



Especialização em
Educação Inclusiva

**CONTEXTUALIZAÇÃO
E CONCEITOS DAS
DEFICIÊNCIAS,
TRANSTORNOS
GLOBAIS DE
DESENVOLVIMENTO
E ALTAS
HABILIDADES**

*Rivaldo
Bevenuto de
Oliveira Neto*



**CONTEXTUALIZAÇÃO
E CONCEITOS DAS
DEFICIÊNCIAS,
TRANSTORNOS
GLOBAIS DE
DESENVOLVIMENTO
E ALTAS
HABILIDADES**

*Rivaldo
Bevenuto de
Oliveira Neto*

PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Jair Messias Bolsonaro

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Victor Godoy Veiga

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Mauro Luiz Rabelo

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Tomás Dias Sant'Ana



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Norte

REITOR

José Arnóbio de Araújo Filho

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E INOVAÇÃO

Avelino Aldo de Lima Neto

CAMPUS AVANÇADO NATAL - ZONA LESTE

DIRETOR-GERAL

José Roberto Oliveira dos Santos

DIRETOR DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIA EDUCACIONAL

Wagner de Oliveira

**COMITÊ EDITORIAL DA DIRETORIA DE EDUCAÇÃO
A DISTÂNCIA E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS –
CAMPUS AVANÇADO NATAL - ZONA LESTE/IFRN**

PRESIDENTE

Wagner de Oliveira

MEMBROS

José Roberto Oliveira dos Santos
Albérico Teixeira Canario de Souza
Glácio Gley Menezes de Souza
Wagner Ramos Campos

SUPLENTE

João Moreno Vilas Boas de Souza Silva
Allen Gardel Dantas de Luna
Josenildo Rufino da Costa
Leonardo dos Santos Feitoza

EQUIPE | PRODUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO DA ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

COORDENADORES DA ELABORAÇÃO DO MATERIAL

Gueidson Pessoa de Lima
Wagner de Oliveira
Thiago Medeiros Barros

REVISORES DE LINGUAGEM E ABNT

Rodrigo Luiz Silva Pessoa
Wagner Ramos Campos
Maria Valesla Rocha da Silva

AUTOR

Rivaldo Bevenuto de Oliveira Neto

DIAGRAMADOR

Rodrigo Ribeiro de Sousa Galvão

REVISORA DE CONTEÚDO

Katiene Symone de Brito Pessoa da Silva

048c

Oliveira Neto, Rivaldo Bevenuto de.

Contextualização e conceitos das deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades. / Rivaldo Bevenuto de Oliveira Neto, – 2022.
156 f. ; 30cm.

Guia (Projeto Instrucional – Especialização em Educação Inclusiva). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal (RN), 2022.

ISBN: 978-65-84831-34-6

1. Educação 2. Guia 3. Educação Inclusiva 4. Pós-Graduação I. Título.

CDU: 376.056.45

Catálogo na publicação pelo Bibliotecário-Documentalista
Ezequiel da Costa Soares Neto CRB15/613
Biblioteca Sebastião Názaro do Nascimento (BSNN) – IFRN



CONTATO

Endereço: Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol.

CEP: 59015-300, Natal-RN.

Fone: (84) 4005-0763 | **E-mail:** editora@ifrn.edu.br

Prefixo editorial: 94137

Linha editorial: Material Didático

Disponível para download em: <http://memoria.ifrn.edu.br>



SUMÁRIO

PALAVRAS DO PROFESSOR-AUTOR	06
PROJETO INSTRUCIONAL	07
ROTEIRO DE ESTUDO	11
MAPA CONCEITUAL	12
INTRODUÇÃO	13
CURRÍCULO SINTÉTICO DO PROFESSOR-AUTOR	15
▶ AULA 1 - DEFICIÊNCIA VISUAL	16
CONTEÚDO E SEUS DESDOBRAMENTOS	17
ATIVIDADE INTEGRADA	28
SÍNTESE DA AULA	31
LEITURAS COMPLEMENTARES	32
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	33
REFERÊNCIAS	35
GLOSSÁRIO	37
▶ AULA 2 - DEFICIÊNCIA AUDITIVA	38
CONTEÚDO E SEUS DESDOBRAMENTOS	46
1. A SURDEZ E SUAS CARACTERÍSTICAS	41
2. SURDEZ OU DEFICIÊNCIA AUDITIVA?	50
ATIVIDADE INTEGRADA	53
SÍNTESE DA AULA	58
LEITURAS COMPLEMENTARES	59
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	60
REFERÊNCIAS	61
GLOSSÁRIO	62



▶ AULA 3 - DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA	63
CONTEÚDO E SEUS DESDOBRAMENTOS	64
1. ADAPTAÇÕES FÍSICAS OU ÓRTESES	70
2. ADAPTAÇÕES DE EQUIPAMENTOS (HARDWARE)	71
3. PROGRAMAS (SOFTWARES) ESPECIAIS DE ACESSIBILIDADE	72
SÍNTESE DA AULA	74
LEITURAS COMPLEMENTARES	75
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	77
REFERÊNCIAS	78
GLOSSÁRIO	81
▶ AULA 4 - DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E DEFICIÊNCIA FÍSICA	82
CONTEÚDO E SEUS DESDOBRAMENTOS	83
1. DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL	83
1.1 Atividade Integrada	86
2. DEFICIÊNCIA FÍSICA	90
2.1 Atividade Integrada	96
SÍNTESE DA AULA	97
LEITURAS COMPLEMENTARES	98
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	100
REFERÊNCIAS	102
▶ AULA 5 - TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	104
CONTEÚDO E SEUS DESDOBRAMENTOS	105

1. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	106
1.1 Atividade Integrada	114
2. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	116
2.1 Brilhantes por natureza	121
SÍNTESE DA AULA	127
LEITURAS COMPLEMENTARES	128
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	130
REFERÊNCIAS	131
 AULA 6 - AVALIAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	134
CONTEÚDO E SEUS DESDOBRAMENTOS	135
ATIVIDADE INTEGRADA	150
SÍNTESE DA AULA	151
LEITURAS COMPLEMENTARES	152
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	153
REFERÊNCIAS	154



PALAVRA DO PROFESSOR

▶ Olá, caro(a) estudante!

Seja bem-vindo à disciplina *Contextualização e conceitos das deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades*, a qual se configura como um espaço de discussão e reflexão a respeito das pessoas que constituem o público-alvo da Educação Especial. Essa disciplina abre as discussões do **Módulo II - Sujeitos da Educação Especial e Inclusiva**, que integra também a disciplina *Contextualização e conceitos dos transtornos funcionais específicos*, a qual será estudada em outro momento.

Esperamos que esse material traga contribuições à sua formação e que o estudo aqui proposto agregue conhecimentos necessários à sua vida pessoal e profissional. Nessa perspectiva, esperamos que você possa aproveitar cada unidade e que possa interagir com as diversas mídias que preparamos para lhe auxiliar nessa jornada em busca de novos conhecimentos.

Sucesso!

PROJETO INSTRUCIONAL



CURSO

Especialização em Educação Inclusiva

DISCIPLINA

Contextualização e conceitos das deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades

CARGA-HORÁRIA

60h (80h/a)

PRÉ-REQUISITO(S)

Fundamentos e Políticas da Educação Especial e inclusiva

NÚMERO DE CRÉDITOS

04

EMENTA

Definição, terminologias, classificação diagnóstica, aspectos etiológicos e epidemiológicos das deficiências. As características cognitivas, afetivas e sociais de cada deficiência, transtornos e superdotação ou altas habilidades. Intervenções educativas. Síndromes genéticas. Comunicação alternativa. Avaliação.

OBJETIVOS

- Conhecer as definições, terminologias, classificação diagnóstica, aspectos etiológicos e epidemiológicos das deficiências;
- Identificar características cognitivas, afetivas e sociais de cada deficiência, transtorno do espectro autista e superdotação ou altas habilidades;
- Relacionar o desenvolvimento e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, superdotação ou altas habilidades e formas de intervenção pedagógica;
- Identificar possibilidades de comunicação alternativa;
- Analisar formas diversas de avaliação pedagógica.

BASES CIENTÍFICO-TECNOLÓGICAS (CONTEÚDOS)

- Definição, terminologias, classificação diagnóstica, aspectos etiológicos e epidemiológicos das deficiências física, visual, auditiva, intelectual, múltiplas, transtornos globais de desenvolvimento e superdotação ou altas habilidades;
- Características cognitivas, afetivas e sociais do público alvo da Educação Especial;
- Transtorno de Espectro Autista;
- Comunicação alternativa;
- Avaliação.



PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Estudos dirigidos com abordagem prática, pesquisas, apreciação de vídeos;
- Fóruns de discussão;
- Chats;
- Vídeo ou webconferência;
- Atividades diversas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

RECURSOS DIDÁTICOS

- Utilização da plataforma virtual de aprendizagem para disponibilização de material didático, vídeos, textos complementares, etc.

AVALIAÇÃO

- Avaliações práticas presenciais em laboratório e avaliações na plataforma;
- Autoavaliações sistemáticas no decorrer da disciplina;
- Avaliações teóricas e práticas, presenciais;
- Trabalhos individuais e em grupo (exercícios, estudos dirigidos, pesquisas).

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

1. COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús & colaboradores. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Volume 3. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
2. NUNES, Leila Regina D. Oliveira de Paula. **Comunicar é preciso: em busca de melhores práticas na educação de alunos com deficiência**. Marília: Abpee, 2011.



3. STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007.
4. TUCHMAN, Roberto; RAPIN, Isabelle. **Autismo**: abordagem neurobiológica. Porto Alegre: Artmed, 2009.
5. VIRGOLIM, Angela M. R. **Altas habilidade/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 70 p.: il. color.
6. WILLIAMS, Chris; WRIGHT, Barry. **Convivendo com autismo e Síndrome de Asperger**: estratégias práticas para pais e profissionais. Tradução Cássia Nasser. São Paulo: Mbooks do Brasil, 2008.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

1. SMITH, Deborah Deutsch. **Introdução à Educação Especial**: ensinar em tempos de inclusão. Tradução M. A. Almeida. São Paulo: Artmed, 2008.
2. MOREIRA, LMA. Deficiência intelectual: conceitos e causas. In: **Algumas abordagens da educação sexual na deficiência intelectual** [online]. 3rd ed. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 35-41.
3. COSTA, Maria da Piedade Resende (orgs). **Múltipla deficiência**: pesquisa e intervenção. 2 ed. Pedro e João Editores, 2009.
4. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.



ROTEIRO DE ESTUDO



Caro estudante, para um melhor aproveitamento da disciplina, recomendamos que:

- Faça uma leitura atenta de cada unidade deste material didático;
- Em seguida, pesquise mais informações sobre cada temática abordada, consultando os materiais de leitura e mídias recomendados; verifique a indicação de links;
- Crie uma rotina de estudos, individual ou em pequenos grupos, e participe das atividades integradas, fóruns e chats previstos na organização da disciplina;
- Procure, sempre que necessário, interagir com seu professor formador e tutores (de forma presencial e a distância), pois eles estão dispostos a acompanhá-lo nessa trajetória para que não se sinta sozinho;
- Consulte, quando preciso, o glossário que está na parte final de cada unidade;
- Ao final de cada unidade, faça uma autoavaliação de tudo que foi aprendido.

MAPA CONCEITUAL

▶ O mapa conceitual, a seguir, apresenta as temáticas que serão discutidas nesta disciplina:



Mapa Conceitual da disciplina “Contextualização e conceitos das deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades”, organizada em 8 unidades, representada por elipses que saem da elipse central e se interligam às demais relacionando as interfaces da disciplina.

INTRODUÇÃO

▶ Olá, caro(a) estudante!

Preparado para iniciar mais um módulo do nosso curso?

Na disciplina Fundamentos e Políticas da Educação Especial e Inclusiva, vista anteriormente, você teve a oportunidade de conhecer as perspectivas históricas e conceituais da Educação Especial e Inclusiva, os seus pressupostos sociais, educacionais e políticos e alguns conceitos basilares para o nosso estudo, como: exclusão/inclusão social e escolar; estigma e preconceito; acessibilidade; além de outros.

Agora, convidamos você para continuar investigando e conhecendo aspectos relacionados à inclusão do público-alvo da Educação Especial, sob o ponto de vista da contextualização de cada conceito e definição em estudo.

Em linhas gerais, esta disciplina, Contextualização e conceitos das deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, tem por fim conhecer as definições, terminologias e aspectos etiológicos sobre o assunto, compreender o desenvolvimento e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, bem como pensar em formas de intervenção pedagógica, identificando possibilidades de comunicação alternativa e de avaliação da aprendizagem.

Este caderno está dividido em 6 unidades, organizadas a partir dos seguintes tópicos:

Unidade 01 - Deficiência visual;

Unidade 02 - Deficiência auditiva;

Unidade 03 - Deficiência múltipla;

Unidade 04 - Deficiência física e deficiência intelectual;

Unidade 05 - Transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação;

Unidade 06 - Avaliação do público-alvo da Educação Especial;

Vamos começar?

Bons estudos!



CURRÍCULO SINTÉTICO DO PROFESSOR-AUTOR

▶ **Rivaldo Bevenuto de Oliveira Neto**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú/UVA e graduação em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN; especialização em Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa - UFRN; especialização em Gestão Escolar - UFRN; especialização em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal Rural do Semi-árido/UFERSA. É mestre e doutorando em Educação na linha de pesquisa Educação e Inclusão em Contextos Educacionais - UFRN. Possui experiências no sistema educacional em diversos segmentos: docência na Educação Básica e Superior, Coordenação Pedagógica e gestão de uma Rede de Ensino, na qual atuou como Secretário Municipal de Educação em Riachuelo/RN. No IFRN, foi professor formador da disciplina Educação Inclusiva no curso de Licenciatura em Espanhol, além de outras experiências na pós-graduação no Campus EaD e em cursos FIC no IFRN - Campus Parnamirim. Foi professor orientador de trabalhos de conclusão de curso na especialização em Educação Inclusiva do IFRN. Por meio da Universidade Aberta do Brasil, também atuou em cursos de graduação e pós-graduação na UERN e UFRN. Atualmente, é professor efetivo do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Núcleo de Educação da Infância - NEI/CAp da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN e coordena o curso de extensão Ensino de Arte: práticas inclusivas na educação da infância. É integrante do grupo de estudos *Arte e Educação Inclusiva* (UFRN); membro dos grupos de pesquisa *Arte e Infância* e *Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Infância* (NEPI), ambos certificados pelo CNPq. Atua nas áreas de Formação de Professores; Educação a Distância, Ensino de Artes Visuais e Educação Inclusiva



AULA 1

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Ao final desta Unidade Didática I, você deverá ser capaz de:

- Conhecer as definições e conceitos relacionados à deficiência visual;
- Compreender aspectos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem de estudantes com deficiência visual;
- Refletir sobre a inclusão de pessoas com deficiência visual em contexto escolar.

Especialização em
Educação Inclusiva

DEFICIÊNCIA VISUAL



CONTEÚDO E SEUS DESDOBRAMENTOS

▶ DEFICIÊNCIA VISUAL

O azul é como sentir o vento bater em seu rosto ao andar de bicicleta, o marrom é como o tronco de uma árvore e o vermelho é como o fogo, e é também a cor que o céu fica no pôr do sol.

Mirco Balleri - Filme: Vermelho como o Céu.

Nesta unidade, estudaremos sobre a deficiência visual. Iniciaremos com uma proposição sensorial. Você já vivenciou uma experiência com o interdito da visão? Já pensou como seria realizar atividades da vida cotidiana sem enxergar?

Figura 1: Mulher fazendo uma refeição de olhos vendados.

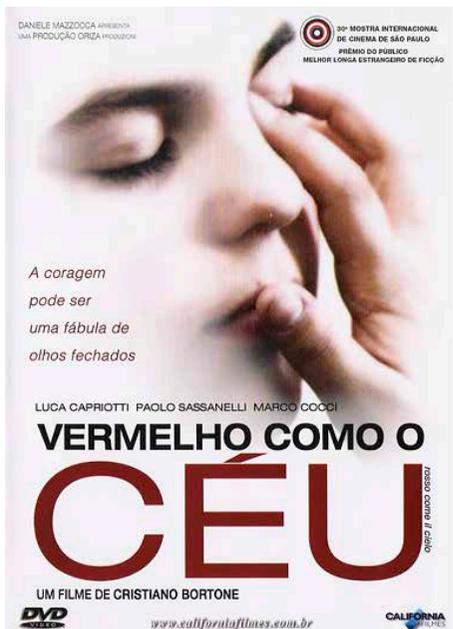


Fonte: <https://pt.depositphotos.com/similar-images/11337196.html?qview=11337194>

Fazendo uso de uma venda nos olhos, busque realizar uma atividade que faça parte de sua rotina diária. Em seguida, compartilhe a experiência, no fórum de discussões da turma, descrevendo os sentimentos e sensações vivenciados.

Após essa experiência, abrimos a discussão sobre as deficiências sensoriais falando sobre o filme **Vermelho como o Céu**. Já assistiu? Caso ainda não tenha visto, deixaremos um link para que você possa apreciar essa produção cinematográfica que nos oferece uma imersão nos aspectos históricos e pedagógicos relacionados à deficiência visual.

Figura 2: Ficha técnica do filme Vermelho como o céu.



Ficha técnica completa

Título	Rosso Come Il Cielo (Original)
Ano produção	2006
Dirigido por	Cristiano Bortone
Estreia	20 de Abril de 2007 (Brasil) Outras datas ▾
Duração	96 minutos
Classificação	L L - Livre para todos os públicos
Gênero	Drama
Países de Origem	Itália

Fonte: <https://filmow.com/vermelho-como-o-ceu-t6496/>

O filme italiano **Vermelho como o céu** aborda como temática a história de uma criança que fica cega após um acidente. Mirco, um menino de 10 anos, passa a vivenciar os desafios de uma criança com deficiência visual em sua vida cotidiana e escolar. O primeiro desafio enfrentado acontece em uma escola pública que o rejeita, pois na década de 1970 esse era o princípio predominante. Dessa forma, pessoas com deficiência tinham como única opção a matrícula em instituições especializadas.

Por ser um garoto muito ativo e apreciador do cinema, a deficiência visual não limitou sua criatividade¹. Sendo assim, ele passou a explorar seus sentidos remanescentes e a vivenciar ricas experiências que contribuíram para que ele viesse a se tornar um renomado editor de som na Itália, quando adulto.

A história de Mirco é um exemplo de que as pessoas com deficiência possuem seu lugar na sociedade, o qual foi conquistado por meio de muitas lutas. No entanto, compreendemos que nem sempre foi assim, pois esse processo histórico é marcado pela conquista de direitos.

Como vimos nas aulas anteriores, em diferentes lugares e culturas as pessoas com deficiência passaram por muitas fases, dentre as quais podemos destacar: **a exclusão social, o atendimento segregado, a integração e a inclusão**. Na imagem, a seguir, podemos visualizar como se estruturava esse processo e qual lugar era destinado a estas pessoas.

¹ A deficiência visual pode apresentar uma limitação no campo sensorial da visão, mas não impede o sujeito de se relacionar com o outro e com o mundo de outras formas, utilizando os sentidos remanescentes.



Figura 3: Esquema - o lugar das pessoas com deficiência na escola e na sociedade ao longo da história.



Fonte: <https://casadaptada.com.br/2019/12/nao-temos-o-que-comemorar-3-de-dezembro-dia-internacional-da-pessoa-com-deficiencia/inclusao-exclusao-segregacao-integracao/>

Analisando historicamente esse processo, podemos compreender a visão sobre a deficiência através dos tempos. Inicialmente, foi associada ao castigo divino como consequência do pecado, além de outras superstições, que acabavam conduzindo essas pessoas a situações desumanas, que iam desde o isolamento até a morte. Em oposição a essa visão, também surgiu a ideia de uma supervalorização de um padrão de humano, que as exaltavam como seres iluminados. Sendo assim, “passaram a ser submetidos a poderes invisíveis, tanto para o bem como para o mal” (AMIRALIAN, 1986).



Os estudos na área da Educação Especial revelam que desde a Antiguidade as pessoas com deficiência foram tratadas com estigmas e receberam algumas nomenclaturas pejorativas, ao longo dos tempos, como: **inválido, incapacitado, defeituoso, deficiente ou excepcional**. O estigma “é um termo criado pelos gregos para se referir a sinais corporais que evidenciavam alguma coisa de extraordinário ou má” (GOFFMAN, 1988).

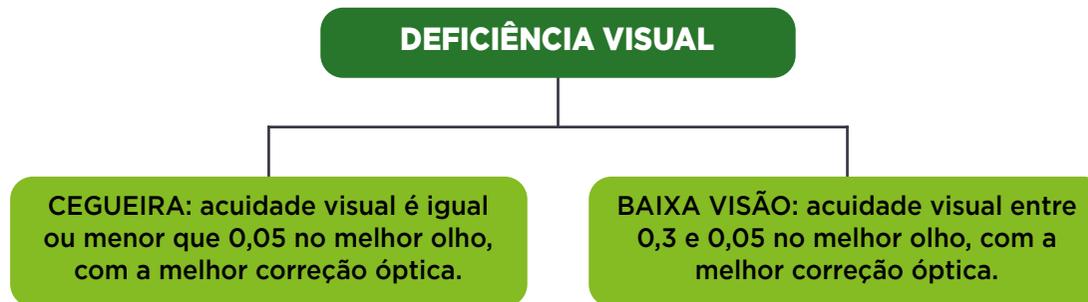
Com o passar do tempo, novos conceitos e características específicas foram sendo incorporadas a esse público, como: **pessoa deficiente, pessoa portadora de deficiência ou pessoa especial**. Atualmente, utiliza-se a expressão **pessoa com deficiência**, pois “uma pessoa com deficiência não carrega a deficiência, ela tem uma deficiência”. (LOURO, 2019).

No que se refere à **deficiência visual**, é importante compreendermos que sua origem pode se dar de duas formas: congênita ou adquirida. Chamamos de **deficiência visual congênita** aquela inata ao sujeito, ocorrida na própria gestação. Já a **deficiência adquirida** ocorre quando a pessoa que enxergava passa a ter a deficiência, decorrente de algum fator biológico externo.

No caso de Mirco, a **cegueira** ocorreu de forma adquirida, em um acidente doméstico que o deixou definitivamente sem visão. A deficiência visual, seja ela congênita ou adquirida, pode ser classificada de duas formas, do ponto de vista conceitual: cegueira e baixa visão. Compreenda melhor o conceito analisando o esquema a seguir:



Figura 4: Esquema - Deficiência visual: cegueira e baixa visão.



Fonte: Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, Art. 5º, § 1º.

Alguns termos, como acuidade e campo visual, também são importantes quando tratamos da deficiência visual.

Considera-se acuidade visual a capacidade do olho para distinguir detalhes espaciais, ou seja, identificar o contorno e a forma dos objetos. A acuidade visual depende de fatores ópticos e neurais: da nitidez que a imagem chega na retina, da saúde das células retinianas e da capacidade de interpretação do cérebro.

Já o campo visual é a extensão do espaço que o olho vê quando está parado e olha em frente. O olho, em seguida, transmite ao cérebro a informação que recebe, neste campo, levando em conta a sua forma, cor e volume. O campo visual cobre cerca de 180° em um indivíduo cuja visão é normal e pode ser medido pelo oftalmologista, em cada olho individualmente.

Havendo alterações no campo visual, o campo periférico ou central pode ser afetado, de forma que certas áreas não são mais identificadas pelo olho. Pode se tratar de uma área não vista no meio do campo visual ou de sensação de perda da percepção do espaço de visão. O campo visual é reduzido por patologias que afetam diretamente o olho ou outras que comprometem o nervo ótico.

Do ponto de vista educacional, a cegueira pode ser percebida facilmente, porém a baixa visão, pode passar despercebida, por algum tempo, pela família ou pela escola. No primeiro caso, o sistema braile e/ou outros recursos de tecnologia podem possibilitar a pessoa privada da visão ter acesso a leitura e escrita, já no segundo, na maioria das vezes, podem ler textos impressos em fonte ampliada.

Agora, vamos conhecer algumas causas da deficiência visual?

De acordo com Dias (2015), estruturamos o quadro abaixo para apresentar as causas mais frequentes da deficiência visual congênita e adquirida:

Quadro 01: Causas da deficiência visual

DEFICIÊNCIA VISUAL CONGÊNITA	DEFICIÊNCIA VISUAL ADQUIRIDA
Glaucoma congênito (hereditário ou por infecções); Catarata congênita (rubéola, infecções na gestação ou hereditária); Degenerações retinianas (Síndrome de Leber, doenças hereditárias ou diabetes); Retinopatia da prematuridade, grau III, IV e V (por imaturidade da retina em virtude de parto prematuro ou por excesso de oxigênio na incubadora).	A deficiência visual adquirida pode ser causada por doenças como: Diabetes; Deslocamento da retina; Catarata; Traumas oculares; Acidentes em geral, etc.

Fonte: Dias (2015)



Dias (2015) aponta ainda que existem alguns outros fatores mais frequentes nas causas congênitas, como: gestação precoce, desnutrição da gestante, drogas em geral, álcool e infecções durante a gravidez (rubéola, sífilis, AIDS, e toxoplasmose).

O olho normal é aquele em que a imagem é focalizada na retina. Ainda em relação à visão humana, é importante considerar algumas patologias:

- **Miopia:** no olho míope, a imagem é focalizada antes da retina, provocando uma visão desfocada para longe.
- **Hipermetropia:** no olho hipermetrope, a imagem é focalizada depois da retina, provocando uma visão pior para perto.
- **Astigmatismo:** a forma mais frequente de astigmatismo é a provocada pela diferença de curvatura da córnea em diferentes raios, determinando dois pontos de foco na retina.
- **Presbiopia:** é uma condição visual na qual, a partir dos 40 anos, inicia-se um processo de perda gradual e fisiológica da capacidade de acomodação do cristalino, o que por sua vez ocasiona uma piora da visão para perto. A acomodação é o processo responsável pela mudança do poder refrativo do olho, garantindo que a imagem seja focalizada no plano retiniano, tanto para longe como para perto.

Como vimos no filme, Mirco adquiriu a deficiência visual em um acidente doméstico e sua trajetória é marcada pela superação de barreiras e preconceitos. Seu exemplo nos inspira, enquanto professores, a assumir a causa da inclusão escolar, como mediadores de ações que potencializem o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem na trajetória educacional de todos os estudantes com deficiência.



No tocante às intervenções educativas voltadas à deficiência visual, destacamos alguns recursos de acessibilidade, como a audiodescrição e o braille, mas estes são temas que serão tratados no módulo **Introdução ao Sistema Braille e Audiodescrição**.

Para as pessoas cegas, “o processo de aprendizagem se fará através dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar), utilizando o Sistema Braille como principal meio de comunicação escrita” (ARANHA, 2005, p.17). Essa intervenção terá grande relevância no processo de aquisição da leitura e da escrita. Já no ensino da Matemática, muitos recursos podem ser utilizados, como o sorobã, o multiplano, os sólidos geométricos e o material dourado.

O princípio da multissensorialidade pode (e deve) ser utilizado em todas as disciplinas do currículo escolar, para pessoas com ou sem deficiência visual, pois como afirma Soler (1999, p. 18): “tato, audição, visão, paladar e olfato, podem atuar como canais de entrada para informações cientificamente valiosas em observação”.

No tocante ao ensino de Arte, com ênfase na produção e leitura do desenho, para pessoas com deficiência visual, recomendamos a leitura do seguinte artigo:

OLIVEIRA NETO, R. B.; ALVES, J. F. . **O ensino do desenho em uma perspectiva inclusiva: o figurativo para além da visão**. European Review of Artistic Studies, v. 1, p. 38-66, 2016. Disponível em: <http://www.eras.utad.pt/docs/MAR%202016%20VISUAIS.pdf>

Figura 5: Desenho tátil-visual produzido em oficina de desenho para estudantes com e sem deficiência visual.

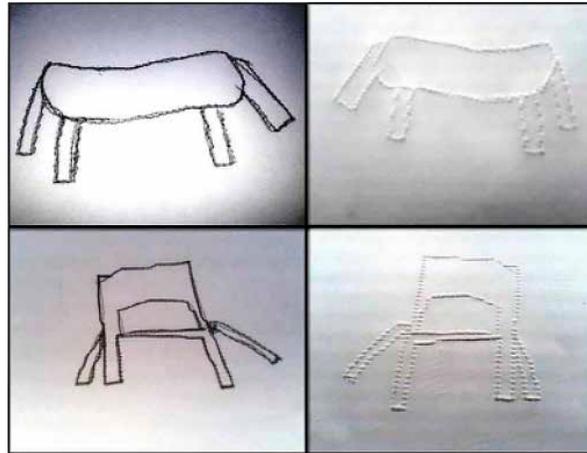


Foto: Acervo do autor.

De acordo Silva *et al* (2011), em relação às pessoas com baixa visão, podemos destacar alguns recursos ópticos e não ópticos que podem ser utilizados na mediação de seu processo de ensino e aprendizagem. Baixa visão é a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo. Seu processo educativo se desenvolverá, principalmente, por meios visuais, com o auxílio de recursos específicos como a escrita ampliada e os demais indicados a seguir.



RECURSOS ÓPTICOS	RECURSOS NÃO ÓPTICOS
Óculos especiais, lupas, telessistemas, além de outros que possuem lentes. Geralmente, são prescritos pelo oftalmologista para corrigir as ametropias.	Tipos ampliados, teclado ampliado e com alto-contraste, plano inclinado, acessórios (lápis 6B, canetas de ponta porosa, suporte para livros, caderno com pautas pretas espaçadas, gravadores) e softwares e programas de computador (DosVox, Virtual Vision e Jaws).

Fonte: Silva (2011)

Sá *et al* (2007, p. 16), em relação a mediação do estudante cego ou com baixa visão, afirma que:

A habilidade para compreender, interpretar e assimilar a informação será ampliada de acordo com a pluralidade das experiências, a variedade e qualidade do material, a clareza, a simplicidade e a forma como o comportamento exploratório é estimulado e desenvolvido.

Como você vem percebendo, no decorrer desta unidade, existem muitos recursos de acessibilidade voltados à educação das pessoas com deficiência visual. Nesse sentido, o professor precisa conhecer e planejar atividades que garantam o ensino e a aprendizagem desses estudantes. Por isso, é de fundamental importância que o professor “[...] comunique-se sempre com o aluno com deficiência visual, fazendo com que participe ativamente de todas as atividades propostas” (SILVA, 2008, p. 154).



ATIVIDADE INTEGRADA

▶ No fórum da turma, compartilhe uma atividade que você já desenvolveu com um estudante cego ou com baixa visão no contexto da sala de aula comum do ensino escolar ou no Atendimento Educacional Especializado. Caso não tenha vivenciado essa experiência, pesquise um caso real e apresente-o para discussão. Enquanto relata a experiência, busque responder às seguintes questões:

- A) Essa prática pedagógica foi inclusiva? Justifique sua resposta.
- B) Como ocorreu a interação do estudante com deficiência visual com os demais estudantes da turma durante ou após a atividade?
- C) Como foi possível avaliar essa prática?

LEMBRE-SE!

Não esqueça de comentar as postagens dos outros cursistas. Vamos compartilhar experiências e aprender juntos!

Para finalizar, gostaríamos de falar sobre as instituições que atuam com a educação e reabilitação de pessoas com deficiência visual. Você já ouviu falar no Instituto Benjamin Constant - IBC - ou no Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos de Natal - IERC/RN?

O IBC atua na produção de material acessível, o qual é distribuído para todo país em materiais do tipo termofor, impressos em escrita ampliada e braille, além de contribuir significativamente com a formação de profissionais para atuar junto a estudantes com deficiência visual, por meio da oferta de cursos e oficinas para professores na modalidade presencial e a distância.

Entre o final do século XIX e meados do século XX, surgiram, no Brasil, várias instituições filantrópicas destinadas ao atendimento de educandos com deficiência; o IERC/RN foi uma delas. Em 1952, o Instituto foi criado com o nome de Instituto de Educação de Cegos e Surdos-Mudos em Natal/RN; posteriormente, passou a se chamar Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos (MARTINS, 2011).

O IERC/RN possui um certificado de utilidade pública na esfera municipal, estadual e federal, devidamente registrado no Conselho Nacional de Assistência Social, e tem como objetivo a habilitação, reabilitação e educação das pessoas cegas ou com deficiências visuais graves.

Como podemos proceder em relação à avaliação da pessoa com deficiência visual?

“Partimos do princípio de que a inclusão não consiste somente em efetuar a matrícula de alunos com deficiência na escola, mas sim em um processo de criar um todo, reunir os alunos em geral, e fazer com que aprendam juntos e tenham sucesso em sua aprendizagem”. (SILVA, 2014, p.40).

Portanto, é fundamental mediar esse processo respeitando o princípio da igualdade de condições. Uma educação para todos implica o acesso, a permanência e aprendizagem de todos os alunos. No caso do estudante com deficiência visual, é imprescindível ofertar recursos de acessibilidade que garantam sua plena participação.

Você conhece o vídeo **As Cores das Flores**?

Nele, uma criança cega precisa escrever uma redação sobre “As cores das flores”. O vídeo apresenta o desafio de um aluno cego para conseguir cumprir a tarefa proposta à turma.

Assista ao vídeo e faça um comentário sobre o caso, articulando os conceitos de integração e inclusão e fazendo referência à avaliação da aprendizagem do estudante cego.





As cores das flores - AD, Libras e Legendas.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XKJoVMZL6vk>

LEMBRE-SE!

Ao se relacionar com uma pessoa cega, evite as expressões “ali”, “aqui”, “olhe”, substituindo-as por expressões mais exatas quando se referir à localização de objetos. São mais adequadas as expressões: a sua frente, embaixo de, entre outros. (BRUNO, MOTA, 2001).



SÍNTESE DA UNIDADE

- ▶ Chegamos ao fim desta primeira unidade, na qual discutimos sobre a contextualização e conceitos relacionados à deficiência visual, e compreendemos sua classificação e causas mais frequentes. Além disso, vimos algumas sugestões para intervenções pedagógicas junto a esse público. Esperamos que você continue buscando informações nessa área e que possa contribuir com a inclusão das pessoas com cegueira e baixa visão em contexto escolar.

LEITURAS COMPLEMENTARES

▶ Caro(a) estudante,

Para aprofundar os estudos sobre a contextualização e conceitos da deficiência visual, sugerimos, a seguir, algumas indicações para apreciação. Esperamos que você possa complementar o conteúdo estudado. São links de vídeos e sites, disponíveis na web, que te auxiliarão na compreensão da temática discutida até aqui.

SUGESTÕES DE VÍDEOS:

Faça o Bem - Instituto de Cegos.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xTMi2k7VhMs&feature=youtu.be>

SUGESTÕES DE SITES:

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

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

<https://laramara.org.br/>

<http://www.bengalalegal.com/>

<http://www.braillevirtual.fe.usp.br/pt/>

SUGESTÃO DE LEITURA:

Orientação e Mobilidade: ensaios / Organizadores: Lucineide Penha Torres de Freitas, Agebson Rocha Façanha. - Fortaleza: IFCE, 2018. 274p. Ministério dos Direitos Humanos. Projeto de Especialização em Orientação e Mobilidade. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. (IFCE).

Disponível em: <http://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/1641/>

Orienta%c3%a7%c3%a3o%20e%20mobilidade%20-%20Ensaio.pdf?sequence=1&isAllowed=y

AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

VAMOS PESQUISAR!

1. Realize uma pesquisa sobre algumas instituições que atendam pessoas com deficiência visual.
2. Agora, escreva um texto apontando como ocorre o processo de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência visual na instituição especializada e na classe comum do ensino regular.

Algumas sugestões são o IBC/RJ e o IERC/RN, mas você pode ampliar sua pesquisa e apresentar à turma outras instituições especializadas.

Figura 6: Instituto Benjamin Constant - Rio de Janeiro - RJ.



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Instituto_benjamin_constant_urca.jpg

Figura 7: Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos - Natal - RN.



Fonte: http://trekking-alemdavisao.blogspot.com/2010/12/o-que-e-o-iercrn_7661.html



REFERÊNCIAS

▶ AMIRALIAN, Maria Lúcia. **Psicologia do Excepcional**. v. 3. São Paulo: EPU, 1986.

ARANHA, Maria Salete Fábio (Org.). **Saberes e práticas da inclusão**: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso: 20/12/2019.

BRUNO, M.M.G.; MOTA, M.G.B. da. (Coords). **Programa de capacitação de recursos humanos no Ensino Fundamental**: deficiência visual. Brasília; MEC/SEF, 2001. v.2, fasc. 4. (Série Atualidades Pedagógicas).

DIAS, Eliane Maria. **Deficiência visual e o atendimento educacional especializado**. Eliane Maria Dias. Mossoró: EdUFERSA, 2015.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Quarta edição - Rio de Janeiro: LTC, 1988.

LOURO, Viviane. **Educação musical e deficiência**: quebrando os preconceitos. disponível em: <https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2013/06/educacao_musical_e_deficiencia_quebrando_os_preconceitos.pdf> Acesso em : 12/12/2019.

MARTINS, Lúcia de A.R. **Fundamentos em educação inclusiva**. 2ed. Natal, RN: EDUFRN, 2011.

OLIVEIRA NETO, R. B.; ALVES, J. F. . **O ensino do desenho em uma perspectiva inclusiva:** o figurativo para além da visão. European Review of Artistic Studies, v. 1, p. 38-66, 2016.
Disponível em: <http://www.eras.utad.pt/docs/MAR%202016%20VISUAIS.pdf>

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; & SILVA, M. B. C. **Atendimento Educacional Especializado:** deficiência Visual. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

SILVA, L. G. S. **Inclusão:** uma questão, também de visão. O aluno cego na escola comum. João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação inclusiva:** práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões. São Paulo: Paulinas, 2014.

SILVA, L.G. S.; ALVES, J.F.; OLIVEIRA, R.V.. **Inclusão de alunos com deficiência visual.** Natal, RN - EDUFRN, 2011.

SOLER, M. A. **Didáctica multisensorial de las ciencias:** un nuevo método para alumnos ciegos, deficientes visuales, y también sin problemas de visión. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1999.



GLOSSÁRIO



ACUIDADE VISUAL: é a capacidade de uma pessoa ver e diferenciar objetos apresentados no seu campo visual, aos quais dá um significado e percepção.

AMETROPIA: erro da refração ocular que dificulta a nitidez da imagem na retina.

AUDIODESCRIÇÃO: é uma faixa narrativa adicional para pessoas com deficiência visual, intelectual, dislexia e idosos, consumidores de meios de comunicação visual, onde se incluem a televisão, o cinema, a dança, o teatro e as artes visuais.

MULTIPLANO: É constituído por um tabuleiro retangular operacional no qual são encaixados pinos, fixadores elásticos, hastes de corpo circular para sólidos geométricos, hastes para cálculo em funções ou trigonometria, base de operação, barras para gráficos de Estatística, disco circular que apresenta em sua periferia uma seqüência de orifícios circulares, onde podem ser combinadas duas ou mais peças pertinentes a uma determinada operação matemática que se pretenda aprender e compreender por meio da visão e ou do tato.

MULTISENSORIALIDADE: relativo a diferentes sentidos; que envolve dois ou mais sentidos em simultâneo.

REMANESCENTE: é aquilo que sobra, que resta ou que remanesce. Na língua portuguesa, o termo “remanescente” pode ser classificado como um adjetivo, relativo à qualidade daquilo que sobra; ou um substantivo masculino, referente ao que está sobrando ou o que restou.

SISTEMA BRAILLE: Sistema de escrita caracterizado por possuir pontos que, em relevo, dão indicações de leitura para pessoas que não conseguem enxergar; essas pessoas podem ler pelo tato e também escrever com o auxílio desse sistema.

SOROBÃ: é um ábaco, adaptado para os cegos, com a finalidade de realização de cálculos das operações fundamentais da Matemática.

AULA 2

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Ao final desta Unidade Didática, você deverá ser capaz de:

- Conhecer as definições e conceitos relacionados à deficiência auditiva e surdez;
- Compreender aspectos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência auditiva;
- Refletir sobre a inclusão de pessoas com deficiência auditiva em contexto escolar.

Especialização em
Educação Inclusiva

DEFICIÊNCIA AUDITIVA



CONTEÚDO E SEUS DESDOBRAMENTOS

▶ DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Para início de conversa, leia a tirinha abaixo:

Figura 1: Tirinha sobre a LIBRAS.



Fonte: <http://agemt.org/contraponto/2017/12/14/exclusao-dentro-da-inclusao/>
Acesso em 20/06/2020.

Que ideia podemos depreender ao ler esse texto?

A tirinha acima traz à tona a discussão sobre a Língua Brasileira de Sinais, a LIBRAS, que atualmente vem sendo mais discutida e implementada em contextos sociais, culturais e educacionais. A LIBRAS é um conjunto de formas gestuais utilizado por pessoas com deficiência auditiva para a comunicação entre elas e outras pessoas, sejam elas *surdas ou ouvintes*¹. A LEI Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, compreende a LIBRAS como “forma

¹ Na cultura surda, faz parte do senso comum chamar-se **ouvinte** àquele que ouve, em contraste com o surdo, que não ouve (total ou parcialmente). Nessa cultura, o termo **ouvinte** pode também referir-se à cultura das pessoas que ouvem, normalmente diferenciando-a da cultura dos surdos.

de comunicação e expressão em que o sistema de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos”.

Você lembra do tema da redação do Enem no ano de 2017?

A proposta foi discutir sobre os “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”. Tal proposição levantou um debate sobre como melhorar a inclusão de alunos com deficiência auditiva nas salas de aula.

Figura 2: Página do caderno de provas do Enem 2017 contendo textos motivadores e proposta de redação para educação de pessoas surdas.

Fonte: <https://g1.globo.com/educacao/enem/2017/noticia/tema-da-redacao-do-enem-2017-fala-sobre-a-educacao-de-surdos-no-brasil.ghtml>
Acesso: 20/06/2020.

enem2017

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- desrespeitar os direitos humanos.
- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

CAPÍTULO IV
DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; [...]

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 9 jun. 2017 (fragmento).

TEXTO II

Matrículas de Surdos na Educação Básica - Educação Especial

Ano	Classes comuns (alunos incluídos)	Classes especiais/escolas exclusivas
2011	24	10
2012	28	9
2013	26	8
2014	24	7
2015	22	6
2016	21	5

Fonte: Inep.

TEXTO III

Disponível em: <http://servicos.pf4.mpf.mp.br>. Acesso em: 3 jun. 2017 (adaptado).

TEXTO IV

No Brasil, os surdos só começaram a ter acesso à educação durante o Império, no governo de Dom Pedro II, que criou a primeira escola de educação de meninos surdos, em 26 de setembro de 1857, na antiga capital do País, o Rio de Janeiro. Hoje, no lugar da escola funciona o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). Por isso, a data foi escolhida como Dia do Surdo.

Contudo, foi somente em 2002, por meio da sanção da Lei nº 10.436, que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como segunda língua oficial no País. A legislação determinou também que devem ser garantidas, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Libras como meio de comunicação objetiva.

Disponível em: www.brasil.gov.br. Acesso em: 9 jun. 2017 (adaptado).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

LC - 1º dia | Caderno 2 - AMARELO - Página 19



As escolas que, por muito tempo, mediarão os processos de ensino e aprendizagem por meio da supremacia da oralidade, corroboraram para a exclusão destes sujeitos. De acordo com Skliar (1998, p.37):

Quando um surdo é tratado da mesma maneira que um ouvinte, ele fica em desvantagem. A democracia implicaria, então, no respeito às peculiaridades de cada aluno - seu ritmo de aprendizagem e necessidades particulares.

Nesta unidade, faremos algumas reflexões sobre a deficiência auditiva, apresentando alguns conceitos importante para você possa prosseguir em seus estudos, já que poderá aprofundar outros conceitos na disciplina *Introdução aos estudos da LIBRAS*.

Para tratar das características da pessoa com deficiência auditiva, consideramos importante desmistificar alguns estigmas relacionados à forma de nomeá-los. Nesse sentido, é importante ressaltar que as nomenclaturas “surdo-mudo, mudinho ou mouco” não correspondem à visão atual dada a esse público, devendo ser substituídas por **“surdo ou pessoa com deficiência auditiva”**.

1. A SURDEZ E SUAS CARACTERÍSTICAS

No Brasil, de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2010, há cerca de 10 milhões de brasileiros que têm alguma deficiência auditiva, o que equivale a aproximadamente 5% da população.

A perda auditiva é uma condição que pode, a qualquer momento, afetar qualquer pessoa ao longo de sua vida, não é verdade? Assim, existem vários tipos de surdez: relacionada com a idade, por medicamentos, causada por perfuração de tímpano, por infecções, por alterações na tireoide, congênita, transitória e ainda a PAIR (Perda Auditiva Induzida por Ruído).

A pessoa com deficiência auditiva é aquela que apresenta perda parcial ou total do sentido da audição. De acordo com a Academia Americana de Pediatria, a incidência de deficiência auditiva (DA) é 1-3/1.000 nascidos vivos. Essa incidência nos recém-nascidos é muito maior que algumas doenças investigadas no teste do pezinho.

Nesse contexto, o decreto nº 5.296/04² caracteriza a deficiência auditiva como “perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas freqüências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz”.

A aquisição da deficiência auditiva, assim como vimos na deficiência visual, pode ocorrer de duas formas: congênita ou adquirida.

CONGÊNITA: ocorre quando a pessoa já nasce com a perda auditiva. Como, nesse caso, essa perda se apresenta antes da aquisição da linguagem, pode ser considerada pré-lingual.

ADQUIRIDA: ocorre quando a pessoa apresenta perda de audição no decorrer de sua vida. Nesse caso, também pode ser considerada pré-lingual, caso ocorra antes da aquisição da linguagem; caso contrário, classifica-se como pós-lingual.

Dentre os vários tipos de surdez, há também diferentes categorias, que se baseiam a partir do nível da perda auditiva ou grau dessa perda, podendo ser classificadas em: audição normal, perda auditiva leve, moderada, severa e profunda. Observe, os graus de perda auditiva e seus respectivos níveis em decibéis.

² 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 com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

- De 0 dB a 25 dB - audição normal;
- De 26 dB a 40 dB - perda auditiva leve;
- De 41 dB a 70 dB - perda auditiva moderada;
- De 71 dB a 90 dB - perda auditiva severa;
- Acima de 90 dB - perda auditiva profunda.

Na figura 1, a seguir, apresentamos um audiograma que revela o que o ser humano ouve nos diferentes níveis de audição. Observe que nele, há uma área que se assemelha à forma de uma banana, por isso, essa região recebe o nome de “banana da fala”, termo usado para descrever a área onde a maioria dos sons da fala conversacional ocorre, isto é, onde estão localizados os sons necessários para a compreensão da fala.



Cabe lembrar que alguns fatores podem influenciar a forma e o tipo de atendimento que a pessoa com perda auditiva receberá . O grau e o tipo da perda de audição, assim como a idade em que esta ocorreu, por exemplo, são importantes diferenças que determinam o tipo de atendimento.

Agora, vamos conhecer algumas causas da deficiência auditiva?

De acordo com Silva (2011), estruturamos o quadro abaixo para apresentar as causas mais frequentes da deficiência auditiva congênita e adquirida:

Quadro 01 - Causas frequentes da deficiência auditiva

PRÉ-NATAIS	PERINATAIS	PÓS-NATAIS
A surdez decorre de fatores genéticos e hereditários, doenças adquiridas pela mãe durante a gestação - rubéola, toxoplasmose, citomegalovírus - e/ou exposição da mãe a drogas ototóxicas.	A surdez é provocada no parto prematuro, anóxia cerebral e trauma de parto.	A surdez provém de doenças adquiridas ao longo da vida, tais como meningite, caxumba, sarampo, etc. Entretanto, outros fatores também têm relação com a surdez, como idade avançada, traumas e acidentes.

Fonte: Silva (2011)

No quadro a seguir, classificamos a tipologia e alteração da audição quanto ao local da lesão, como apontam Braga Júnior e Bedaque (2015):



Quadro 02 - Tipologia da deficiência auditiva

DEFICIÊNCIA AUDITIVA CONDUTIVA	DEFICIÊNCIA AUDITIVA NEUROSENSORIAL	DEFICIÊNCIA AUDITIVA MISTA	DEFICIÊNCIA AUDITIVA NEURAL OU CENTRAL
A alteração se localiza na orelha externa e/ou média e pode ser causada por má formações, otites externas e médias, tendo tratamento cirúrgico e/ou medicamentoso.	Alteração localizada na orelha interna (cóclea ou nervo auditivo), podendo ser causada por fatores genéticos, bem como no pré, peri e pós-parto.	Apresenta características condutiva e neurosensorial por a lesão envolver duas ou as três partes da orelha.	Este tipo de deficiência não é, necessariamente, acompanhado de diminuição de sensibilidade auditiva, entretanto se manifesta por diferentes graus de dificuldade na compreensão das informações sonoras. Decorre de alterações nos mecanismos de processamento da informação sonora no tronco cerebral.

Fonte: Silva (2011)

No que diz respeito à intensidade, os estudos de Davis e Silverman (1970) indicam que a média dos limiares de audição nas frequências de 500,1K e 2K Hz determinará o grau da deficiência auditiva. Assim, temos a seguinte classificação:

LEVE	MODERADO	MODERADAMENTE SEVERO	SEVERO	PROFUNDO
de 26 a 40 dB ³	de 41 a 55 dB	de 56 a 70 dB	de 71 a 90 dB	a partir de 91 dB

³ A medida para definir a intensidade dos sons é chamada de decibel (dB).

Figura 3: níveis de perda auditiva.



Fonte: <https://blog.audiumbrasil.com.br/niveis-de-perda-auditiva/>



Figura 4: exame de audiometria.



Fonte: <https://www.shutterstock.com/pt/image-photo/doctor-examined-patients-ear-otoscope-patient-667507708>

Desse modo, do ponto de vista educacional, apresentamos alguns aspectos importantes destacados por Rinaldi (1997), relacionando características comuns dos tipos de estudantes vinculadas aos graus de perda auditiva.

a) SURDEZ LEVE - aluno que apresenta perda auditiva de até 40 dB. Essa perda pode dificultar que o estudante perceba igualmente todos os fonemas da palavra. Além disso, a voz fraca ou distante não é ouvida. Em geral, esse aluno é considerado como desatento, solicitando, frequentemente, a repetição daquilo que lhe falamos. Essa perda auditiva não impede a aquisição normal da linguagem, mas poderá ser a causa de algum problema articulatório ou dificuldade na leitura e/ou escrita.



b) SURDEZ MODERADA - aluno que apresenta perda auditiva entre 40 e 70 dB. Esses limites se encontram no nível da percepção da palavra, sendo necessário uma voz de certa intensidade para que seja convenientemente percebida. Esse estudante tem maior dificuldade de discriminação auditiva em ambientes ruidosos. Em geral, ele identifica as palavras mais significativas, tendo dificuldade em compreender certos termos de relação e/ou frases gramaticais complexas. Sua compreensão verbal está intimamente ligada à sua aptidão para a percepção visual.

c) SURDEZ SEVERA - aluno que apresenta perda auditiva entre 70 e 90 dB. Este tipo de perda permite que ele identifique alguns ruídos familiares e poderá perceber apenas a voz forte, podendo chegar até quatro ou cinco anos sem aprender a falar. Se a família estiver bem orientada pela área educacional e clínica, a criança poderá ter uma aquisição da linguagem na idade adequada. Nesse caso, a família em diálogo com uma equipe multiprofissional, poderá optar por alguns recursos de acessibilidade, como o implante coclear⁴, o sistema FM⁵ ou à língua de sinais (LIBRAS), língua natural dos surdos.

d) SURDEZ PROFUNDA - aluno que apresenta perda auditiva superior a 90 dB. A gravidade dessa perda o priva das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir naturalmente a linguagem oral. É comum, nesses casos, que ele ouça sons

4 O implante coclear é um dispositivo médico eletrônico para pessoas com perda auditiva de grau severo a profundo. Ele funciona transformando sons em estímulos elétricos que são enviados diretamente ao nervo auditivo. Isso significa que ele substitui parcialmente as células danificadas da cóclea. Apenas o médico e o audiologista podem determinar se a pessoa é um candidato possível ao um implante coclear.

5 O Sistema de Frequência Modulada ou, abreviando, Sistema FM, é um recurso de acessibilidade para pessoas que utilizam próteses auditivas e tem como objetivo melhorar a compreensão da fala, especialmente em ambientes ruidosos. Pode ser utilizado com aparelhos auditivos e próteses implantáveis, como implante coclear e implante de condução óssea. O Sistema FM é muito recomendado para crianças em fase escolar, pois facilita o entendimento da fala do professor. O sistema é composto por um transmissor (microfone) e receptor: o transmissor é utilizado pelo orador principal, por exemplo pelo professor; e o receptor é conectado ao aparelho auditivo do usuário, aluno. A voz do orador é transmitida diretamente para o receptor adaptado no aparelho auditivo e então amplificada de acordo com as necessidades audiológicas do usuário. Disponível em: <https://www.eauriz.com.br/sistema-fm>



de um helicóptero próximo, um avião a jato em decolagem, uma serra elétrica, uma furadeira, uma britadeira, motosserra, tiro de arma de fogo etc. As recomendações dos profissionais da educação é que a criança tenha desde cedo acesso à estimulação visual externa, por meio da língua de sinais, fator de máxima importância para a aquisição da linguagem da criança surda, podendo também analisar outras possibilidades mediante as orientações dos especialistas.

A **audiometria** é o teste mais comum para se fechar o diagnóstico da deficiência auditiva. Quanto mais cedo o diagnóstico, melhores e maiores serão as possibilidades de intervenção. Nessa perspectiva, no que se refere à educação da pessoa surda, as condutas da família e da escola devem ser realizadas em parceria desde as primeiras percepções que conduziram ao diagnóstico e a elaboração das estratégias de intervenção propostas à inclusão escolar desse estudante. Para tanto, faz-se necessário um trabalho conjunto realizado por uma equipe multidisciplinar (médico, fonoaudiólogo, psicólogo e pedagogo) visando o acompanhamento da aprendizagem do aluno na classe comum do ensino regular.

2. SURDEZ OU DEFICIÊNCIA AUDITIVA?

Para muitos, os termos “surdo” e “pessoa com deficiência auditiva” seriam sinônimos. No entanto, apesar de ambos compartilharem o déficit auditivo, possuem conceitos distintos. Segundo o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, as definições para estes termos seriam classificadas da seguinte forma:

considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005).



Porém, as discussões e a popularização a respeito dessas denominações são necessárias, uma vez que levam em consideração aspectos sociais e culturais da comunidade surda, além do uso inadequado do termo causar desconforto entre os ouvintes e as pessoas surdas. Historicamente, a tradição médico-terapêutica influenciou a definição da surdez a partir do déficit auditivo e da classificação da surdez, porém, deixou de incluir a experiência da surdez e de considerar os contextos psicossociais e culturais nos quais a pessoa surda se desenvolve (SÁ, 2010).

Podemos dizer que o termo “surdo” é a denominação com a qual as pessoas que não ouvem referem-se a si mesmas e a seus pares. Dessa maneira, Sá (2010) define uma pessoa surda como

aquela que vivencia um déficit de audição que o impede de adquirir, de maneira natural, a língua oral/auditiva usada pela comunidade majoritária e que constrói sua identidade calcada principalmente nesta diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais diferentes da maioria das pessoas que ouvem (SÁ, 2010).

A autora ainda acrescenta que termo “surdo” está mais afeito ao marco sociocultural da surdez. Para os surdos, é fundamental que a surdez seja vista como diferença, e não como deficiência, negando os traços históricos culturais.

Para Maia (2007), primeiramente, para compreendermos essa distinção, é necessário entender quem vai utilizar a Libras como língua natural ou primeira língua (L1), assim como os serviços necessários para apoiar a sua inclusão educacional e social. Além disso, é preciso ter serviços garantidos, como um profissional intérprete e recursos tecnológicos que facilitem a obtenção e a divulgação de informações. Assim, Maia (2007, p. 24) aponta que o primeiro ponto a se entender é que “as modificações de concepções de ensino para atender, de fato, às suas necessidades e legitimar uma língua foram uma trajetória árdua dessa população”.



De acordo com a autora, a própria comunidade surda tem diferenciações quanto ao uso dos serviços e também à apropriação da língua, em virtude das diferentes perdas auditivas, que podem promover ou não o uso da oralidade (fala) - no caso, surdos oralizados e não oralizados - bem como a escrita do português como segunda língua (L2) (MAIA, 2007).



ATIVIDADE INTEGRADA



Figura 5: Intérprete de LIBRAS em uma sala de aula comum do ensino regular.



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31872-educacao-inclusiva>. Acesso: 20/06/2020.

Leia a afirmação no fazer o quadro. Em seguida, apresente argumentos, a favor ou contra, justificando seu ponto de vista. Se preciso for, pesquise os termos desconhecidos para melhor fundamentar sua defesa.

O aluno surdo que possui recursos de acessibilidade específicos (LIBRAS, Sistema FM, Legendagem), intérprete e tradutor de LIBRAS, poderá participar das atividades propostas a toda a classe (do ensino regular), tornando-se participante ativo do seu processo de ensino e aprendizagem.

LEMBRE-SE!

Lembre-se que a partir dos sentidos remanescentes, as pessoas com deficiência apreendem o mundo. Sendo assim, segue a dica:

Quando você for se referir a uma pessoa que não ouve, o correto é chamá-la de pessoa surda ou, simplesmente, de surdo(a). O seu uso até parece imprimir mais preconceito, mas não, é exatamente assim que a comunidade surda se autodenomina. Termos como 'surdo-mudo', 'deficiente auditivo' ou 'portador de deficiência auditiva' estão ultrapassados. Evite-os!

A comunidade surda refere-se às pessoas surdas, seus familiares, tradutores e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais e demais pessoas que trabalham ou socializam com pessoas surdas.

O termo “deficiente auditivo” muitas vezes é usado para designar as pessoas surdas em decorrência das representações construídas pela medicina. Strobel (2008) afirma que, na medicina, as pessoas surdas são consideradas como doentes e/ou deficientes e as categorizam simplesmente de acordo com o grau da surdez: entre leve, moderado, severo ou profundo.

Vale destacar que um traço distintivo da pessoa com deficiência auditiva, é que, diferente do surdo, esta não interage com o mundo por meio da Libras, nem tampouco manifesta sua cultura pelo uso dessa língua.

“Providencie para que o aluno surdo/ou com deficiência auditiva esteja de frente para você quando estiver ministrando a aula. A organização das carteiras em círculo favorece que o aluno tome conhecimento, também, das intervenções dos demais colegas” (SILVA, 2014, p. 50).



Como Beethoven conseguia compor sendo surdo?

Figura 4: Cena do filme 'Minha Amada Imortal' mostra o compositor em estágio avançado da doença.



Fonte: <http://revistagalileu.globo.com/Galileu/0,6993,ECT611093-1716-5,00.html#:~:text=Como%20Beethoven%20conseguiu%20compor%20sendo%20surdo%3F&text=O%20compositor%20alem%20C3%A3o%20Ludwig%20von,se%20encontrava%20na%20fase%20adulta.&text=A%20teoria%20mais%20aceita%20C3%A9%20o%20toesclerose%2C%20doen%C3%A7a%20degenerativa%20do%20aparelho%20auditivo.> Acesso: 20/06/2020.

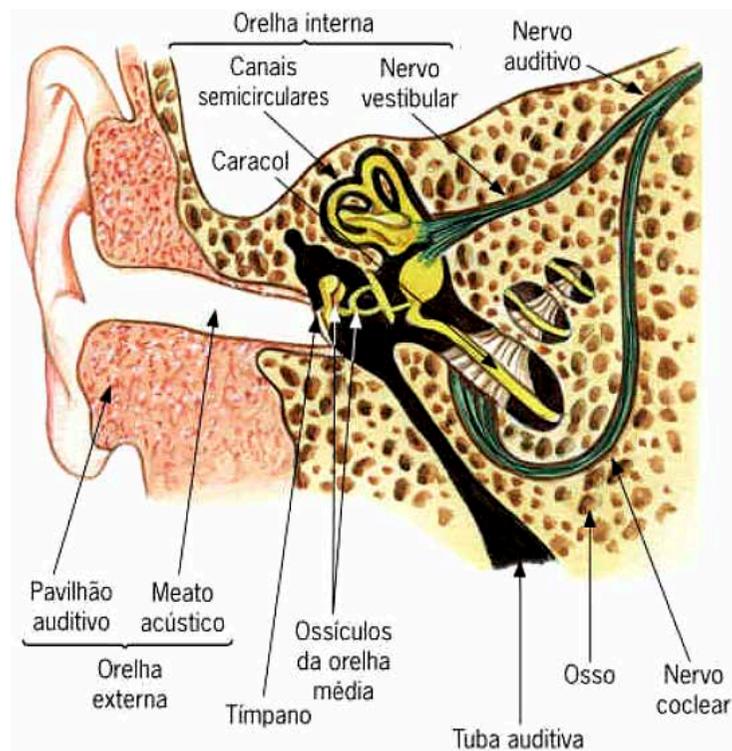
SINFONIA CEREBRAL

O compositor alemão Ludwig von Beethoven (1770 - 1827) perdeu a audição progressivamente ao longo de três décadas (entre os 20 e os 50 anos), quando já se encontrava na fase adulta. Como não nasceu surdo, ele tinha memória auditiva suficiente para compor em sua mente.



A orelha é dividida em três: a externa, que capta as ondas sonoras no ar; a média, que amplifica essas ondas; e a interna, que as transforma em impulsos elétricos captados pelo cérebro. Com a perda da audição, o compositor não era capaz de captar novos sons, mas tinha conhecimento suficiente para formar sinfonias em seu cérebro e transformá-las em partituras - assim como uma pessoa pode criar textos mentais e colocá-los no papel.

Figura 5: Anatomia da orelha humana.



Fonte: CÉSAR & CEZAR. Biologia. São Paulo, Ed Saraiva, 2002.



Mesmo surdo, Beethoven compôs obras grandiosas. A 'Nona Sinfonia', criada poucos anos antes de sua morte, foi declarada patrimônio mundial pela Unesco.

Até hoje, não se sabe com certeza o que levou o músico a ficar surdo. A teoria mais aceita é a otosclerose, doença degenerativa do aparelho auditivo.

Fonte: Geraldo Possendoro, *neurocientista da Unifesp (Universidade Federal de São Paulo)*.
Disponível em: <<http://revistagalileu.globo.com/Galileu/0,6993,ECT611093-1716-5,00.html>>.
Acesso: 14/03/2020.

FIQUE SABENDO!

LEI nº 11.796/29.10.2008 - A Lei institui o Dia Nacional dos Surdos



SÍNTESE DA UNIDADE

- ▶ Chegamos ao fim de mais uma unidade, na qual discutimos sobre a contextualização e conceitos relacionados à deficiência auditiva, compreendendo sua classificação, tipologia e causas mais frequentes. Refletimos, também, sobre a inclusão dessas pessoas em contexto escolar inclusivo. Aproveite o material complementar para aprofundar o conhecimento na área.

LEITURAS COMPLEMENTARES



Caro aluno,

Para aprofundar os estudos sobre a contextualização e conceitos da deficiência auditiva, sugerimos, a seguir, algumas indicações para apreciação. Esperamos que você possa complementar o conteúdo estudado. São links de vídeos, sites e textos, disponíveis na web, que auxiliarão na compreensão da temática discutida até aqui.

Sugestão de vídeos:

O olhar diferenciado sobre a surdez; o reconhecimento e a afirmação da educação bilíngue na construção de um caminho de comunicação; encontros e realizações.

Categoria: Educação

<https://www.youtube.com/watch?v=SS6oo1e2eWE>

Folha Explica os desafios da educação de surdos

<https://www.youtube.com/watch?v=fsdBJTK6-TE>

3X4: Enem, deficiência auditiva e reabilitação

https://www.youtube.com/watch?v=yVT5zIH_lxw

Sugestão de site:

INES: www.ines.gov.br

Sugestão de texto:

Atendimento educacional especializado - pessoa com surdez. Disponível: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

▶ Agora é a sua vez!

Após conhecer um pouco do contexto, conceitos e causas da deficiência auditiva, pesquise alguma prática pedagógica inclusiva na escola regular e escreva um texto registrando suas impressões sobre o processo de ensino e aprendizagem, incluindo a avaliação, da pessoa com surdez.

Em seu texto, você poderá apresentar conceitos estudados nesta unidade e apontar outros aspectos relacionados à temática, embasado em suas pesquisas.

Não esqueça de apresentar o aporte teórico que fundamenta suas ponderações.

REFERÊNCIAS

▶ BRAGA JÚNIOR, Francisco Varder; BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Deficiência auditiva e o atendimento educacional especializado.** – Mossoró : EdUFERSA, 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial** – educação especial, um direito assegurado. Brasília: MEC / SEESP, 1994.

_____. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, e a Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm> Acesso em: 02 de fevereiro de 2020.

CÉSAR & CEZAR. **Biologia.** São Paulo, Ed Saraiva, 2002

DAVIS, H; SILVERMAN, S. R. Hearing and hearing loss. In: **Hearing and deafness.** 3. ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970.

SILVA, Katiene Symone de Brito Pessoa da. **Inclusão escolar de alunos com surdez:** módulo didático 6. - Natal, RN: EDUFRN, 2011.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação inclusiva:** práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões. São Paulo: Paulinas, 2014.

SKLIAR, Carlos, **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Dimensão, 1998.

GLOSSÁRIO

▶ **OTOTÓXICAS:** Tóxico para o órgão auditivo; medicamento que pode afetar a audição.

AULA 3

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Ao final desta Unidade Didática, você deverá ser capaz de:

- Conhecer as definições e conceitos relacionados à deficiência múltipla;
- Compreender aspectos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem de estudantes com deficiência múltipla;
- Refletir sobre a inclusão de pessoas com deficiência múltipla em contexto escolar.

Especialização em
Educação Inclusiva

DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA



CONTEÚDO E SEUS DESDOBRAMENTOS

▶ DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA

De acordo com os estudos na área da Educação Especial e a legislação vigente pertinente ao assunto, o conceito de deficiência múltipla apresenta poucas variações. Em termos conceituais, a deficiência múltipla foi definida como: “associação, no mesmo indivíduo de duas ou mais deficiências primária, com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa” (BRASIL, 1994). O Decreto n. 3.298/99 (art.4º, V) definiu como “associação de duas ou mais deficiências”. O mesmo conceito de deficiência múltipla é referendado pelo Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (art.5º, §1º, inciso I, alínea “e”), destacando que esta pode ser agravada por alguns aspectos, tais como a idade de aquisição, o grau das deficiências e a quantidade de associações que o indivíduo apresenta.

São consideradas pessoas com deficiência múltipla aquelas que têm mais de uma deficiência associada. É uma condição heterogênea que identifica diferentes grupos de pessoas, revelando associações diversas de deficiências que afetam, mais ou menos intensamente, o funcionamento individual e o relacionamento social (MEC/SEESP, 2002).

Em 2002, o Ministério da Educação no documento “Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem – deficiência múltipla” (BRASIL, 2002) caracterizou a deficiência múltipla como sendo a associação de duas ou mais deficiências, que podem ser de ordem física, mental, sensorial, comportamental e /ou emocional. Em concordância com essa definição, no ano de 2007, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) também apresentou um conceito similar.

O programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - TECNEP (2008) classifica a deficiência múltipla como: a deficiência auditiva ou a deficiência visual associada a outras deficiências (intelectual e/ou física), como também a distúrbios neurológicos, emocionais, linguagem e desenvolvimento educacional, vocacional, social e emocional, dificultando a sua autossuficiência.

A literatura científica ainda apresenta alguns embates acerca do termo. Para alguns especialistas, a fim de que haja um diagnóstico de deficiência múltipla, a deficiência primária precisa ser intelectual, enquanto outros descartam essa relação.

A deficiência múltipla tem provocado inúmeras discussões sobre a sua definição e a população que pode ser caracterizada como tal. Não há consenso na literatura nacional e internacional sobre este aspecto. As discordâncias em relação à conceituação de deficiência múltipla muito se devem ao fato de alguns a conceberem como uma deficiência inicial que foi geradora de outras, enquanto que outros a consideram como uma associação entre duas ou mais deficiências, sem necessariamente uma ter sido causa do desenvolvimento da outra (ROCHA; PLETSCH, 2015, p.1).

As autoras também chamam atenção para outro aspecto que gera discussão, destacando “a necessidade de haver ou não a ocorrência da deficiência intelectual para que o caso em questão seja considerado deficiência múltipla” (ROCHA; PLETSCH, 2015, p. 2), conforme estudos de Teixeira; Nagliate (2009); Rocha; Pletsch (2015); Rocha (2014; 2018).

Nessas discussões, a surdocegueira é um ponto a ser destacado, já que não é considerada como deficiência múltipla, mas enquadra-se como outra modalidade de deficiência, uma vez que se trata de um caso estritamente sensorial (TEIXEIRA & NAGLIATE, 2009).

Nessa debate, também consideramos importante observar o que nos diz o documento “Educação Infantil - saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem - deficiência múltipla” (BRASIL, 2006), que destaca:

(...) não é o somatório dessas alterações que caracteriza a múltipla deficiência, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas (BRASIL, 2006, p.11).



Desse modo, o mais importante é considerar as especificidades de cada sujeito, indo além de um diagnóstico e focando em suas potencialidades, sem deixar que as restrições de um laudo médico limitem as intervenções que podem ser feitas com cada pessoa.

O Brasil já apresenta mais de 12 milhões de pessoas com deficiência, dentre estas estão as pessoas com deficiência múltipla. O quadro a seguir apresenta algumas dimensões que as deficiências múltiplas podem envolver:

DIMENSÕES DA DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA

FÍSICA E PSÍQUICA	SENSORIAL E PSÍQUICA	SENSORIAL E FÍSICA	FÍSICA, PSÍQUICA E SENSORIAL
<ul style="list-style-type: none"> • deficiência física associada à deficiência intelectual; • deficiência física associada a transtornos mentais, distúrbios neurológicos, emocionais e de linguagem e conduta. 	<ul style="list-style-type: none"> • deficiência auditiva associada à deficiência intelectual; • deficiência visual associada à deficiência intelectual, distúrbios neurológicos, emocionais e de linguagem e conduta; • deficiência auditiva associada a transtornos mentais; • deficiência visual associada a transtornos mentais, distúrbios neurológicos, emocionais e de linguagem e conduta. 	<ul style="list-style-type: none"> • deficiência auditiva associada à deficiência física; • deficiência visual associada à deficiência física. 	<ul style="list-style-type: none"> • deficiência física associada à deficiência visual e à deficiência intelectual; • deficiência física associada à deficiência auditiva e à deficiência intelectual; • deficiência física associada à deficiência auditiva e à deficiência visual.

Fonte: Brasil (2000)



As causas de deficiências múltiplas podem ser as mais diversas, como “ fatores pré-natais, perinatais ou natais e pós-natais, além de situações ambientais tais como: acidentes e traumatismos cranianos, intoxicação química, irradiações, tumores e outras” (SILVA, 2011). Dentre as causas **pré-natais**, medicamentos como talidomida podem desencadear má-formação congênita; a anoxia (falta prolongada de oxigênio ao feto durante o processo de nascimento) é uma causa **perinatal**, que pode desencadear a paralisia cerebral; já a encefalite, a meningite, o sarampo, a rubéola, entre outras doenças, podem ocorrer **pós-natal**, podendo causar falta de atenção, hiperatividade e deficiência intelectual (AMARAL, 2002, *apud* MAIA, GIACOMINI, ARÁOZ, 2009).

Compreender a educação e inclusão de pessoas com deficiência múltipla, assim como outras deficiências, perpassa a discussão acerca da estimulação precoce e o papel da família nesse processo, pois “devido às dificuldades fonoarticulatórias, motoras ou mesmo neurológicas, é comum nessas pessoas algum tipo de limitação na comunicação e no processamento e elaboração das informações recolhidas do seu entorno” (BOSCO *et al*, 2010).

Pensando nisso, algumas ações são imprescindíveis para favorecer o processo de estimulação precoce de crianças que apresentam essa deficiência. Um aspecto muito relevante nessa discussão é o papel das equipes multiprofissionais, tanto na estimulação precoce, como no diálogo com as famílias. Essa é uma ação que envolve um planejamento cuidadoso e, preferencialmente, integrado a uma equipe multidisciplinar. Esse acompanhamento pode ocorrer junto às áreas da saúde, assistência social e educação, tendo muita clareza sobre qual é a incubência de cada instituição, de modo que não se confunda um trabalho clínico com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Dentre as ações a serem realizadas, podemos destacar: exercícios, jogos, atividades, técnicas, terapias, tecnologias assistivas e atendimentos especializados, os quais são imprescindíveis para potencializar a aprendizagem em seus aspectos intelectual, físico, sensorial, social e afetivo. Nessa perspectiva, é de suma importância possibilitar experiências sensoriais desafiadoras e estimuladoras para estes estudantes, envolvendo mente e corpo nas proposições de aprendizagens.



Segundo Bosco *et al* (2010, p. 11):

Algumas características muito específicas que as pessoas com deficiência múltipla apresentam demandam à escola e aos profissionais que as acompanham desafios importantes no que diz respeito a criar situações de aprendizagens a serem desenvolvidas durante o processo de inclusão.

Nesse sentido, toda a escola deve atuar em parceria, visando o acesso, a permanência e a aprendizagem significativa destes sujeitos. Estas ações podem trazer benefícios para a educação desse público, embora se reconheça algumas dificuldades no processo de inclusão.

Lopes e Oliveira (2015, p. 40) enfatizam que :

Temos poucos estudos sobre a escolarização e, sobretudo, sobre a inclusão escolar e aprendizagem desses sujeitos em nosso país. O silêncio no campo científico também se apresenta nas políticas públicas. Esse aspecto é visível também se analisarmos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), pois o público alvo da Educação Especial nesse documento refere-se somente aos sujeitos com deficiência /intelectual, sensorial, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A maior parte dos estudos sobre essa deficiência são encontrados na área da Saúde, sendo necessário ampliar os estudos e o compartilhamento de pesquisas e práticas no campo educacional.

Mediante o que vimos até agora, como pensar a inclusão efetiva da pessoa com deficiência múltipla no contexto escolar?



Para iniciar esse processo, é fundamental compreender que trabalhar com pessoas com deficiência múltipla, que apresentam “dificuldades acentuadas no processo de desenvolvimento e aprendizagem é um grande desafio, com o qual podemos aprender e crescer como pessoas e profissionais, buscando compreender e ajudar o outro” (GODÓI, 2006, p. 13).

Esse processo requer considerar a flexibilidade curricular e as adaptações curriculares na escola em que esses estudantes estão matriculadas. Para tanto, se faz necessária a revisão do Projeto Político Pedagógico – PPP, incluindo uma abordagem inclusiva na proposta curricular.

A esse respeito, Bosco *et al* (2010, p. 12) sugere que:

Todo trabalho com o aluno com deficiência múltipla implica em constante interação com o meio ambiente. Este processo interacional é prejudicado quando as informações sensoriais e a organização do esquema corporal são deficitárias. Prever a estimulação e a organização desses meios de interação com o mundo deve fazer parte do *Plano de AEE*¹.

Estas adaptações podem envolver questões relacionadas ao mobiliário adequado, aos equipamentos específicos e à tecnologia assistiva², a adaptação do espaço (interno de externo), a eliminação de barreiras arquitetônicas, a preparação de recursos materiais e didáticos adaptados, ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, bem como as adaptações de atividades com jogos, brinquedos e brincadeiras.

¹ O Plano de Atendimento Educacional Especializado é o planejamento das intervenções pedagógicas a serem desenvolvidas no turno contrário ao da escolarização do aluno.

² O termo tecnologia assistiva ou tecnologia de apoio agrupa dispositivos, técnicas e processos que podem prover assistência e reabilitação e melhorar a qualidade de vida de pessoas com deficiência.



O processo de aprendizagem desses alunos requer modificações. Para isso, faz-se necessária uma análise crítica das relações inter e intra-pessoais vividas na escola, modificações espaço-temporais, didático-pedagógicas e organizacionais que garantam a promoção da aprendizagem e adaptação desses alunos ao grupo (GODÒI, 2006, p. 31)

No que diz respeito ao trabalho com a tecnologia, em especial nesse caso, ao uso do computador, Damasceno e Filho (2006) classificam os recursos de acessibilidade³ em três grupos:

1. ADAPTAÇÕES FÍSICAS OU ÓRTESES

Adaptações físicas ou órteses são todos os aparelhos ou adaptações fixadas e utilizadas no corpo do aluno e que facilitam a sua interação com o meio em que está inserido e os recursos que utiliza, como exemplo, o uso do computador.

³ Os autores chegaram a essa classificação a partir do trabalho educacional desenvolvido no programa “Informática na Educação Especial” do Centro de Reabilitação e Prevenção de Deficiências (CRPD - Obras Sociais Irmã Dulce), em Salvador-Bahia.

Figura 1: Órtese feita de arame revestido de borracha, espuma e tecido.



Fonte: https://www.assistiva.com.br/Recursos_Ped_Acessiveis_Avaliacao_ABR2013.pdf

A órtese posiciona o punho em extensão e envolve o dedo polegar. Ela possui uma ponta plástica que poderá ser utilizada para teclar e nela também é possível conectar vários acessórios.

▶ 2. ADAPTAÇÕES DE EQUIPAMENTOS (HARDWARE)

Adaptações de equipamentos (hardware) são todos os aparelhos ou adaptações presentes nos componentes físicos do computador, nos periféricos, ou mesmo quando os próprios periféricos, em sua concepção e construção, são especiais e adaptados.

Figura 2: Máscara de teclado (ou colméia).



Fonte: https://www.assistiva.com.br/Recursos_Ped_Acessiveis_Avaliacao_ABR2013.pdf.
Acesso em 15/05/2020.

Trata-se de uma placa de plástico ou acrílico com um furo correspondente a cada tecla do teclado, fixada sobre o teclado a uma pequena distância dele, com a finalidade de evitar que o aluno com dificuldades de coordenação motora pressione, involuntariamente, mais de uma tecla ao mesmo tempo.

3. PROGRAMAS (SOFTWARES) ESPECIAIS DE ACESSIBILIDADE

Programas especiais de acessibilidade são os componentes lógicos das tecnologias de informação e comunicação (TIC) quando construídos como tecnologia assistiva, ou seja, são os programas especiais de computador que possibilitam ou facilitam a interação do aluno com deficiência com a máquina.

A pessoa com deficiência múltipla pode participar das atividades escolares junto aos seus pares, desde que sejam respeitadas a flexibilização e adaptação do espaço e do currículo, a valorização da estimulação precoce e a avaliação contínua de seus avanços. Esses princípios devem ser considerados em todo o processo de ensino e aprendizagem, respeitando seus interesses e necessidades no contexto educativo.

Garantir a interação do sujeito com seus pares é de extrema relevância para o seu processo de inclusão. Também consideramos importante destacar as possibilidades de elaboração de um Plano de Ensino Individualizado (PEI) considerando suas especificidades. Por fim, conforme Rocha (2014), ressaltamos que os recursos da comunicação alternativa têm se mostrado essenciais junto a pessoas com deficiência múltipla, principalmente aquelas não oralizadas, possibilitando a ampliação de sua funcionalidade na vida diária por meio da comunicação e da interação.



SÍNTESE DA UNIDADE

- ▶ Chegamos ao fim de mais uma unidade, na qual discutimos sobre a contextualização e conceitos relacionados à deficiência múltipla, compreendendo aspectos legais relacionados à sua classificação, as dimensões que ela pode envolver e as causas mais frequentes. Discutimos, também, algumas sugestões para intervenções pedagógicas e adaptações curriculares. Por fim, refletimos sobre a inclusão dessas pessoas em contexto escolar inclusivo. Aproveite o material complementar para aprofundar o conhecimento na área.

LEITURAS COMPLEMENTARES



Caro aluno,

Para aprofundar os estudos sobre a contextualização e conceitos da deficiência múltipla, sugerimos, a seguir, algumas indicações para apreciação. Esperamos que você possa complementar o conteúdo estudado. São links de vídeos e textos, disponíveis na web, que auxiliarão na compreensão da temática discutida até aqui.

Sugestão de vídeos:

Deficiência múltipla - Sexta palestra da Jornada Pedagógica da Educação Inclusiva 2019.

Convidada: Marcia Denise Pletsch, professora da UFRRJ.

<https://www.youtube.com/watch?v=RzAbg3Vlwwk>

Documentário FADEM - Vamos falar de inclusão

Documentário sobre a FADEM, instituição que atende bebês, crianças e adolescentes com deficiências múltiplas, abordando o tema Inclusão.

<https://www.youtube.com/watch?v=nfopunOPQhc>

Sugestões de textos:

Educação infantil - saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem : deficiência múltipla. [4. ed.] / elaboração prof^a Ana Maria de Godói - Associação de Assistência à Criança Deficiente - AACD... [et. al.]. - Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciamultipla.pdf>

Deficiência múltipla: disputas conceituais e políticas educacionais no Brasil .

Maira Gomes de Souza da Rocha

Márcia Denise Pletsch

Disponível em:

<http://r1.ufrj.br/im/oeies/wp-content/uploads/2016/10/ROCHA-E-PLETSCH-Defici%C3%Aancia-m%C3%BAltipla-okok.pdf>

Deficiência múltipla, sistemas de apoio e processos de escolarização.

Maira Gomes de Souza da Rocha

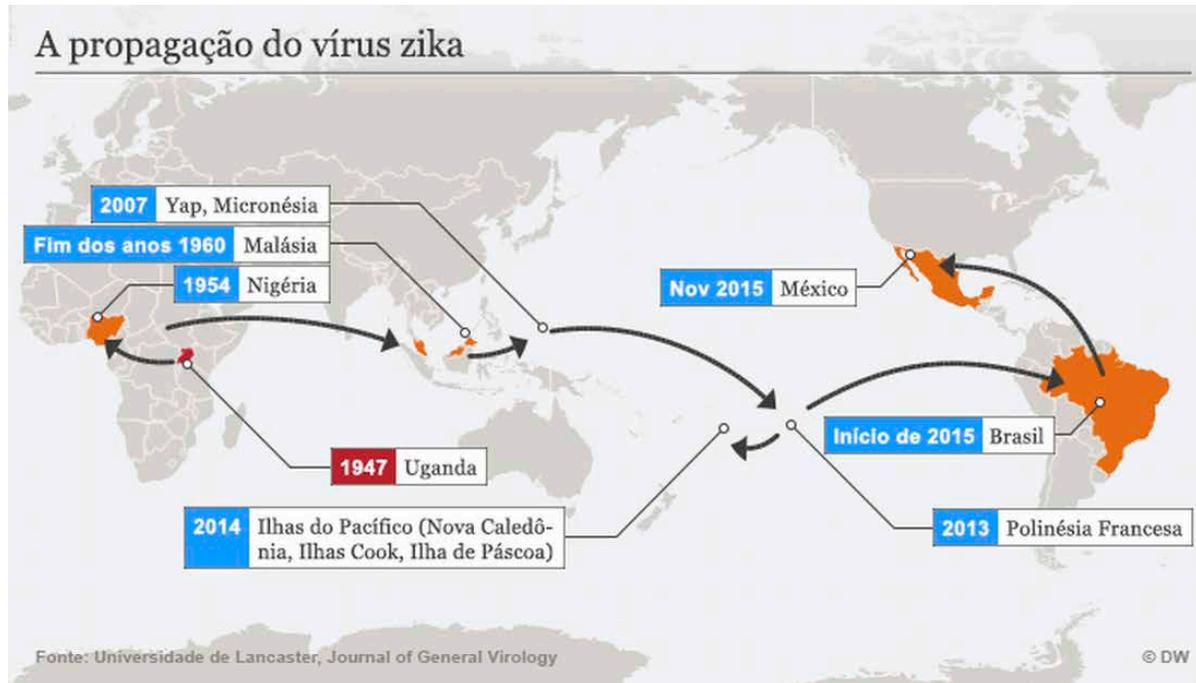
Márcia Denise Pletsch

Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/700>



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Figura 5: A propagação do vírus zika.



Fonte: Universidade de Lancaster, Journal of General Virology. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/oms-alerta-para-aumento-significativo-de-casos-de-zika/a-19213582>. Acesso em 15/05/2020.

- Uma das preocupações atuais, estudada por alguns especialistas, é a nova geração de crianças com deficiência múltipla decorrente da microcefalia, causada pelo *Zika Vírus*, que vem adentrando as escolas.
- Como pensar e aplicar práticas inclusivas para esse público?
- Pesquise práticas exitosas que contemplem essa relação e compartilhe com a turma. Você poderá, também, indicar artigos, reportagens ou vídeos que possam trazer essa reflexão para ao grupo.

REFERÊNCIAS

- ▶ ARÁOZ, S. M. M. de e COSTA, M. da P. R. da. Deficiência múltipla e inclusão escolar. Conceitos, realidades, contribuições e anseios. **Doxa**: Revista Paulista de Psicologia e Educação. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Araraquara: UNESP/FCLAR v. 12 n. 1, p.9-23, 2008.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial** – educação especial, um direito assegurado. Brasília: MEC / SEESP, 1994.
- _____. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Múltipla**. Vol. I. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. (Série Atualidades Pedagógicas).
- _____. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, e a Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm> Acesso em: 02 de fevereiro de 2020.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Infantil Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais: Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem. Deficiência Múltipla**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.
- BOSCO, I. C. M. G., MESQUITA, R. S. H., MAIA, S.R. - **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: surdocegueira e deficiência múltipla**. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- DAMASCENO, Luciana Lopes; FILHO, Teófilo Alves Galvão. **Recursos de acessibilidade na educação especial**. In.: GODÓI, Ana Maria de. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla**. 4.ed. Brasília: MEC, 2006.

DAVIS, H; SILVERMAN, S. R. **Hearing and hearing loss**. In: Hearing and deafness. 3. ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970.

GODÓI, Ana Maria de. **Educação Infantil. Saberes e Práticas da Inclusão**: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla. 4.ed. Brasília: MEC, 2006.

LOPES, Vera Lúcia Fernandes; OLIVEIRA, Michael Magnos Chaves de. **Deficiência múltipla e o atendimento educacional especializado**. - Mossoró : EdUFERSA, 2015.

PLETSCH, M. D. Deficiência múltipla: formação de professores e processos de ensino aprendizagem. **Revista Cadernos de pesquisa**, v.45, nº 154, 2015.

ROCHA, M. G. de S. da. **Os sentidos e significados da escolarização de sujeitos com deficiência múltipla**. 2018. 291p. Tese (Doutorado em Educação) Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar/PPGEDuc/UFRRJ, Nova Iguaçu, RJ. 2018.

ROCHA, M. G. de S. da. **Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências no AEE à luz da teoria histórico-cultural**. 2014. 218 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar/PPGEDuc/UFRRJ, RJ. 2014.

ROCHA, M. G. de S. da; PLETSCH, M. D. Deficiência múltipla: disputas conceituais e políticas educacionais no Brasil. **Revista Cadernos de Pesquisa**. v. 22, n. 1, São Luís, MA, jan./abr. 2015.

SILVA, Yara Cristina Romano. Deficiência múltipla: conceito e caracterização. Anais Eletrônico VIII EPCC – Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar. **Anais...** CESUMAR – Centro Universitário de Maringá. Editora CESUMAR Maringá – Paraná, 2011.



TECNEP, Programa. Curso de Especialização: **“Educação Profissional Tecnológica”**. Módulo III – As necessidades educacionais especiais. Disciplina VI –As necessidades Educacionais Especiais de Alunos com Deficiência Múltipla. Ministério da Educação. 2008.

TEIXEIRA, E. & NAGLIATE, P. de C. Deficiência Múltipla: Conceito. In: COSTA, M. da P. R. da (Org.). **Múltipla Deficiência**: Pesquisa & Intervenção. Pedro & João Editores, São Carlos, SP, 2009.



GLOSSÁRIO

▶ **ANÓXIA CEREBRAL:** consiste na falta de oxigenação no cérebro logo após o nascimento.

AULA 4

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Ao final desta Unidade Didática, você deverá ser capaz de:

- Conhecer a contextualização e os conceitos da deficiência intelectual e da deficiência física;
- Compreender aspectos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual e/ou com deficiência física;
- Refletir sobre a inclusão de pessoas com deficiências intelectual e física em contexto escolar.

Especialização em
Educação Inclusiva

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DEFICIÊNCIA FÍSICA



CONTEÚDO E SEUS DESDOBRAMENTOS

▶ DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DEFICIÊNCIA FÍSICA:

Nesta unidade, abordaremos a deficiência intelectual e a deficiência física, portanto apresentaremos a discussão em dois tópicos para melhor organizar o nosso estudo. Em ambos, além de apresentar aspectos conceituais e etiológicos, convidamos você a refletir sobre o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência na escola em contexto inclusivo.

▶ 1. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Para iniciar a aula ampliando nossa reflexão sobre a Educação Inclusiva, recomendamos a leitura de um trecho da matéria/entrevista, a seguir:

Figura 01: Prof^a. Débora Seabra recebendo homenagem no Prêmio Brasil + Inclusão.



Fonte: <https://acessup.com.br/wp-content/uploads/2019/05/Debora-5.png>. Acesso em 15/05/2020.

Débora Araújo Seabra de Moura é a primeira educadora com síndrome de Down no Brasil. Para isso, teve que superar preconceitos lutando pelo seu lugar e defendendo a inclusão.

Débora sempre estudou em escolas da rede regular de ensino na cidade de Natal (RN). Com o total apoio de seus pais, quando terminou o ensino médio ela ingressou no curso de magistério na Escola Estadual Prof. Luiz Antônio. Foram 4 anos de pura luta e superação, pois nesse período teve de lidar com situações nada fáceis, que trouxeram constrangimento e agressões. “Período difícil, sofri bastante, mas não desisti de buscar meus sonhos”.

Formada, não parou seus estudos, tendo feito estágio na Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, além de cursos à distância para professores. Há 14 anos trabalhando na área de educação, trabalha como professora assistente na Escola Doméstica de Natal ajudando a alfabetizar crianças do 1º ano do ensino fundamental.

Débora afirma que a inclusão é o caminho certo para a sociedade. Sua experiência em estudar sempre em escolas regulares reforça sua ideia contrária a separar o público de pessoas com síndrome de Down em escolas especiais. Segundo Débora, a convivência com as diferenças é importante para o convívio e aprendizado de todos.

Débora foi reconhecida e premiada, ganhadora do Prêmio Darcy Ribeiro de Educação, prêmio promovido pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados anualmente, sendo a primeira pessoa com Down a receber a menção honrosa, que foi entregue em Brasília, tendo sido considerada exemplo no desenvolvimento de ações educativas no Brasil.

Fonte: <https://acessup.whmserver.net/2019/05/07/entrevists-debora-seabra-de-moura/>. Acesso em 15/05/2020.



Neste tópico, apresentaremos, sucintamente, os principais aspectos relacionados à deficiência intelectual, e consideramos que abrir a discussão com a leitura desse trecho de entrevista é importante para desmistificar estigmas. No entanto, a concepção nem sempre foi essa. Na Antiguidade, as pessoas com deficiência intelectual eram vistas como possuidoras de possessões demoníacas e/ou divinas. No início do século XX, a deficiência intelectual era vista como debilidade mental, infradotação, imbecilidade e retardo mental (com seus níveis leve, moderado, severo e profundo). Essa visão perdurou até o final do século XX (PLETSCH, 2012).

Historicamente, o conceito de deficiência intelectual passou por muitas revisões, que foram influenciadas pelas convenções sociais e científicas. A esse respeito, é importante considerarmos que a deficiência intelectual não representa um atributo da pessoa, mas um estado particular de funcionamento, que depende das condições biológicas e sociais. Nessa perspectiva, a deficiência intelectual apresenta um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos 18 anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, incluindo a comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, utilização da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmica, lazer e trabalho, vida doméstica e autogoverno (WESTLING; FOX, 2004).

Analisando a revisão da nomenclatura, compreendemos que o termo deficiência intelectual, anteriormente denominado como deficiência mental até o final do século XX, veio a ser substituído por deficiência intelectual a partir do ano 2000 (PLETSCH, 2012).

Segundo Almeida (2015):

O termo deficiência intelectual é recente na literatura e foi disseminado durante a Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, realizada no Canadá. Nesse evento, criou-se a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão. O uso do referido termo também vem sendo recomendado pela Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais - International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities (IASSID).



Em relação aos fatores etiológicos, sabe-se que as causas que conduzem à deficiência intelectual são variadas. Destacamos, aqui, apenas algumas delas. Os **fatores pré-natais** incidem desde a concepção até o início do trabalho de parto, podendo ser genéticos ou congênitos. Dentre os **fatores genéticos**, atualmente mais de 500 causas, segundo Smith (2008), destacam-se as alterações cromossômicas numéricas ou estruturais e as alterações gênicas. Em muitos casos, a causa específica de uma deficiência intelectual é desconhecida (ALMEIDA, 2015).

▶ 1.1 ATIVIDADE INTEGRADA

Figura 02: Criança com Síndrome de Down



Fonte: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2021/educacao-inclusiva-o-que-e-e-como-fazer-direito-e-bem-feito>. Acesso em 15/05/2020.

Algumas Síndromes Genéticas apresentam déficits cognitivos, caracterizando-se como deficiência intelectual (HOLMES, 1997). Escolha uma das síndromes, a seguir, realize uma pesquisa a seu respeito e compartilhe com a turma as suas descobertas.

- Síndrome de Down;
- Síndrome de Turner;
- Síndrome de Klinefelter;
- Síndrome do X Frágil;
- Síndrome de Prader-Willi;
- Síndrome de Angelman;
- Síndrome de Williams.

Os estudos de Lev Semenovych Vygotsky nos ajudam a compreender a pessoa com deficiência intelectual em uma perspectiva sócio-histórica, pois para ele:

[...] ao invés de centrar a atenção na noção do defeito que impede ou limita o desenvolvimento, coloca o esforço em compreender de que modo o ambiente social e cultural pode mediar às relações entre as pessoas com deficiência e o meio, de modo que elas tenham acesso aos objetos de conhecimento e à cultura. (SMOLKA; LAPLANE, 2005, p.82).

Nesse sentido, é preciso redirecionar o olhar, enfatizando não as ausências, mas sim as possibilidades apresentadas por cada pessoa. Essa visão coaduna com o conceito atual descrito na Associação Americana sobre Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento - AAIDD¹. De acordo com Martins e Dantas (2011, p. 12):

¹ Associação Americana sobre Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento. Essa nomenclatura passou a ser utilizada a partir de 1º de janeiro de 2007, substituindo a antiga AAMR - Associação Americana sobre Retardo Mental).



O modelo mais recente da AAIDD para a deficiência intelectual, baseia-se em duas concepções, quais sejam: a concepção multidimensional - que consiste em um modelo de cinco dimensões e a concepção funcional - que consiste nos sistemas de apoio.

Para compreender melhor a deficiência intelectual, precisamos considerar essas cinco dimensões: habilidades intelectuais, conduta/comportamento adaptativo, saúde, participação e contexto. Observe o quadro abaixo para melhor compreender essa relação:

Quadro 1: Dimensões da Deficiência Intelectual

DIMENSÃO I HABILIDADES INTELCTUAIS	DIMENSÃO II CONDUTA/ COMPORTAMENTO ADAPTATIVO	SENSORIAL E FÍSICA	DIMENSÃO IV PARTICIPAÇÃO	DIMENSÃO V CONTEXTO
Diz respeito aos conceitos considerados científicos, como a capacidade de raciocínio, planejamento, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio da experiência.	Refere-se à experiência social de cada indivíduo. É entendida como o “conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas adquiridas pela pessoa para corresponder às demandas da vida cotidiana”.	A saúde é compreendida como um elemento integrado ao funcionamento individual da pessoa com deficiência intelectual. O sistema segue as classificações de saúde da Organização Mundial de Saúde.	Diz respeito à participação e a interação do sujeito com deficiência na vida em comunidade, bem como aos papéis que desenvolve nela.	Descreve as condições nas quais a pessoa vive, tornando como referência a perspectiva ecológica, incluindo três níveis da vida social: a) o entorno imediato (microsistema); b) a comunidade e outros serviços (mesossistema); c) as influências gerais da sociedade (macrosistema)

Fonte: AAIDD (2010)

Já em relação às demandas da vida em sociedade, que terão repercussão também na aprendizagem, é importante considerar os níveis de apoio necessários a esse público.

Quadro 2: Níveis de apoio da Deficiência Intelectual

INTERMITENTES	LIMITADOS	EXTENSIVO	PERVASIVOS
São episódicos e disponibilizados em momentos necessários, com base em demandas específicas.	A temporalidade é limitada e persistente. Podem apoiar pequenos períodos de treinamento ou ações de assistência temporal de curta duração.	Seguem uma regularidade e periodicidade. São recomendados para alguns ambientes.	São constantes, estáveis e de alta intensidade. Podem ser disponibilizados nos diversos ambientes, sem limitações de temporalidade.

Fonte: AAIDD (2010)

Esses apoios devem ser explorados no contexto escolar, considerando a participação e desenvolvimento pleno da pessoa com deficiência intelectual em interação com os seus pares, podendo se materializar na escola de diversas formas, dentre elas: através de intervenções na sala de aula comum na qual o aluno encontra-se matriculado e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais.

Para isso, pode-se estabelecer objetivos a curto, médio e longo prazo para as diferentes áreas de conhecimentos, contemplando atividades que desenvolvam a cognição, concentração, atenção, oralidade, motricidade, interação e relações sócio-afetivas, além de outros aspectos. Assim, é fundamental compreender que garantir a flexibilização curricular não significa limitar a aprendizagem do estudante, distanciando-o do grupo, mas sim considerar suas especificidades e modos de aprender no planejamento pedagógico da turma. A escola inclusiva deve, portanto, nortear o processo de ensino e aprendizagem com ênfase na emancipação de todos os sujeitos.



▶ 2. DEFICIÊNCIA FÍSICA

“Há cordas que não amarram; e sim, libertam.”
Pedro Solís García

Para iniciar este tópico, recomendamos o lindo e emocionante curta-metragem espanhol “Cuerdas”, vencedor do Prêmio Goya 2014, na categoria “Melhor Curta-metragem de Animação”. Vamos assistir!

Figura 3: Cena do curta-metragem Cuerdas.



Link para acessar o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=OrGEjSn1v8Y>

O curta foi inspirado nos filhos do criador, Pedro Solís, que tem uma filha muito próxima ao irmão que apresenta paralisia cerebral. A animação nos leva a refletir que, muitas vezes, a limitação não está na pessoa com deficiência, mas sim no olhar estigmatizante que se lança sobre ela.

A paralisia cerebral é uma lesão cerebral que acontece, em geral, quando falta oxigênio no cérebro do bebê podendo ocorrer antes, durante ou após o parto, causando disfunção motora (MUÑOZ; BLASCO; SUAREZ, 1997).

A paralisia é uma das causas da deficiência física, mas não é a única, pois existem outras. No caso do curta *Cuerdas*, a criança apresenta a condição de deficiência física decorrente da paralisia cerebral, de natureza congênita, devido a lesão do sistema nervoso central. Dependendo do local do cérebro onde ocorre a lesão e do número de células atingidas, a paralisia danifica o funcionamento de diferentes partes do corpo. A principal característica é a espasticidade, um desequilíbrio na contenção muscular que causa tensão e inclui dificuldades de força e equilíbrio. Em outras palavras, a lesão provoca alterações no tônus muscular e o comprometimento da coordenação motora. Em alguns casos, também pode comprometer a fala, a visão e a audição.

É importante esclarecer que ter uma lesão cerebral não condiciona a pessoa a apresentar deficiência intelectual. A cognição nem sempre é comprometida, mas em alguns casos, déficits sensoriais e dificuldades na aprendizagem podem ocorrer (MUÑOZ; BLASCO; SUAREZ, 1997). Agora, leia a tirinha a seguir:



Figura 03: Tirinha do personagem Armandinho com uma criança cadeirante.



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/page/80>

E você, Qual a sua visão sobre a pessoa com deficiência física?

Vamos analisar o termo deficiência física do ponto de vista conceitual, observando o que diz a legislação brasileira.

No Decreto nº 3.298/1999, a deficiência física é apresentada como uma “alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física”. Se consultarmos o Decreto nº 5.296/2004, a deficiência física também é definida como:

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 (BRASIL, 2004).

O documento “Salas de Recursos Multifuncionais”, do Ministério da Educação, define que a deficiência física se refere:

ao 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 grandes limitações físicas de grau e gravidades variáveis, segundo os segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida. (BRASIL, 2006, p. 28)

Através das definições apresentadas podemos inferir que a deficiência física envolve uma série de circunstâncias que implicam estratégias de acessibilidade para a vida em sociedade e, também, em contexto escolar. Porém, compreendemos que romper com as barreiras arquitetônicas, como construção de rampas, banheiros e salas adaptadas, não é suficiente para incluir. É preciso romper com as barreiras atitudinais, isentando-se de estigmas e considerando as características específicas de cada tipo de deficiência física.

Figura 4: estudante com deficiência física em sala de aula.



Fonte: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-inclusao>.



Em relação à etiologia, podemos classificar a deficiência física, dependendo da natureza da sua aquisição.

HEREDITÁRIA: ocorre por meio de doenças transmitidas por genes, podendo ser manifestas desde o nascimento ou posteriormente.

CONGÊNITA: ocorre durante a fase intrauterina, antes de nascer, ou ao nascer.

ADQUIRIDA: ocorre após o nascimento.

Dentre as causas da deficiência física, de forma **adquirida**, destacam-se: acidentes por quedas, acidentes de trânsito, acidentes com armas, queimaduras, intervenções cirúrgicas, entre outras.

De acordo com Melo e Alves (2011), as deficiências físicas podem ser ainda classificadas de acordo com a **localização de sua origem**, em decorrência das **lesões** em alguns sistemas, como:

SISTEMA NERVOSO CENTRAL: a paralisia cerebral, a epilepsia, a espinha bífida, as lesões medulares, entre outras.

SISTEMA ESQUELÉTICO: a artrite, as amputações congênicas e adquiridas.

SISTEMA MUSCULAR: as distrofias musculares.

Outra classificação a ser considerada diz respeito ao comprometimento corporal, associado ao grau de perda da função motora, como explicitado no quadro abaixo:



Quadro 3: Classificação da deficiência física de acordo com o comprometimento corporal.

MONOPLÉGIA	Paralisia de apenas um membro superior ou inferior
HEMIPLÉGIA	Paralisia de um lado do corpo (direito ou esquerdo)
PARAPLÉGIA	Paralisia do tronco e/ou dos membros inferiores
TETRAPLÉGIA	Paralisia dos membros superiores, tronco e membros inferiores
DIPLEGIA	Refere-se ao comprometimento dos quatro membros, sendo os superiores os mais comprometidos.

Fonte: FORTES, 2012.

De acordo com Browning *et al* (2007, p. 21): “O indivíduo pode, assim, ter uma deficiência, mas isso não significa necessariamente que ele seja incapaz; a incapacidade poderá ser minimizada quando o meio lhe possibilitar acessos”. A escola, nesse sentido, precisa considerar algumas dimensões para o atendimento de estudantes com deficiência física:

- a) Dimensão física:** acessibilidade na arquitetura da instituição (construção de rampas, adaptação das portas e barras de apoio no ambiente escolar); instalação de bebedouros em altura acessível; transporte adaptado; reserva de vagas em estacionamento;
- b) Dimensão atitudinal:** reconhecimento de direitos e deveres; saber conviver com a diferença; acolhimento; motivação; interação; construção de vínculo sócio-afetivos; respeito; e empatia são alguns aspectos relacionados à essa dimensão.
- c) Dimensão pedagógica:** questões relacionadas ao desenvolvimento e aprendizagem no processo educativo; Atendimento Educacional Especializado (AEE); adequação de materiais didáticos pedagógicos; mobiliário adequado.

2.1 ATIVIDADE INTEGRADA

Considerando as dimensões física, atitudinal e pedagógica necessárias à escolarização da pessoa com deficiência física em contexto escolar inclusivo, pesquise uma situação real na qual essas dimensões estejam presentes e poste no fórum de discussões. Não esqueça de postar uma imagem para ilustrar suas escolhas.

Compartilhe suas descobertas com a turma e faça um comentário crítico-reflexivo em uma postagem de um cursista.

LEMBRE-SE!

A deficiência, vale lembrar, é marcada pela perda de uma das funções do ser humano, seja ela física, psicológica ou sensorial. O indivíduo pode, assim, ter uma deficiência, mas isso não significa necessariamente que ele seja incapaz; a incapacidade poderá ser minimizada quando o meio lhe possibilitar acessos.

Fonte: Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado Deficiência Física. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF - 2007



SÍNTESE DA UNIDADE

- ▶ Chegamos ao fim de mais uma unidade, na qual discutimos sobre a contextualização e conceitos relacionados à deficiência intelectual e física, compreendendo sua classificação, tipologia e aspectos etiológicos. Refletimos, também, sobre a inclusão dessas pessoas em contexto escolar inclusivo em três dimensões: física, atitudinal e pedagógica. Aproveite o material complementar para aprofundar o conhecimento na área.

LEITURAS COMPLEMENTARES

▶ Caro(a) cursista,

Para aprofundar os estudos sobre a contextualização e conceitos da deficiência intelectual e física, sugerimos, a seguir, algumas indicações para apreciação. Esperamos que você possa complementar o conteúdo estudado. São links de vídeos, filme e textos, disponíveis na web, que auxiliarão na compreensão da temática discutida até aqui.

Sugestão de vídeos:

Deficiência intelectual e a escola do século XXI

Categoria: Educação

<https://www.youtube.com/watch?v=3HjONEGH2Zg>

Deficiência física:

A mobilidade urbana e o acesso aos espaços públicos, à escola e ao trabalho. A força e a capacidade das pessoas além das limitações físicas.

Categoria: Educação

https://www.youtube.com/watch?v=RSM_5B-RTRA

Sugestão de filme:

Meu Pé Esquerdo, 1989 (Dublado).

Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=lq5QCrAuQug>

Sugestão de textos:

Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Disponível: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_10_milanez.pdf

Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Física.

Disponível: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_df.pdf

Dificuldades de comunicação e sinalização Deficiência Física.

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

Quer saber mais sobre o curta **Cuerdas**? Acesse aqui:

<http://www.cuerdasshort.com/>

<https://www.youtube.com/watch?v=jl4Ap5mD3oo>

<https://www.contioutra.com/historia-por-tras-da-animacao-cordas/>

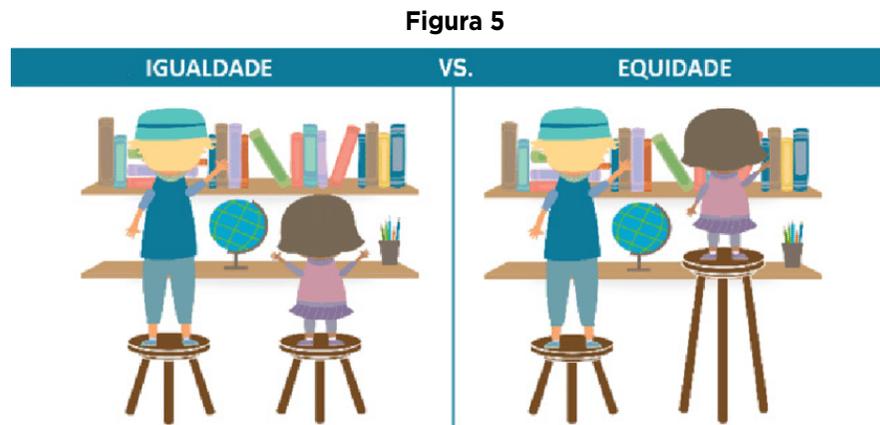
<https://www.revistaprosaveroearte.com/uma-licao-de-amor-cuerdas-um-curta-animacao-baseada-na-vida-real-e-muita-emocao-nao-deixe-de-assistir/>

<https://www.youtube.com/watch?v=OrGEjSn1v8Y>

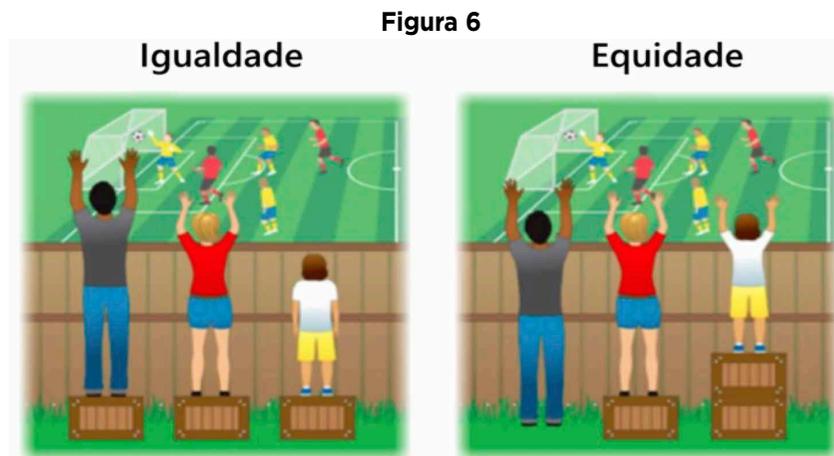


AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

▶ Analise as imagens abaixo:



Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-2-Diferenca-entre-igualdade-e-equidade_fig1_335057940



Fonte: <https://www.impulsobeta.com.br/l/entenda-mais-igualdade-ou-equidade-de-genero/>

Faça uma análise crítico-reflexiva sobre a ideia que essas imagens transmitem, fazendo relação com os conteúdos aprendidos nesta unidade. Associe as discussões à **deficiência intelectual** e à **deficiência física**, abordando questões como acesso, *permanência* e *aprendizagem da pessoa com deficiência na escola*, ou *ênfatize os processos de adaptação em suas dimensões física, atitudinal e pedagógica*. Caso prefira, estabeleça outras relações que considere importante destacar.



REFERÊNCIAS

▶ ALMEIDA, Mônica Rafaela de. **Deficiência intelectual e o atendimento educacional especializado**. Mossoró, 2015.

AMERICANASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES- AAIDD. **Intellectual disability**: definition, classification, and systems of supports. Washington, DC: AAIDD, 2010.

BERSCH, Rita. Tecnologia Assistiva. IN: SCHIRMER, Carolina R; BROWNING, Nádia; BERSCH, Rita; MACHADO, Rosângela. **Atendimento educacional especializado**: Deficiência Física. SEESP / SEED / MEC: Brasília/DF, 2007.

BRASIL: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de Recursos Multifuncionais**: espaços para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. Presidência da República. **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. Diário Oficial da União, Brasília, 1999. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 03 fev. 2020.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 5.296, de 2 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. Diário Oficial da União, Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 03 fev. 2020.

_____. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado** - Deficiência Física. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF - 2007

BROWNING, Nádía, SCHIRMER, Carolina R. Rita Bersch, Rosângela, Machado. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Física.** SEESP / SEED / MEC Brasília/DF - 2007.

Fortes, Vanessa Gosson Gadelha de Freitas. **Educação inclusiva.** Natal : IFRN Editora, 2012.

HOLMES, D. S. **Psicologia dos transtornos mentais.** 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MARTINS, L. A. R.; DANTAS, D. C. L. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual:** módulo didático 8. Natal: EDUFRRN, 2011.

MELO, F. R. L.V; ALVES, F. C. R. **Inclusão escolar de alunos com deficiência física:** módulo didático 7. Natal: EDUFRRN, 2011.

MUÑOZ, J. L. G.; BLASCO, G. M. G.; SUAREZ, M. J. R. Deficientes Motores II: Paralisia Cerebral. In: BAUTISTA, R. (Org.). **Necessidades educativas especiais.** 2 ed. Lisboa: Dinalivros, 1997.

PLETSCH, M. D. **Uma análise das bases epistemológicas contidas nos conceitos de deficiência mental e intelectual.** Rio de Janeiro, 2012.

SMITH, Deborah Deutsch. **Introdução à Educação Especial:** Ensinar em tempos de inclusão. São Paulo: Artmed, 2008. Tradução M.A. Almeida.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamonte; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. **Processos de cultura e internalização.** In: Viver mente cérebro. São Paulo: Ediouro Segmento-Duetto Editorial Ltda., 2005.

WESTLING, D.L.; FOX, L. **Teaching students with severe disabilities** (3rd ed.). Boston: Pearson Education, 2004.



AULA 5

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Ao final desta Unidade Didática, você deverá ser capaz de:

- Conhecer a contextualização e os conceitos relacionados ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) e às Altas habilidades/Superdotação (AH/SD);
- Compreender aspectos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista e Altas habilidades/Superdotação.

Especialização em
Educação Inclusiva

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO



CONTEÚDO E SEUS DESDOBRAMENTOS

▶ **TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO**

*“Se uma criança não pode aprender da maneira que é ensinada, é melhor ensiná-la da maneira que ela pode aprender.”
Marion Welchmann*

Nesta unidade, trataremos do Transtorno do Espectro Autista e das Altas habilidades ou superdotação, portanto, apresentamos a discussão em dois tópicos para melhor organizar o nosso estudo.

1. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Para começar, vamos analisar a figura abaixo.

Figura 1: André, personagem autista da Turma da Mônica.



Fonte: <https://saude.abril.com.br/blog/saude-e-pop/os-personagens-especiais-da-turma-da-monica/>.
Acesso em 10/06/2020.

A imagem traz, em destaque, o personagem André, que tem Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ele foi criado em 2002, por Maurício de Sousa, cartunista e escritor brasileiro, a convite da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos. O objetivo de criação do personagem¹ foi mostrar alguns dos sinais do autismo infantil e conscientizar pais e educadores da importância do diagnóstico precoce. Nesta unidade, vamos estudar sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e aspectos históricos sobre a compreensão do que se conhece sobre o transtorno nos dias atuais.

O conceito de autismo infantil (AI) se modificou desde a sua descrição inicial, passando a ser agrupado em um contínuo de condições com as quais guarda várias similaridades, que passaram a ser denominadas de Transtornos Globais (ou invasivos) do Desenvolvimento (TGD). As atualizações seguintes passaram a denominar Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) para se referir a uma parte dos TGD: o autismo, a síndrome de Asperger e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação (portanto, não incluindo a síndrome de Rett e o transtorno desintegrativo da infância) (BRASIL, 2014).

Os estudos apontam que a expressão “autismo” foi utilizada pela primeira vez em 1911, pelo psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler, para descrever a “fuga da realidade” observada em alguns indivíduos. O termo foi usado para designar a perda do contato com a realidade, o que acarretava uma grande dificuldade ou impossibilidade de comunicação (BRASIL, 2010).

¹ André não é o primeiro personagem com necessidades especiais da Turma da Mônica. Há outros como Tati (Síndrome de Down), Luca (usuário de cadeira de rodas) e Dorinha (pessoa cega). O pioneiro foi Humberto, criado na década de 1960, que tem deficiência auditiva. Ele não fala e se comunica com seus amigos através de “hum hum”. Daí, aliás, veio a inspiração para o nome dele. Fonte: <https://saude.abril.com.br/blog/saude-e-pop/os-personagens-especiais-da-turma-da-monica/>



Dentre os estudos iniciais sobre o Autismo, destacam-se as descobertas pioneiras de dois pesquisadores austríacos no campo da psiquiatria: Leo Kanner², em 1943, e Hans Asperger³, em 1944. Um após o outro publicaram, separadamente, os primeiros trabalhos sobre o Autismo e Asperger, considerados Transtornos Globais do Desenvolvimento.

As observações dos casos de Kanner e Asperger apresentam quadros distintos, com semelhanças e diferenças, resultando nos termos Autismo e Síndrome de Asperger. De acordo com Braga Júnior *et al* (2015, p. 13):

Casos de Transtornos do desenvolvimento humano vêm sendo estudados pela ciência há quase oito décadas, sobre os quais ainda permanecem grandes questões e divergências para poder responder a muitas das dúvidas relacionadas.

Após anos de estudos, novos termos foram surgindo, organizando essas diferenças e semelhanças, classificando os transtornos globais do desenvolvimento. Tais transtornos caracterizavam-se por um comprometimento grave e global em diversas áreas do desenvolvimento, tais como: habilidades de interação social, habilidades de comunicação ou presença de estereotípias de comportamento, interesses e atividades (BRAGA JUNIOR e BELCHIOR, 2018).

Para melhor compreender as nomenclaturas e as características referentes ao transtorno em estudo e as modificações ocorridos no termo, analise o quadro a seguir.

² Leo Kanner usou a expressão autismo para descrever 11 crianças que tinham em comum um comportamento bastante original. Sugeriu que se tratava de uma inabilidade inata para estabelecer contato afetivo e interpessoal e que era uma síndrome bastante rara, mas, provavelmente, mais frequente do que o esperado, pelo pequeno número de casos diagnosticados (BRAGA JUNIOR E BELCHIOR, 2018).

³ Hans Asperger descreveu casos em que havia algumas características semelhantes ao autismo em relação às dificuldades de comunicação social em crianças com inteligência normal (MARTINS, 2009).



Quadro 1: Características do Transtorno Globais do Desenvolvimento (TGD)

AUTISMO	Geralmente, são aqueles que têm um prejuízo no desenvolvimento da interação social e da comunicação.
SÍNDROME DE RETT	Apresenta-se como um prejuízo em termos funcionais do desenvolvimento. É uma síndrome que acarreta problemas de ordem neurológica, tem um caráter progressivo, e geralmente se apresenta em crianças do sexo feminino.
SÍNDROME DE ASPERGER	Pode ser identificada entre 3 e 5 anos de idade. Nessa síndrome, não existe comprometimento no desenvolvimento cognitivo ou da linguagem, no entanto há dificuldades na interação social.
TRANSTORNO DESINTEGRATIVO DA INFÂNCIA	Pode ser observado entre 2 e 10 anos de idade. Caracteriza-se por ser um transtorno da organização do eu e da relação da criança com o meio ambiente, bem como dificuldade na interação social e na comunicação.

Fonte: CARVALHO (2011).

Como vimos inicialmente, os Transtornos Globais do Desenvolvimento constituíam um conjunto composto pelo autismo e outros transtornos que estão associados a este espectro. É importante destacar que outras nomenclaturas também estavam associadas ao autismo, como: autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento e autismo atípico, as quais foram apontadas no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV, 2002).

A atualização mais recente do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-V - absorveu esses transtornos em um único diagnóstico: Transtornos do Espectro Autista - TEA. Vejamos a mudança desse diagnóstico no quadro abaixo:



Quadro 2: Mudança diagnóstica segundo a DSM - V, 2014.

DSM - IV	DSM - V
Retardo mental	Deficiência Intelectual (Transtorno do desenvolvimento intelectual). Avaliação não pelo QI, mas pela adaptação.
Transtorno Fonológico e Tartamudez	Transtorno de Linguagem e Transtorno da Fluência. Inclusão do Transtorno da Comunicação Social.
Autismo, Asperger, Transtorno desintegrativo da Infância, Transtorno Global do desenvolvimento, sem outra especificação.	Transtorno do Espectro Autista: 1) Déficit na interação social; 2) Padrões restritos e repetitivos.

Fonte: BRAGA JUNIOR e BELCHIOR (2018).

É importante destacar que esse diagnóstico é dado por uma equipe multidisciplinar, após acompanhamento e investigação clínica, configurando suas conclusões em um laudo médico. Para Manetti (2018):

A ciência ainda não sabe por que ocorre o autismo, as causas podem ser oriundas da interação ou não de fatores ambientais (idade parental avançada, baixo peso ao nascer ou exposição fetal a ácido valproico) e fatores genéticos e fisiológicos (APA⁴, 2014).

De acordo com o DSM-V (2014), atualmente, o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) deve atender a três critérios, observando suas particularidades:

4 American Psychiatric Association (APA).

Quadro 3: Critérios para o diagnóstico do TEA

1. Déficits clinicamente significativos e persistentes na comunicação social e nas interações sociais, manifestadas de todas as maneiras:	a) Déficits expressivos na comunicação não-verbal e verbal usadas para interação social; b) Falta de reciprocidade socioemocional; c) Incapacidade para desenvolver e manter relacionamentos de amizade apropriados para o estágio de desenvolvimento.
2. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades manifestados por pelo menos duas das maneiras descritas ao lado:	a) Comportamentos motores ou verbais estereotipados, ou comportamentos sensoriais incomuns; b) Excessiva adesão/aderência a rotinas e a padrões ritualizados de comportamento; c) Interesses restritos, fixos e intensos.
3. Os sintomas devem estar presentes no início da infância, mas podem não se manifestar completamente até que as demandas sociais excedam o limite de suas capacidades.	

Fonte: DSM-V (2014)

Agora, analise o infográfico a seguir, o qual pode orientar pais e professores a observarem as características e comportamentos das crianças identificando possíveis sinais de autismo.



Figura 2: Infográfico - Autismo.



Fonte: <https://drauziovarella.uol.com.br/infograficos/seu-filho-tem-autismo-infografico/>

De acordo com Braga Junior e Belchior (2018, p.114).

O transtorno autista ocorre antes dos 3 anos de idade. As manifestações do transtorno nos primeiros meses de vida são mais sutis e mais difíceis de serem definidas, tornando-se mais fáceis de serem observadas a partir dos 2 anos para a tomada de um diagnóstico mais seguro. Tal transtorno, costuma se constituir progressivamente, porém, normalmente, observa-se melhor seus traços por volta de dois a três anos de idade. Quanto mais cedo se descobrir, mais recursos poderão ser utilizados para estimular o sujeito.

Nesse sentido, as intervenções devem abranger várias áreas do desenvolvimento, principalmente o comportamento, a linguagem/comunicação e a interação social. O ideal é que haja um acompanhamento especializado por uma equipe multidisciplinar composta por neurologistas, psiquiatras, neurocientistas, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e educadores, visando o desenvolvimento do sujeito e o fortalecimento de seu processo de inclusão e convivência com seus pares.

O período em que ocorre o surgimento dos primeiros sinais do TEA pode ser um momento delicado quando as famílias ainda não possuem informações suficientes para compreender os comportamentos apresentados pela criança. Após diagnóstico, a relação entre a família e a escola deve ser efetivamente colaborativa, pois ambas precisam conhecer para intervir de forma propositiva, visando o pleno desenvolvimento do indivíduo com TEA, compreendendo, como afirma Santos (2011, p. 10), que “Autismo ou Transtorno Autista é uma desordem que afeta a capacidade da pessoa comunicar-se, de estabelecer relacionamentos e de responder apropriadamente ao ambiente que a rodeia”.

Atualmente, dentre as práticas desenvolvidas com os sujeitos com TEA, o método ABA (Applied Behavior Analysis) vem ganhando cada vez mais espaço entre as abordagens indicadas por alguns especialistas e procurada por algumas famílias. Trata-se de uma abordagem da psicologia que é usada para a compreensão do comportamento e tem sido bastante utilizada no atendimento a pessoas com autismo. As técnicas de modificação comportamental têm se mostrado eficazes no tratamento, principalmente em casos mais graves de TEA. Nesse contexto, tem crescido o número de famílias que conquistam na justiça o direito do acompanhamento psicológico de seus filhos, conforme a escolha do tratamento. Esse método também prevê momentos de intervenção no contexto escolar e, dessa forma, pode interferir neste, modificando a dinâmica da sala de aula de forma significativa.



1.1 ATIVIDADE INTEGRADA

Sancionada em 2012, a **Lei 12.764**, ou **Lei Berenice Piana**, reconhece o autismo como uma deficiência, instituindo a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com **Transtorno do Espectro do Autismo** (TEA). Tal lei prevê a participação da comunidade na formulação das políticas públicas voltadas para os autistas, além da implantação, acompanhamento e avaliação da mesma.

A partir dessa lei, todos os direitos das pessoas com deficiência também passaram a acolher as pessoas com esse transtorno. Desse modo, as pessoas com TEA e suas famílias passaram a poder utilizar os serviços oferecidos pela Assistência Social e a Educação com atendimento educacional especializado.

Assim, o Transtorno do Espectro Autista é considerado uma deficiência para todos os efeitos legais (BRASIL, 2012). Reforçando essa questão, a **Lei nº 13.146/2015** institui a **Lei Brasileira da pessoa com deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência) ressaltando, em seu art. 27, que:



A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Considerando o disposto na **Lei Berenice Piana** e com base no art. 27 da **Lei Brasileira da pessoa com deficiência**, pesquise uma prática pedagógica realizada com alunos com TEA e compartilhe no fórum de discussão da turma. Não esqueça de ler e comentar as postagens dos demais cursistas. Será uma excelente oportunidade para conhecer práticas educativas inclusivas.

LEMBRE-SE!

- Você sabe por que a cor azul foi escolhida para dar vida ao símbolo do autismo? Sabe-se que a maioria dos autistas é composta por pessoas do sexo masculino. O diagnóstico é muito mais comum em meninos do que em meninas, numa proporção de 4 meninos para 1 menina.
- O dia 02 de abril foi estabelecido como o Dia Mundial de Conscientização do Autismo, por meio de um decreto da ONU, de dezembro de 2007. Foi comemorado pela primeira vez no Brasil em 2008.
- O dia 18 de junho é o Dia do Orgulho Autista
- Você conhece o símbolo do TEA?

Figura 3: Símbolos do Autismo⁵.



Fonte: <https://razoesparaacreditar.com/autismo-tipos-diagnostico-tratamento>. **Acesso:** 17/06/2022

O quebra-cabeça é o símbolo mais antigo do autismo e enfatiza a complexidade do transtorno. Provavelmente, a fita seja o símbolo mais conhecido hoje em dia, pois pode ser encontrada em alguns locais para indicar reserva de vagas e/ou atendimento prioritário a pessoas com TEA. No entanto, criado por autistas, o símbolo do infinito colorido é o mais aceito entre as pessoas com deficiência, pois representa a neurodiversidade e questiona a associação à complexidade de um quebra-cabeça.

⁵ O formato de quebra-cabeça simboliza a **complexidade do transtorno**, que apresenta diversos subtipos, pois cada indivíduo possui sintomas diferentes. Já as diversas cores representam as **diferentes famílias** e pessoas que são afetadas com o autismo e que precisam conviver com ele diariamente. Por último, o brilho que a fita carrega simboliza a **esperança**, de que se aumente a conscientização sobre o transtorno, os apoios e acessos a serviços necessários para que os indivíduos sejam inseridos e aceitos na sociedade com as suas diferenças. Esse símbolo foi utilizado pela primeira vez em 1999, pela organização sem fins lucrativos *Autism Society*. Fonte: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/simbolos-autismo/>



2. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Neste tópico, abordaremos mais um grupo que compõe o público-alvo da Educação Especial, os estudantes com **Altas habilidades/Superdotação (AH/SD)**.

De quem falamos quando nos referimos às pessoas com Altas habilidades/Superdotação? O termo, para quem ainda não tenha conhecimento do assunto, pode gerar algumas ideias equivocadas, dentre elas, geralmente destaca-se a associação ao perfil de um grande gênio que apresenta um desempenho extraordinário em alguma área específica do conhecimento. Entre esses equívocos, também ganha espaço considerar os melhores alunos da sala ou aqueles que não necessitam de mediação para realizar certas atividades como detentores de um potencial elevado.

Para dirimir essas dúvidas e desmistificar tais ideias, se faz necessário analisar o que dizem os estudos e a legislação específica a esse respeito.

De acordo com Gama (2006), a superdotação em crianças e adolescentes é composta por três fatores, a saber: precocidade ou talento, pensamento divergente (criativo e/ou crítico) e dedicação obstinada a determinadas tarefas.

É importante considerar as modificações que o conceito de superdotação tem sofrido ao longo dos anos e seu contexto sociocultural (ALMEIDA e CAPELLINI, 2005). A relação entre habilidade superior e Quociente Intelectual - QI, por muito tempo, foi referência na definição de superdotação para alguns estudiosos.

No entanto, os estudos de Lewek e Machado (2006) sugerem uma nova perspectiva sobre o conceito de altas habilidades/superdotação - AH/SD, a qual relaciona-se à concepção de inteligência como um sistema cognitivo modular composto por oito inteligências, as quais, não necessariamente, são captadas nos testes de QI. Segunda a teoria das Inteligências Múltiplas,



defendida pelo cientista norte americano Howard Gardner, a inteligência pode manifestar-se em diversas formas: : lógico-matemática, linguística, musical, naturalista, corporal-cinestésica, espacial, interpessoal e intrapessoal. Para Gardner (1994, p.7), “Existem evidências persuasivas para a existência de diversas competências intelectuais humanas relativamente autônomas, abreviadas como inteligências humanas”.

Quadro 4: Inteligências Múltiplas

a) Lógico-matemática	As pessoas com esta inteligência em destaque têm facilidade para o cálculo, por perceber a geometria nos espaços. Exemplos de atividades relacionadas a tal inteligência podem ser a resolução de quebra-cabeças, que requer pensamento lógico ou inventar problemas. A criança que se sobressai nesta inteligência tem uma capacidade de abstração mais rápida, ou seja, faz cálculos mentais e não precisa tanto do auxílio concreto, como a maioria das crianças.
b) Linguística ou verbal	Destaca-se a facilidade com o uso das palavras. Aquele que apresenta esta inteligência mais exacerbada é bastante imaginativo e geralmente deseja passar o que foi imaginado para o papel, pode ser comunicativo e ter um vocabulário rico. Narra os fatos com precisão e detalhes. É a inteligência relacionada aos escritores, poetas, oradores e políticos;
c) Cinestésico-corporal	É a capacidade de expressão por meio do corpo. As pessoas que desenvolvem mais esta inteligência usam o corpo de forma hábil e diferenciada. É a capacidade de trabalhar qualificadamente com objetos que envolvem a motricidade dos dedos ou o uso integral do corpo, por exemplo, atores, atletas e artesãos.
d) Espacial	Capacidade de perceber formas e objetos mesmo vistos de ângulos diferentes. Elaborar e utilizar mapas, plantas ou outras formas de representação, são exemplos de atividades relacionadas a esta inteligência. Facilidade em se localizar no mundo visual com precisão. Inteligência que astrônomos e marinheiros apresentam em destaque.



e) Musical	Facilidade em analisar sons diferentes, perceber as características de sua intensidade, captar sua direcionalidade, entre outros aspectos. As pessoas que desenvolvem mais esta inteligência identificam com clareza o tom ou a melodia, o ritmo ou a frequência e o agrupamento dos sons.
f) Intrapessoal	Capacidade de autoestima, automotivação. A pessoa que tem esta inteligência mais aguçada sabe lidar com as próprias emoções, e, a partir disso, apresenta um grande conhecimento de si e usa isso para a construção do bem-estar tanto pessoal quanto social.
g) Interpessoal	A pessoa que desenvolve mais esta inteligência tem grande capacidade de se colocar no lugar dos outros, compreender com facilidade as outras pessoas.
h) Naturalista	Pessoas com esta inteligência mais desenvolvida possuem uma atração pelo mundo natural, sensibilidade para identificar elementos presentes nas paisagens e até um sentimento de fascínio diante da natureza. Exemplos de pessoas com esta inteligência em destaque são os jardineiros e os biólogos.

Fonte: Gardner (1994) *apud* Camargo e Freitas (2013, p. 199)

No que diz respeito à precocidade da manifestação das habilidades acima da média, Braga Junior *et al* (20015, p. 37) declaram que:

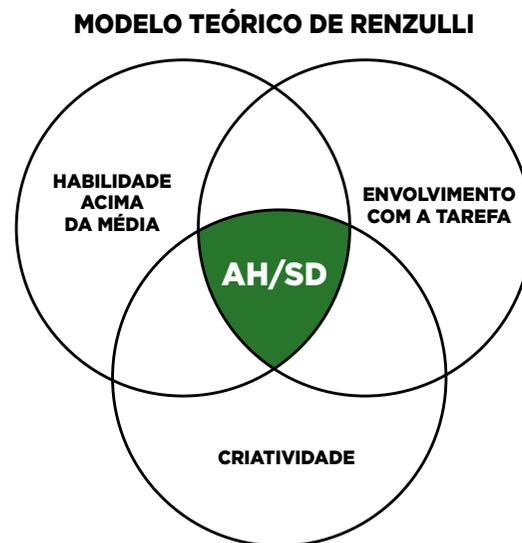
A precocidade está sempre relacionada não ao comportamento ou à forma de pensamentos propriamente ditos, e sim, à idade em relação aos outros indivíduos da mesma faixa etária. Crianças precoces apresentam um desenvolvimento mais avançado e superam o esperado para sua idade.

Nessa perspectiva, é importante considerar os estudos do psicólogo americano Joseph Renzulli (1978), o qual destaca que os traços característicos da superdotação são: **habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa, motivação e criatividade**. Segundo o autor, é a associação desses três traços que define se uma criança apresenta superdotação. Portanto, a identificação isolada de um dos traços elencados não é suficiente para definir esse diagnóstico.



Na teoria desenvolvida por Renzulli, na década de 70, conhecida como o **Círculo dos Três Anéis**, a conceituação está centrada muito mais na atuação do que na potencialidade. Nesse sentido, o Quociente Intelectual não é determinante, mas sim a confluência de três fatores: habilidade acima da média, compromisso com a tarefa (motivação) e criatividade elevada. Vejamos melhor essa definição no esquema abaixo:

Figura 4: Teoria dos Três Anéis de Renzulli



Fonte: <https://supereficientemental.com/2015/04/25/diagnosticos-aneis-de-renzulli>. **Acesso:** 10/06/2020.

A Resolução CNE/CEB nº 02/2001, em seu art. 5º, inciso III, considera que alunos com necessidades educacionais especiais - NEE são aqueles que apresentam, durante seu processo educacional, “Altas Habilidades/Superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (BRASIL, 2001, p. 02).

Vejamos dois trechos de algumas reportagens que abordam essa temática:

2.1 BRILHANTES POR NATUREZA

Eles são muito mais numerosos do que você pensa. Pode haver um superdotado no seu prédio, na escola ou até na sua casa.

A paulistana Cynthia Laus se define como uma pintora abstrata. “Tentei fazer uma coisa mais acadêmica há algum tempo, mas não gostei do resultado”, diz, enquanto caminha pelo salão de uma conceituada galeria de arte de São Paulo, onde está expondo 29 obras. É interrompida por uma voz que ordena: “Vem cá, põe um agasalho!” É sua mãe. Cynthia obedece. Apesar de tudo, ainda é uma menina de 8 anos.

A jovem artista, que pinta desde os 4 anos, está entre os 3 milhões de brasileiros superdotados. São crianças que geralmente começam a ler sozinhas antes de entrar na escola e surpreendem os pais com perguntas desconcertantes. Mas esses sinais não bastam para identificar um superdotado. Muitas crianças aprendem mais cedo que as outras e, nem por isso, tornam-se mais brilhantes na idade adulta. O desafio dos psicólogos é detectar, entre garotos e garotas precoces, quais possuem inteligência fora do normal. “O superdotado sempre será brilhante”, diz Marsyl Mettrau, presidente da Associação Brasileira para Superdotados (ABSD).

Trecho de reportagem da Revista Superinteressante. 31 out 2016, 18h47 - Publicado em 30 set 1998, 22h00. Disponível em: <https://super.abril.com.br/comportamento/brilhantes-por-natureza/>. <Acesso em 01 de março de 2020>.



“

Eles são curiosos, criativos e aprendem tarefas com facilidade. Muitas vezes, surpreendem os pais com habilidades precoces e raciocínios complexos. O que poucas pessoas sabem é que as crianças superdotadas nem sempre são bem-sucedidas. Se a inteligência privilegiada as ajuda a compreender mais facilmente problemas e situações, a falta de orientação pode atrapalhar o desenvolvimento psicológico e criar uma barreira para a inserção social. O resultado são adultos que desperdiçam potencial intelectual por dificuldade de se relacionar com o mundo exterior. Enquanto a neurociência segue — até o momento, sem nenhum sucesso — tentando entender a origem da inteligência, aumenta no Brasil o número de espaços acolhedores para a socialização dessas crianças e jovens com necessidades especiais.

...”

Reprodução



Dexter

O jovem inventor vive às voltas com experiências científicas

Inteligência sob controle - Crescem no Brasil programas para crianças e jovens superdotados aproveitarem seu potencial. Trecho de uma reportagem da edição da Revista Galileu de fevereiro/2003. Fonte: <http://revistagalileu.globo.com/Galileu/0,6993,ECT481124-1719,00.html> Acesso em 01 de março de 2020.



Figura 5: Representações de habilidades.



Fonte: https://istoe.com.br/267206_TALENTOS+DESPERDICADOS/. Acesso em 10/06/2020.

Mediante o que vimos até agora, e a partir da leitura dos trechos das reportagens, é importante refletir sobre o posicionamento da escola frente a educação de estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação.

De acordo com Freitas e Pérez (2010, p.10): “[...] quando esses alunos não são reconhecidos e estimulados, podem adaptar-se ao contexto rotineiro da sala de aula, deixando de desenvolver suas habilidades e até mesmo, tornando-se desinteressados e frustrados”. Nesse sentido, a legislação brasileira apresenta possibilidades específicas para esse casos. A Resolução CNE/CEB nº. 02/2001, em seu art. 8º, inciso IX, explicita que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de classes comuns:

Com atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar nos termos do art. 24º, V, “c”, da Lei 9.394/96 (BRASIL, 2001, p. 03).



Figura 6: Comportamentos comuns em crianças com superdotação.

ONDE MORA O TALENTO
Dez comportamentos comuns em crianças com superdotação

- 1 Aprende fácil e rapidamente e costuma apresentar vocabulário excepcional
- 2 Original, imaginativo e criativo. Muitas vezes resolve as coisas de jeito não convencional
- 3 Amplamente informado e muitas vezes conhecedor de assunto pouco comuns
- 4 Persistente e independente, costuma fazer coisas por conta própria
- 5 Persuasivo, é capaz de convencer os outros
- 6 Muitas vezes, é pouco tolerante com tolices
- 7 Pergunta muito, é muito curioso e costuma ter Insights
- 8 Tem habilidades nas artes, em áreas como música, dança, desenho ou outras atividades
- 9 Tem excelente senso de humor, por vezes bem irônico
- 10 Resiste à rotina e à repetição

Fonte: Susana Pérez Barrera Pérez (Conselho Brasileiro de Superdotação)

Fonte: https://istoe.com.br/267206_TALENTOS+DESPERDICADOS/ Acesso em 10/06/2020.



Em síntese, existe uma linha muito tênue no tocante à presença de pessoas com altas habilidades ou superdotação (AH/SD) no contexto escolar, pois elas precisam ser estimuladas para que o seu potencial não seja desperdiçado, mas também de cuidados para não desenvolver problemas de relacionamento, devido à pressão ou exposição sofrida pela escola e/ou família por falta de conhecimento para lidar com a situação. Desse modo, é imprescindível conhecer para intervir adequadamente.



SÍNTESE DA UNIDADE

- ▶ Chegamos ao fim de mais uma unidade, na qual discutimos sobre a contextualização e conceitos do Transtorno do Espectro Autista e das Altas Habilidades ou Superdotação, compreendendo suas principais características e as atualizações referente à legislação vigente. Não esqueça de consultar o material complementar para aprofundar o conhecimento na área.

LEITURAS COMPLEMENTARES

▶ Caro(a) cursista,

Para aprofundar os estudos sobre a contextualização e conceitos a respeito do **Transtorno do Espectro Autista e das Altas Habilidades/Superdotação**, sugerimos, a seguir, algumas indicações para apreciação. Esperamos que você possa complementar o conteúdo estudado. São links de vídeos e textos, disponíveis na web, que auxiliarão na compreensão da temática discutida até aqui.

Sugestão de vídeos:

Transtornos globais do desenvolvimento - Capacitação do Instituto Helena Antipoff

Disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=fUIWJnDYuok>

Repórter Justiça - Transtorno Do Espectro Autista

Disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=OLG6WXsW-eg>

Arquivo A: autismo

Disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=RuZYg3YupGk>

Altas habilidades

Quinta palestra da Jornada Pedagógica da Educação Inclusiva 2019.
Convidada: Cristina Maria Carvalho Delou, doutora em Educação.
Disponível em > <https://www.youtube.com/watch?v=MlrkCJJBHuU>

#educa 113 - Altas habilidades

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YqnJ9GpvdE>

ConBraSD - Altas Habilidades Superdotação

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HI36xkBEMPO>

Sugestão de site:

<http://www.autismo.org.br/site/voce-e-a-abra/downloads.html>

Sugestão de textos:

GUIA PRÁTICO RECURSOS E PROCEDIMENTOS PARA INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO. - Ilis ngela Wickboldt Manetti. Disponível em: http://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/1635/ILIS%20MANETTI_%20WEB_.pdf?sequence=1&isAllowed=y

INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA PÚBLICA. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV110_MD1_SA6_ID1967_01082018032350.pdf

Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_autismo.pdf

Altas Habilidades / Superdotação - Encorajando Potenciais. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me004719.pdf>

Saberes e práticas da inclusão - Altas habilidades/superdotação. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/me000442.pdf>

Altas Habilidades/Superdotação e dificuldades de aprendizagem. Disponível em: <https://www.google.com/url?q=https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5161738.pdf&sa=D&ust=1602439079287000&usg=AFQjCNFSHd4PUYj7WKPfGD2JwuQjEtWW6A>



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

- ▶ Concluimos mais uma unidade de nossa disciplina! Estamos chegando à reta final. Para avaliar o conhecimento adquirido nesta unidade elabore infográficos organizando sucintamente o que você aprendeu sobre o **Transtorno do Espectro Autista** e sobre as **Altas Habilidades/ Superdotação**. Não esqueça de compartilhar com sua turma.

REFERÊNCIAS

▶ ALMEIDA, M. A.; CAPELLINI, V. L. M. F. **Alunos talentosos:** possíveis superdotados não notados. Educação. Porto Alegre – RS, v. 55, n. 1, p. 45-64, jan./abr. 2005.

ASSOCIAÇÃO Psiquiátrica Americana (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.** 4. ed. - Revista (DSM-IV-TR). Porto Alegre: Artmed, [2000] 2002.

BRAGA JUNIOR, Francisco Varder; BELCHIOR, Michelle Sales . Transtorno do espectro autista: diagnóstico e legislação. IN.: BRAGA JUNIOR, Francisco Varder (Org.) **Atendimento educacional especializado para o estudante com transtorno do espectro autista.** Mossoró: EdUFERSA, 2018.

BRAGA JUNIOR, Francisco Varder; BELCHIOR, Michelle Sales; SANTOS, Sara Teles dos. **Transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e o atendimento educacional especializado.** Mossoró: EdUFERSA, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica - Modalidade Educação Especial Resolução - Nº. 4 CNE/CEB 2009. In.: **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Nota técnica SEESP/GAB nº 19/2010.** Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Disponível em:< http://www.mpba.mp.br/atuacao/infancia/educacao/especial/nota_tecnica_seesp_8_9_2010.pdf> Acesso em: 20 fev. 2020.

_____. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União. Brasília, DF, 06 jul. 2015.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 25 fev. 2020.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília : Ministério da Saúde, 2014.

_____. **Resolução CNE/CEB nº. 02, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> . Acesso: 16 fev. 2020.

CAMARGO, Renata Gomes; FREITAS, Soraia Napoleão. Altas Habilidades/Superdotação e dificuldades de aprendizagem: um estudo relacional. Roteiro, **Joaçaba**, v. 38, n. 1, p. 195-210, jan./jun. 2013.

CARVALHO, Sandra Pavoeiro Tavares. **Educação Inclusiva**. Cuiabá: UAB/ UFMT, 2011.

DSM - V. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FREITAS, S. N; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas habilidades/superdotação**: atendimento especializado. São Paulo: ABPEE, 2010.

GARDNER. H. **Estruturas da Mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 1994.

LEWEK, A. M.; MACHADO, M. F. Entendendo a superdotação/altas habilidades. Entrevista com Elizabeth Carvalho da Veiga e Mari ngela Calderari. **Psicologia Argumentativa**, Curitiba, v. 24, n. 47, p. 11-12, 2006.

MANETTI, Ilis ngela Wickboldt. **Guia prático** - Recursos e procedimentos para inclusão do aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. Pelotas/RS, 2018.

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Re-examining a definition. **Phi Delta Kappa**, v. 60, n. 3, p. 180-84, nov. 1978.

RENZULLI, J. S. **O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos?** Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Tradução Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. Revista Educação, Porto Alegre, ano 27, n. 1, p. 75-121, jan./abr. 2004.

SANTOS, Jose Ivanildo F. dos. **Educação Especial:** Inclusão escolar da criança autista. São Paulo, All Print, 2011.



AULA 6

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Ao final desta Unidade Didática, você deverá ser capaz de:

- Conhecer aspectos conceituais e legais relacionados à avaliação do público-alvo da Educação Especial.
- Conhecer estratégias de avaliação na perspectiva da educação inclusiva.

Especialização em
Educação Inclusiva

AVALIAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL



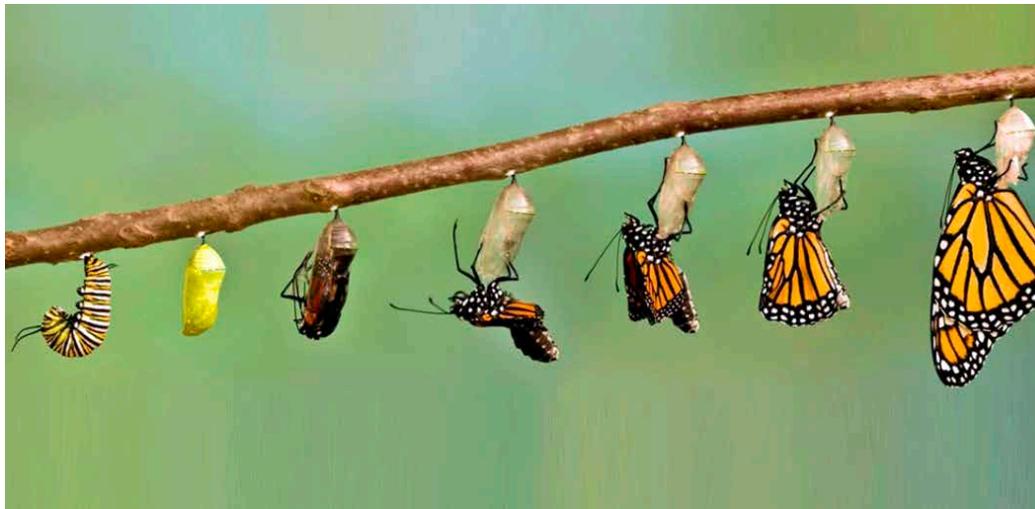
CONTEÚDO E SEUS DESDOBRAMENTOS

▶ AVALIAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

*Inclusão é sair das “escolas” dos diferentes e promover a “escola” das diferenças.
Maria Teresa Égler Mantoan*

Nesta unidade, refletiremos um pouco sobre o processo de avaliação do público-alvo da Educação Especial. Para iniciar nossa aula, vamos ler um pequeno texto já bem conhecido, apesar de a sua autoria ser desconhecida.

A LIÇÃO DA BORBOLETA



Fonte: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-a-lagarta-se-transforma-em-borboleta/>
Acesso em 15/07/2020.

Um homem estava observando, horas a fio, uma borboleta esforçando-se para sair do casulo. Ela conseguiu fazer um pequeno buraco, mas seu corpo era grande demais para passar por ali. Depois de muito tempo, ela pareceu ter perdido as forças, e ficou imóvel.

O homem, então, decidiu ajudar a borboleta; com uma tesoura, abriu o restante do casulo, e libertando-a imediatamente. Mas seu corpo estava murcho e era pequeno e tinha as asas amassadas.

O homem continuou a observá-la, esperando que, a qualquer momento, suas asas se abrissem e ela levantasse voo. Mas nada disso aconteceu; na verdade, a borboleta passou o resto da sua vida rastejando com um corpo murcho e asas encolhidas, incapaz de voar.

O que o homem – em sua gentileza e vontade de ajudar – não compreendia, era que o casulo apertado e o esforço necessário à borboleta para passar através da pequena abertura foi o modo escolhido pela natureza para exercitá-la e fortalecer suas asas.

Algumas vezes, um esforço extra é justamente o que nos prepara para o próximo obstáculo a ser enfrentado. Quem se recusa a fazer este esforço, ou quem tem uma ajuda errada, termina sem condições de vencer a batalha seguinte, e jamais consegue voar até o seu destino.

Autor desconhecido

Que reflexão suscita esse texto? Se fizermos uma analogia com a avaliação no processo de ensino e aprendizagem, que comentários podemos tecer?

Pensar em uma avaliação inclusiva no processo de ensino e aprendizagem requer considerar os ritmos e os estilos de aprendizagens individuais de cada sujeito, sobretudo quando se trata do público-alvo da Educação Especial, pois como explicita Hoffmann (2009, p. 78), “a dinâmica da



avaliação é complexa, pois necessita ajustar-se aos percursos individuais de aprendizagem que se dão no coletivo e, portanto, em múltiplas e diferenciadas direções”.

Nessa perspectiva, o conceito de escola inclusiva que defendemos é:

O lugar onde todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter, conhecendo e respondendo às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (Art. VIII da Declaração de Salamanca, 1994)

Em conformidade com esse pensamento, Kramer (1992, p. 94) aponta que “[...] a avaliação tem uma importância social e política crucial no fazer educativo”. Nesse sentido, compreendemos que é necessário garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes no sistema educacional. Do ponto de vista da Educação Inclusiva, é importante considerar que a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional e que todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular (MANTOAN , 2003).

Para Prietto (2006, p. 40), a educação inclusiva é caracterizada “[...] pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de novas práticas pedagógicas”. Dessa forma, a avaliação poderá oferecer subsídios para a ação-reflexão-ação. A escola que assume essa postura pauta-se na premissa de que “[...] o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos [...] em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

Nessa perspectiva, a escola, diante das diferenças, necessita se reinventar, pois “[...] quando almejamos a efetiva mudança da avaliação, entendemos também que esta mudança exige a revisão das concepções de aprendizagem e das práticas de ensino”. (VASCONCELLOS, 2013, p. 145). Sendo assim, se faz necessário romper com padrões homogêneos de avaliação, desmistificando ideias equivocadas. Dentre esses equívocos, está pensar que uma intervenção homogênea é capaz de dar conta das singularidades e das diferentes formas de aprender dos sujeitos, por isso Beyer (2006, p.28) considera inapropriado “[...] exigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e lidar com elas de maneira uniforme”.

Nesse contexto, a escola necessita conhecer o sujeito como pessoa, considerando todas as singularidades que ele apresenta. Sendo assim, é importante conhecer as condições inerentes às suas potencialidades e aos desafios que possa enfrentar em contexto escolar. Nesse cenário, convém lançar um olhar para as características cognitivas, afetivas e sociais das pessoas com necessidades educacionais especiais. Só conhecendo o sujeito, em todas as suas dimensões, é possível construir uma proposta educacional inclusiva, compreendendo que: “[...] a inclusão significa um avanço educacional com importantes repercussões políticas e sociais visto que não se trata de adequar, mas de transformar a realidade das práticas educacionais” (FIGUEREDO, 2002, p. 68)

Quando a escola se transforma, também compreende que é preciso garantir as adaptações necessárias para que a pessoa com deficiência participe e progrida em seus estudos. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) trata dessa questão ao explicar, em seu capítulo I, art. 3º, Inciso VI, o termo “adaptações razoáveis” da seguinte maneira:

[...] adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais (BRASIL, 2015).

De acordo com Luckesi (2011, p. 64), “[...] o ato de avaliar dedica-se a desvendar impasses e buscar soluções”. Nesse sentido, as intervenções devem contribuir com o desenvolvimento do aluno enfatizando medidas a serem adotadas para a superação das dificuldades. Para tanto, é fundamental considerar o que nos diz Freire (2009, p. 8) sobre os eixos que sustentam a inclusão: “é um direito fundamental; obriga a repensar a diferença e a diversidade; implica repensar a escola (e o sistema educativo); pode constituir um veículo de transformação da sociedade”.

De acordo com Pires (2006, p. 120) “[...] é fundamental no processo de inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais ‘acreditar’ que a criança pode superar, sempre, seu estágio atual de desenvolvimento e de aprendizagem”. No entanto, é importante apontar que flexibilizar uma proposta metodológica para fins de avaliação do público-alvo da Educação Especial não significa omitir os desafios de aprendizagens; adequar, metodologicamente, determinado conteúdo ou atividade é uma estratégia inclusiva que considera os objetivos de aprendizagem traçados para o aluno.

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. (BRASIL, 2008, p. 11)

Mediante o que refletimos até aqui, percebemos que uma educação homogênea não é capaz de garantir os avanços na aprendizagem de todos os alunos. Então, como a escola pode se organizar para promover o ensino, a aprendizagem e o progresso nos estudos de cada aluno, sobretudo a pessoa com deficiência?



O processo educativo é complexo, portanto envolve diferentes dimensões da avaliação da aprendizagem, a saber: diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação deve ocorrer de forma contínua, considerando os aspectos qualitativos, e não pode se limitar a um momento estanque. Algumas estratégias podem ser elencadas, as quais já vêm sendo colocadas em prática em alguns sistemas de ensino, e apontam resultados significativos. Dentre as principais, destacamos algumas delas:

- Construção de redes de apoio;
- Rompimento de barreiras arquitetônicas e atitudinais;
- Flexibilização curricular;
- Uso de tecnologias assistivas¹;
- Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- Plano educacional individualizado (PEI).

As redes de apoio implicam a participação de várias especialidades trabalhando juntas no planejamento e implementação das atividades. A escola pode estabelecer parcerias com equipes multidisciplinares, tendo em vista o que dizem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica:

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades. (...) O respeito e a valorização da diversidade dos alunos exigem que a escola defina sua responsabilidade no estabelecimento de relações que possibilitem a criação de espaços inclusivos, bem como procure superar a produção, pela própria escola, de necessidades especiais (BRASIL, 2001, p. 20).

¹ No decorrer do curso, você estudará um módulo específico sobre as tecnologias assistivas.

A construção de espaços inclusivos não depende só da escola. A construção da rede de apoio é uma parceria entre a escola, os especialistas, a família e a sociedade. Essa colaboração é fundamental no rompimento das barreiras arquitetônicas e atitudinais erguidas em torno das pessoas com deficiência ao longo dos tempos, podendo provocar discussões a respeito das políticas públicas inclusivas.

De acordo com Bedaque (2015, p. 31):

construir uma Educação Inclusiva não é uma ação unilateral, que depende do esforço de apenas um grupo. A ação inclusiva que provoca mudanças substanciais é um processo construído por muitas pessoas e neste sentido, a colaboração é um conceito fundamental e sua prática pode fazer mudanças significativas no sistema educacional.

A escola que acolhe as diferenças busca construir coletivamente uma pedagogia que parte das diferenças dos seus alunos como impulsionadoras de novas formas de organizar o ensino (SARTORETTO E BERSCH, 2010, p. 8). Em relação à proposta de flexibilização curricular no campo complexo, que é a avaliação, é preciso ter clareza de sua finalidade, buscando “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 10). É importante ressaltar que a flexibilização não tem caráter protetivo ou assistencialista, mas sim inclusivo, pois considera as diferenças.

Em relação às Tecnologias Assistivas (TA), no que se refere à temática da avaliação, chamamos atenção para uma de suas áreas que se destina especificamente à ampliação de habilidades de comunicação. “A Comunicação e Alternativa (CA) é destinada a pessoas sem fala ou sem escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever” (BERSCH & SCHIRMER, 2005). Estima-se que 8 a cada 1000 pessoas no mundo



não conseguem usar a fala para se comunicar. Apenas cerca de 5% delas recebem em algum momento um dispositivo de comunicação.

A Comunicação Alternativa pode ser utilizada por pessoas com diferentes diagnósticos: Transtorno do Espectro Autista, paralisia cerebral, algumas síndromes, alguns distúrbios de linguagem e condições relacionadas. Nesse sentido, na mediação e avaliação das aprendizagens das pessoas sem fala ou escrita funcional a CA pode estabelecer interações positivas.

A comunicação alternativa possibilita a construção de novos canais de comunicação, através da valorização de todas as formas expressivas já existentes na pessoa com dificuldade de comunicação. Gestos, sons, expressões faciais e corporais devem ser identificados e utilizados para manifestar desejos, necessidades, opiniões, posicionamentos (SARTORETTO e BERSCH, 2010, p. 21).

Diante dessa perspectiva, o repertório comunicativo pode ser ampliado, potencializando as habilidades de expressão e compreensão. O professor pode organizar e/ou construir diversos recursos como: cartões de comunicação, pranchas de comunicação, pranchas alfabéticas e de palavras, vocalizadores ou computador, o qual pode ser uma ferramenta profícua de voz e comunicação entre professores e alunos que dele necessitem fazer uso. Um aspecto importante a ser destacado é que os recursos de comunicação podem ser construídos de forma personalizada, considerando as características específicas de cada estudante.



Figura 3: Cartões de comunicação.



Fonte: <https://www.assistiva.com.br/ca.html>. Acesso em 15/07/2020.

Figura 4: Pranchas de comunicação com os temas “alfabeto” e “animais”.



Fonte: Fonte: <https://www.assistiva.com.br/ca.html>. Acesso em 15/07/2020.



Figura 5: Prancha com símbolos PCS².



Fonte: <https://www.assistiva.com.br/ca.html>. Acesso em 15/07/2020.

2 Um dos sistemas simbólicos mais difundidos e utilizados em todo o mundo é o **PCS - Picture Communication Symbols**. Ele foi criado em 1980 pela fonoaudióloga estadunidense Roxanna Mayer Johnson e possui mais de 11.500 símbolos originalmente desenhados para criar, rápida e economicamente, recursos de comunicação consistentes e com acabamento profissional.

No Brasil o PCS foi traduzido como **Símbolos de Comunicação Pictórica**. O sistema PCS possui como características: desenhos simples e claros, fácil reconhecimento, adequados para usuários de qualquer idade, facilmente combináveis com outras figuras e fotos para a criação de recursos de comunicação individualizados. São extremamente úteis para criação de atividades educacionais. Fonte: <https://www.assistiva.com.br/ca.html>



Figura 6: Calendário personalizado - Mês de Janeiro de 2011.



Fonte: <https://www.assistiva.com.br/ca.html>. Acesso em 15/07/2020.



Como temos visto até aqui, essas estratégias podem nortear o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, a avaliação da pessoa com deficiência, pois a educação inclusiva é caracterizada “pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de novas práticas pedagógicas (PRIETTO, 2006, p. 40).

Agora, destacaremos alguns questionamentos que devem ser levados em consideração pelas escolas na elaboração de uma proposta inclusiva:

- Quem é o público-alvo da Educação Especial nessa escola?
- Quais deficiências eles apresentam?
- Em que fase, em relação à deficiência, as famílias desses alunos se encontram? (luto, negação, aceitação);
- Há documentos que possam nortear a elaboração de seu projeto? (Laudos médicos, parecer de especialistas, relatórios de aprendizagem de turmas anteriores, etc.);
- Em quais turmas eles estão/serão matriculados?
- Quem são e como atuam os profissionais que com eles convivem?
- A escola está preparada, ou em busca de propiciar o que garantem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica?
- Quais as adaptações arquitetônicas ou flexibilizações curriculares devem ser feitas para tornar a escola acessível a todos?
- A escola tem Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)?
- A escola oferece o Atendimento Educacional Especializado (AEE)?
- Os estudantes terão um Plano de Ensino Individualizado (PEI)?
- Os estudantes têm atendimento especializado fora da escola? Quais especialidades?



Figura 7: Sala de Recursos Multifuncionais



Fonte: <http://www.vale.com/brasil/PT/aboutvale/news/Paginas/educacao-inclusiva-vale-entrega-tres-salas-com-recursos-multifuncionais-para-escolas-de-mangaratiba-rj.aspx>. Acesso em 15/07/2020.

O trabalho desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais deve ser desenvolvido em colaboração com a classe comum da escola regular em que o aluno esteja matriculado. Juntos, os professores devem pensar o processo de avaliação desses alunos visando o avanço em suas aprendizagens.

O Atendimento Educacional Especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e à independência na escola e fora dela. Consideram-se serviços e recursos da Educação Especial aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares (Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008).

O PEI - Plano Educacional Individualizado ou Plano de Ensino Individualizado - é um documento desenvolvido com base nas diretrizes escolares que tem como objetivo orientar o trabalho da escola nas prioridades a serem elencadas para seu aluno que necessita de adaptações curriculares. Está amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96).

Todos os aspectos elencados nos questionamentos que fizemos acima devem ser analisados cuidadosamente, pois uma vez conhecendo o seu público e suas especificidades, a escola poderá planejar para intervir e avaliar, de forma justa e emancipatória, assim como enfatizam Oliveira e Campo (2005, p. 75):

A Educação Especial tem um importante papel a desempenhar perante os alunos com deficiência, e a avaliação educacional é parte fundamental desse processo, pois é por meio da avaliação que estaremos traçando as necessidades e possibilidades desses alunos.

Nessa perspectiva, é imprescindível compreender que a avaliação de um aluno com deficiência deve partir das metas anteriormente traçadas, para que ele atinja seus objetivos a curto, médio e longo prazo, os quais devem estar bem definidos no plano de AEE e no PEI dos estudantes. O currículo (conteúdo, tempo e espaço) deve ser flexibilizado e adequado para as especificidades apresentadas, com metas específicas.

O PEI deve incluir os objetivos de aprendizagem e o processo de avaliação, com os instrumentos e procedimentos a serem utilizados (avaliação escrita, oral, diversificada, multidisciplinar, tarefas complementares). É importante esclarecer como serão feitos os pareceres, o que constará no currículo e quais as flexibilizações necessárias para cada disciplina (tempo, espaço, modo e recursos).



Mediante o exposto, consideramos que a **avaliação processual** seja mais adequada, na qual os procedimentos priorizados podem ser: observação com base nos objetivos que foram traçados para o aluno, portfólios, análise da produção escolar, registros feitos pelo professor em diferentes momentos da prática pedagógica e quaisquer outros instrumentos que possibilitem a verificação qualitativa dos objetivos atingidos e progressos alcançados pelo aluno.

É primordial que as atividades a serem desenvolvidas no atendimento do aluno público-alvo da Educação Especial sejam desenvolvidas em parceria com toda a equipe pedagógica, ou seja, a gestão escolar, os professores da sala de aula regular e os professores da sala de recursos multifuncionais, bem como a família, conforme afirma Ropoli (2010, p.19): “Os professores comuns e os da Educação Especial precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo”.

Mediante as discussões realizadas, ratificamos que a escola, como espaço inclusivo, “deve ter como desafio o êxito de todos os seus alunos, sem exceção, Assim, ao construir seu projeto político-pedagógico, inspirado nos princípios da inclusão, deverá contemplar em sua renovação pedagógica o respeito às diferenças” (PIRES, 2006, p. 114).

O papel da escola inclusiva no processo de ensino e aprendizagem e avaliação dos estudantes com e sem deficiência é mediar a construção do conhecimento, proporcionando experiências significativas que contribuam para o seu desenvolvimento integral (físico, intelectual, afetivo e social).

Em síntese, a avaliação deve ocorrer de forma contínua e sistemática, analisando os avanços relacionados ao processo de inclusão do aluno e a relação com seus pares, reavaliando os recursos pedagógicos disponíveis para o seu desenvolvimento escolar e a sua plena participação nas atividades propostas.



ATIVIDADE INTEGRADA

- ▶ Nessa aula, conhecemos alguns recursos de Comunicação Alternativa (CA). Agora, pesquise outros exemplo de CA e compartilhe no fórum da turma.

SÍNTESE DA UNIDADE

- ▶ Chegamos ao fim de mais uma unidade, na qual discutimos sobre avaliação do público-alvo da Educação Especial, refletindo sobre algumas estratégias que o professor pode e deve considerar ao pensar a avaliação (inicial, processual e final), tais como o uso da Comunicação Alternativa, a flexibilização curricular, o Atendimento Educacional Especializado e o Plano de Ensino Individualizado. Não esqueça de consultar o material complementar para aprofundar o conhecimento na área.

LEITURAS COMPLEMENTARES



Caro(a) cursista,

Para aprofundar os estudos sobre a avaliação do público-alvo da Educação Especial, sugerimos, a seguir, algumas indicações para apreciação. Esperamos que você possa complementar o conteúdo estudado. São links de vídeos e textos, disponíveis na web, que auxiliarão na compreensão da temática discutida até aqui.

Sugestão de vídeos:

Em uma série de vídeos, Liliane Garcez, Gerente de Projetos do Instituto Rodrigo Mendes, explica mais detalhes sobre o que é o AEE.

Acesse: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2204/atendimento-educacional-especializado-o-que-e-para-quem-e-e-como-deve-ser-feito>

Plano de ensino individualizado (PEI) | Palestra | Formação Carioca 2020

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aDRPWFPw8H0>

Sugestão de textos:

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; CAMPOS, Thaís Emília. **Avaliação em Educação Especial:** o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. Revista Estudos em Avaliação Educacional, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1222/1222.pdf>

Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

- ▶ Pesquise um Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou um Plano de Ensino Individualizado (PEI) de um estudante com deficiência, transtorno do Espectro Autista ou Altas Habilidades/Superdotação e faça uma análise com ênfase nas flexibilizações curriculares e na avaliação da aprendizagem.

REFERÊNCIAS



BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Atendimento Educacional Especializado**. Mossoró: EdUFERSA, 2015.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação**. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília – DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 25 mar. 2020.

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In.: ROSA de E. G. e SOUZA V. C. (Org.) **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2009.

KRAMER, Sonia. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a Educação Infantil. São Paulo: Ática, 1992.

LIB NEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

PIRES, Gláucia Nascimento da Luz. O cotidiano escolar na escola inclusiva. IN.: MARTINS et al. **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

