

Educação Especial,
Adaptações Curriculares
e Inclusão Escolar:
Desafios na Alfabetização



Regiane da Silva Barbosa
Miryan Cristina Buzetti
Maria Piedade Resende da Costa

**Educação Especial,
Adaptações Curriculares e
Inclusão Escolar:**

Desafios na Alfabetização

**Regiane da Silva Barbosa
Miryan Cristina Buzetti
Maria Piedade Resende da Costa**

**Educação Especial,
Adaptações Curriculares e
Inclusão Escolar:
Desafios na Alfabetização**

Copyright © das autoras

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras.

Regiane da Silva Barbosa; Miryan Cristina Buzetti; Maria Piedade Resende da Costa

Educação Especial, Adaptações Curriculares e Inclusão Escolar: Desafios na Alfabetização. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 105p.

ISBN 978-85-7993-627-2 (impresso)
978-85-7993-633-3 (Ebook)

1. Educação especial. 2. Alfabetização e educação especial.
3. Inclusão escolar. 4. Autoras. I. Título.

CDD – 370

Capa: Andersen Bianchi

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Nair F. Gurgel do Amaral (UNIR/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2019

Sumário

Apresentação	7
Prefácio	11
<i>Josefa Lídia Costa Pereira</i>	
1. Adaptação curricular: uma possibilidade para o sucesso da inclusão escolar	15
2. A aprendizagem da leitura e da escrita	27
3. Adaptação Curricular para alunos com Deficiência Intelectual	37
4. Adaptação Curricular para alunos com Deficiência Física	47
5. Adaptação Curricular para alunos com Deficiência Visual	59
6. Adaptação Curricular para alunos com Deficiência Auditiva/Surdez	71
7. Adaptação Curricular para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	85
8. Adaptação Curricular para alunos com Altas Habilidades/ Superdotação	93
9. Considerações Finais	105

Apresentação

Por mais longa que seja a caminhada o mais importante é dar o primeiro passo.
Vinícius de Moraes

Este livro é fruto da parceria entre as autoras Miryan e Regiane com a orientação da professora Maria Piedade. Desde 2014 as autoras desenvolvem projetos juntas com a temática de adaptação curricular voltada para o ensino de leitura e escrita para estudantes público alvo da educação especial. A parceria teve início no curso de Doutorado em Educação Especial sob orientação da professora Piedade que sempre incentivou a investir em cursos de formação continuada para professores, compartilhando nosso conhecimento sobre práticas pedagógicas em educação especial para professores da educação básica. Em diversas situações participantes dos cursos ministrados em congressos e eventos na área nos questionavam sobre a publicação de um livro sobre a temática, apontando a necessidade de um material fundamentado e com exemplos práticos possíveis de realizar em sala de aula. A partir desses questionamentos a ideia foi amadurecendo e começamos a organizar o presente livro.

A parte introdutória é fruto de nossas pesquisas individuais que acabaram se unindo nessa caminhada, pesquisas realizadas nas plataformas de busca nacionais e internacionais evidenciavam a necessidade dos professores de aprofundar os conhecimentos na área da adaptação curricular, e, nossas experiências como professoras de sala de aula do Ensino Fundamental I, da Educação Infantil e do Atendimento Educacional

Especializado, somado a nossa experiência nos cursos de formação de professores favoreceu a escolha de uma linguagem pedagógica acessível e coerente a realidade do professor. Buscamos nesse livro apresentar uma fundamentação atual e coerente com a legislação brasileira vigente, e exemplificar com estratégias e adaptações vivenciadas por nós na prática.

Nosso objetivo maior com essa obra é mostrar para o professor que a adaptação curricular é possível. Nosso foco são as adaptações na área da alfabetização, uma área de extrema relevância, mas complexa e com o desempenho bem comprometido na realidade nacional. Por isso, nosso esforço em pesquisar sobre a temática e buscar chegar ao maior número de professores possíveis, demonstrando a eles que quando temos um conhecimento pedagógico adequado sobre nosso aluno e sobre o processo de aprendizagem conseguimos elaborar e planejar adaptações curriculares adequadas a necessidade dos estudantes. Portanto, como nos diz Vinícius de Moraes, o mais importante é dar o primeiro passo, e se, você está lendo essa apresentação, é porque você já deu o seu primeiro passo!

O livro está estruturado de uma maneira que você possa compreender primeiro o que é adaptação curricular, quais os aspectos legais, e quais tipos de adaptações podemos realizar no ambiente escolar. Em seguida trazemos um capítulo sobre a aprendizagem da leitura e escrita, demonstrando os principais conceitos envolvidos nesse processo, pautado no olhar da psicologia cognitiva. Após esses dois capítulos introdutórios trazemos um olhar mais específico para as características e necessidades de estudantes público alvo da educação especial.

Esperamos que ao longo da leitura do livro você consiga compreender o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, conhecer as possibilidades de adaptação curricular, e principalmente, a partir desse livro enriquecer e elaborar propostas de adaptações para a sua realidade, favorecendo a aprendizagem do seu aluno!

Nosso afetuoso abraço, boa leitura!

Regiane da Silva Barbosa
Miryan Cristina Buzetti
Maria Piedade Resende da Costa

Prefácio

De acordo com documentos oficiais que regem a educação brasileira, a Educação Especial perpassa diferentes níveis da educação, necessitando assim de um olhar diferenciado para as múltiplas necessidades de alunos incluídos no sistema educacional brasileiro. Dessa forma, essa obra tem como objetivo, conforme destacam as autoras: “compartilhar ideias e possibilidades de adaptações curriculares que podem ser realizadas na perspectiva da inclusão”.

As autoras dedicam um olhar especial para os alunos público – alvo da Educação Especial matriculados na alfabetização, trazendo aos professores desta etapa escolar, sugestões e orientações fundamentais para o processo de ensino aprendizagem dessas crianças. Os capítulos apresentam separadamente sugestões para as diferentes áreas da Educação Especial.

Vale ressaltar que esta obra está respaldada nas diversificadas experiências das autoras com as diferentes necessidades educacionais de alunos da Educação Especial, trazendo à tona questões que afligem o cotidiano de professores de classes da alfabetização, onde se encontram matriculados alunos com diferentes deficiências no contexto que se pretende inclusivo.

Importante lembrar que esta obra vem suprir demandas de professores que apontam a falta de literatura fluida e elucidativa no que se refere às sugestões e orientações para a melhoria de suas ações pedagógicas, portanto, direciona para o rompimento de um imaginário docente repleto de insegurança e medo decorrentes das

inúmeras dúvidas relativas à condução do processo educacional.

O texto traz por meio de linguagem simples e facilitadora as inquietudes e as orientações para as diferentes adaptações ou adequações curriculares.

Como isto seria possível? A própria estruturação dos oito capítulos oferece ao leitor um convite para mergulhar na leitura da obra. Os capítulos foram distribuídos da seguinte forma:

Capítulo 1 - **Adaptação curricular: uma possibilidade para o sucesso da inclusão escolar** - este capítulo aponta uma reflexão sobre os pontos que envolvem a composição do currículo escolar, por isso, é dado enfoque especial para as adequações curriculares voltadas à alfabetização de crianças com deficiências.

Capítulo 2- **A aprendizagem da leitura e da escrita** – traz uma fundamentação teórica sobre a leitura e a escrita, assim como os diferentes níveis que envolvem a evolução da escrita e os fatores que envolvem o processo de leitura e escrita. Faz um destaque sobre a importância de se conhecer as particularidades de cada indivíduo para a realização eficiente da adequação curricular.

Capítulo 3 - **Adaptação Curricular para alunos com Deficiência Intelectual** – destaca o quanto é importante o professor considerar as características e particularidade do alunado com deficiência intelectual, esses aspectos são facilitadores no processo da adaptação curricular de crianças na alfabetização.

Capítulo 4 - **Adaptação Curricular para alunos com deficiência física** – enfatiza a importância de o professor conhecer o aluno com deficiência física a fim de realizar o planejamento e adequação curricular para os alunos dessa

etapa de escolaridade. Esse capítulo exemplifica e ilustra ainda algumas atividades para alunos com comprometimento motor.

Capítulo 5 - Adaptação Curricular para alunos com Deficiência Visual - pontua questões conceituais que diferenciam cegueira de baixa visão, traz ilustrações de recursos que podem ser empregados na leitura e escrita por estudantes com deficiência visual (cegos e com baixa visão). Todos esses pontos são relevantes para que o professor realize a adequação curricular satisfatória e condizente com as necessidades específicas de cada aluno cego ou com baixa visão.

Capítulo 6 - Adaptação Curricular para alunos com Deficiência Auditiva/Surdez - ressalta a importância de o professor e a escola ver o aluno surdo ou com deficiência auditiva como um ser único, com características e particularidades diferentes que precisam ser respeitadas. Traz ainda diferentes orientações para a adequação/adaptação curricular de modo a favorecer o processo de leitura e escrita desse alunado.

Capítulo 7 - Adaptação Curricular para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) – aponta sugestões de adaptações que viabilize a inclusão do aluno com TEA na educação inclusiva. Mostra possibilidades de como trabalhar conceitos e instruções para situações do cotidiano e que possibilite o acesso ao currículo.

Capítulo 8 - Adaptação Curricular para alunos com Altas Habilidades/ Superdotação – salienta neste capítulo a importância de se desvencilhar de mitos em torno da imagem do estudante com altas habilidades/ Superdotação, pois podem interferir no planejamento e nas atividades de enriquecimento curricular, detendo

atenção na adaptação curricular conforme a especificidade e interesse desse alunado.

Por fim, entende-se que os conhecimentos e experiências apontadas ao longo dos capítulos são de grande contribuição e riqueza para os professores da educação inclusiva, pontualmente para os alfabetizadores!

Abril /2019

Josefa Lúcia Costa Pereira
Universidade Federal de Santa Maria

Capítulo 1

Adaptação curricular: uma possibilidade para o sucesso da inclusão escolar

O tema adaptação curricular é atual e recorrente na prática pedagógica do sistema de ensino brasileiro, uma vez que este representa a preocupação e a dificuldade de diversos profissionais da educação que atuam na perspectiva da inclusão.

Para compreender o que é adaptação curricular e como realizá-la é preciso antes contextualizá-la, isto é, compreender que ela faz parte das diretrizes e orientações trazidas pelo paradigma da inclusão à realidade escolar.

A inclusão escolar surgiu na década de 1990 com o intuito de garantir educação de qualidade para todos, independentemente das diferenças de cada um, inclusive para aqueles até então segregados da sociedade e conseqüentemente do sistema educacional regular, as pessoas com deficiência.

A inclusão escolar é uma realidade nas escolas de todo o país e traz ao sistema educacional o desafio de garantir não somente o acesso de todos a educação, mas a permanência na escola e o sucesso escolar.

É preciso entender que inclusão consiste em um movimento mundial que aceita e respeita as diferenças de todos, visando garantir uma educação de qualidade a todos; e que inclusão escolar não é sinônimo de educação especial, uma vez que esta, na perspectiva da inclusão, consiste em “uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o

atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, s/p).

Ou seja, atualmente, a educação especial não é mais a educação oferecida a pessoas com deficiência em instituições especializadas que substituem a educação regular, mas uma modalidade oferecida por meio de atendimento especializado em parceria com o ensino regular.

A educação especial, na perspectiva da inclusão, integra a proposta pedagógica da escola, e deve estar presente desde a educação infantil até o ensino superior, oferecendo atendimento, recursos e serviços que possibilitem ao aluno aprender e se desenvolver junto com os outros alunos, na escola regular.

Há muitas leis e documentos que respaldam a inclusão e dentre eles destaca-se a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Um importante documento que resgata a história da educação de pessoas com deficiência, desde a exclusão até os dias atuais, pontuando ainda quem é o Público Alvo da Educação Especial (PAEE), ou seja, quem é a pessoa que tem direito a ser atendida no atendimento educacional especial para obter sucesso em seu processo educacional.

Segundo a referida Política, considera-se PAEE “estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, s/p). O termo PAEE utilizado atualmente substitui os termos excepcionais, retardado, deficiente, pessoas especiais, pessoas portadoras de deficiência, pessoas com necessidades especiais e tantos outros termos que ainda podemos ouvir/ler sobre o tema.

Ainda de acordo com a referida Política a pessoa com deficiência é aquela que apresenta impedimentos físico,

mental ou sensorial de longo prazo, e que tem participação restrita na escola e na sociedade quando encontram barreiras, como é o caso de pessoas surdas, cegas, pessoas com deficiência física e ou intelectual. Já pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento são aquelas que apresentam alterações nas interações sociais e na comunicação, além de repertório de interesse estereotipado e repetitivo, como: pessoas com autismo, pessoas com síndromes do espectro autista e psicose infantil. E, os estudantes com altas habilidades/superdotação são aqueles que tem potencial elevado na área acadêmica, intelectual, liderança, psicomotricidade entre outras. (BRASIL, 2008).

É importante conhecer o estudante PAEE para a partir dele organizar o trabalho educacional, planejar políticas públicas necessárias às garantias de direitos e organizar os serviços oferecidos na educação inclusiva.

O atendimento oferecido pela educação especial na inclusão escolar recebe o nome de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e é oferecido nas salas de recursos multifuncionais da própria escola e ou de escolas ou instituições próximas à residência do aluno. Ou seja, além de estar na sala de aula regular o aluno PAEE tem direito ao AEE no contra turno. Esse atendimento tem como objetivo “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, s/p).

A responsabilidade por colocar em prática as orientações de acesso e de permanência do aluno PAEE no ensino regular é do professor do AEE, o qual deve facilitar o processo de ensino e aprendizagem deste aluno. Sendo assim, a partir das dificuldades que o aluno PAEE apresenta o professor do AEE organiza o tipo de atendimento necessário, o número de atendimentos por

semana, os recursos que podem contribuir com o ensino e aprendizagem deste aluno, estabelece parceria com a família e com os profissionais que atendem o aluno fora do espaço escolar, além de orientar o professor da sala de aula regular e a família sobre o uso de tecnologias e ou equipamentos que beneficiam a educação do aluno.

O AEE deve complementar a educação regular de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e suplementar a educação de alunos com altas habilidades e superdotação, no entanto o AEE NÃO substitui o ensino na sala de aula regular, o qual é de responsabilidade do professor da sala de aula regular.

Esse atendimento complementa ou suplementa o ensino regular, porém o ensino de conteúdos curriculares previstos é de responsabilidade do professor da sala de aula regular.

Ou seja, cabe ao professor da sala de aula regular ensinar o aluno PAEE incluído em sua turma os conteúdos curriculares e ao professor do AEE identificar as necessidades do aluno e o estimular para superar as barreiras existentes por meio de recursos que tornem seu aprendizado possível. As atividades realizadas no AEE não devem ser as mesmas atividades realizadas em sala de aula.

No AEE o aluno PAEE pode aprender Libras, Braille, Soroban, orientação e mobilidade, comunicação alternativa, uso de tecnologia assistiva, etc. Entretanto, é na sala de aula regular que ele deve aprender a ler, escrever, calcular, interpretar texto e adquirir todo conhecimento historicamente produzido e selecionado para compor o currículo escolar.

O professor do AEE e o professor da sala regular devem trabalhar juntos, trocar informações e discutir as necessidades e possibilidades de ensino e aprendizagem para o aluno PAEE.

Em relação ao currículo escolar o Ministério da Educação (MEC) esclarece que o currículo escolar a ser desenvolvido com o aluno PAEE deve ser o mesmo desenvolvido com outros alunos, embora esse aluno aprenda de forma e ritmo diferentes, precisando de recursos e serviços de apoio.

Na educação inclusiva o currículo pode ser adaptado e flexível, e a responsabilidade pela adaptação curricular é de toda a escola que deve dar suporte e apoio ao professor que atua diretamente na sala de aula regular, pois cabe à escola organizar, adquirir recursos e dar possibilidades de aprendizagem a esse estudante, embora essa adaptação se concretize na atuação do professor da sala de aula regular.

É fundamental compreender que é preciso incluir o aluno PAEE em todas as atividades desenvolvidas em sala de aula e na escola como um todo, buscar uma forma, um recurso que permita a esse aluno participar das atividades, para que ele perceba que é capaz e que faz parte da turma na qual está inserido.

Sendo assim, o aluno PAEE deve participar das aulas de educação física, das brincadeiras e atividades realizadas nos diferentes espaços da escola, dos passeios e de todas as programações culturais, esportivas e artísticas realizadas na escola, tendo respeitadas suas necessidades e potencialidades.

A adaptação curricular pode acontecer de diferentes maneiras, o importante é considerar as características e necessidades do aluno PAEE, além do contexto no qual o trabalho educacional é desenvolvido, ou seja, a estrutura da sala de aula e da escola, o tipo de atendimento que esse aluno tem, os recursos disponíveis e os equipamentos que a escola possui.

O professor adapta o currículo às especificidades de seu aluno. E vale lembrar que mesmo com mesmo

diagnóstico de deficiência, cada aluno é único, pois tem história de vida, características, necessidades e estímulos diferentes, os quais impactam diretamente na forma como o aluno interage, se comunica, aprende e se desenvolve. Por isso, muitas vezes o que funciona com um aluno PAEE pode não funcionar com outro, sendo necessário adaptações e recursos específicos para cada um.

É possível dizer que o objetivo geral da educação do aluno PAEE é o mesmo dos outros alunos, porém os objetivos específicos são individuais, condizem com as características e necessidades que o aluno PAEE tem. Ou seja, o aluno PAEE deve, por exemplo, aprender a ler e escrever, assim como qualquer aluno. Entretanto, se esse aluno não enxerga, por exemplo, ele pode “ler com os dedos” e escrever em Braille. E isso não descaracteriza a sua habilidade de leitura e escrita.

A dificuldade da maioria dos professores do ensino regular é planejar e realizar as adaptações curriculares na sala de aula, pois muitas vezes o foco está nas limitações desse aluno, no diagnóstico de deficiência que ele tem, e não nos recursos que utiliza, nas potencialidades e saberes que o aluno domina/tem. Daí a importância do professor da sala regular estabelecer parcerias, ter apoio de toda a escola e de todos os profissionais que nela atuam, pois na inclusão escolar é a escola que deve se adaptar ao aluno e atender suas necessidades e não o contrário.

Para realizar a adaptação curricular o professor deve considerar o currículo previsto para o ano escolar em que o aluno PAEE está inserido, para então planejar a aula, planejar como trabalhar o mesmo conteúdo com esse aluno, pensando nas características desse aluno, nos recursos e tecnologias que ele usa, e em como ensiná-lo. É preciso avaliar e refletir sobre a adaptação realizada constantemente, pontuando o que deu ou não certo, o que o aluno aprendeu e o que ainda pode ser trabalhado,

nas formas de ensino e nas atividades que facilitem o aprendizado do aluno.

O currículo a ser desenvolvido com o aluno não deve ser um currículo diferente, a adaptação está nos ajustes e nos auxílios que o aluno precisa para aprender. Por exemplo, um aluno com deficiência física que tem dificuldades motoras nos membros superiores pode não conseguir segurar o lápis para escrever seu texto, mas pode usar um engrossador que facilite a preensão do lápis, pode usar um computador, ou ainda criar sua história oralmente enquanto outra pessoa escreve o que ele diz, sendo seu escriba.

A adaptação curricular pode se dar no objeto, nos objetivos, na atividade ou em todos os aspectos, o fundamental é que ela se adeque as especificidades do aluno PAEE (LEITE, 2008).

Uma adaptação curricular é realizada por meio do objeto, quando por exemplo o aluno PAEE usa em sala de aula a Libras, reglete ou a máquina Braille, computador, pranchas de comunicação alternativa, entre tantas outras possibilidades, ou seja, quando o objeto utilizado para promover o ensino e a aprendizagem é adaptado a necessidade do aluno.

A adaptação curricular nos objetivos da atividade se dá quando a partir de mesmo tema/conteúdo o professor adapta o objetivo da atividade de acordo com as especificidades do aluno no momento. Se o aluno ainda está se alfabetizando, por exemplo, ao invés de escrever um texto ele pode escrever uma frase, encontrar palavras no texto, etc. Ou seja, o conteúdo, o tema trabalhado é o mesmo, o que muda é o objetivo do ensino, que se adequa ao aluno e às suas especificidades e potencialidades no momento.

A adaptação na atividade é possível quando o professor considera os conhecimentos e habilidades que o

aluno já adquiriu e a partir dela e das características do aluno prepara uma atividade diferente, se o aluno tem deficiência auditiva, por exemplo, e ainda não domina a escrita, ele pode reorganizar a sequência de imagens que representa a história enquanto os outros alunos a reescrevem.

Ou seja, há diversas possibilidades de adaptação curricular, mas não há receita de como fazer pois, na inclusão escolar é primordial identificar as barreiras que impedem o aluno PAEE de aprender e se desenvolver, e a partir disso pensar em possibilidades de práticas que beneficiem o aluno e seu sucesso escolar, daí a importância das adaptações curriculares para a inclusão escolar.

Não há orientações específicas sobre como a adaptação curricular deve ser realizada, uma vez que como dito anteriormente, cada aluno tem necessidades e especificidades únicas, que vão além do diagnóstico de deficiência.

No entanto, há características e necessidades que podem ser consideradas pelo professor como ponto de partida para realizar sua prática pedagógica. Primeiramente, o professor deve conhecer a família de seu aluno para conhecer a história de vida dele, os atendimentos que ele tem/teve, suas características, interesses, gosto e preferências, pois esses aspectos devem ser considerados na prática pedagógica com o aluno. Além disso, o professor deve estabelecer parceria com todos os profissionais que atuam na escola, trocando informação, conhecimento e dividindo responsabilidades e tarefas, em especial com o professor do AEE, que pode orientar o professor da sala de aula regular sobre os recursos e tecnologias disponíveis e mais indicados.

Para sistematizar a proposta de trabalho com o aluno PAEE sugere-se a elaboração do Plano Educacional

Individualizado (PEI) que consiste em um documento no qual o professor registra as características de seu aluno, os conhecimentos que ele domina e o que precisa desenvolver.

Geralmente, o PEI é organizado em seis áreas de habilidades, conforme pontua SASSAKI (1999): habilidades acadêmicas (as habilidades de leitura, escrita, conhecimentos matemáticos, etc), habilidades de vida diária (habilidade vestir-se, se locomover, cuidar da higiene pessoal, organizar seus pertences, etc), habilidade motora (coordenação motora, equilíbrio, que movimentos faz sozinho e com ajuda, etc), habilidade social (como interage com as pessoas, como se comporta em diferentes situações, etc), lazer (como brinca, passeia, se pratica esportes ou não) e profissional (se consegue seguir comandos/instruções, se domina algum recurso/tecnologia).

Para construir o PEI o professor deve conhecer o aluno, daí a importância de conhecer as características, família e atendimentos que o aluno tem fora do contexto escolar, como pontuamos anteriormente, e de registrar essas informações, pois é a partir delas que o professor estabelece metas, prevê o tempo para esse processo e como irá avaliar o desenvolvimento e aprendizado do aluno, além de reavaliar constantemente sua prática.

A partir do PEI o professor define quais recursos o aluno vai precisar e que tipo de adaptação será necessário.

O PEI funciona como um registro do trabalho realizado pelo professor, a partir do qual a família do aluno PAEE e a equipe escolar poderão acompanhar o desenvolvimento acadêmico do aluno, saber o quanto ele progrediu ou não, o que funcionou ou não e o que ainda precisa ser trabalhado. A partir do PEI o professor pode transformar o avanço do aluno PAEE em conceitos utilizados no sistema escolar (notas A, B, C, D e E, ou notas de 0 a 10). O PEI deve acompanhar o boletim escolar do

aluno PAEE, pois é a partir dele que será possível entender o desempenho acadêmico do referido aluno.

Há várias formas de organizar o PEI, nesse texto deixamos apenas algumas orientações, cabe ao professor escolher a maneira mais prática e pertinente à sua realidade, o importante é não limitar a prática pedagógica somente ao diagnóstico de deficiência, uma vez que este pode ser o ponto de partida para a prática do professor, mas há muito outros aspectos a serem considerados.

A partir do diagnóstico do aluno PAEE é comum associarmos o uso de alguns recursos e práticas, os quais também servem como orientação para o trabalho inicial do professor no processo de ensino e aprendizagem.

No caso de alunos com deficiência visual é possível pensar em práticas que aproveitem o resíduo visual do aluno, além de enfatizar suas habilidades táteis e auditivas, o que pode ser feito por meio de jogos, brincadeiras e atividades de interesse do aluno. A partir dessas práticas o professor consegue se aproximar do aluno, conhecer seus interesses e potencialidades, para então planejar as adaptações necessárias.

Alunos surdos podem se comunicar por meio de Libras e ou ser oralizado, e conhecer sua forma de comunicação é fundamental para que o professor planeje sua prática, e adapte o currículo. O uso de recursos visuais e dramatização são indicados para esses alunos, independentemente da forma de comunicação utilizada, e podem estar presentes na rotina escolar, beneficiando não apenas o aluno surdo, mas a turma toda.

Alunos com deficiência física apresentam as mais variadas características, logo o professor precisa conhecer o aluno e as tecnologias e recursos que ele domina/utiliza e a partir disso planejar as adaptações necessárias, sejam elas no mobiliário, na estrutura e organização da sala de aula e da escola, nos materiais utilizados, etc.

Alunos com deficiência intelectual apresentam diferentes características e podem ou não usar recursos e tecnologias para se comunicar e aprender, logo é preciso antes de mais nada conhecer o aluno e suas habilidades para então planejar as adaptações.

Alunos com transtornos globais do desenvolvimento em geral apresentam dificuldade em se comunicar e socializar, além de movimentos repetitivos e estereotipados, características que precisam ser consideradas pelo professor, que antes de fazer qualquer adaptação precisa conhecer o aluno, ganhar sua confiança, descobrir seus interesses e necessidades para depois pensar em como desenvolver a prática pedagógica e as possibilidades de adaptação.

Alunos com altas habilidades/superdotação têm potencial elevado em uma área, o que não significa que sabem tudo e não precisam de apoio, ao contrário, precisam de estímulo para desenvolver suas potencialidades e de atividades que os estimulem a ir além, desenvolvendo ainda mais seu potencial, e é a partir disso que o professor pode iniciar sua prática.

Há infinitas possibilidades de adaptação curricular, as quais devem ser pensadas de forma singular para cada aluno e cada contexto, sempre tendo em mente que o currículo escolar a ser desenvolvido com o aluno PAEE é o mesmo, a diferença está na maneira que ele é desenvolvido, focando nas possibilidades de aprendizagem do aluno e não somente na deficiência e nas limitações que ele apresenta.

Com o intuito de contribuir com o tema e em especial com a prática pedagógica do professor que atua na sala de aula regular o presente texto tem como objetivo compartilhar ideias e possibilidades de adaptações curriculares que podem ser realizadas na perspectiva da inclusão.

Entretanto, como seria impossível esgotar todas as possibilidades e todos os temas que compõem o currículo escolar o enfoque está nas adequações curriculares para o ensino e aprendizagem de leitura e escrita para alunos PAEE, em especial alunos com deficiência.

Referências

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.**

_____, **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 2000.

LEITE, Lúcia Pereira. Práticas educativas: adaptações curriculares / Lúcia Pereira Leite, Aline Maira da Silva In: **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental** / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos.** 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

Capítulo 2

A aprendizagem da leitura e da escrita

Aprender a ler e a escrever envolve a descoberta de um sistema de representação diferente da linguagem oral, o qual a criança normalmente utiliza no seu dia a dia. É necessário que ela aprenda sobre palavras, sílabas, letras e os sons representados por elas.

Ler é o resultado de um sistema complexo, que envolve diferentes sistemas funcionais neurológicos, passando desde a identificação visório-auditiva e tátil-cinestésica até a decodificação de palavras, sistemas de análise e síntese, conhecimento de código escrito (correspondência grafema-fonema), apropriação do léxico visual até chegar na construção de significações englobando a compreensão. A leitura envolve uma variedade de processos que se inicia na identificação visual das letras e vai até a compreensão do conteúdo e do contexto da palavra escrita, sendo composta pela decodificação e a compreensão, estando diretamente relacionada com a fluência. (MORAIS, 2012).

A aprendizagem da leitura é um processo complexo exigindo das crianças componentes fonológicos, sintáticos e semânticos da linguagem, portanto, a criança precisa desenvolver diferentes processos para poder aprender a ler e escrever, diante disso, é fundamental que os professores conheçam as estratégias de leitura e escrita utilizadas pelas crianças para poder otimizar a aprendizagem e identificar as possíveis dificuldades encontradas por elas.

A linguagem escrita exige da criança a consciência dos diferentes signos que compõem o sistema alfabético. Para que o aluno consiga estabelecer a relação entre imagem do objeto, seleção do signo representativo e registro da palavra é necessário o ensino. A escrita é uma função específica da linguagem que se diferencia da fala pela sua estrutura e seu modo de funcionamento (VIGOTSKI, 2007), ou seja, a linguagem escrita requer, para seu desenvolvimento, um elevado grau de abstração por parte do aluno que a aprende. Trata-se de uma linguagem de pensamento, de representação.

A linguagem escrita possui origem e estrutura psicológica completamente diferente da linguagem oral. Dehaene (2012) explica que não há na formação do cérebro uma área responsável pela leitura, nosso cérebro foi feito para ver e não para ler. O autor supracitado aponta, assim como Vigotski (2000), que a escrita é essencialmente cultural, por isso, é uma atividade exclusivamente humana. A escrita foi inventada há cerca de 5.400 anos e este período é muito curto para que se produzam modificações estruturais no cérebro. Dehaene (2012) complementa que, apesar disso, diante da demanda cultural e graças a plasticidade neuronal, algumas áreas deste órgão se especializaram para tornar a leitura possível.

Para ler, em um primeiro momento, são utilizados os neurônios da identificação visual dos objetos. Nessa fase, os neurônios da região occipito-temporal do cérebro realizam o reconhecimento visual da escrita, isto é, identifica, mas não há ainda a leitura ou reconhecimento de significado. Em seguida ao reconhecimento visual, os neurônios se conectam uns aos outros, promovendo a relação entre a palavra escrita com as representações dos sons e significados. Dehaene (2012) diz que há portanto, dois grupos de neurônios: (i) os que dão acesso direto ao

significado (reconhecimento visual) sem ter que ler sílaba por sílaba, o que ocorre no caso de palavras conhecidas pelo leitor, sendo assim acontece a leitura conhecida como lexical e (ii) os neurônios que fazem a conversão da imagem das letras em representação dos sons, formando a via de leitura fonológica.

Dessa forma temos então uma dupla rota de leitura:

Rota fonológica: depende da utilização do conhecimento das regras de conversão entre grafema e fonema – mediação fonológica.

A leitura lexical é responsável pela leitura global, realizada pelos leitores experientes que leem identificando as palavras e confirmando o sentido no contexto, já a via fonológica promove uma leitura fonema por fonema, como faz a grande maioria das crianças em fases iniciais da aprendizagem da leitura; os leitores experientes podem utilizar essa via quando se deparam com palavras extensas que não estão habituados a ler.

Ler é perceber palavras grafadas e delas extrair pronúncia, tendo como objetivo a compreensão. Mas para compreender é preciso inicialmente aprender o código alfabético, reconhecer palavras (decodificação) e conseguir automatizar o processo de conversão grafofonológica.

Para realização da leitura a criança precisa desenvolver algumas habilidades perceptivo-linguística como:

- Capacidade de focar a atenção para o segmento da instrução.
- Memória auditiva e ordenação
- Memória visual e ordenação

- Processamento de palavras
- Análise estrutural da língua
- Síntese lógica e interpretação da língua
- Vocabulário e fluência na leitura (CAPOVILLA E CAPOVILLA, 2000).

Para que ocorra o desenvolvimento e a aquisição da leitura e da escrita é necessário o acesso ao léxico mental, memória de trabalho, ao processamento visual e ao processamento auditivo.

Lemle (1991) afirma que os indivíduos necessitam de algumas capacidades para alfabetizar-se, tais como compreensão de símbolo, refinamento de percepções, conscientização da percepção auditiva, consciência da unidade da palavra e organização da página escrita. É necessário que o aluno compreenda a ligação simbólica entre letras e sons das palavras, distinguir as letras, ter a capacidade de ouvir e ter consciência dos sons da fala com suas distinções relevantes na língua. Lemle (1991), continuando neste enfoque, diz que é preciso estabelecer relação entre a unidade da palavra e seu sentido no contexto, reconhecendo o significado da palavra e a estrutura da língua.

Dessa maneira, segundo Capovilla e Capovilla (2000), as habilidades de processamento fonológico, como a memória fonológica de trabalho (processamento ativo e armazenamento transitório de informações fonológicas), o acesso ao léxico mental (acesso à informação fonológica estocada na memória de longo prazo) e especialmente a consciência fonológica, têm se mostrado de extrema importância para a aquisição da leitura e da escrita. A consciência fonológica refere-se à consciência de que a fala pode ser segmentada e à habilidade de manipular esses segmentos.

Desde a década de 1970, com os estudos da psicologia cognitiva, é possível identificar o processamento fonológico como principal aspecto cognitivo ligado à aprendizagem do princípio alfabético (CAPOVILLA E CAPOVILLA, 2000).

O desenvolvimento da capacidade de pensar de forma consciente sobre os sons da fala e suas combinações são ferramentas essenciais na aprendizagem da leitura e da escrita. Sabendo da importância do treinamento da consciência fonológica no processo de aquisição da leitura e da escrita, o professor alfabetizador deve ser capaz de propor atividades que visem a esse treino, tendo em vista que sozinha a criança terá muito mais dificuldade para realização dessa capacidade indispensável no processo de aprendizagem da leitura e escrita. Quando o professor trabalha com o ensino de leitura e escrita precisa desenvolver atividades relacionadas as unidades linguísticas (sílabas, rimas, fonemas) e suas posições em uma palavra (inicial, intermediária, final), também precisa se atentar a natureza do léxico da palavra e desenvolver atividades que envolvam a comparação, categorização e transformação das palavras (PINHEIRO, 1994).

A consciência fonológica encontra-se entre as habilidades metalinguísticas, referindo-se à representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala, incluindo a capacidade de refletir sobre os sons da fala e sua organização na formação das palavras. Os fonemas são as pequenas partes da fala que estão relacionadas às letras de um sistema de escrita alfabética, dessa maneira, a consciência de que a língua é formada desses pequenos sons é denominada de consciência fonológica. Trata-se de perceber que a fala pode ser segmentada em palavras, sílabas e fonemas, os quais podem ser manipulados. Essa habilidade é

desenvolvida gradualmente conforme a criança interage em seu meio social e é impulsionada à medida que ela vai estabelecendo contato com textos e materiais gráficos diversos.

O desenvolvimento da consciência fonológica em crianças segue um padrão hierárquico, avançando na capacidade de isolar unidades maiores de sons (palavras ou sílabas) para unidades intermediárias (aliteração e rima) para unidades menores (fonemas). A relação entre consciência fonológica e alfabetização é bidirecional, pois, certos níveis de consciência fonológica facilitam a aprendizagem da linguagem escrita, que, por sua vez impulsiona o desenvolvimento das habilidades metafonológicas (MALUF, M. R. & BARRERA, 1997; ADAMS, 2006).

Na pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999), encontramos cinco níveis que mapeiam a evolução da escrita. O primeiro nível é o nível pré-silábico. Neste nível, o alfabetizando produz, geralmente, uma escrita em forma de linhas curvas com tamanhos irregulares e dificilmente segue a linha do caderno ou utiliza letra aleatoriamente. Isso ocorre, pois na observação da escrita cursiva, para quem não domina o sistema da escrita, não se diferem os contornos das letras individualmente e sim as curvas de cada palavra como um todo. É observada também, nesse momento, uma dificuldade momentânea em diferenciar as atividades de escrever e desenhar, pois “ambas são produtoras de grafias interpretáveis. Na hipótese pré-silábica, o alfabetizando ainda não percebe que a escrita representa a fala e, por isso, “escreve aleatoriamente”. Portanto, o primeiro passo na sua alfabetização é criar oportunidades para que a pessoa perceba a relação entre fala-escrita e o uso do alfabeto como conjunto de símbolos do código escrito.

O segundo nível é o silábico. Nesta fase, o alfabetizando, ao tentar escrever sozinho, percebe que existe uma relação entre o que se fala e o que se escreve. Eles mantêm, nesse nível, as hipóteses de quantidade e de variedade mínimas de caracteres para poder escrever algo, mantendo, como no nível anterior, uma quantidade de grafias constantes. Estabelece uma letra para cada sílaba que corresponde ou não com a escrita do som falado. Esta descoberta constitui um importante passo na aprendizagem da escrita: compreender que cada letra representa um som da fala.

O terceiro nível é o Nível Silábico-Alfabético. Nesta etapa, o alfabetizando já começa a perceber que é preciso mais de uma letra em cada sílaba para escrever na forma convencional, ou seja, compreende que, dependendo do tipo de som falado, são necessárias uma ou mais letras para cada sílaba. O aluno está formando a hipótese alfabética, surgindo assim muitas dúvidas e um tipo de escrita que costuma ser avaliada como “o aluno está comendo letra”: a escrita varia da forma silábica à alfabética e, geralmente, há mistura de ambas.

A escrita alfabética demonstra que o alfabetizando já conseguiu compreender como funciona o sistema da nossa escrita: o sistema alfabético. Percebeu que para grafar uma sílaba são necessárias duas ou mais letras, compreendendo a escrita como transcrição fonética da sua fala. Geralmente, ainda não tem o domínio totalmente adequado da escrita e apresenta muitos erros ortográficos e de segmentação, isto é, da separação das palavras na frase.

No nível 5, a criança escreve alfabeticamente e é o final dessa evolução. Nesse momento há uma “ampliação dos critérios quantitativos. A criança se defronta com dificuldades próprias da ortografia, mas sem problemas de escrita no seu sentido estrito. Nesta fase é quando a

criança já apresenta além da escrita alfabética o conhecimento das regras ortográficas

Para a criança evoluir no processo de aprendizagem de leitura e escrita é necessário:

- Compreender a relação entre falar e escrever
- Compreender que as palavras se constituem por sílabas e as sílabas por fonemas
- Compreender que os mesmos fonemas pertencem a várias palavras diferentes.
- Compreender que existem diferentes letras e que cada letra tem um nome, um som e uma grafia diferente

Sendo assim, podemos pontuar que são necessários três fatores para ensinar uma criança a ler e escrever:

- A consciência de que é possível segmentar a língua falada em unidades distintas
- A consciência de que tais unidades reaparecem em diferentes palavras faladas
- O conhecimento das regras de correspondência grafo-fonêmica.

Conhecer o processo de aprendizagem de leitura e escrita contribui para que o professor possa pensar e planejar atividades e intervenções mais dirigidas a necessidade do aluno, seja esse de desenvolvimento típico ou atípico. É através desse conhecimento que o professor terá clareza das etapas e estratégias que poderá trabalhar para facilitar a aprendizagem e otimizar o desenvolvimento do aluno para uma alfabetização mais completa e efetiva.

É fundamental que o professor conheça o processo de ensino e de aprendizagem de leitura e escrita para que a partir dele consiga adequar sua prática docente às especificidades de seus alunos, sejam eles alunos sem ou com dificuldade de aprendizagem e ou PAEE.

Referências

- ADAMS, Marylin J. et al. **Consciência Fonológica em Crianças Pequenas**. Porto Alegre: Artmed-Bookman, 2006
- BARRERA, S.; MALUF, M. **Consciência metalinguística e alfabetização**: Um estudo com crianças da primeira série do Ensino Fundamental. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 16 (3), p.491-502, 2003
- CAPOVILLA, A; CAPOVILLA, F. **Problemas de Leitura e Escrita**: como identificar, prevenir e remediar, numa abordagem fonológica. São Paulo, SP: Memnon.2000
- DEHAENE, S. **Os Neurônios da Leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- LEMLE, Mirim. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1991.
- MALUF, M. R. & BARRERA, S. D. **Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10, 125-145. 1997
- MORAIS, A. G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- PINHEIRO, A. **Leitura e Escrita**: Uma abordagem Cognitiva. Campinas: Editorial Psy, 1994
- VIGOTSKI, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VIGOTSKI, L. S.A pré-história da linguagem escrita. In: Vigotski, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7a. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2007

Capítulo 3

Adaptação Curricular para alunos com Deficiência Intelectual

Ao longo dos anos, o termo utilizado para se referir a deficiência intelectual sofreu várias modificações. Almeida (2012) analisa as definições no período de 1908 até 2002, e esclarece que nas primeiras definições o olhar para a deficiência é o de algo que não tem cura, que impossibilita o desenvolvimento da pessoa, algo permanente, imutável, tornando o sujeito incapaz de participar da sociedade. Com o tempo esse conceito foi mudando e em 1992 a definição traz a deficiência como algo que poderá ser melhorado, que não é estática, que com a ajuda ou suporte adequado poderá haver mudanças, dessa forma surgiu a ideia de prestação de suporte, de apoio de acordo com a necessidade de cada pessoa.

Em 2010, a Associação Americana de Deficiência Intelectual ou do Desenvolvimento (AAIDD) realiza alteração no termo de deficiência mental para deficiência intelectual, deixando a terminologia mais adequada as práticas de intervenções que focam no comportamento funcional e fatos contextuais da deficiência, tendo como base um olhar socioecológico.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) (APA,2014), a deficiência intelectual é um transtorno que tem início quando a pessoa está começando a se desenvolver, apresenta déficits no funcionamento intelectual, funcionais e adaptativos, no domínio conceitual, social e prático. Dessa maneira, as dificuldades que as pessoas com deficiência

intelectual podem vir a apresentar poderá variar de acordo com a gravidade da deficiência. O diagnóstico da deficiência intelectual não é esclarecido por uma causa orgânica, nem pela inteligência (BRASIL,2007).

Dessa maneira, o uso de testes de Q.I. é suficiente para a definição da deficiência intelectual, sendo importante considerar além dos testes, as diferentes formas de se relacionar com o meio social e com a aprendizagem, sendo importante então, considerar no diagnóstico, além da inteligência os comportamentos adaptativos, entrevista com familiares e profissionais que acompanham a pessoa com deficiência e até mesmo a observação do comportamento da pessoa.

O DSM-V (APA, 2014) ainda apresenta na definição de deficiência intelectual a questão do transtorno, que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático. O domínio conceitual está relacionado com habilidades de leitura, escrita, linguagem e matemática, raciocínio, conhecimento e memória. O domínio social está relacionado com a empatia, comunicação interpessoal, capacidade de fazer amizade. O domínio prático está relacionado a cuidados pessoais, manejo monetário, lazer e organização de tarefas escolares ou do trabalho.

A Lei brasileira de inclusão (BRASIL, 2015) busca garantir a pessoa com deficiência o acesso ao currículo, partindo da ideia de que a educação é um direito de todos, assegurando o desenvolvimento máximo das habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais.

Januzzi (1992) descreve que, ao longo dos anos, o atendimento das pessoas com deficiência intelectual passou por três enfoques diferentes, o médico pedagógico, o psicopedagógico e o pedagógico. O primeiro enfoque, médico – pedagógico, foi predominante até aproximadamente o ano de 1930, valorizava os

trabalhos manuais em classes anexas a hospitais psiquiátricos. O segundo enfoque foi o psicopedagógico, teve grande influência da psicologia, em testes de inteligência na busca de classificar os alunos para poder oferecer um ensino mais adequado ao nível de cada aluno. O último enfoque é o pedagógico, busca proporcionar condições favoráveis para o desenvolvimento do aluno, desde habilidades mais simples até habilidades requeridas no mercado de trabalho (JANUZZI, 1992).

Com o enfoque pedagógico, procedimentos e práticas de ensino tornaram-se mais sistematizados e estruturados, mas em muitas situações, o profissional ainda está focado no déficit presente na pessoa com deficiência e não em suas potencialidades e habilidades.

Levando em consideração o enfoque pedagógico, enfatizando a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, Oliveira (2007) apresenta algumas estratégias metodológicas que poderão contribuir para a aprendizagem desse aluno, como:

- Adaptações curriculares de nível e de intensidade de apoios adequadas a necessidade do aluno.
- Orientações e solicitações diretas e objetivas
- Recursos de ensino que promovam o acesso à aprendizagem efetiva.

Em relação a aprendizagem da leitura e da escrita, Oliveira (2007) reforça que é uma das etapas mais importantes do processo de escolarização, e salienta que a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual assemelha-se a dos estudantes com desenvolvimento típico em muitos aspectos, assim como também apresentam autores como Piaget (1976) quando coloca que a pessoa deficiente intelectual é capaz de se desenvolver, inclusive seguindo os mesmo estágios

propostos para as “crianças normais”, a diferença está no ritmo e no menor alcance cognitivo. Vigotski, apresenta que:

A criança cujo desenvolvimento se vê complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas uma criança que se desenvolveu de outro modo. (VIGOTSKI, 1997, P.12).

Para o autor, as crianças com deficiência e as crianças “normais” deveriam ter a educação de forma integrada, pois assim poderia haver uma compensação e uma correção de erros. Vigotiski (1997) relata que a mediação é um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento cultural, cognitivo e afetivo do indivíduo, sendo assim a atividade coletiva é fundamental para a construção das funções psicológicas superiores.

Ao considerar que a aprendizagem está associada a ideia de ensino torna-se mediador o que pode ser entendido como professor, que caracteriza o conhecimento como resultado de uma interação. A aprendizagem é um fenômeno complexo que ocorre no ser humano inserido com contextos sociais, praticamente em permanência ao longo da vida, por força das interações com esses contextos. No caso da aprendizagem escolar, modalidade de aprendizagem que aqui nos ocupamos, trata-se de um tipo particular de aprendizagem que pode designar-se por aprendizagem sustentada no ensino, o que implica uma intencionalidade e uma condução orientada no processo (ROLDÃO, 2009, p. 14).

Estudos como de Katims (1991), Jatobá (1995) e Gomes (2001) indicam que as crianças com deficiência intelectual passam por processos cognitivos semelhantes

aos das crianças “normais”, no que concerne à aquisição da linguagem escrita. Esses dados sugerem ainda que a pessoa com DI tem capacidade de evoluir conceitualmente na aprendizagem da leitura e da escrita, desde que sejam oferecidas situações de estimulação adequadas. A construção conceitual em relação à leitura é produzida de forma progressiva, mas não linear e ocorre de modo pessoal, de acordo com cada criança, mesmo em se tratando daquelas ditas “normais”. Os conflitos são constantes e provocam mudanças cognitivas importantes para a formação do leitor. Na construção da leitura, a mediação pedagógica é um fator importante para essa aquisição, e promover conflitos e desafios cognitivos.

A alfabetização aborda o domínio do código escrito, envolvendo habilidades como consciência fonológica, conhecimento do alfabeto e nomeação automática rápida, mas também está diretamente relacionada com o uso social da escrita, dessa forma, a leitura e a escrita passam a ser vistas com uma função social. Antes de ir para a escola e de passar pelo processo de alfabetização no ambiente escolar, a criança já entrou em contato, de alguma forma, com o “mundo das letras”, seja através de revistas, livros, propagandas, rótulos, entre tantos outros meios, dessa forma, seu processo de aprendizagem sobre a alfabetização não inicia no ambiente escolar “exclusivamente”, mas situações reais do seu cotidiano, e isso é válido para todas as crianças, com ou sem deficiência.

Para Reily (2004), é importante que o professor saiba que a linguagem oral é a base para a linguagem escrita, diversas experiências com a oralidade nos primeiros anos de vida contribuem para a apropriação da escrita, por isso é fundamental dialogar e incentivar a criança a falar sobre diversos assuntos e fatos do seu cotidiano, além de experiências com contação de histórias, ouvir outras

pessoas lendo livro, revistas contribui futuramente para a aquisição da leitura e escrita.

Diversas pesquisas questionam os métodos de alfabetização mais apropriado para a alfabetização de alunos com deficiência intelectual, sendo necessário ter conhecimento não somente do Q.I. mas também das habilidades comprometidas e conservadas. Por exemplo, distúrbios na aquisição da linguagem podem afetar o desenvolvimento social e cognitivo da criança, comprometendo as habilidades de consciência fonológica, consciência sintática, vocabulário, memória fonológica e nomeação, habilidades importantes para o desempenho da leitura e escrita (SEABRA, DIAS, 2012).

Dessa forma, estudos tem evidenciado que o trabalho de atividades fônicas e metafonológicas contribuem positivamente no desenvolvimento da consciência fonológica em alunos com deficiência fonológica, e, os resultados são mais positivos se essas atividades forem associadas com algum recurso tecnológico (ALLOR et. al. 2010, SEABRA, CAPOVILLA, 2012). Outro fator que precisa de atenção no processo de alfabetização do aluno com deficiência intelectual é a memória operacional, podendo sofrer comprometimento no componente verbal, relacionado com a alça fonológica que é responsável pelo armazenamento temporário de informações verbais, mas, estudos como Silverman, (2007) e Duarte et.al. (2011) demonstram que as habilidades viso espaciais, que é responsável pelo armazenamento de informações viso espaciais em breves períodos encontram-se na maioria das vezes conservado, não havendo comprometimento. Dessa forma, o professor poderá contribuir para a aprendizagem desse aluno se explorar atividades com recursos visuais.

Figura 1: Atividade viso espacial



Fonte: Arquivo Pessoal/ figuras da atividade retiradas da página <https://pixabay.com/>

Quanto mais o professor conseguir desenvolver as habilidades predictoras para a alfabetização por meio de atividades e estratégias que explorem o meio visual mais facilitado ficará o processo. Ofereça ao máximo atividades com rima, aliteração, manipulação silábica, reconhecimento das letras do alfabeto no início do processo da alfabetização.

Outro exemplo de atividade é a de identificação de rima, como demonstrado na figura 2.

Figura:2 Identificação de rima

MARQUE AS FIGURAS QUE RIMAM COM:



Fonte: Arquivo Pessoal/ figuras da atividade retiradas da página <https://pixabay.com/>

É necessário que o professor conheça seu aluno, suas capacidades e dificuldades, seus gostos, para poder pensar em estratégias de adaptação mais adequada. Não há uma receita para oferecer ao aluno com deficiência intelectual um ensino adequado, pois cada aluno é único.

Existem alguns aspectos que podemos observar ao trabalhar com alunos com deficiência intelectual:

- Oferecer situações de ensino diversificada
- Relacionar o conteúdo da aula com o cotidiano do aluno
- Elaborar cartazes e apoio visual para facilitar compreensão de conteúdos mais abstratos
- Oferecer explicações adicionais e utilizar algum recurso concreto para ilustrar a explicação.
- Mostrar o uso social do conteúdo trabalhado
- Explorar recursos visuais
- Desenvolver oralidade utilizando músicas, parlendas, histórias.

- Graduar as tarefas das mais fáceis para as mais difíceis
- Oferecer tempo adicional quando necessário

É importante que o professor considere as características de seu aluno e as necessidades dele no momento do processo de ensino e aprendizagem, adaptando o currículo ao aluno.

Referências

ALLOR, J. et. al. Teaching students with moderate intellectual disabilities to read: na experimental examination of a comprehensive reading intervention. **Education and training in autismo and developmental disabilities**, n 45, v.1, p. 3-22, 2010

ALMEIDA, M. **Deficiência Intelectual: Realidade e Ação**. Secretaria da Educação, Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE, São Paulo: Se, 2012.

BRASIL, **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Mental**. SEESP/SEED/MEC Brasília, 2007.

DUARTE, C. et. al. Visuospatial support for verbal short-term memory in individuals with Down syndrome. *Res. Dev. Disabil*, v.32, n5. p. 1918-23, 2011.

GOMES, A. L. L. **Leitores com Síndrome de Down: a voz que vem do coração**. Fortaleza, 2001. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Ceará, 2001.

JANNUZZI, G. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. São Paulo: Cortez, 1992.

JATOBÁ, C. M. R. **Eles Conseguem: estudo sobre alfabetização em crianças com síndrome de Down**. Natal, 1995. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1995.

KATIMS, D. S. Emergent literacy in special education: curriculum and instruction. **Topics in Special Education**, vol. 11, p. 69-84, 1991.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS: **DSM-5** / [American Psychiatric Associatio; Tradução Mariainês Corrêa Nascimento ... et al]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli...[et al]. - 5. ed – PORTO ALEGRE: Artmed, 2014. (948 o.) ISBN 978-85-8271-088-3

OLIVEIRA, M. **O uso do computador na produção textual da pessoa com deficiência mental.**2007. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará. 2007

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia.** Tradução Dirceu A. Lindoso e Rosa M. Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

REILLY, J. Frog, where are you? Narratives in children with specific language impairment early focal brain injury, and Williams syndrome. **Brain Lang**, v.88, n2, p.229-247, 2004

ROLDÃO, M. **Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor.** Fundação Manuel Leão, 2009.

SEABRA, A. CAPOVILLA, F. Problemas de leitura e escrita: Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo: Memnon, 2012

SEABRA, A. DIAS, N. Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: Linguagem oral. São Paulo: Memnon, 2012

SILVERMAN, W. Down syndrome: cognitive phenotype. Ment retard dev disabil res. Ver. V.13, n3, p.228-36, 2007

VIGOSTSKI, J **Obras escogidas: fundamentos da defectologia.** Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

Capítulo 4

Adaptação Curricular para alunos com deficiência física

O comprometimento da função física poderá acontecer quando existe falta de um membro (amputação), sua má-formação ou deformação (alterações que acometem o sistema muscular e esquelético). Para a legislação atual, uma pessoa é considerada com deficiência física quando apresenta:

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, art. 4).

Os termos relacionados à paresia e à paralisia indicam perda de controle motor e/ou de sensibilidade nos membros do corpo. Para indicar que os membros afetados são os inferiores se utiliza como prefixo para, se a quantidade de membros afetados for um se utiliza como prefixo mono, se forem três o prefixo é tri, e quando os membros superiores e inferiores de um mesmo lado do corpo é afetado o prefixo é hemi e por fim quando todos os membros são afetados o prefixo é tetra. Além disso, nessa definição a lesão no sistema nervoso central deverá

ocorrer antes, durante ou após o nascimento até a criança atingir dois anos de idade, havendo uma seqüela no tônus muscular e postural (BRASIL, 2004).

A Paralisia Cerebral é um quadro da deficiência física que mais afeta as crianças. Souza (2005) define a paralisia cerebral como uma desordem de movimento e postura, causando limitações de atividades por consequência de alterações que ocorrem no cérebro fetal ou infantil. Essas alterações são normalmente em conjunto com alterações sensoriais, cognitiva, percepção, crises convulsivas e comunicação. O número de ocorrência da paralisia cerebral no Brasil não é definido, mas há uma estimativa que seja de 4,5 a 5,9 para cada 1000 nascidos vivos (BRASIL, 2014).

É frequente a associação entre a deficiência física e problemas relacionados com a comunicação, principalmente em alunos com paralisia cerebral, sendo consequência da alteração do tônus muscular que compromete as funções fonoarticulatórias, no qual poderá haver a ausência da fala ou um prejuízo.

Existem vários protocolos e instrumentos de avaliação para identificar e padronizar os profissionais da saúde sobre aspectos relacionados a pessoas com deficiência física e esses instrumentos auxiliam na elaboração do relatório que é entregue para a família e muitas vezes encaminhado para a escola e buscam classificar a gravidade da deficiência. Tais instrumentos podem classificar o comportamento motor global, a função manual, a marcha, comunicação. Um dos mais conhecidos no Brasil é o Inventário de Avaliação Pediátrica de Incapacidade que utilizado para uma avaliação funcional global, e o School Function Assessment utilizado no ambiente educacional (MANCINI, 2005). Há também um protocolo que pode ser utilizado para auxiliar o professor que é a Avaliação sistematizada para

professores de alunos com paralisia cerebral –ASPA-PC- desenvolvido por Silva e Manzini (2014).

Tais testes e avaliações possibilitam a compreensão da capacidade motora da criança em diferentes situações e contribuem diretamente para a ação do professor em sala de aula, entendendo por exemplo como a criança se movimenta, como ela manipula os objetos, como ela se comunica, entre outros aspectos rotineiros no dia a dia escolar.

Para o aluno com deficiência física ser de fato incluído na escola regular é preciso que compreendamos suas necessidades e potencialidade, oferecendo a esse aluno adaptações estruturais, arquitetônicas, pedagógicas que atendam às necessidades de cada situação e aluno (MENDES, LOURENÇO, 2010).

Quando falamos em inclusão escolar de alunos com deficiência física, muitas pessoas já associam com a palavra acessibilidade, pensando em aspectos físicos, remoção de barreiras arquitetônicas, adequação de espaços com rampas ou portas mais largas, mas, além dessas barreiras, temos que pensar também nas barreiras pedagógicas, nas atividades oferecidas em sala de aula que afetam diretamente a aprendizagem do aluno. Browning (2002), em seu estudo apresenta que há um alerta de que a população de alunos com deficiência física apresenta déficits de leitura e escrita durante a escolarização, sendo causados pela falta de incentivo do professor, por não ter contato com atividades e recursos de leitura e escrita, por falta de estratégias eficientes de leitura oferecidas aos alunos e por um prejuízo da habilidade de processamento fonológico.

O ensino de leitura e escrita da pessoa com deficiência física que tem comprometimento nos membros superiores muitas vezes é um desafio para o professor do ensino regular, pois é necessário elaborar

estratégias diferenciadas que vão além do lápis e do caderno, estratégias que favoreçam o aluno dentro de suas potencialidades e dificuldades. É preciso buscar diferentes alternativas para poder favorecer esse aluno, incentivando aspectos relacionados a:

- Respostas verbais
- Respostas a questões através de um gesto (apontar com um dedo, colocar a mão em cima)
- Utilização de estratégias como piscar uma vez para sim e duas para não
- Deslocamento de peças grandes (como por exemplo quebra cabeça, sílabas, alfabeto móvel, fichas de figuras)
- Exploração quanto ao uso de figuras na alfabetização.

Para os alunos com deficiência física que não apresentam oralidade, a comunicação alternativa é muito importante no processo de alfabetização (DELIBERATO, 2009). Sendo entendida como o uso de recursos que possibilitam a expressão de pessoas que não apresentam a oralidade, ou que tem uma fala inteligível. A comunicação é considerada alternativa então quando a pessoa não apresenta outra forma de comunicação, utilizando de gestos, expressões faciais, uso de pranchas, símbolos pictográficos, sistemas de computador com voz, entre outras possibilidades.

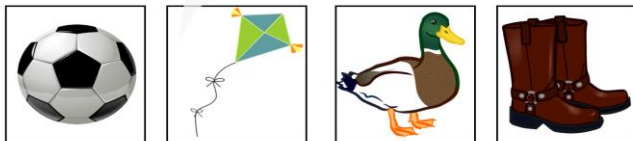
As pranchas de comunicação alternativa poderão ser realizadas de diferentes maneiras e envolvendo diversos conteúdo. Para a elaboração, é necessário um pedaço de papel ou papelão, um pedaço de velcro e as figuras.

A figura 1 demonstra um modelo de prancha na qual o aluno precisa identificar as figuras que começam com a letra B.

Figura 1: Aponte as figuras que começam com a letra B

APONTE AS FIGURAS QUE COMEÇAM COM A LETRA

B

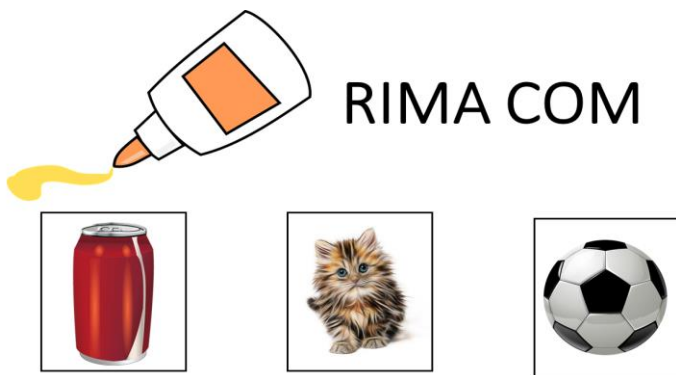


Fonte: Arquivo Pessoal/ figuras da atividade retiradas da página <https://pixabay.com/>

Nesta atividade, caso o aluno não consiga apontar para a figura, o próprio professor poderá fazer a varredura, apontando para a imagem e combinando a melhor maneira do aluno responder a atividade (seja piscando, balançando a cabeça, entre outras maneiras).

Uma dica importante ao elaborar as pranchas é prestar atenção ao tamanho e o tipo da fonte utilizada, as letras bastão em tamanho maior favorecem a visualização e a realização da atividade, principalmente em caso de alunos com prejuízo visual. Para os alunos em fase inicial de alfabetização é fundamental explorar o uso de figuras. Como na figura 2, em que o objetivo é identificação de rima, o aluno poderá apontar para a figura que rima com cola ou o professor ir apontando até o aluno confirmar qual seria a resposta adequada.

Figura 2: identificação de rima



Fonte: Arquivo Pessoal/ figuras da atividade retiradas da página <https://pixabay.com/>

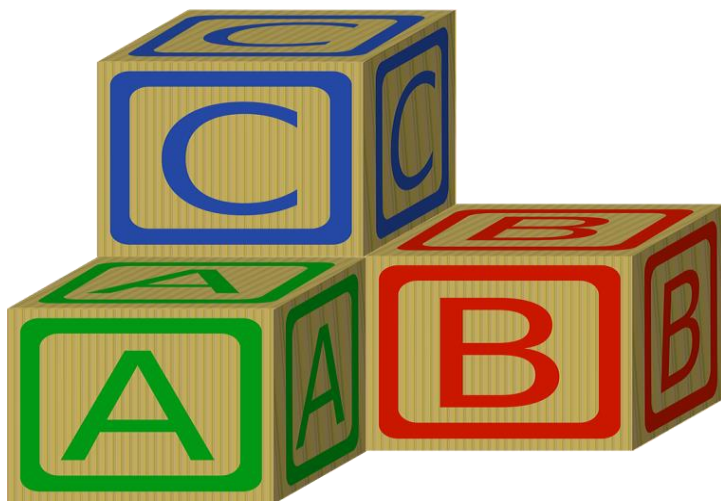
A escrita manual é uma das atividades escolares mais complexas para o aluno com deficiência física, pois exige da criança um bom controle motor, para adaptar tais atividades é necessário pensar em recursos que exijam o mínimo de esforço como:

- engrossadores para lápis,
- ampliação das pautas do caderno, se necessário delimitar as pautas com algo em relevo (cola colorida, barbante, entre outras possibilidades),
- uso do alfabeto móvel
- fixação do papel na carteira para ter uma base estável, pode ser colocando uma fita adesiva ou outro recurso mais apropriado que tenha na escola.

Tais práticas podem favorecer o desenvolvimento da escrita pelos alunos com deficiência física. O uso do alfabeto móvel é muito comum e utilizado em sala de aula com todos os alunos, é um recurso que possibilita explorar diferentes aspectos como o nome das letras, o formato das letras, a formação das sílabas e palavras, a ordem

alfabética, a percepção de similaridades entre as letras. Um tipo de alfabeto móvel que poderá facilitar o trabalho com o aluno com deficiência física é o que tem formato de cubo, pois possibilita um manuseio mais amplo que não exige tanto movimento de pinça ou controle para pegar a letra menor.

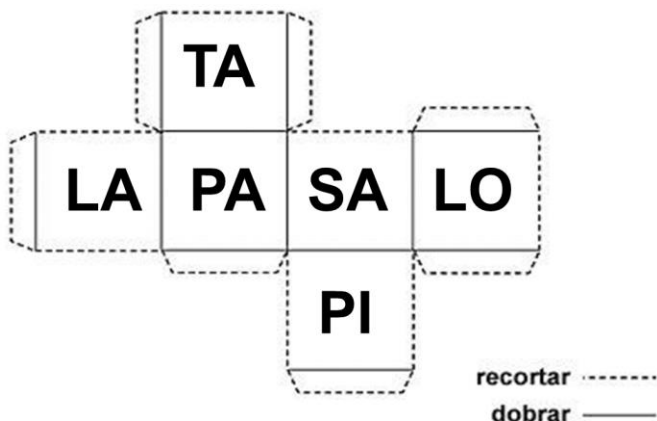
Figura 3: Alfabeto móvel



Fonte: <https://pixabay.com/pt/blocos-madeira-brinquedo-alfabeto-25800/>

Além de atividades com o reconhecimento da letra do alfabeto, o cubo pode ser um excelente recurso para ser utilizado com alguns alunos com deficiência física. A figura 4 demonstra a base de um dado silábico que o professor poderá utilizar para trabalhar palavras que começam com as sílabas presentes no dado, ou o professor poderá fazer dois ou três dados para que o aluno construa as palavras juntando os dados silábicos.

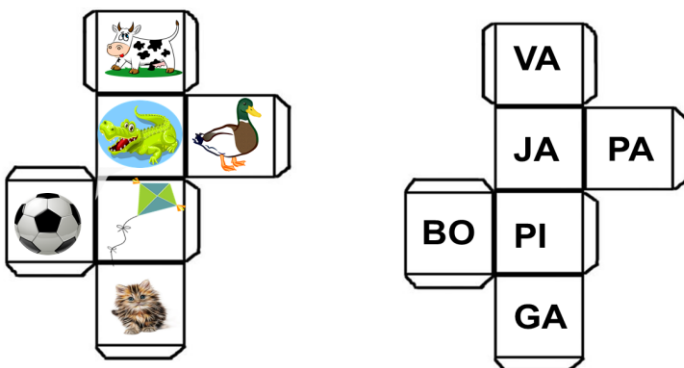
Figura 4: Dado silábico



Fonte: Arquivo Pessoal

A figura 5 apresenta uma variação da atividade com o dado para trabalhar aliteração, ou seja, a identificação da sílaba inicial da palavra.

Figura 5: dado aliteração



Fonte: Arquivo Pessoal/ figuras da atividade retiradas da página <https://pixabay.com/>

Há muitas maneiras de escrever, se o aluno não consegue manejar um lápis, o alfabeto móvel, uma prancha de comunicação, uso de tecnologia com teclado comum ou adaptado, ou até mesmo tendo o professor ou um colega como escriba, o importante é buscar sempre novas estratégias para ensinar o aluno, conhecendo suas potencialidades para poder adaptar da melhor maneira possível as atividades.

Alguns recursos poderão ser até improvisados, como por exemplo na atividade da figura 6 em que o aluno precisa marcar a sílaba inicial da palavra, o aluno poderá marcar a sílaba de diferentes maneiras: com um prendedor, colocando um pedaço de papel ou EVA em cima. Fazendo um x com um lápis ou giz de cera, apontando para a figura, ou até mesmo piscando quando o professor apontar a alternativa correta.

Figura 6: Marque a sílaba inicial

MARQUE A SÍLABA INICIAL



MA

TA

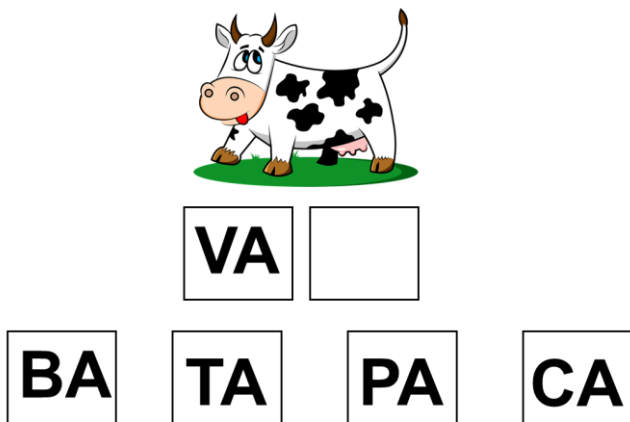
SA

Fonte: Arquivo Pessoal/ figura da atividade retirada da página <https://pixabay.com/>

Caso o aluno tenha facilidade em pegar cartões, o professor poderá trabalhar com manipulação, de maneira que o aluno transfira de uma área para a outra a resposta

esperada. Oferecendo uma área da atividade e uma área com as alternativas para que o aluno possa selecionar a resposta que ele considera correta. A atividade da figura 6 é um exemplo, na qual o aluno precisa selecionar entre as quatro opções de sílabas qual completa corretamente a palavra VACA, as sílabas abaixo poderão ser realizadas em forma de cartões com velcro para que o aluno possa manipular as sílabas e fixar a resposta correta com mais facilidade.

Figura 6: Selecione a sílaba correta



Fonte: elaborado pelas autoras/ figura da atividade retirada da página <https://pixabay.com/>

Podemos observar nos exemplos de atividade desse capítulo que a adaptação curricular para os alunos com deficiência física irá depender do tipo de comprometimento que o aluno apresenta, para isso é necessário conhecer bem o aluno, conversar com a família e se possível com os profissionais da área da saúde que acompanham a criança. É preciso avaliar a capacidade motora da criança para planejar e adequar as atividades

pedagógicas, mas também é necessário pensar em questões voltadas para a acessibilidade, para que esse aluno consiga se locomover e interagir com os colegas da melhor maneira possível. Pequenas mudanças no foco da atividade pedagógica poderão favorecer e muito o trabalho com esse aluno, que em muitas vezes não tem comprometimento cognitivo, precisando então de adaptações focadas na facilidade da execução da tarefa, compreendendo e acompanhando o conteúdo de forma oral e com a comunicação alternativa. Conheça seu aluno, converse com a família!

Referências:

BRASIL. **Decreto no 5.296**, de 02 de dezembro de 2004. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 03 dez. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm> Acesso em: 15 de abril 2018

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de atenção à pessoa com paralisia cerebral**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. 72 p. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_70.pdf>. Acesso em: 01 de Abril 2018.

DELIBERATO, D. Comunicação alternativa na escola: habilidades comunicativas e o ensino da leitura e escrita. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. C. (Orgs.). **Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009. p. 235-243.

- MANCINI, M. C. **Inventário de avaliação pediátrica de incapacidade (PEDI):** manual da versão brasileira adaptada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005
- MENDES, E. G.; LOURENÇO, G. F. O uso dos recursos e alta tecnologia assistiva no projeto Alta TA & Inclusão: possibilidades e desafios. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Das margens ao centro:** perspectivas para as políticas e práticas educacionais o contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 205-225.
- SILVA, M. O.; MANZINI, E. J. **Avaliação sistematizada para professores de alunos com paralisia cerebral (ASPA-PC).** São Carlos: Marquezine & Manzini, 2014.
- SOUZA, A. M. C. Definição de Paralisia Cerebral: resenha de International Workshop on Definition and Classification of Cerebral Palsy. **Arquivos Brasileiros de Paralisia Cerebral**, v. 1, n. 3, p. 50-52, 2005.

Capítulo 5

Adaptação Curricular para alunos com Deficiência Visual

Os alunos com deficiência visual ou cegueira são considerados alunos PAEE, logo eles têm direito ao atendimento educacional especializado e a adaptação curricular em sala de aula.

No entanto, antes de nos debruçarmos nas possibilidades de adaptação para ensino de leitura e escrita para essa população é importante conceituar e diferenciar cegueira e baixa visão, ainda que brevemente.

Dizemos que uma pessoa é cega quando ela tem perda total da visão e que uma pessoa tem baixa visão quando ela apresenta uma alteração da acuidade funcional da visão, a qual pode ser severa, moderada ou leve. Sendo assim, a pessoa cega se beneficiará do processo de aprendizagem com ênfase nos sentidos remanescentes – audição, tato, olfato e paladar – e no uso do Sistema Braille para leitura e escrita. Já a pessoa com baixa visão pode contar com o auxílio de recursos específicos em seu processo de ensino e aprendizagem, como recursos óticos e não óticos (BRASIL, 2006).

Ao discorrer sobre o tema o Ministério da Educação esclarece que muitas vezes, ainda que com mesmo grau de acuidade as pessoas podem apresentar níveis diferentes de desempenho visual, daí a importância de ir além do diagnóstico de deficiência e conhecer o aluno e suas necessidades e características específicas, pois são elas que vão determinar como deve acontecer o processo de ensino e aprendizagem e conseqüentemente as adaptações curriculares necessárias.

Para compreendermos melhor como se dá o processo de ensino e aprendizagem da criança cega ou com baixa visão devemos ter em mente que a criança vidente, ou seja, a criança que não apresenta disfunções na acuidade visual aprende a ver o mundo desde que nasce, já a criança cega não, daí a importância de estimular o uso dos sentidos remanescentes. No entanto, isso não compromete o desenvolvimento intelectual dessa criança, pois “do ponto de vista intelectual, não há diferença entre o deficiente “visual” e as pessoas dotadas de visão” (BRASIL, 2006, p. 34), ou seja, a deficiência visual não compromete o desenvolvimento cognitivo dessa criança, ela precisa aprender por outros meios.

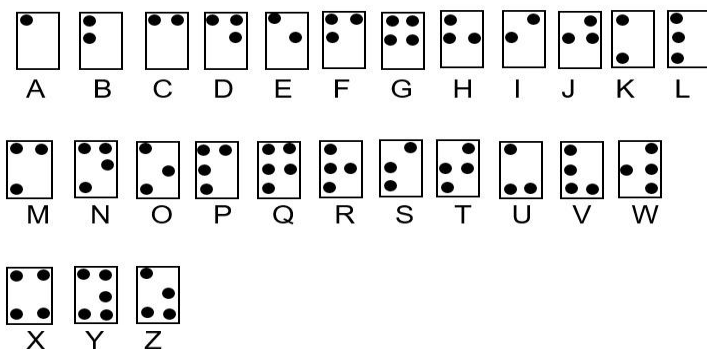
Antes de pensarmos nos recursos e adaptações que podemos realizar na prática docente com crianças cegas ou com baixa visão devemos considerar alguns aspectos que são determinantes para o processo de ensino e aprendizagem: a idade em que pessoa tornou-se cega ou deficiente visual, pois a pessoa que nasce cega ou se torna cega nos primeiros anos de vida não tem memória visual, como pode acontecer com quem perde a visão depois de alguns anos de vida; o tipo de perda visual – como aconteceu esse processo, repentinamente por meio de acidente ou lentamente devido a patologia; os atendimentos e serviços que essa pessoa tem fora do contexto escolar, ela tem autonomia para vestir-se, alimentar-se, andar, como é sua comunicação, sua aceitação ou não da limitação visual, etc. São aspectos que devem ser considerados na elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI) e que serão fundamentais para o sucesso da aprendizagem.

Ao pensarmos no ensino e aprendizagem de alunos com cegueira ou baixa visão é comum relacionarmos esse processo a escrita Braille, a qual consiste em um código ou meio de leitura e escrita para pessoas cegas, criado por

Louis Braille em 1825. O sistema Braille consiste na combinação de 63 pontos que representam o alfabeto, números e símbolos gráficos. A escrita é feita por meio de reglete e punção ou pela máquina Braille.

A seguir apresentamos como exemplo a combinação dos pontos que representam cada uma das letras do alfabeto.

Figura 1- Representação do alfabeto em Braille



Fonte: Arquivo pessoal

DICA:

Em 2002 a Portaria nº 2.678 aprovou Diretrizes e normas para o uso, ensino, produção e difusão do Sistema Braille, vale a pena conhecer mais sobre o tema, para isso você pode consultar também o site do Instituto Benjamin Constant, referência na área, oferecendo cursos e disponibilizando materiais para ensino de cegos e deficientes visuais. E, também a Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual – Laramara.

É importante que o professor de uma criança cega tenha em mente que essa criança precisa de mais tempo para alfabetizar-se, pois é preciso que desenvolva a percepção tátil e habilidades psicomotoras, essenciais ao domínio da leitura e escrita em Braille. E, esse é um processo lento que “implica fazer as coisas com todo o corpo, depois com os braços, as mãos e os músculos grossos e finalmente, utilizar os músculos finos que fortalecem os dedos, tornando-os mais flexíveis e sensíveis” (BRASIL, 2006, p.61).

Sendo assim, é preciso entender que antes do domínio do sistema Braille esse aluno precisa de estímulo motor que pode ser adquirido por meio de atividades e brincadeiras, como: tampar e destampar frascos, empilhar objetos, alinhar, fazer e desfazer nós, manusear massas de modelar, rasgar papel, cortar com tesoura, virar páginas de cadernos e livros, recolher grãos e palitos, fazer furos em isopor e papéis, até dominar o uso da reglete e punção.

Para dominar o sistema Braille esse aluno deve ter boa noção espacial e lateralidade bem desenvolvida.

As crianças cegas têm raras experiências com a escrita Braille antes da escolarização e também com a língua escrita, logo a produção de texto precisa ser incentivada pelo professor. Enquanto a criança vidente tem mesma direção de leitura e escrita, da esquerda para a direita, a criança cega escreve na reglete da direita para a esquerda e quando vira a folha os pontos em relevo permitem a leitura da esquerda para a direita. Sem falarmos na semelhança entre os pontos, ou seja, é preciso desenvolver habilidades motoras e táteis antes do processo de alfabetização em si.

Há diversas formas e métodos de alfabetização e cabe ao professor definir como ensinar seu aluno, considerando as próprias afinidades e preferências; o

fundamental é que o professor torne esse processo em algo interessante ao aluno.

E, no caso dos alunos que apresentam baixa visão o ensino de leitura e escrita pode acontecer com auxílio de recursos óticos e não óticos.

Os recursos óticos consistem em lentes que ampliam imagens e em geral são indicadas de acordo com a patologia da pessoa. Dentre os recursos óticos estão: lentes, lupas, óculos, telescópios, entre outros.

Recursos não óticos consistem em auxílios disponibilizados aos alunos que embora não ampliem as imagens contribuem com o aprendizado do aluno, como: textos e livros com fonte ampliada, ou seja, escritas em letras maiores para que o aluno com baixa visão as distinga; acetato amarelo que diminui a claridade sobre o papel; carteiras inclinadas que proporcionam conforto visual ao aluno; guia de leitura, para que eles não se percam entre as linhas que compõem o texto; sintetizadores de voz que “lê” o texto para que o aluno ouça e absorva as informações, etc.

DICA:

Em relação aos sintetizadores de voz destaca-se o DOS VOX e o VIRTUAL VISION que podem ser baixados gratuitamente por pessoas cegas.

Como podemos notar há uma variedade de recursos que podem beneficiar o aprendizado do aluno cego ou com baixa visão, mas a adaptação curricular não consiste somente em modificar o objeto, ou seja, o recurso e ou tecnologia que o aluno usa para aprender, mas também em modificar a aula como um todo, seja por meio de atividade diferenciada e ou objetivo a ser atingido.

em Braille é importante que ele conheça as letras, o formato de cada uma, daí a importância de apresentar a eles essas letras em relevo ou alfabeto móvel, como na figura, pois esse conhecimento é importante e pode contribuir para que futuramente ele consiga, por exemplo, assinar o próprio nome.

Com essas celas o professor pode adaptar as atividades em que trabalha o alfabeto e ou as iniciais de palavras quando em aulas/atividades de início de alfabetização.

Ainda considerando o aprendizado das letras em Braille o professor pode desenvolver cartas com a representação de animais e sua letra inicial em Braille, assim enquanto a turma escreve ou associa imagem e letra inicial o aluno cego associa imagem e letra inicial em Braille. O mesmo pode ser feito para a criação de jogos, como dominó, por exemplo, onde de um lado fica o contorno de um animal e do outro a representação de uma letra, como no exemplo da figura 3.

Figura 3 – Jogo de dominó com letras em Braille



Fonte: Arquivo pessoal

Observe que na imagem está representado o contorno de um porco e do outro lado da mesma peça a letra T, enquanto na segunda peça temos a representação de um gato e do outro lado a representação da letra P. Assim, brincando, de forma lúdica, esse aluno pode aprender Braille e letras iniciais de palavras.

Além dessas possibilidades de adaptação é muito comum a contação de histórias para crianças em fase de alfabetização, e embora a criança cega ouça, o uso de imagens em relevo representando trechos da história ou personagens podem ajudá-la a compreender melhor a história, como no exemplo da figura 4.

Figura 4 – Representação de cena de chuva forte



Fonte: Arquivo pessoal

Na imagem as nuvens representadas por material fofo e as gotas da chuva em cola relevo ajudam o aluno a entender a cena da história, o mesmo poderia ser feito representando algum personagem, um pássaro feito com

penas, ou um mamífero feito com pelúcia, de forma a contribuir com o aprendizado global do aluno.

Além desse tipo de adaptação é essencial que o professor saiba o que o aluno entendeu, se ele consegue criar histórias ou reconta-las, então mesmo que esse aluno ainda não consiga produzir textos em Braille ou responder questões escritas, ele pode falar, criar uma história em que o professor ou algum colega é o escriba, ou responder questões oralmente, pois assim desenvolve a criatividade, absorve a função do texto e percebe a necessidade de produzi-lo.

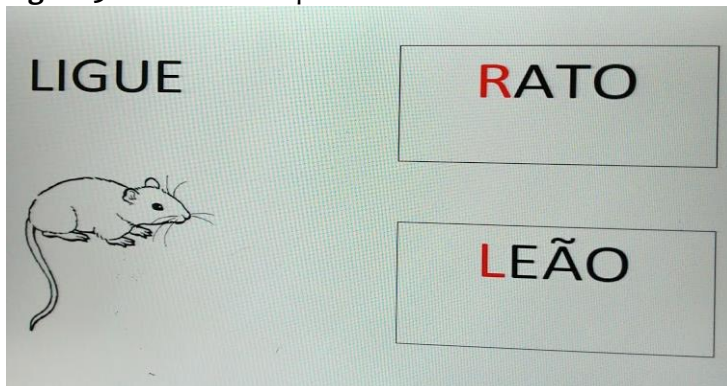
Visando contribuir com a compreensão de textos e também de informações disponíveis em recursos audiovisuais, como é o caso de filmes, por exemplo, há técnica de audiodescrição. Esta consiste na narração clara e objetiva de todas as informações captadas visualmente, sejam imagens estáticas ou dinâmicas, ou seja, a informação é convertida da linguagem visual para a verbal, tornando a informação acessível a pessoa cega, assim como acontece quando alguém se disponibiliza a ler textos e ou informações para uma pessoa cega, o leitor, que pode ser o professor ou algum colega do aluno.

Como vemos são infinitas as possibilidades de adaptação curricular para alunos cegos, basta que o professor conheça as características desse aluno e o que pode estimulá-lo a aprender.

O mesmo vale para alunos com baixa visão, é essencial aproveitar o potencial visual que possuem e tentar tornar o ambiente propício para seu aprendizado.

Uma das possibilidades é a ampliação do material/atividade a ser realizada, como no exemplo da figura 5.

Figura 5 – Atividade ampliada

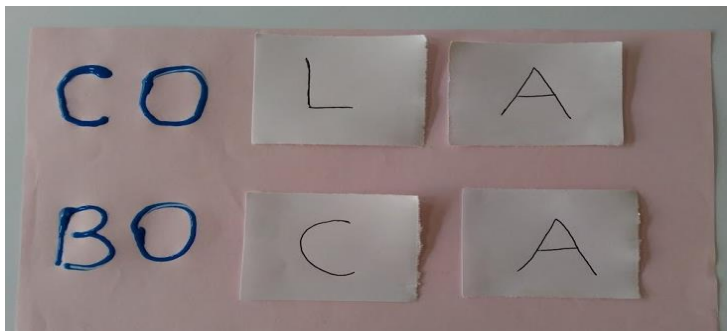


Fonte: Arquivo pessoal

Com fonte de texto ampliada o aluno com baixa visão pode realizar a mesma atividade que o aluno vidente, uma adaptação simples que pode ser realizada pelo próprio professor ao imprimir as atividades.

Outra possibilidade de adaptação para pessoas com baixa visão é utilizar letras móveis ou letras ampliadas para que o próprio aluno as manuseie e consiga, por exemplo, formar palavras, como representado na figura 6.

Figura 6 – Atividade de formação de palavras com letras móveis



Fonte: Arquivo pessoal

Como demonstrado na figura é possível o professor pode adaptar a atividade com recursos simples, papel e caneta, de forma a torna-la atraente ao aluno, que encaixa letras, e aprende junto com as outras crianças, podendo inclusive fazer a mesma atividade que todas elas, se o professor, por exemplo, estrutura-la assim para todos.

A partir das informações expostas sobre o tema e dos exemplos disponibilizados o professor pode refletir sobre a própria prática e adequá-la as necessidades e interesses de seu aluno, adaptando o recurso utilizado (uso do reglete e punção ao invés do lápis e papel), o objetivo da aula (enquanto as crianças aprendem o alfabeto, o aluno cego aprende Braille), ou a aula em si (o professor prepara um jogo de encaixe de letras para que todos os alunos completem palavras). O fundamental é que o currículo escolar, ou seja, o conhecimento socialmente produzido e indicado para aquele ano escolar seja trabalhado em sala de aula, isto é que o aluno aprenda o mesmo conteúdo que todos os alunos da turma, ainda que com ritmos e maneira diferente.

Referência

BRASIL, Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL, Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais/ coordenação geral: SEESP/MEC; organização: Maria Salete Fábio Aranha. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

INTITUTO BENJAMIN CONSTANT – Disponível em: <www.abc.gov.br> Acesso em: Dezembro de 2018.

Capítulo 6

Adaptação Curricular para alunos com Deficiência Auditiva/Surdez

Para iniciar este tema é preciso diferenciar deficiência auditiva e surdez. Deficiência auditiva (DA) é a perda parcial ou total da capacidade de detectar sons; e, surdez é a ausência total da audição, então, podemos dizer que é surda a pessoa que não ouve nada.

Há diferentes tipos de deficiência auditiva, classificada de acordo com o grau da perda auditiva e ou com o local em que ocorre o comprometimento. E, conhecer o grau de perda auditiva de nosso aluno é importante para termos uma ideia de suas características.

A deficiência auditiva leve (perda de até 40 decibéis) faz com que a pessoa não distinga todos os fonemas das palavras, logo uma voz fraca ou distante não é ouvida. Essa pessoa adquire linguagem oral, mas pode apresentar dificuldade em ler e escrever justamente pelo problema na distinção dos fonemas.

A deficiência auditiva moderada (perda auditiva de 40 até 70 decibéis) permite que a pessoa perceba apenas vozes intensas. Essa pessoa apresenta atraso no desenvolvimento da linguagem oral devido à dificuldade em discriminar sons, em especial em ambientes barulhentos.

São deficientes auditivas as pessoas que apresentam deficiência de grau leve e moderado, já as pessoas que apresentam deficiência severa e profunda são chamadas de surdas.

A deficiência auditiva severa (perda auditiva de 70 até 90 decibéis) permite que a pessoa identifique apenas ruídos, logo ela terá dificuldade para aprender a linguagem oral.

A deficiência auditiva profunda (perda auditiva superior a 90 decibéis) priva a pessoa de ter informações auditivas, logo ela não identifica a voz humana e tem dificuldade em desenvolver linguagem oral, pois não apresenta estímulo auditivo externo.

Essa definição e distinção entre deficientes auditivos e surdos está organizada de acordo com uma concepção médica da surdez. Hoje pesquisadores consideram surdo àquele que percebe o mundo por meio da experiência visual, usando a língua de sinais para se comunicar e valorizando a cultura surda, e isso independe do grau de perda auditiva e de suas classificações.

Entretanto, nesse texto não pretendemos pontuar qual concepção correta sobre surdez e ou qual filosofia educacional é mais apropriada para as pessoas com DA ou com surdez, pois na perspectiva da inclusão acreditamos que todos têm direitos iguais e devem ter suas características e necessidades atendidas no processo de escolarização, sejam elas ligadas a filosofia oralista (defesa de que a pessoa com DA pode desenvolver linguagem oral para se comunicar) ou bilíngue (defesa de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos que deve aprender a se comunicar por ela e ter a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua). O fundamental é que a escola responda às necessidades desse aluno; que o professor adapte o currículo e que esse aluno aprenda e se desenvolva integralmente.

Atualmente, o Brasil indica a educação bilíngue para as pessoas com surdez. Desde 2002 a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão (BRASIL, 2002), logo deve ser

divulgada e garantida na comunicação e educação de pessoas surdas.

Em 2005 o Decreto 5626 incluiu a disciplina de Libras na grade curricular de cursos de pedagogia, licenciatura e Fonoaudiologia e estabeleceu a formação de professores e instrutores de Libras, visando garantir o acesso das pessoas surdas à educação (BRASIL, 2005). Sendo assim, o aluno com surdez tem o direito de se comunicar em Libras em sala de aula, contando com a presença de um intérprete em sala de aula e de frequentar no contra turno a sala de recursos multifuncional.

No entanto, como discutimos exaustivamente cada aluno é único e tem características e necessidades diferentes, ainda que com mesmo diagnóstico de deficiência e por isso temos muitos alunos com DA que utilizam recursos tecnológicos que aproveitam seu resíduo auditivo ou provocam sensações auditivas, e nós, enquanto professores, temos que respeitar suas escolhas e atender suas necessidades.

A criança ouvinte, isto é, que não apresenta comprometimento auditivo desenvolve linguagem oral em resposta a estímulos auditivos que tem desde que nasce. Sendo assim, a criança com DA, devido ao seu comprometimento tem dificuldade para adquirir linguagem oral.

A DA pode ser diagnosticada no nascimento da criança, porém na maioria dos casos ela é identificada quando a família percebe a dificuldade da criança em desenvolver a fala. É a partir do diagnóstico de surdez que o uso de dispositivos auditivos é indicado, como é o caso ao Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI).

O AASI amplifica todos os sons, contribuindo com o aprendizado da criança que consegue distinguir melhor sons da fala e do ambiente.

Outro dispositivo auditivo é o Implante Coclear (IC), o qual é realizado por meio de cirurgia, estimulando o nervo auditivo e provocando sensações auditivas. O IC é composto por unidade interna e externa; é indicado para pessoas com surdez bilateral profunda, quando o AASI não funciona. O IC pode ser implantado ainda no primeiro ano de vida da criança, é realizado gratuitamente pelo Sistema Único de Saúde por Centros e Núcleos que além da cirurgia oferecem atendimento médico, fonoaudiológico, psicológico e pedagógico pós-cirurgia, pois a pessoa precisa aprender a distinguir sons, se acostumar com as sensações auditivas para que então desenvolva linguagem oral e se comunique por ela, trata-se de um processo que precisa de acompanhamento e tempo.

DICA:

Para saber mais sobre Implante Coclear e quais núcleos e centros que realizam a cirurgia consulte o site:
<<http://www.brasil.gov.br/saude/2016/11/implantes-cocleares-podem-ser-colocados-gratuitamente-pelo-sus>>

Sem acompanhamento adequado os benefícios do IC podem ser comprometidos. A pessoa que usa AASI ou tem IC não deixa de ser surda, logo precisa de acompanhamento durante a escolarização, seja por meio da Libras ou da linguagem oral.

A escrita é considerada uma das principais dificuldades que a criança surda enfrenta em seu processo de escolarização, mas a dificuldade não está em escrever e sim no ensino baseado no som das letras e das palavras, os quais não são bem claros para ela.

Mesmo para a criança que tem IC, o ensino da escrita requer acompanhamento, pois o desenvolvimento da

linguagem oral não é imediato, leva tempo, precisa de acompanhamento até que a pessoa aprenda a distinguir sons e adquira vocabulário, pois o déficit de linguagem faz com que as pessoas surdas apresentem vocabulário restrito. As etapas de aquisição de leitura e escrita são as mesmas da criança ouvinte, mas acontecem em ritmo e por meios diferentes.

A demora em diagnosticar a deficiência auditiva e conseqüentemente no uso do AASI, realização do IC e ou a aprendizagem da língua de sinais, somados aos estímulos que a criança tem e a história de vida dela impactam no aprendizado do aluno, daí a importância de o professor conhecer esse aluno e respeitar sua história, suas diferenças e escolhas.

É comum que a alfabetização aconteça pelo método de síntese (método fônico ou silábico), no qual o ensino se inicia por meio de unidades menores (fonemas e sílabas) para unidades maiores (palavras, frases e texto), como representado na figura 1.

Figura 1 – Alfabetização por meio de sílabas



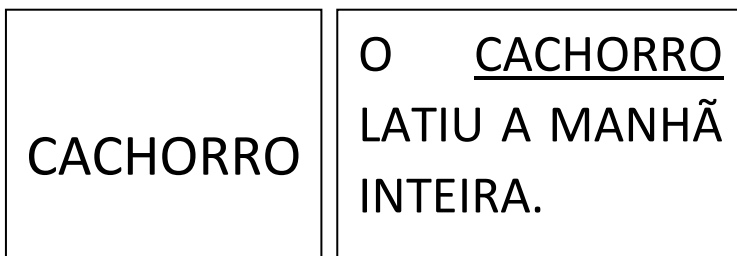
Fonte: Arquivo pessoal

No entanto, esse método não é indicado para pessoas surdas, pois elas na maioria das vezes têm dificuldade para distinguir fonema, logo as sílabas não têm sentido para elas.

Enquanto o método de análise que começa por meio de unidades maiores, portadoras de sentido (palavras, frases e textos) é mais recomendado, pois envolve o

aluno, que vê sentido no que está lendo e escrevendo, como na figura 2.

Figura 2 – Alfabetização por meio de palavras



Fonte: Arquivo pessoal

A aquisição da leitura e escrita segue as mesmas etapas para ouvintes e surdos, porém o déficit no desenvolvimento da linguagem da criança surda deve ser considerado, pois a criança precisa desenvolver linguagem para aprender por meio dela. Se essa linguagem será visuo espacial (por meio da língua de sinais) ou oral (desenvolvimento da fala) é uma escolha do aluno e de sua família. Quando ele chega a escola sem uma língua, a escola pode e deve orientar a família sobre as possibilidades que a criança tem, mas quem decide é a família.

Para adaptar o currículo para o aluno surdo o professor começa pela língua que ele domina, se Libras, o professor deve dominá-la, solicitar intérprete em sala de aula, conhecer o professor de Libras desse aluno para trocar informações com ele; se linguagem oral, saber como ela está, o que sabe, conhece, se há acompanhamento profissional fora do contexto escolar, se o aluno faz leitura orofacial, se usa AASI, sistema FM de comunicação, se tem IC, entre outros.

Independentemente da linguagem o uso de recursos visuais e dramatização são indicados no ensino de alunos

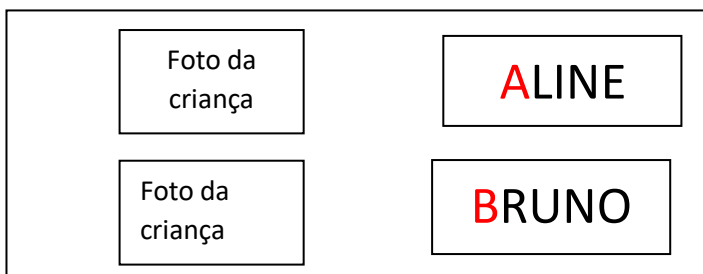
surdos. São recursos visuais o uso de fotografias, desenhos, ilustrações, imagens e recortes representando pessoas, lugares e ideias, de forma que possam contribuir com o aprendizado do aluno. Já a dramatização é uma proposta de trabalho em que a criança consegue formular concepções, compreender conceitos abstratos e ampliar vocabulário.

Nossa proposta de adaptação curricular para alunos surdos está baseada nesses recursos como propulsores do ensino e aprendizado do aluno surdo.

O uso de recursos visuais permite que o aluno visualize características, ideias e informações que muitas vezes não fazem parte de seu repertório e ou vocabulário. Quando o professor seleciona o recurso visual a ser utilizado em sala de aula, ele precisa fazer uma escolha criteriosa, pensando se o recurso condiz com o objetivo de ensino e ou da atividade. Não basta simplesmente trazer imagens para a sala de aula, é preciso contextualiza-las.

Se o professor está trabalhando escrita de palavras, ele pode desenvolver em parceria com o aluno surdo, e até mesmo com a turma toda, um banco de palavras com imagens e palavras associadas, como representado na figura 3.

Figura 3 – Lista de nome dos amigos



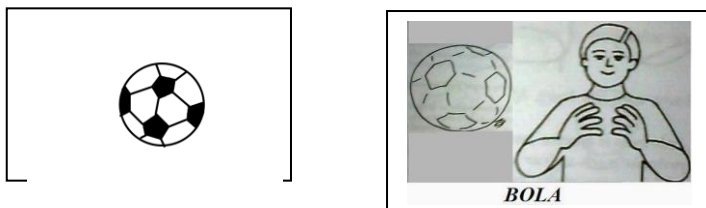
Fonte: Elaboração própria

Nesse exemplo o professor relaciona a foto de cada criança da turma a escrita do nome, com destaque para a letra inicial, assim o aluno surdo aprende o nome dos colegas ao mesmo tempo em que adquire leitura e escrita. Essa ideia de listas e banco de palavras pode ser feita com outros temas comumente trabalhados no início da alfabetização, como lista de animais, de brinquedos, de objetos da sala de aula, de personagens, entre outros.

O diferencial está em associar imagens a escrita de cada palavra, lembrando-se da importância da escolha das imagens, de forma que contribuam com a compreensão do aluno surdo, sem confundir-lo, logo é bom evitar imagens desfocadas, mal desenhadas, ilustrações antigas, entre outras.

No caso de alunos que se comunicam por meio de Libras, seria interessante usar o desenho do sinal também, como exemplificado na figura 4.

Figura 4 – Lista de palavras e sinais



Fonte: Dicionário da Língua de Sinais do Brasil

Essas listas também podem ser organizadas por temas em cartazes, ou em cartas individuais que o professor usa para retomar palavras, fazer atividades, etc.

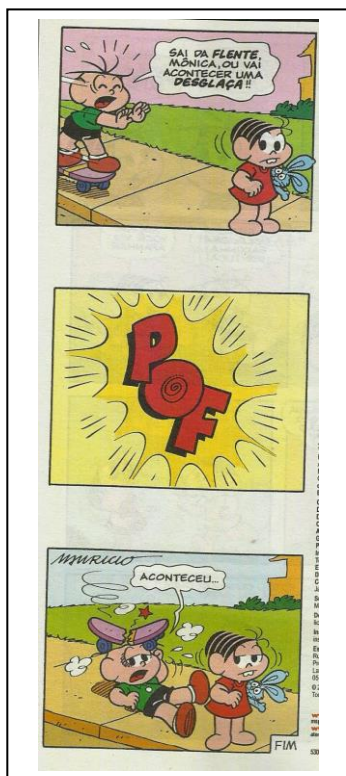
Na contação de histórias, prática comum nos anos iniciais de alfabetização, é interessante que o professor explore as imagens, indo além das ilustrações dos livros. Ele pode trazer imagem dos personagens sozinhos, sem

cenário da história para que o aluno aprenda características e detalhes do personagem, depois pode fazer o mesmo com o cenário. Usar imagens que facilitem a contextualização da história, que nem sempre ilustra tudo nos livros. Uma história comum, como o patinho feio, por exemplo, pode ser trabalhada com muitos recursos visuais. O professor destaca a imagem do pato e dos irmãos do pato no livro, traz imagens de patos reais, de gansos, mostra a diferença entre ambos, compara imagens de quando saem do ovo e depois que crescem, trabalha conceito de beleza, vai além da história, o que facilita o entendimento da história e amplia o vocabulário do aluno. O mesmo pode ser feito com outras histórias.

Além disso, o professor pode usar recursos audiovisuais, como filmes e vídeos, facilmente encontrados na internet, pois eles associam falas e imagens em movimento, chamando a atenção do aluno, logo podendo ser um facilitador da aprendizagem. Entretanto, é preciso cuidado, pois esse tipo de recurso não pode substituir o livro, a história na íntegra, pois o objetivo é que o aluno aprenda a ler e escrever.

Outro facilitador no ensino de leitura e escrita é a história em quadrinhos, pois ao contrário dos livros infantis que representam uma cena da história por página, a história em quadrinhos reproduz cada fala, facilitando a compreensão do aluno que associa a escrita à ilustração, ideais para o aluno entender a história cena a cena, pois reproduz cada trecho. É um ótimo recurso visual na alfabetização, como podemos ver na figura 5.

Figura 5 – história em quadrinho



Fonte: Maurício de Souza Editora

No início da alfabetização recomenda-se que o professor utilize essas histórias curtas, de três quadrinhos, para que o aluno compreenda a dinâmica da leitura desse tipo de texto, depois, aos poucos o professor pode trazer histórias mais longas.

Em histórias como a representada na figura 5 o professor pode trabalhar personagens, características de cada um e a história em si. Analisando quadro a quadro o professor ajuda o aluno a ler e interpretar o que acontece, até que compreenda a história toda.

É importante que o professor trabalhe também a escrita de sons, que muitas vezes não são acessíveis ao aluno surdo, como a onomatopeia “pof” do quadrinho representando, explicando a ele o que é, quando é usado, etc. Assim aos poucos o aluno surdo pode desenvolver a escrita de palavras (personagens que aparecem nessa história), frases (descrever o que acontece em cada quadrinho), texto (reescrever a história com as próprias palavras).

Assim, aos poucos o aluno surdo amplia o vocabulário e aprende ler e escrever.

Essas ideias de recursos visuais são exemplos de como realizar essa adaptação em sala de aula, de uma forma simples, que não requer materiais muito elaborados e que podem ser utilizadas não apenas para o aluno surdo, mas para a turma toda, pois as crianças gostam de imagens e se sentirão também mais estimuladas.

O mesmo pode ser feito ao utilizar a dramatização, desenvolvendo-a para a turma toda, envolvendo todos os alunos, ao mesmo tempo em que atende a necessidade do aluno surdo.

A dramatização pode ser feita com miniaturas ou uso de objetos que representam personagens da história, e ou até mesmo com o professor e os alunos representando o que acontece em uma espécie de “teatro”.

Uma forma simples e rápida de dramatizar uma frase e ou cena de uma história é usando recorte de personagens, ou desenhos em palitos, como na figura 6.

Figura 6 – Dramatização com desenhos



Fonte: Arquivo pessoal

Na figura 6 temos representada uma dramatização de personagens desenhados pela própria criança. Os desenhos são colados em palitos e manipulados pelo professor, representando cada cena da história. Então, se na história o rato assustado corre do gato, o professor pode fazer uma cara assustada, mostrar que o rato está assim e o representar correndo, enquanto o gato corre atrás. E, assim ele dramatiza toda a história que será mais bem compreendida pelo aluno surdo e pela turma em geral.

A dramatização pode ser feita usando brinquedos, miniaturas, objetos da sala e os próprios alunos e professor, onde cada um representa um personagem, reproduz trechos da história e permite que o aluno

entenda o que o texto está dizendo, permitindo a visualização do sentido de cada palavra e frase.

Aos poucos, com a ampliação do repertório de palavras e vocabulários o aluno surdo consegue entender melhor a leitura e escrita, não sendo mais necessários tantos recursos visuais e dramatização.

Ao longo deste capítulo demonstramos algumas ideias que podem servir como base para a adaptação curricular no ensino de leitura e escrita de alunos surdos, entretanto, o uso de recursos visuais e dramatização consistem em possibilidades de trabalho que podem beneficiar o aprendizado de todos os alunos, e assim facilitar a prática do professor, desde que este esteja disposto a modificar sua forma de ensinar, tentando tornar a aula estimulante e condizente com os interesses e necessidades de todos os alunos, pois este é o objetivo da inclusão escolar.

Referências

BRASIL, **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL, **Decreto 5626** de 2005.

BRASIL, **Lei nº 10436** de 2002.

CAPOVILLA, F. et al. **Dicionário Da Língua De Sinais Do Brasil** - A Libras Em Suas Mãos - 3 Volumes.

SOUZA, M. **Almanaque Turma da Mônica**, Maurício de Souza Editora, 2016.

Capítulo 7

Adaptação Curricular para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), atualmente chamados de Transtornos do espectro autista (TEA) são distúrbios nas interações sociais recíprocas que costumam manifestar-se nos primeiros cinco anos de vida. Caracterizam-se pelos padrões de comunicação estereotipados e repetitivos, assim como pelo estreitamento nos interesses e nas atividades. Fazem parte dos transtornos globais do desenvolvimento:

- Autismo infantil
- Autismo atípico
- Síndrome de Rett
- Outros transtornos desintegrativos da infância
- Transtorno com hipercinesia associada à deficiência intelectual e a movimentos estereotipados
- Síndrome de Asperger
- Outros transtornos globais do desenvolvimento
- Transtornos globais não especificados do desenvolvimento

Esses transtornos foram classificados dessa maneira porque todos causam, de alguma forma, distúrbios no desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento da pessoa acontece de um jeito diferente do esperado para outras pessoas da mesma faixa etária. Além disso, todos estão relacionados, de várias maneiras e intensidades, a comunicação, a interação social e o comportamento da pessoa. Dos transtornos citados, os mais conhecidos no

Brasil são o autismo infantil e a Síndrome de Asperger. Tais transtornos acometem principalmente três aspectos:



De acordo com Cunha (2009) em torno de 25% das pessoas com TGD apresentam atrasos no desenvolvimento da linguagem, sendo esse atraso associado a falta de simbolização e a não representação do objeto ausente. Quando falamos em comunicação, ainda podemos encontrar a ecolalia (quando a pessoa repete o que ouve), dificuldade na compreensão da linguagem verbal e não verbal, entre outros.

Fernandes, Neves e Rafael (2009) ressaltam que 35% das crianças com TGD não chegam a desenvolver uma linguagem funcional e comunicativa, sendo identificado problema nos aspectos semânticos da linguagem, na compreensão e utilização das palavras de maneira social.

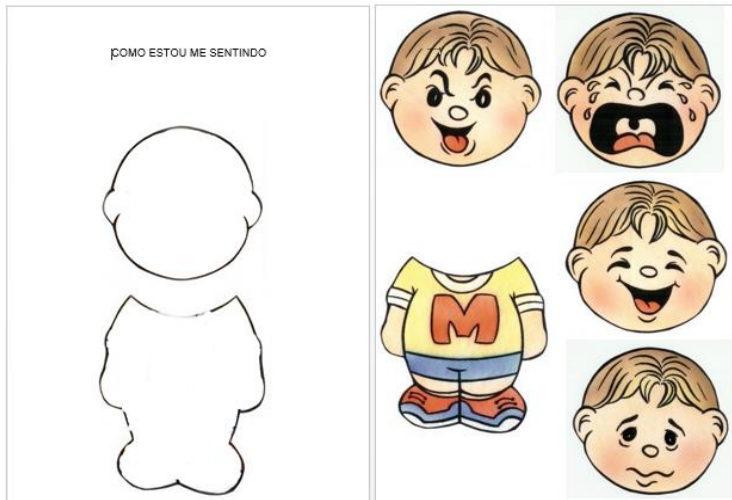
Dois manuais internacionais apresentam definição para TGD, o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-V) e o Manual de Classificação internacional de doenças (CID- 10). A partir do ano de 2013, o DSM-V traz em sua definição o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) ao invés de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Essa nova definição enfatizou que tais transtornos apresentam aspectos em comum entre si como: déficit na comunicação e interação social, padrão de comportamentos, interesses restritos e atividades repetitivas.

Apesar das pessoas apresentarem então características específicas, há uma variação muito grande entre cada um, em relação ao tipo de comprometimento e grau, sendo necessário então a adaptação de recursos e atividades educativas específicas para a necessidade de cada aluno. É necessário então, oferecer um ambiente

favorável para a aprendizagem, evitando dispersão ou irritabilidade, trazer instruções visuais claras e objetivas, apresentando frequentemente atividades lúdicas nas quais os alunos possam interagir e construir o conhecimento. Dessa forma ao se pensar em adaptação para os alunos com TEA é preciso levar em consideração aspectos como:

As atividades devem ser pensadas nas particularidades do aluno, visando os conteúdos a serem desenvolvidos no ensino regular, as adaptações precisam ser focadas em estratégias comportamentais, oferecer ao aluno estímulos sensoriais que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem, utilizar de dicas visuais e partir sempre do mais simples para o mais complexo.

Figura 1: Exemplo de dicas visuais – esquema corporal e emoções



Fonte: arquivo pessoal

A figura 1 demonstra um exemplo de atividade com dica visual, na qual existe o contorno do corpo que a criança precisa encaixar as peças (peças do lado direito da imagem), além de trabalhar a estrutura corporal o objetivo é trabalhar as emoções/sentimentos, identificando como a criança está no momento ou percebendo as diferenças existentes em cada expressão.

Lembrando sempre que para as crianças com autismo a dica visual facilita mais que a instrução oral. Portanto ajuda muito se as atividades oferecidas aos alunos forem:



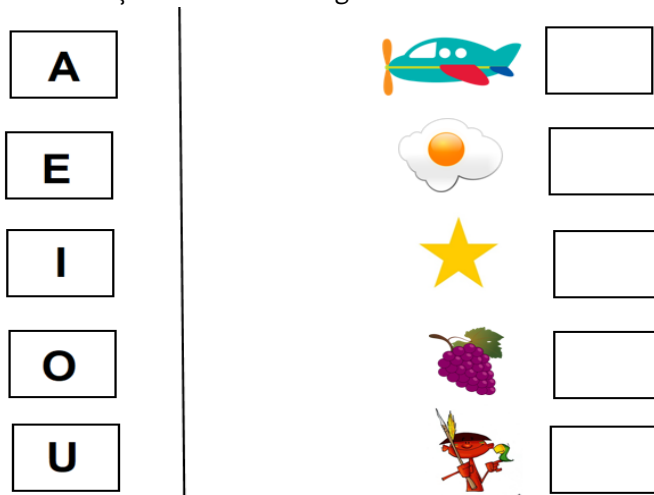
Betts e Patrick (2009) apresentam algumas indicações que contribuem para o trabalho do professor com o aluno TEA:

- Oferecer ao aluno pequenos comandos de voz, associados a dicas visuais.
- Oferecer a tarefa em pequenos passos, com instruções diretas, facilitando o sucesso da aprendizagem.
- Oferecer a mesma tarefa em diferentes contextos, para facilitar a generalização
- Estabelecer rotinas.

Fonseca e Ciola (2016) sugere que para a utilização de um material visualmente organizado, que ele seja dividido em área de armazenamento e área de execução, sendo a área de armazenamento onde ficam os estímulos móveis que serão transferidos para a área de execução, onde será realizada a tarefa.

Como na figura 2, em que o aluno irá precisar relacionar a letra inicial das figuras. O professor poderá utilizar velcro para facilitar a execução da atividade, na qual o aluno irá precisar tirar os cartões do lado esquerdo (área de armazenamento) e relacionar corretamente com a inicial da figura do lado direito (área de execução).

Figura 2: Relação letra inicial da figura




Fonte: Arquivo Pessoal/ Fonte: elaborado pelas autoras/ figura da atividade retirada da página <https://pixabay.com/>


Dependendo do conhecimento prévio da criança, para trabalhar a formação de palavras, o mesmo esquema de atividade poderá ser elaborado. Se atentando sempre as habilidades, vocabulário conhecido pela criança e seu nível de alfabetização.

Atividades como a figura 3 possibilita além de trabalhar com a formação de palavras explorar o reconhecimento das letras, da estrutura da palavra, da formação silábica, entre outros.

Figura 3: Formação de palavras

C	P
V	A
S	A
A	O

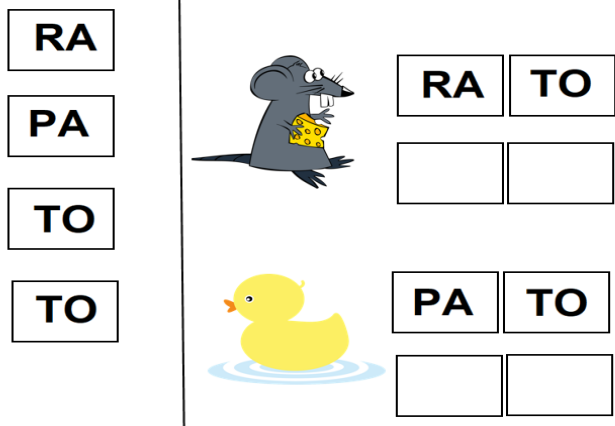




Fonte: Arquivo Pessoal/ Fonte: elaborado pelas autoras/ figura da atividade retirada da página <https://pixabay.com/>

Em alguns casos é necessário começar a atividade oferecendo para a criança um modelo do que é esperado, para que ela se sinta segura do que precisa fazer. A figura 4 apresenta um modelo de atividade para trabalhar com formação de palavras através das sílabas, na qual já é oferecido para a criança o modelo do que ela precisa fazer. Esse tipo de atividade evita o erro, e através da orientação do professor a criança poderá refletir sobre vários aspectos relacionados a linguagem e ao conhecimento da leitura e da escrita, poderá por exemplo direcionar para que a criança perceba que nas palavras RATO e PATO, existem letras iguais (TO), direcionando a criança para aprimorar a consciência fonológica através da manipulação silábica.

Figura 4: Formação de palavras por sílabas



Fonte: Arquivo Pessoal/ Fonte: elaborado pelas autoras/ figura da atividade retirada da página <https://pixabay.com/>

Pessoas com autismo que desenvolveram linguagem oral têm maior possibilidade de aprender a ler do que as que não falam. Apesar da ausência da fala, algumas pessoas com autismo demonstram interesse por palavras escritas, uma intervenção pedagógica possível neste caso é ensinar algumas relações entre palavras escritas e figuras do cotidiano, relacionadas ao interesse da criança (GOMES, 2015).

Ainda de acordo com Gomes (2015), percebe-se que as crianças com autismo não apresentam dificuldade em fazer a relação grafema-fonema, dessa maneira, atividades que trabalham o ensino de sílabas podem favorecer a aprendizagem da leitura, mas, a leitura com compreensão apresenta mais dificuldade. É importante oferecer ao aluno atividades que favoreçam tanto a leitura oral, quanto a leitura com compreensão, para auxiliar nesse aspecto poderá ser trabalhado nomeação de figuras, de objetos presentes no cotidiano da criança, entre outros.

As estratégias pedagógicas oferecidas ao aluno com TEA precisam garantir ao aluno o acesso ao currículo. Apresentamos algumas dicas como trabalhar com imagens, temas do cotidiano e de interesse do aluno, deixar claro a rotina, o planejamento de atividades adequadas a necessidade do aluno, com materiais diversificados deixando sempre claro o objetivo da atividade com instruções diretas são algumas estratégias possíveis. Lembramos, ainda, a todos que o TEA é um espectro, dessa forma, é necessário conhecer bem o aluno, suas potencialidades e dificuldades para poder adequar as estratégias a necessidade de cada um.

Referências

- BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2007.
- COLL, C., MARCHENI, A., PALÁCIOS, J. **Desenvolvimento Psicológico e Educação** – Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais – Artmed
- CUNHA, E. **Autismo e Inclusão** – psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro – Wak, 2009
- GOMES, C. **Ensino de leitura para pessoas com autismo**. Curitiba: Appris, 2015.
- FERNANDES, A. NEVES, J. RAFAEL, A. **Autismo**. Instituto de Computação, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: www.ic.unicamp.br/~wainer/cursos/906/trabalhos/autismo.pdf. Acesso em janeiro de 2018
- FONSECA, M. CIOLA, J. **Vejo e aprendo: fundamentos do programa TEACCH o ensino estruturado para pessoas com autismo**. Ribeirão Preto.

Capítulo 8

Adaptação Curricular para alunos com Altas Habilidades/ Superdotação

Primeiramente, é preciso pontuar que atualmente considera-se pessoa com altas habilidades/superdotação aquela que demonstra “potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, sejam elas isoladas ou combinadas” (BRASIL, 2007, s/p.). Ou seja, a pessoa com altas habilidades/superdotação não é aquela que sabe tudo, chamada por alguns de gênio, é aquela que tem habilidade elevada em alguma área, e por isso precisa de atendimento especializado, para que seu potencial seja estimulado, caso contrário tal habilidade não será desenvolvida.

Ao contrário das pessoas com deficiência que apresentam características e comportamentos comuns, o grupo de pessoas com altas habilidades/superdotação não é um grupo homogêneo, isto é, não apresentam características em comum, cada um tem habilidades próprias que o torna único.

É muito comum associar a pessoa com altas habilidades/superdotação aquela pessoa que se destaca em testes psicométricos, como o conhecido teste de quociente de inteligência (QI), no entanto, atualmente, tais testes não são suficientes para identificar uma pessoa com altas habilidades/superdotação, pois se sabe que há mais de uma inteligência, e cada pessoa pode se destacar em uma ou mais inteligências.

Howard Gardner (2000), uma referência na área de estudos sobre inteligência identificou as seguintes inteligências: linguística (habilidade em ler e escrever), lógico matemática (habilidade em resolver problemas, desenvolvimento do raciocínio lógico apurado), espacial (habilidade em representar configurações espaciais), corporal cinestésica (habilidade de usar o corpo para realizar tarefas, como fazem muitos esportistas), musical (habilidade em tocar instrumentos, cantar ou compor), interpessoal (habilidade de interagir com outras pessoas, compreendendo-as e compreendendo contextos sociais), intrapessoal (habilidade em compreender os próprios sentimentos e emoções) e naturalística (habilidade compreender padrões no ambiente natural). No entanto, a escola valoriza as duas primeiras inteligências, ou seja, aquela em que o aluno se destaca na aprendizagem de línguas, na escrita e na leitura ou na aprendizagem das ciências exatas, fazendo cálculos e demonstrando facilidade em física e química, desvalorizando as outras.

Os mitos relacionados à pessoa superdotada e o desconhecimento dos diferentes tipos de inteligência e as consequentes possibilidades de altas habilidades e superdotação são decorrentes dos cursos de formação de professores, os quais preparam o professor para ensinar o aluno ideal, ou seja, aquele aluno que não apresenta dificuldades de aprendizagem ou aquele aluno que não aprende, seja em decorrência de deficiência e ou dificuldade em aprender. Entretanto, não prepara os professores para atuar com aquele aluno que tem alto potencial de aprendizagem em uma ou mais áreas; propagando a falsa ideia de que esses alunos não precisam de acompanhamento, pois sabem tudo, sabem mais que o professor, são gênios e tantos outros mitos que rondam esses alunos.

Atualmente, o diagnóstico de um aluno com altas habilidades/superdotação é feito pelo cruzamento de informações de pais, professores e testes realizados por profissionais especializados. Logo, você professor precisa estar atento aquele aluno que se destaca em alguma área do conhecimento, registrando as informações e características desse aluno, pois são essas informações que serão usadas no diagnóstico de superdotação. Daí, mais uma vez reforçamos a importância de o professor conhecer seu aluno e de registrar tudo o que sabe sobre ele, isto é, de fazer o Plano de Ensino Individualizado (PEI).

Além da realização do PEI, o professor precisa estimular esse aluno, pois só assim ele desenvolverá seu potencial. Ao discorrer sobre o processo de ensino e aprendizagem desses alunos o Ministério da Educação (MEC) indica a aceleração, o enriquecimento ou aprofundamento curricular e agrupamento.

A aceleração, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996, permite que o aluno superdotado cumpra o programa escolar em um tempo menor, e ou que avance uma ou mais séries do ensino fundamental ou médio, ficando menos tempo na escola, ou ainda que seja dispensado de alguma disciplina que compõe o currículo escolar. Trata-se de um tema polêmico, que pode tanto beneficiar o aluno, oferecendo a ele oportunidade de avançar nos estudos e no conhecimento, quanto comprometer o seu desenvolvimento, privando-o de conviver com pessoas de mesma idade cronológica, por isso é preciso que o professor, a escola e a família considerem todos esses aspectos antes de optar ou não pela aceleração, sempre visando o aluno, seus interesses e sucesso.

O enriquecimento curricular tem o objetivo de oferecer a esse aluno experiências variadas, de forma que ele se sinta valorizado e estimulado a aprender.

Lembrando que o conteúdo desenvolvido não será diferente, o diferencial estará na atividade realizada pelo aluno, a qual deve ampliar o conhecimento dele. A adaptação curricular, tema deste livro, se enquadra aqui, como parte do enriquecimento curricular, podendo ser intracurricular (atividades realizadas dentro da sala de aula) ou extracurricular (atividades realizadas na sala de recursos multifuncional ou em centros especializados).

É importante pontuar que o MEC orienta que esses alunos frequentem o ensino regular, a sala de recursos multifuncional e que tenham também ensino com professores itinerantes. Esse último consiste em aulas que devem acontecer no mínimo duas vezes na semana, em horário oposto ao ensino regular, na qual um profissional especialista contribui com o aprendizado desse aluno, fazendo uma ligação entre o que ele aprende na sala de aula, na sala de recursos e nos centros especializados ou instituições de ensino superior que estabelecem parceria no ensino dele.

Esses centros especializados são denominados de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação (NAAH/S) e disponibilizam recursos para formar professores para atuar com esses alunos, além de receber esses alunos para oferecer um atendimento condizente com sua habilidade.

DICA:

Para saber mais sobre NAAH/S e identificar o núcleo mais próximo de você consulte o portal do MEC
Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9967-naahs-

O NAAH/S oferece atendimento ao aluno, ao professor e a família, além de disponibilizar um profissional para ir até a escola do aluno oferecendo apoio pedagógico a ele, ou seja, oferecendo atendimento suplementar, daí a importância da escola da criança com AH/S contatar o núcleo mais próximo para conseguir atender as necessidades de seu aluno.

O agrupamento ou grupos de habilidades consiste em grupos de alunos organizados por nível intelectual que recebem atenção especial condizente com seus interesses e habilidades. Trata-se de uma iniciativa também polêmica por valorizar o convívio com pessoas com altas habilidades em detrimento da vivência com pessoas com menos habilidades.

Sendo assim, mais uma vez é importante considerar todos os aspectos antes de definir como será direcionada a educação desse aluno, sempre considerando que esse aluno deve ter liberdade para escolher o que deseja estudar, isto é, ter seus interesses considerados, sempre objetivando o desenvolvimento global do aluno, e não apenas na sua área de habilidade.

Ao adaptar o currículo para o aluno com AH/S o professor precisa considerar como pode organizar o espaço da sala de aula para que esse aluno não se disperse e ou se sinta frustrado; como pode agrupar os alunos dentro de sala de aula para que o aluno com AH/S possa aprender e até contribuir com o aprendizado dos colegas; como tornar a aula interessante para todos os alunos, inclusive o aluno superdotado. Para isso, o professor pode enfatizar algum conteúdo, trazer exemplos práticos, sugerir pesquisas, ampliar ou aprofundar algum conhecimento, de modo que esse aluno tenha seus interesses atendidos. No entanto, além disso, o professor deve adequar também a forma de avaliar esse aluno, usando técnicas e recursos que foram disponibilizadas no processo de ensino e aprendizagem. E adequando o

tempo conforme o ritmo de seu aluno, pois nem sempre a superdotação é sinônimo de aprendizagem e realização de tarefas de forma rápida.

Ao discorrer sobre adaptações curriculares para aluno com AH/S o MEC estabelece que a adequação pode acontecer em três níveis: no projeto pedagógico, na sala de aula e ou de forma individual (BRASIL, 2006).

A adaptação no nível do projeto pedagógico acontece quando a equipe escolar toma medidas para flexibilizar o currículo, como disponibilizar estratégias de ensino diferenciadas, prioriza algum conteúdo relacionado ao interesse do aluno e ou da turma, muda a sequência dos conteúdos, etc.

A adaptação no nível de sala de aula se refere aquela que o professor realiza no decorrer de sua aula, como pedir que o aluno superdotado faça parte de algum grupo que precisa de ajuda, sendo um tutor, ou que esse aluno resolva exercícios/atividades diferenciados dentro do mesmo tema, de forma que aprofunde o assunto e satisfaça seu interesse, ou que realize uma pesquisa diferenciada dentro do mesmo tema.

A adaptação no nível individual é aquela feita para o aluno particularmente, como oferecer a ele um tempo diferenciado para realizar uma atividade, solicitar a ele a realização de uma pesquisa ou a resolução de algum problema ou atividade condizente com seu nível de aprendizado, possibilitando que ele utilize recursos diferenciados, como tabletes, livros mais complexos.

Em relação às adaptações para o ensino de leitura e escrita para pessoas com AH/S devemos considerar que “A fase da alfabetização merece cuidados especiais, uma vez que o fato do aluno ser superdotado/talentoso não garante que ele tenha um bom desempenho no processo de alfabetização” (BRASIL, 2006, p. 89). Como vimos no decorrer deste texto cada pessoa pode ter habilidade em

uma área diferente, e, muitas vezes apresentar, inclusive, dificuldade em outra área, logo o professor deve também atentar-se a isso, oferecendo suporte também as possíveis dificuldades desse aluno, as quais não desqualificam sua habilidade/superdotação.

Em relação a esse aspecto, diversos pesquisadores na área pontuam que a habilidade em uma área não elimina a possibilidade de dificuldade em outras áreas, assim como não elimina a possibilidade da dupla excepcionalidade, isto é, alunos que além da AH/S podem apresentar concomitantemente alguma deficiência, transtornos, déficit de atenção e ou hiperatividade.

DICA:

Para conhecer mais sobre dupla excepcionalidade leia o livro: FLEITH, D.S. A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação, MEC, SEE, 2007. Disponibilizado pelo MEC para download.

Considerando que a aquisição de leitura e escrita consiste em uma das principais aprendizagens da criança no início da escolarização, é importante que o professor reflita sobre possibilidades de adaptação curricular para o aluno com AH/S, seja a superdotação em linguística ou não.

A criança com AH/S em linguística consiste em crianças que pensam em palavras e que apresentam facilidade para ler, escrever e contar histórias, mas não é por isso que não devem ser estimuladas.

Considerando uma criança com habilidade em linguística é preciso que o professor conheça seus interesses, que tipo de história ela conhece/gosta? Tem um personagem preferido? Esse pode ser um bom ponto de partida para o professor, pois a partir do interesse da

criança, do que ela já sabe o professor pode ampliar seu repertório de habilidades.

Vamos imaginar que uma criança com habilidade em linguística goste/conheça de contos de fadas, tema a ser trabalhado com toda a turma no início dos anos escolares, o professor precisa incentivar essa criança a aprender mais, então pode adaptar a atividade desse tema. Enquanto as crianças da turma leem um conto de fadas e tentam reescrever a história, o professor pode apresentar ao aluno superdotado outra versão do mesmo conto, como por exemplo, pedir que aluno que já sabe/conhece a história da “Chapeuzinho Vermelho” leia a história da “Chapeuzinho Amarelo”, e faça comparações entre as duas histórias, pontuando autores, contextos, característica de personagens, etc.

Figura 1- Capas de livros



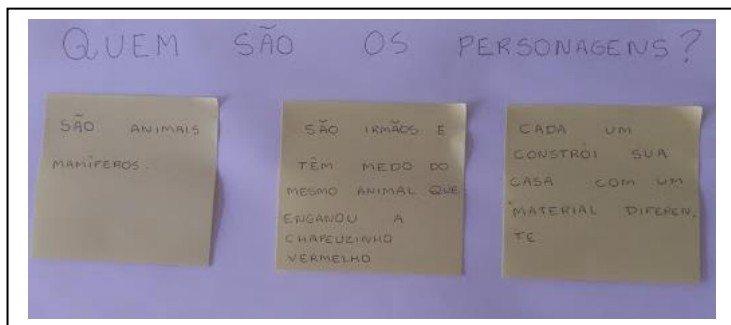
Fonte: Arquivo pessoal

Atividades semelhantes podem ser realizadas com outros gêneros textuais e ou outros títulos.

O professor pode ainda organizar jogos com os personagens e ou palavras de um texto para que o aluno com AH/S brinque, ao mesmo tempo em que aprende, afinal ele também é criança e aprende brincando. Uma sugestão seria realizar um jogo de adivinha, em que a

partir de pistas o aluno deve descobrir o nome do personagem, como representado na figura 2:

Figura 2- Desafio – Quem é o personagem?

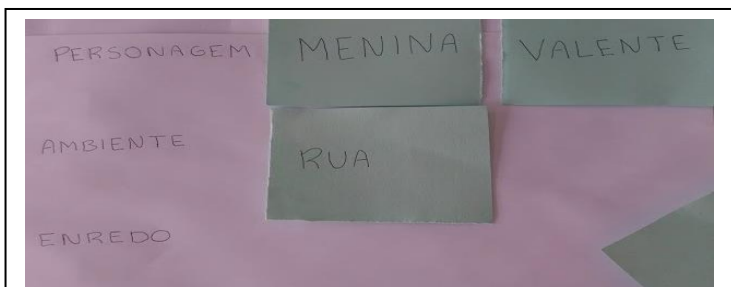


Fonte: Arquivo pessoal

Nesse mesmo formato o professor pode elaborar diferentes desafios, sempre condizente com o interesse e nível de desenvolvimento de seu aluno.

Outra possibilidade de adaptação consiste em, a partir da escolha aleatória de cartas que definem como deverá ser o personagem, o ambiente e o enredo da história o aluno com AH/S escreva textos, desenvolvendo sua criatividade, como no jogo representado na figura 3.

Figura 3 – Sua história deve ter...



Fonte: Arquivo pessoal

Que transforme o gênero textual de uma história, reescrever um poema em formato de narração, transformar uma história em quadrinhos em uma fábula, reorganizar a descrição dos personagens modificando os adjetivos utilizados na história original, modificando o final de histórias, criando histórias em que personagens de diferentes livros se encontram, etc.

Além dessas adaptações que incentivam o aluno a usar a criatividade e praticar a leitura e escrita o professor pode elaborar cruzadinhas e caça palavras, condizentes com o nível intelectual do aluno, solicitar que ele faça pesquisas sobre o autor da história e ou do poema, que conheça e ou entre em contato com autores de livros contemporâneos, que visite bibliotecas e acervos de livros, entre outros.

Enfim, são infinitas possibilidades de adaptação da atividade em si, basta que o professor conheça seu aluno e esteja disposto a explorar todo o seu potencial. Não há receita de como fazer, pois cada aluno é único.

Além das modificações na atividade, o professor deve considerar que a disponibilização de alguns recursos é fundamental, seja acesso a computador, base de dados virtuais, bibliotecas, pessoas especializadas, instituições de ensino superior que ofereçam parceria para incentivar esse aluno; e também o tempo disponibilizado para que esse aluno realize a atividade, pois ele também precisa de tempo para pesquisar, criar e produzir. E, todos esses aspectos devem ser considerados na avaliação desse aluno.

O professor deve pensar também na possibilidade de seu aluno ter superdotação em outra área e por isso não ter interesse em leitura e escrita, ou ainda apresentar dificuldade em ler e escrever. Daí o professor, além de adaptar o currículo na área de habilidade do aluno deverá

também o estimular nas outras áreas, para que sua formação não tenha nenhuma defasagem.

Como vemos, os nossos desafios são variados, daí a importância de estarmos sempre nos aperfeiçoando, buscando novos conhecimentos e formação, além de parcerias, seja com outros professores e ou com outros profissionais, o importante é acreditar no potencial do aluno e estarmos dispostos a adaptar nossa prática sempre que preciso.

Referências

BRASIL, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2007.

BRASIL, Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. SEESP/MEC. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996.

FLEITH D. S. A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação Volume 1: Orientação a Professores. MEC/SEE, 2007.

GARDNER, H. Inteligências múltiplas: um conceito reformulado. São Paulo: Objetiva, 2000.

Considerações Finais

A inclusão escolar é uma realidade em nosso país, logo não podemos mais enquanto professor ou profissional da área da educação nos acomodar e dizer simplesmente que não sabemos trabalhar com determinado aluno por causa da sua deficiência ou comprometimento. Somos profissionais do ensino, precisamos pensar além das estratégias de ensino em estratégias de aprendizagem para buscar adaptações e intervenções mais efetivas à realidade e às necessidades do aluno.

A adaptação curricular é possível, se tivermos clareza do processo de aprendizagem e das possibilidades, sejam elas adaptações de objetos, objetivos ou atividades. Esperamos que a leitura desse livro tenha contribuído para sua formação e prática pedagógica. A formação é fundamental para a efetivação de práticas inclusivas que garantam a aprendizagem e o desenvolvimento dos nossos alunos!

Que as nossas práticas demonstradas nesse livro possam se multiplicar e diversificar em cada realidade desse país! Até breve!

É importante conhecer o aluno PAEE para a partir desse conhecimento organizar o trabalho educacional, planejar políticas públicas necessárias às garantias de direitos e organizar os serviços oferecidos na educação inclusiva.

A responsabilidade por colocar em prática as orientações de acesso e de permanência do aluno PAEE no ensino regular é do professor do AEE, o qual deve facilitar o processo de ensino e aprendizagem deste aluno.

A partir das dificuldades que o aluno PAEE apresenta o professor do AEE organiza o tipo de atendimento necessário, o número de atendimentos por semana, os recursos que podem contribuir com o ensino e aprendizagem deste aluno, estabelece parceria com a família e com os profissionais que atendem o aluno fora do espaço escolar, além de orientar o professor da sala de aula regular e a família sobre o uso de tecnologias e ou equipamentos que beneficiam a educação do aluno.

O presente livro foi organizado pensando em ambos professores, tanto o professor do AEE como o professor da sala de aula regular com objetivo de oferecer sugestões para apoiar suas atividades em sala de aula.



Pedro & João
EDITORES

ISBN 978-85-7993-633-3



9 788579 936333