

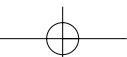
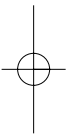
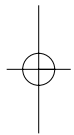


Coleção A Educação Especial
na Perspectiva da
Inclusão Escolar

SURDOCEGUEIRA E DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA

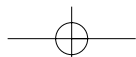
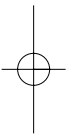
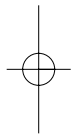


**Ministério da Educação
Secretaria de Educação Especial
Universidade Federal do Ceará**



A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar

Surdocegueira e Deficiência Múltipla



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar

Surdocegueira e Deficiência Múltipla

Autores

*Ismênia Carolina Mota Gomes Bosco
Sandra Regina Stanziani Higino Mesquita
Shirley Rodrigues Maia*

Brasília
2010

Projeto e Produção Gráfica
Carlos Sena

Pré-Impressão
Índice Gestão Editorial
Carlos Sena e Daniel Siqueira

Geração de áudio
Digital Accessible Information System (Daisy)
Índice Gestão Editorial

Comissão Organizadora
Maria Tereza Eglér Mantoan
Rita Vieira de Figueiredo

Esta é uma publicação da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação.
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, 6º andar, Sala 600
CEP: 70047-900 Brasília / DF.
Telefone: (61) 2022-7635
Distribuição gratuita
Tiragem desta edição: 60 mil exemplares

Créditos das Fotografias
Arquivos Ahimsa Associação Educacional para Múltipla Deficiência
Arquivos Escola Perkins USA 2004 e 2005
Arquivo Escola são Rafael - Holanda 1997

Bosco, Ismênia Carolina Mota Gomes.
A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar : surdocegueira e deficiência múltipla / Ismênia Carolina Mota Gomes Bosco, Sandra Regina Stanziani Higino Mesquita, Shirley Rodrigues Maia. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010.
v. 5. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

ISBN Coleção 978-85-60331-29-1 (obra compl.)
ISBN Volume 978-85-60331-34-5 (v. 5)

1. Inclusão escolar. 2. Educação especial. I. Mesquita, Sandra Regina Stanziani Higino. II. Maia, Shirley Rodrigues. III. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. IV. Universidade Federal do Ceará. V. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar.

CDU 376

Sumário

Aos Leitores	7
1. A pessoa com surdocegueira	8
1.1. O conceito de surdocegueira	
1.2. A aprendizagem das pessoas com surdocegueira	
2. A pessoa com deficiência múltipla	10
2.1. Comunicação	
2.2. Posicionamento	
3. Necessidades específicas das pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla	11
4. A escola comum e o aluno com surdocegueira	12
4.1. O papel do professor comum na prática pedagógica inclusiva	
4.2. Organização espacial e estrutural da escola inclusiva	
4.3. Recursos para a aprendizagem de alunos com surdocegueira e com deficiências múltiplas	
4.3.1. Objetos de referência	
4.3.2. Objetos de referência das atividades	
4.3.3. Caixas de antecipação	
4.3.4. Caixa de antecipação com identificação dos objetos de referência da aluna e com os objetos de referência das atividades	
4.3.5. Calendários	
4.3.5.1. Tipos de calendários	
5. Deslocamento em trajetos curtos e longos, em ambiente escolar e na sala de recursos multifuncionais	19
6. O papel do professor especializado e a interface do AEE, na escola comum	19
7. Adequações visuais	20
7.1. Iluminação	
8. Posição e distância	20
9. Disposição da sala e orientações para as atividades	21

10. O uso do quadro negro ou lousa	21
11. Movimentação do professor	22
12. Material didático: características visuais	23
12.1. Materiais com figuras	
12.1.1. Alterações na cor	
12.1.2. Alterações no contraste	
12.1.3. Alterações no tamanho	
12.1.4. Alterações no ângulo e distância	
12.1.5. Alterações na complexidade	
12.2. Materiais escritos	
12.3. Outros recursos para adequações visuais	
13. Adequações auditivas	27
13.1. Posicionamento	
13.2. Guias-intérpretes, instrutores mediadores e monitores	
14. Tecnologia assistiva	27
14.1. Tecnologia assistiva de apoio à audição	
14.1.1. Sistema Loops	
14.1.2. TTY- Telefone para pessoas com surdez	
15. Organização da sala de aula	28
16. Adequações táteis	28
17. Instrumentos de registro e reflexões para os professores de AEE e sala comum	29
18. Relato de um caso de aluno com surdocegueira em escola comum	35
Considerações finais	46
Referências	47
Para saber mais	48

Aos Leitores

Este fascículo se propõe a apresentar algumas idéias, práticas e vivências pedagógicas que contribuirão para a inclusão de pessoas com deficiências múltiplas e outras com surdocegueira na escola comum. Nos seus capítulos, trataremos dos recursos que utilizamos para que esses alunos participem das atividades nas escolas comuns, com seus colegas sem deficiência.

Esperamos que o conteúdo deste trabalho elucidie as possibilidades de os alunos com surdocegueira e deficiências múltiplas desenvolverem suas potencialidades, quando são atendidos devidamente em suas necessidades, na sala de aula e no AEE. Trataremos das necessidades específicas desses alunos na escola comum no terceiro capítulo. Vamos apresentar os recursos para a aprendizagem dessas pessoas no quarto capítulo. No capítulo final, relatamos os progressos de uma criança surdocega incluída em uma escola comum.

1. A PESSOA COM SURDOCEGUEIRA

1.1. O CONCEITO DE SURDOCEGUEIRA

Para entender o que é surdocegueira, faz-se necessária uma explicação sobre a sua grafia. Conforme Lagati (1995, p. 306), a

Surdocegueira é uma condição que apresenta outras dificuldades além daquelas causadas pela cegueira e pela surdez. O termo hifenizado indica uma condição que somaria as dificuldades da surdez e da cegueira. A palavra sem hífen indicaria uma diferença, uma condição única e o impacto da perda dupla é multiplicativo e não aditivo.

Para McInnes (1999), a premissa básica é que a surdocegueira é uma deficiência única que requer uma abordagem específica para favorecer a pessoa com surdocegueira e um sistema para dar este suporte. O referido autor subdivide as pessoas com surdocegueira em quatro categorias:

- Indivíduos que eram cegos e se tornaram surdos;
- Indivíduos que eram surdos e se tornaram cegos;
- Indivíduos que se tornaram surdocegos;
- Indivíduos que nasceram ou adquiriram surdocegueira precocemente, ou seja, não tiveram a oportunidade de desenvolver linguagem, habilidades comunicativas ou cognitivas nem base conceitual sobre a qual possam construir uma compreensão de mundo.

O mesmo autor (1999) relata que muitos indivíduos com surdocegueira congênita ou que a adquiram precocemente têm deficiências associadas como: físicas e intelectuais. Estas quatro categorias podem ser agrupadas em Surdocegos Congênitos ou Surdocegos Adquiridos. E dependendo da idade em que a surdocegueira se estabeleceu pode-se classificá-la em Surdocegos Pré-lingüísticos ou Surdocegos Pós-lingüísticos.

1.2. A APRENDIZAGEM DAS PESSOAS COM SURDOCEGUEIRA

Relacionamos a seguir o que Mc Innes (1999) refere sobre a aprendizagem de pessoas com surdocegueira: indivíduos com surdocegueira demonstram dificuldade em observar, compreender e imitar o comportamento de membros da família ou de outros que venha entrar em contato, devido à combinação das perdas visuais e auditivas que apresentam. Por isso, as técnicas "mão-sobre-mão" [*Mão sobre mão: a mão do professor é colocada em cima da mão do aluno, de forma a orientar o seu movimento, o professor tem o controle da situação*] ou

a "mão sob mão" [Mão sob mão: a mão do professor é colocada em baixo da mão do aluno de modo a orientar o seu movimento, mas não a controla, convida a pessoa com deficiência a explorar com segurança] são importantes estratégias de intervenção para o estabelecimento da comunicação com a criança com surdocegueira.



Foto 1. Mão sobre mão e mão sob mão.

Crianças com três anos, uma que está sentada ao lado do professor, com deficiência Múltipla [deficiência visual e deficiência intelectual] e uma que está sentada no colo da professora com surdocegueira. Elas estão sentadas em um tanque de areia em um parque que fica próximo a comunidade escolar, a menina com surdocegueira que está sentada no colo da professora apresenta defesa tátil.

A defesa tátil é a forma como a criança experimenta e reage de maneira negativa e emocionalmente às sensações do tato, segundo Ayres (1982), para tocar na areia, a professora na posição mão sob mão tenta motivar a aluna para tocar e desfrutar do tanque de areia.

É necessário incentivar e ensinar a pessoa com surdocegueira a de como usar sua visão e audição residuais, assim como outros sentidos remanescentes, provendo-as de informações sensoriais necessárias que suscitem sua curiosidade.

A aprendizagem incidental ocorre com menor frequência no caso da pessoa com surdocegueira. As perdas parciais ou totais dos sentidos de distância, ou seja, audição e visão fazem com que a informação do meio lhe venha entrecortada e algumas vezes sem

nexo, o que faz com que a pessoa se retraia. A necessidade de uma pessoa para mediar e trazer estas informações de maneira integral e coerente se torna imprescindível.

Sem os sistemas adequados de comunicação, o avanço nos estágios de desenvolvimento da linguagem pode levar mais tempo para ocorrer. Além disso, o progresso é mais lento, mas não é necessariamente uma evidência de que a pessoa com surdocegueira tem um baixo potencial, mas sim lhe faltam os recursos de comunicação para responder significativamente ao meio ambiente.

O ambiente deve ser planejado e organizado adequadamente para inserção da pessoa com surdocegueira, favorecendo a interação com pessoas e objetos. Isso a auxilia a realizar antecipações, obter pistas e escolher com quem quer estar e quais as atividades que deseja fazer.

Durante o processo de comunicação, o professor ou outro interlocutor tem a função de: antecipar o que vai acontecer ou o local em que vai acontecer a atividade; estimular a pessoa para se comunicar e explorar o ambiente; confirmar se ela está interpretando as informações e a todo o momento comunicar o que ocorre no ambiente.

A pessoa com surdocegueira apresenta uma habilidade reduzida para antecipar eventos futuros por pistas do ambiente. Por exemplo, a mãe entrando no quarto não significa de imediato o conforto, a comida ou o carinho.

A redução na quantidade de estimulação recebida do mundo externo pode resultar em hábitos substitutivos e inapropriados de auto-estimulação pela pessoa com surdocegueira. Como, por exemplo: movimentação contínua, balanceio, mexer os dedos na frente dos olhos, olhar fixo para fontes de luz ou a repetição ritualística de atividades específicas.

Se uma comunicação efetiva não for estabelecida na infância, a pessoa pode ao crescer, tornar-se um jovem ou adulto com comportamentos inadequados para se comunicar. Pode utilizar, assim, às vezes de força física para poder dizer que não quer algo como, por exemplo: empurrar a pessoa ou retirar da mão de uma pessoa algo que deseja.

2. A PESSOA COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA

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

As características específicas apresentadas pelas pessoas com deficiência múltipla lançam desafios à escola e aos profissionais que com elas trabalham no que diz respeito à elaboração de situações de aprendizagem a serem desenvolvidas para que sejam alcançados resultados positivos ao longo do processo de inclusão. Esses alunos constituem um grupo com características específicas e peculiares e, conseqüentemente, com necessidades únicas. Por isso, faz-se necessário dar atenção a dois aspectos importantes: a comunicação e o posicionamento

2.1 COMUNICAÇÃO

Todas as interações de comunicação e atividades de aprendizagem devem respeitar a individualidade e a dignidade de cada aluno com deficiência múltipla. Isto se refere a pessoas que possuem como característica a necessidade de ter alguém que possa mediar seu contato com o meio. Assim, ocorrerá o estabelecimento de códigos comunicativos entre o deficiente múltiplo e o receptor. Esse mediador terá a responsabilidade de ampliar o conhecimento do mundo ao redor dessa pessoa, visando a lhe proporcionar autonomia e independência.

Todas as pessoas se comunicam, ainda que em diferentes níveis de simbolização e com formas de comunicação diversas; assim, considera-se que qualquer comportamento poderá ser uma tentativa de comunicação. Dessa maneira, é preciso estar atento ao contexto no qual os comportamentos, as manifestações ocorrem e sua frequência, para assim compreender melhor o que o aluno tem a intenção de comunicar e responder.

2.2. POSICIONAMENTO

É indispensável uma boa adequação postural. Trata-se de colocar o aluno sentado na cadeira de rodas ou em uma cadeira comum ou, ainda, deitado de maneira confortável em sala de aula para que possa fazer uso de gestos ou movimentos com os quais tenham a intenção de comunicar-se e desfrutar das atividades propostas. Não se pode esquecer, por exemplo, que muitas vezes o campo visual do aluno ou mesmo sua acuidade visual poderão influenciar os movimentos posturais de sua cabeça, pois irá tentar buscar o melhor ângulo de visão, aproveitando seu resíduo visual, inclinando-a ou levantando-a. Esses movimentos poderão sugerir que a pessoas não está na melhor posição. Isso, porém, é um engano, pois na verdade ela pode estar adequando sua postura.

3. NECESSIDADES ESPECÍFICAS DAS PESSOAS COM SURDOCEGUEIRA E COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA

O corpo é a realidade mais imediata do ser humano. A partir e por meio dele, o homem descobre o mundo e a si mesmo. Portanto, favorecer o desenvolvimento do esquema corporal da pessoa com surdocegueira ou com deficiência múltipla é de extrema importância.

Para que a pessoa possa se auto perceber e perceber o mundo exterior, devemos buscar a sua verticalidade, o equilíbrio postural, a articulação e a harmonização de seus movimentos; a autonomia em deslocamentos e movimentos; o aperfeiçoamento das coordenações viso motora, motora global e fina; e o desenvolvimento da força muscular.

As pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla, que não apresentam graves problemas motores, precisam aprender a usar as duas mãos. Isso para servir como tentativa de minorar as eventuais estereotípias motoras e pela necessidade do uso de ambas para o desenvolvimento de um sistema estruturado de comunicação.

Devido às dificuldades fonoarticulatórias, motoras ou mesmo neurológicas, é comum

nessas pessoas algum tipo de limitação na comunicação e no processamento e elaboração das informações recolhidas do seu entorno. Isso pode resultar em prejuízos no processo de simbolização das experiências vividas, por acarretar carência de sentido para as mesmas.

Prioritariamente deve-se, portanto, disponibilizar recursos para favorecer a aquisição da linguagem estruturada no registro simbólico, tanto verbal quanto em outros registros, como o gestual, por exemplo.

Mesmo quando a deficiência predominante não é na área intelectual, todo trabalho com o aluno com deficiência múltipla e com surdocegueira implica em constante interação com o meio ambiente. Este processo interacional é prejudicado quando as informações sensoriais e a organização do esquema corporal são deficitárias. Prever a estimulação e a organização desses meios de interação com o mundo deve fazer parte do Plano de AEE.

4. A ESCOLA COMUM E O ALUNO COM SURDOCEGUEIRA

4.1. O PAPEL DO PROFESSOR COMUM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

O professor interessado em incluir, acolhe o aluno que lhe chega como pessoa real e única, tenha ele ou não deficiências. Essa atitude se manifesta em escuta e olhar atentos, sem pré-julgamentos ou prognósticos de desempenho, baseados em preconceitos e/ ou procedimentos escolares excludentes.

4.2. ORGANIZAÇÃO ESPACIAL E ESTRUTURAL DA ESCOLA INCLUSIVA

Para todo e qualquer aluno, é necessário repensar a organização espacial da escola e da sala de aula, o que pressupõe a mobilidade dos alunos com surdocegueira. Este espaço deve ser devidamente sinalizado em diferentes linguagens, nos quais os alunos com surdocegueira devem ser estimulados a circular neles. Evidentemente, salas de aulas fechadas em si mesmas, organizadas com carteiras em fila, nas quais os alunos não se confrontam e nem mesmo se enxergam frente a frente, não favorecem o clima de busca e descoberta que deve permear toda atividade de aprendizagem.

Os espaços escolares e sua organização precisam refletir a vontade de incluir, não só com construção de rampas, banheiros acessíveis, sinalização e alargamento de corredores, mas com posturas pedagógicas que incentivem a livre circulação de todos os alunos e, especialmente, das pessoas com deficiência.

4.3 RECURSOS PARA A APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM SURDOCEGUEIRA E DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS

4.3.1. OBJETOS DE REFERÊNCIA

São objetos que têm significados especiais, os quais têm a função de substituir a pala-

vra e, assim, podem representar pessoas, objetos, lugares, atividades ou conceitos associados a eles, segundo e Maia et al (2008).

4.3.2 OBJETOS DE REFERÊNCIA DAS ATIVIDADES

Um boné, por exemplo, pode ser, para um aluno com surdocegueira, um objeto que antecipa a atividade de orientação e mobilidade.



Fotos 2 - Objetos de referência das atividades. Na mesa do aluno, estão os objetos de referência que representam e antecipam as atividades do dia: boné (orientação e mobilidade), xícara [hora do lanche], creme e escova para sensibilização (estimulação tátil) e escova e pasta de dente (hora da higiene bucal) e bola de plástico (hora da recreação) (Fonte: Ahimsa, 2003).



Objeto de referência pessoal da professora.

É apresentando ao aluno em uma cartela de papelão revestida de contact preto, favorecendo o contraste com parte do objeto de referência da professora que é vermelho e o professor está utilizando a pulseira que tem o objeto de referência igual ao da cartela (Fonte: Ahimsa, 2006).



Foto 3. Objetos de referência pessoal de amigos e da professora.

Objetos de referência dos amigos de sala de aula. No livro de experiência real que foi confeccionado em papelão e revestido em feltro amarelo foram adicionados com velcro os cartões de papelão revestido de contact preto os objetos de referência dos amigos (Fonte: Ahimsa 2005).



Objetos concretos colados em placas de madeira (escova de dente, chaveiro, miniatura de uma jarra, saboneteira e peça de um jogo) (Fonte: Ahimsa, 2003).

Foto 4 - Objetos concretos.

Uma escova de dente qualquer (que não é a mesma que a pessoa com surdocegueira utiliza para escovar os dentes) permite simbolizar aquela que é usada para fazer a higiene bucal, a esta ação chamamos de objeto de referência desnaturalizado. A criança precisa internalizar e perceber que se pode dar nome a tudo, tornando sua comunicação mais simbólica.

4.3.3. CAIXAS DE ANTECIPAÇÃO

As caixas de antecipação devem ser utilizadas com crianças que ainda não têm nenhum sistema formal de comunicação. Ela permite conhecer os primeiros objetos de referência que anteciparão as atividades e o conhecimento das primeiras palavras.

4.3.4. CAIXA DE ANTECIPAÇÃO COM IDENTIFICAÇÃO DOS OBJETOS DE REFERÊNCIA DA ALUNA E COM OS OBJETOS DE REFERÊNCIA DAS ATIVIDADES

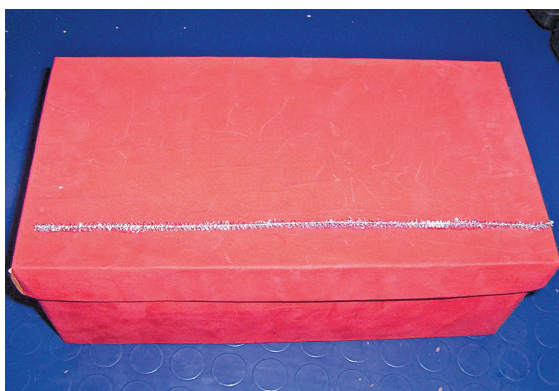


Foto 5 - Caixas de Antecipação.

Caixa de sapato encapada com papel camurça vermelha e colado um fio metálico prata que é a referência pessoal da aluna (Fonte: Ahimsa, 2005).



Foto 6 - Caixa de antecipação aberta, com os objetos de referências (chocalho e o avental) (Fonte: Ahimsa, 2005).

4.3.5 - CALENDÁRIOS

Os calendários são instrumentos que favorecem o desenvolvimento da noção de tempo e que ajudam os alunos a estabelecer e compreender rotinas. Os calendários também são úteis no desenvolvimento da comunicação, no ensino de conceitos temporais abstratos e na ampliação do vocabulário, conforme Maia *et AL* (2008).

Os objetivos dos calendários foram definidos no acróstico baseado em Isabel *et al* (2004) que segue:

- C** - conversar comunicar, consistência (permite ao aluno a interação, comunicação, escolha de um sistema comunicação e domínio sobre ele).
- A** - antecipar (permite ao aluno ter conhecimento do que vai ocorrer no seu dia ou de algo que vai ocorrer em seqüência).
- L** - ler (obter informações e: conversar, perguntar ou confirmar sobre elas).
- E** - experiência (permitir falar de fatos vivenciados e imprevistos do dia a dia).
- N** - novidades (permite falar de surpresas, situações inesperadas e introduzir novos temas).
- D** - dinâmico (favorece o uso de diferentes sistemas de comunicação e conversação).
- Á** - aprendizagem (formar conceitos sobre: pessoas, lugares, objetos e experiência sem situações vivenciadas).
- R** - rotinas, repetição (favorece o conhecimento e aprendizagem, permitindo o tempo do aluno, criação de memória, organização do pensamento e reflexão).
- I** - interação (permite contato com as pessoas e com o meio, desenvolvimentode vínculo afetivo e segurança favorecendo o estabelecimento da comunicação e a construção da linguagem).
- O** - organizador (estrutura: tempo, espaço, ambientes, pessoas e pensamento).

4.3.5.1 TIPOS DE CALENDÁRIOS

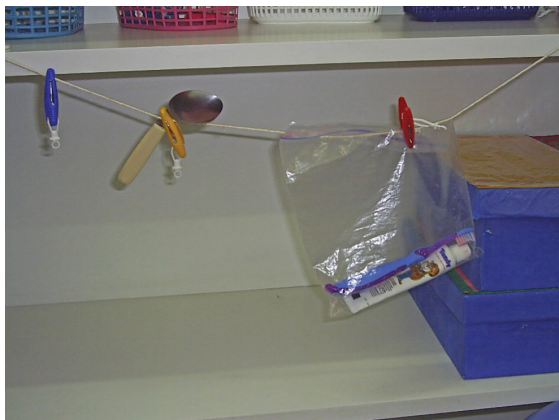


Foto 7- Calendário tipo varal confeccionado para um aluno com deficiência múltipla: baixa visão e deficiência neuromotora.

Sistema de calendário confeccionado com um varal móvel preso no móvel por ventosas os objetos de referência são pendurados por um prendedor plástico que tem um movimento acessível para o aluno com problema motor.

Objetos: colher e um saco plástico contendo pasta e escova de dente.

A disposição deste calendário favorece a estimulação visomotora do aluno (Fonte: Ahimsa, 2003).



Foto 8 - Calendário utilizado por uma aluna com surdocegueira com baixa visão. Dentro das caixas, foram colocados objetos que eram utilizados nas suas atividades escolares.

Sistema de calendário confeccionado com caixas de sapatos encapadas com contact, uma caixa com amarelo e listas azuis e flores coloridas e a outra vermelha com lista cruzadas em azul.

Ele foi confeccionado para favorecer a atenção visual e seqüência das atividades (Fonte: Ahimsa, 1999).



Foto 9- Calendário utilizado por uma criança com surdocegueira e problemas neuromotores. Os objetos foram colocados na prancha inclinada de papelão, com velcro para, no seu campo visual, favorecer a autonomia do aluno em seus movimentos de colocar e tirar.

Sistema de calendário confeccionado em papelão e com velcro colado na horizontal para facilitar a disposição e colocação dos objetos de referência concretos nos desenhos em contorno dos mesmos. Ele é disposto na posição inclinada para favorecer o campo visual do aluno (Fonte: Perkins, 2005).

A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar
Surdocegueira e Deficiência Múltipla

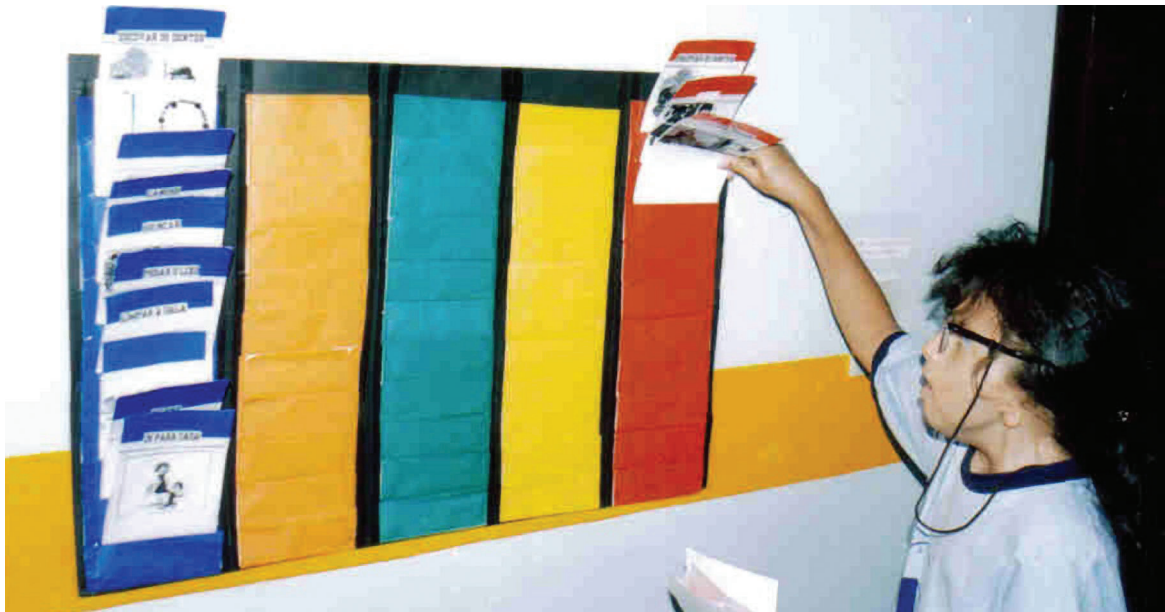


Foto 10 - Calendário utilizado por uma criança com deficiência múltipla: surdez associada à deficiência intelectual. Trata-se de um cartaz de prega confeccionado com papel de várias cores, que diferenciam os dias da semana. Nele o aluno coloca fichas com desenho das suas atividades diárias, cada um com o sinal de Libras correspondente. O cartaz favoreceu a compreensão dos dias da semana e a seqüência das atividades escolares, além de ampliar o vocabulário desse aluno.

O sistema de calendário foi confeccionado em uma cartolina preta com cinco divisões em pregas coloridas (azul, laranja, verde, amarelo e vermelho) para identificar cada cor um dia da semana. As atividades a serem realizadas foram organizadas em fichas brancas com contornos da cor do dia da semana, contendo o desenho da atividade, sinal de libras e a escrita, permitindo aos alunos uma participação ativa (Fonte: Ahimsa, 2003).



Foto 11- Calendário utilizado por um aluno com surdocegueira sem resíduo visual, para dar condições de o aluno perceber conceitos temporais tais como agora, antes, depois.

Sistema de calendário confeccionado em madeira, com sete divisões na vertical e duas divisões na horizontal para disposição dos objetos de referência que são confeccionados em diferentes texturas, visando favorecer os conceitos de tempo agora, antes e depois. A divisão horizontal é utilizada para colocar o objeto em ação e debaixo para quando terminado (Fonte: Escola São Rafael Holanda, 1997).



Foto 12 - Calendário confeccionado para um aluno com surdocegueira com baixa visão que utiliza o sistema alternativo de comunicação PEC.

Sistema de calendário foi confeccionado em um papelão revestido de feltro azul marinho e pendurado na parede com fitas de velcro dispostos na posição vertical e horizontal, os cartões de antecipação em cartolina branca com figuras do sistema alternativo de comunicação PEC (Fonte: Perkins, 2004).

A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar
Surdocegueira e Deficiência Múltipla

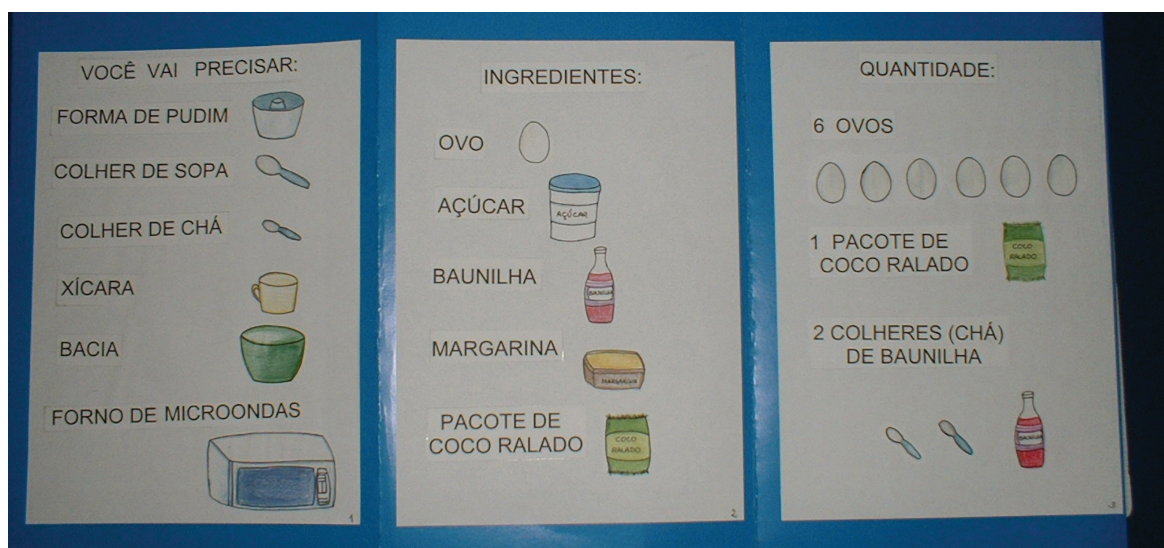


Foto 13-Cartaz sanfonado, que favorece a atenção visual de um aluno com surdocegueira. Representa os ingredientes e objetos necessários para a execução de uma receita culinária.

O cartaz sanfonado foi confeccionado em papel cartão azul royal e colado em papel A4 branco com as palavras escritas no tamanho ampliado e o desenho do significado da palavra (Fonte: Ahimsa, 2005).



Foto 14 - Aluno (menino com 10 anos) com surdocegueira total organizando o registro da situação vivenciada na escola por meio da confecção de uma maquete (refeitório da escola) com massinha, nesse registro das atividades realizadas no dia. O aluno cola miniaturas de objetos e escreve no sistema Braille as palavras que correspondem as atividades (Fonte: Ahimsa, 2006).



Foto 15 - A receita foi detalhada passo a passo com escrita e desenho dos ingredientes; ao lado da escrita está representada também a grafia dos números e na parte inferior da folha foi desenhado o passo a passo da confecção da receita (Fonte: Ahimsa, 2004).

5. DESLOCAMENTO EM TRAJETOS CURTOS E LONGOS, EM AMBIENTE ESCOLAR E NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

- Identifique-se para o aluno, mostrando seu objeto de referência, aproximando-se dele e permitindo que perceba, se você tem um perfume familiar, tocando-o levemente.
- Tenha atitude de comando clara, precisa e tranqüila ao ajudá-lo na sua rota.
- Alerta o aluno sobre situações que possam apresentar riscos, causar constrangimentos e contratempos.
- Dê pistas da sua aproximação e do seu afastamento em relação ao aluno.
- Utilize a técnica do guia vidente quando necessário.
- Sinalize a rota para que ele tenha autonomia e curiosidade para se deslocar.



Foto 16 - A imagem mostra a sinalização nas paredes para dar direcionamento de rota. Ela tem textura e cor em contraste com a parede e está entrecortada para dar a oportunidade ao aluno de contar os pedaços e ter mais uma referência para chegar ao local desejado (Fonte: Ahimsa, 2004).



Foto 17 - A imagem mostra o registro da sinalização e da identificação das portas que são fixadas em um quadro pequeno imantado com pistas em pequenas placas com detalhes em diferentes linguagens: sistema Braille, Libras, Escrita, Compic (*Sistema alternativo de comunicação australiano utilizado principalmente com pessoas com baixa visão, pois os símbolos são mais próximos ao desenho de contorno e permitem o uso de contrastes necessários para uma melhor identificação visual.* Foto, *Desenho e Objeto de Referência*) (Fonte: Ahimsa, 2004).

6. O PAPEL DO PROFESSOR ESPECIALIZADO E A INTERFACE DO AEE NA ESCOLA COMUM

A interface do professor do AEE com a escola comum visa a compartilhar informações, orientações e a realizar a avaliação conjunta das necessidades do aluno e das adequações específicas para os alunos com surdocegueira e com deficiência múltipla.

As salas de aula e o ensino comum em si mesmos apresentam diversos desafios para os alunos com surdocegueira e com deficiência múltipla. Os professores que conhecem as características do ambiente educacional podem identificá-las, promovendo as adequações que ajudarão a participação desses alunos na turma.

7. ADEQUAÇÕES VISUAIS

7.1 ILUMINAÇÃO

Os alunos com surdocegueira e com deficiência múltipla que tem baixa visão precisam do máximo de contraste possível entre os materiais que lê e o ambiente. Existem, no entanto, outras condições que exigem uma quantidade menor de luz ambiente (como por exemplo; o *albinismo* - falta de pigmentação nos olhos e que pode afetar a visão no que diz respeito à luz - e a *sensibilidade*). A luz solar pode ser utilizada. Ela funciona bem para alunos com baixa visão, ao contrário da luz fluorescente, que é a menos apropriada, porém ela é a mais comum em salas de aula. Recomenda-se o uso das lâmpadas incandescentes.

As adequações incluem:

- Monitorar a quantidade de luz para que o nível de iluminação (maior ou menor) seja adequado à necessidade do aluno;
- Monitorar e diminuir o reflexo de todas as fontes de iluminação, principalmente das janelas (as persianas e /ou cortinas ajudam nesse aspecto);
- Providenciar uma lâmpada portátil para ser colocada na carteira do aluno, para que o aluno consiga ler melhor adequando o espaço de trabalho com maior quantidade de luz;
- Colocar o aluno e o professor em posições estratégicas para que o reflexo proveniente das janelas não atrapalhe a visão;
- Monitorar mudanças rápidas na exposição à luz (por exemplo, a saída de um lugar escuro para um mais claro, ou a saída de uma sala iluminada para adentrar em um local com iluminação fraca);
- Monitorar outros fatores de iluminação, tais como reflexos na parede, teto, chão, entre outros.

8. POSIÇÃO E DISTÂNCIA

A avaliação da visão residual do aluno demonstra a que distância e em que posição ele consegue enxergar melhor os objetos e as outras pessoas. Além disso, potencializa a aprendizagem, se o professor se certificar de que os materiais e os alunos estejam numa posição favorável, eficiente e confortável.

Além dos reflexos vindos das janelas, outros fatores podem atrapalhar o uso da visão residual. Principalmente se tratando de alunos com perdas significativas da audição, a posição em que se encontra dentro da sala de aula é fundamental. Um aluno com perda da visão central terá dificuldades para enxergar a distância bem como os alunos com atrofia óptica ou miopia. Talvez precisem sentar-se muito próximo ao professor, a fim de ter acesso mais fácil às atividades e às informações visuais provenientes da região central

da sala. Diferente de um aluno com surdocegueira que devido à síndrome de Usher, em geral, possui boa visão central, eles devem se sentar do meio para o fundo da sala, nas fileiras centrais, pois nessa posição irão virar-se menos em direção aos colegas para receber alguma informação e conseguirão ver bem o professor.

Se for acompanhado de um guia-intérprete, este deve se posicionar a fim de que o aluno: 1) receba toda e qualquer informação relevante das atividades que serão realizadas na escola; 2) o professor deve se manter no campo de visão do aluno o máximo possível; 3) é importante estar com os colegas a fim de facilitar a interação. Quando necessário, distribuir os alunos na sala para que ele não se sinta isolado.

Se o aluno utiliza, além do resíduo auditivo, a leitura labial para se comunicar, ele precisa estar bem posicionado na sala e sentar-se, no máximo, a três metros de distância da principal fonte da atividade, que na maioria das vezes, é o professor, pois a leitura labial é possível a esta distância. Esta distância facilita o uso dos resíduos visuais.

9. DISPOSIÇÃO DA SALA E ORIENTAÇÕES PARA AS ATIVIDADES

Segundo Hicks & Hicks (1983), Prickett & Prickett (1991), para que os alunos com surdocegueira ou com deficiência múltipla sensorial participem das aulas de maneira mais efetiva, o professor da classe poderá fazer adequações simples, por exemplo, utilizar murais como recurso. Estes devem ter fundo de cor contrastante com a cor do material que for exposto é recomendado por Hicks & Hicks (1983) e Prickett & Prickett (1991) o fundo de cor neutra.

Usam-se cores e materiais que não brilham e não geram reflexos, principalmente na área na qual se encontra o professor, para que o aluno possa vê-lo e aos seus colegas de forma nítida. A poluição visual em murais ou na lousa pode afetar o uso da visão residual para a aprendizagem; então, é preciso diminuí-la. Os móveis, na área próxima à lousa, devem permitir uma mobilidade fácil, segura e independente a todos os alunos. É necessária também a atenção do professor para outros riscos, como degraus e objetos pendurados.

10. O USO DO QUADRO NEGRO OU LOUSA

A maioria dos professores usa a lousa preta, ou verde ou a branca em suas aulas, o que pode fazer com que os alunos com baixa visão tenham prejudicada a visibilidade das informações escritas. Isso caso não estejam sentados em lugares estratégicos e a escrita do professor não siga determinadas regras, como as sugeridas por Hicks & Hicks (1983). Este autor afirma e recomenda que, para ter uma leitura fácil, deve se utilizar letras maiúsculas, tendo entre seis a oito centímetros de altura. As lousas devem ser mantidas limpas para maximizar o contraste. Segundo Prickett & Prickett (1991), a lousa negra com o giz amarelo é a melhor, pois oferece um melhor contraste para a maioria dos alunos com baixa visão. As lou-

sas verdes bem como as brancas que requerem marcadores não oferecem muito contraste.

Ao colocar informações na lousa, estas devem ser lidas em voz alta ou interpretadas para que o aluno com deficiência visual ou deficiência múltipla - visual possa copiar no material que ele utiliza ou, ainda, usar o sistema Braille. Para os alunos com surdocegueira, se for necessário, devemos dar um tempo maior para ele possa caminhar até a lousa, a fim de copiar as informações ou receber sua interpretação.

11. MOVIMENTAÇÃO DO PROFESSOR

O professor geralmente anda por toda a sala, o que, muitas vezes, para os alunos com surdocegueira e/ ou com deficiência múltipla torna-se um desafio, pois eles não conseguem seguir as orientações tanto visuais quanto auditivas que o professor está dando para todos. É necessário lembrar-se dos locais que produzem reflexos e tentar evitá-los.

Quando um aluno com surdocegueira e/ ou com deficiência múltipla participa de um grupo, grande ou pequeno, a interação entre os colegas que enxergam e ouvem plenamente deve ser modificada para que ele possa ter acesso a todas as informações. Um dos alunos ou o guia-intérprete ou o professor deve ser orientado para passar as instruções pelo tato (libras tátil, por exemplo) ou por meio do resíduo visual, mas a uma distância mais curta ou, ainda, por meio de objetos de referência, pistas táteis e outros sentidos remanescentes. É importante ressaltar que, ainda que possua visão e audição residuais, o aluno com surdocegueira e/ ou com deficiência múltipla, se necessário, precisa obter as informações com a ajuda de um mediador.

Diversas adequações específicas devem ser feitas para atender aos alunos com surdocegueira e/ou com deficiência múltipla. Elas estabelecem os parâmetros da interação, proporcionam a esses alunos informações a respeito de quem está falando e mais tempo para processar as informações, facilitando a comunicação.

1. Antes de iniciar uma discussão, cada colega da turma deve identificar-se para o aluno com surdocegueira e/ou com deficiência múltipla.

2. Conforme a discussão vai prosseguindo, o colega de classe ou professor ou o guia-intérprete ou o instrutor mediador deve identificar o participante que deseja se expressar para que o aluno com surdocegueira e/ou com deficiência múltipla possa redirecionar sua atenção para ele, trocando de posição, por exemplo, de modo que tenha condições visuais quando houver resíduo visual, motoras e auditivas (quando houver o resíduo auditivo para receber as informações).

3. Quando o aluno começar a responder a uma pergunta ou a fazer um comentário, ele pode se identificar novamente, por exemplo: "Olá, aqui é a Beth. Também quero participar da comissão de planejamento do teatro da escola.", uma vez que, com isso, será facilitada a interação não só momentânea, mas também futura.

4. O professor deve verificar se o guia-intérprete ou instrutor mediador do aluno com surdocegueira ou com deficiência múltipla consegue acompanhar o ritmo da comunicação, principalmente se esta for rápida. Ele pode lembrar os alunos de falarem um de cada vez, colaborando com a participação do colega que não acompanha espontaneamente a discussão visual nem auditivamente.

Atividades em grupos grandes ou pequenos são importantes para a aprendizagem. Poucas vezes o professor interage com um aluno individualmente. As adequações feitas e aplicadas nas atividades em grupo definem o grau e a qualidade da participação do aluno com surdocegueira ou com deficiência múltipla na interação.

12. MATERIAL DIDÁTICO: CARACTERÍSTICAS VISUAIS

Os materiais didáticos em geral são visuais, auditivos ou uma combinação dos dois: figuras, fitas de vídeo e áudio, filmes, CD, materiais escritos e outros.

Segundo Lowell e Quinsland (1973), ao trabalhar com alunos com surdocegueira, verificou que eles preferiam materiais impressos e manuseáveis; informação escrita na lousa; fitas de vídeo e slides coloridos; transparências coloridas e em preto e branco. Os alunos preferiram os materiais que podiam usar de perto, elegendo por último os materiais que podem ficar mais distantes e que requerem o uso da visão.

12.1. MATERIAIS COM FIGURAS

Para que o aluno com surdocegueira ou com deficiência múltipla possa aprender de forma satisfatória, alterações devem ser feitas nos materiais quanto: à cor, ao contraste, ao tamanho, ao ângulo e à distância.

12.1.1 ALTERAÇÕES NA COR

As cores vibrantes e as primárias são as mais fáceis de discriminar e ajudam o aluno com baixa visão a distinguir detalhes, principalmente se a cor é um fator importante da própria figura, por exemplo, a maçã é vermelha (a forma da maçã também contribui para a distinção). As crianças pequenas percebem, primeiramente, as cores laranja e vermelho (GOETZ & GEE, 1987).

12.1.2. ALTERAÇÕES NO CONTRASTE

Materiais com cores contrastantes são mais fáceis de serem percebidos. Assim, símbolos ou figuras nas cores: azuis marinhos e pretos contra um fundo branco ou bege são ótimos para a maioria dos alunos com baixa visão, enquanto figuras amarelas, por exemplo,

colocadas contra o branco não são uma boa opção. Para alunos com surdocegueira que apresentam seqüelas de catarata congênita por Síndrome de Rubéola Congênita, os melhores contrastes são: o amarelo com azul royal ou laranja com azul royal. Quando necessário, para aumentar o contraste, pode-se passar acetato amarelo sobre o material.

As mesmas especificidades citadas devem, se necessário, ser utilizadas para os alunos com deficiência múltipla com problemas visuais.

12.1.3 ALTERAÇÕES NO TAMANHO

Figuras pequenas ou grandes demais, dependendo das necessidades visuais do aluno, são difíceis de serem identificadas, tornando-se, muitas vezes, necessário que sejam levadas para mais próximo ou mais longe do seu campo visual. Portanto, não é muito indicado utilizar figuras que sejam de difícil interpretação visual e/ou com muitos detalhes.

12.1.4 ALTERAÇÕES NO ÂNGULO E NA DISTÂNCIA

Materiais visuais são mais facilmente percebidos e identificados pelos alunos se estiverem a uma distância razoável e a um ângulo que o aluno não necessite que se façam movimentos corporais, que causem fadiga. Recomenda-se que os alunos usem carteiras inclinadas ou cavaletes de mesa para melhor se acomodarem. O tamanho das figuras é proporcional à distância entre elas e o aluno. No entanto, dependendo do campo de visão que lhes resta, "alguns deles podem ter perda de algum campo de visão específico" (WATSON & BERG, 1983, p. 335), necessitando que os materiais fiquem não no centro, mas ao seu lado.



Foto 18 - O melhor posicionamento para aluno com baixa visão e paralisia cerebral para realização Coordenação olho-mão. Fonte (Rago & Cardoso. Posicionando a criança com distúrbio neuro-motor e baixa visão. Guia para pais. São Paulo: Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, s. d.).

A criança com deficiência múltipla (baixa visão e problemas neuromotores) com quatro anos está posicionada na posição deitada de lado com apoio da calça da vovó (material confeccionado com uma calça jeans e diferentes materiais para enchimento (espuma, palha, tecidos), o brinquedo é colocado a sua frente permitindo a manipulação e alcance por estar no seu campo visual.

12.1.5 ALTERAÇÕES NA COMPLEXIDADE

Figuras com muitos detalhes e com movimento (imagens de computador, fitas etc.) são mais difíceis de serem identificadas. Para alunos com baixa visão, é preferível que sejam simplificadas das seguintes maneiras:

- Recortando os detalhes de fundo e colocando as partes importantes da figura sobre um fundo liso;
- Usando desenhos em preto e branco ou figuras esquemáticas;
- Controlando a velocidade dos slides para que eles tenham mais tempo de perceber os detalhes apresentados no computador. A distância também é importante, devendo o aluno estar próximo à tela de projeção ou do monitor;
- Controlando a velocidade das imagens do computador por meio de softwares ou programas específicos.

Observação: quando os filmes não são possíveis de serem adequados, é importante fazer a transcrição fiel do que ocorre nas imagens (descrição visual) ou, se for legendado, passar as legendas pausadamente.

Para o aluno com surdocegueira é preciso garantir, através do guia-intérprete ou do professor, que ele tenha todas as informações das ilustrações, slides, filmes etc. No caso dos alunos com deficiência múltipla com comprometimento motor ou intelectual, a mesma observação é pertinente, principalmente com relação ao tempo de processamento da informação.

12.2. MATERIAIS ESCRITOS

As adequações dos materiais escritos são feitas no sistema Braille, os quais devem ser ampliados.

Nos materiais impressos, os itens referentes à cor, ao contraste, à distância/ao ângulo, à complexidade precisam estar de acordo com as necessidades visuais do aluno, sobretudo, quanto ao tamanho.

Quando as adequações são feitas à mão, é indicado utilizar canetas hidrográficas de ponta grossa.

No computador, deve-se fazer uso de fontes grandes ou de softwares específicos.

Ainda existem os recursos de ampliação de fotocópias e do uso de tecnologia assistiva, no caso a televisão de circuito fechado (CCTV).

O uso de lupas deve ser recomendado por um especialista.

Segundo Prickett & Prickett (1991), os materiais impressos podem ter o tamanho correto, mas o contraste inapropriado como, por exemplo, fotocópias muito claras dificultando a visualização para o aluno com baixa visão. Esse tipo de problema pode ser resolvido de forma simples, ou seja, reforçando o contorno das informações com caneta hidrográfica escura. Se o professor não dispõe de muito tempo, pode ser feita a fotocópia dos

materiais novamente em um padrão de cópia mais escuro e utilizar um acetato amarelo sobre os materiais.

Alunos com surdocegueira e com deficiência múltipla que são cegos precisarão do sistema Braille para acompanhar as aulas. Pode-se transcrever os materiais no sistema Braille:

- Usando computadores com softwares de leitura do sistema Braille ou periféricos que possibilitam a conversão de um trabalho feito no sistema Braille para a forma escrita comum. O aluno poderá imprimir suas tarefas e entregá-las ao professor, mesmo que este não saiba ler o sistema Braille.
- Utilizando computadores com programas de tradução em Braille e uma impressora Braille. O aluno poderá imprimir textos e lê-los.
- Usando Tecnologia Assistiva para a escrita no Sistema Braille, como a máquina de escrever Perkins e ou a reglete.
- Usando rotuladores que permitem escrever no sistema Braille em plástico.

Observação: Quando utilizadas as transparências em salas de aula, elas podem ser copiadas em papel normal e usadas individualmente. Também o aluno com surdocegueira ou com deficiência múltipla com baixa visão pode sentar-se próximo ao retro-projetor para conseguir ler as informações.

12.3. OUTROS RECURSOS PARA ADEQUAÇÕES VISUAIS

Alguns alunos com baixa visão funcional são beneficiados por adequações feitas aos materiais impressos, à lousa, aos relógios, entre outros.

Podem ser feitas modificações sem recomendações específicas, por meio de uma avaliação funcional da visão, que é:

A observação do desempenho visual do aluno em todas as atividades diárias, desde como se orienta e se locomove, se alimenta, brinca, até como usa a visão para realizar tarefas escolares ou práticas. A avaliação funcional da visão revela dados qualitativos de observação informal sobre: o nível de desenvolvimento visual do aluno, o uso funcional da visão residual para as atividades educacionais, da vida diária, orientação, mobilidade e trabalho, a necessidade de adaptação à luz e aos contrastes, adaptação de recursos óticos, não-ópticos e equipamentos de tecnologia avançada (BRUNO, 1997, p.8-9)

O professor prescreve o tipo de adaptação mais adequado a cada aluno.

13. ADEQUAÇÕES AUDITIVAS

Alunos com surdocegueira ou com deficiência múltipla que tem resíduos auditivos funcionais devem ser encorajados e motivados a utilizá-los no seu aprendizado. Para isso, é recomendado que se observem os itens que seguem.

13.1 POSICIONAMENTO

Um aluno com surdocegueira ou com deficiência múltipla que tenha resíduo auditivo deve sentar-se em um lugar que lhe proporcione acesso às fontes de som mais importantes.

Em se tratando de um aluno com deficiência múltipla com comprometimento motor (Paralisia Cerebral), seu bom posicionamento será fundamental para alcançar melhores resultados na aprendizagem.

13.2. GUIAS-INTÉRPRETES, INSTRUTORES MEDIADORES E MONITORES

Geralmente os alunos com surdocegueira ou com deficiência múltipla recebem dos ambientes escolares comuns as informações necessárias, principalmente auditivas, com a assistência de outra pessoa. A maioria precisa de ajuda para obter as informações completas para compreender a comunicação e participar efetivamente das aulas, ou seja, receber as informações no seu sistema de comunicação. Para esses alunos, são necessários os serviços de: guia-intérprete e de instrutor-mediador, para guiar, interpretar e mediar a comunicação. Os monitores podem apoiar em atividades extras salas.

14. TECNOLOGIA ASSISTIVA

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, com característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2007).

Os objetivos da Tecnologia Assistiva são:

- Independência
- Qualidade de Vida e inclusão social
- Ampliar a comunicação
- Ampliar a mobilidade
- Ter controle do ambiente
- Dar apoio as habilidades para o trabalho

14.1. TECNOLOGIA ASSISTIVA DE APOIO À AUDIÇÃO

14.1.1 SISTEMA LOOPS

Sistema de rádio-freqüência que serve para amplificar o som para a pessoa com deficiência auditiva ou surdez. Pode ser instalado na sala de aula, em auditórios etc.

14.1.2. TTY - TELEFONE PARA PESSOAS COM SURDEZ

Usado com o fone do telefone fixo. Também existe com impressora e mostrador visual ampliado, tendo o teclado igual ao de um computador.

15. ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA

As adequações físicas feitas mais freqüentemente são:

- marcação ou organização de cantos temáticos na sala de aula;
- cortinas que abafam sons externos; e
- telhas, materiais de construção, divisores de madeira ou painéis de parede que abafam sons.

16. ADEQUAÇÕES TÁTEIS

Muitos alunos com surdocegueira ou com deficiência múltipla, até mesmo os que possuem resíduo visual utilizam, de alguma forma, o tato como uma ferramenta para o aprendizado, pois as informações táteis lhes são essenciais ao desenvolvimento de conceitos.

Adequações táteis a materiais didáticos (exceto o sistema Braille) podem ser feitas com criatividade e com materiais que já se encontram na própria escola. Podem-se adaptar mapas, gráficos e outros materiais visuais de duas maneiras diferentes:

- Aplicando-se marcadores ou materiais táteis (incluindo sistema Braille, se houver palavras no material e se a criança souber ler) diretamente nos recursos;
- Desenvolvendo um novo recurso, inteiramente tátil e não necessariamente parecido com os materiais visuais que representa, mas que tatilmente representa aquele local, por exemplo, na região amazônica utilizar um material que tatilmente passe a sensação térmica da floresta ou dos rios.

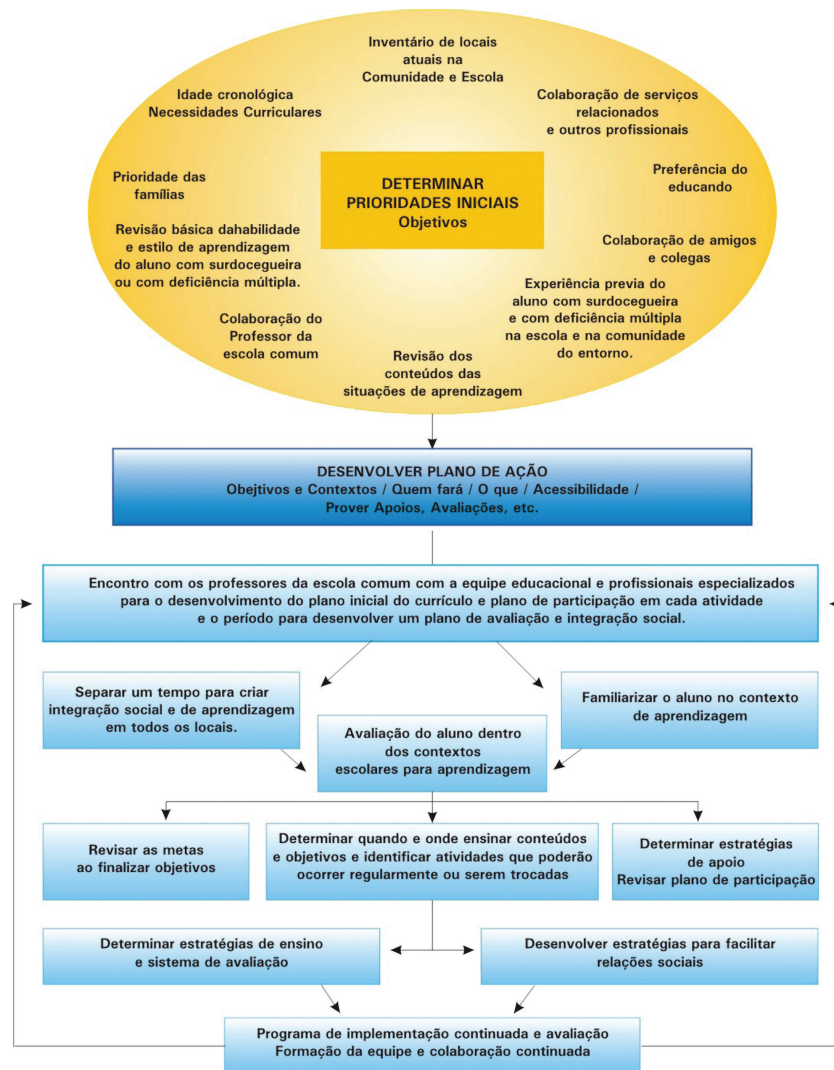
Adequar recursos visuais já existentes com características táteis leva pouco tempo e proporciona à criança, com surdocegueira ou com deficiência múltipla com dificuldades visuais, o uso do mesmo material que os seus colegas. Por exemplo, informações expressas por meio de tabelas com linhas e colunas. Os leitores de Braille geralmente têm dificuldade com esse tipo de material, já que no sistema Braille as informações são lidas linearmente.

17. INSTRUMENTOS DE REGISTRO E REFLEXOES PARA OS PROFESSORES DE AEE E SALA COMUM

No AEE, é muito importante o registro, a planificação dos atendimentos e o acompanhamento da pessoa com surdocegueira e deficiência múltipla, para o seguimento das estratégias de ensino e construção do portfólio individual dos alunos. Eles variam segundo a criatividade do professor de AEE e os seus objetivos de trabalho.

Nas folhas seguintes, algumas sugestões são apresentadas para os professores do Atendimento Educacional Especializado- AEE e aos professores da sala de aula comum. Os instrumentos foram organizados no formato de mapa conceitual para favorecer a compreensão dos passos a serem seguidos, bem como os registros para organização do portfólio dos alunos.

Mapa conceitual número 1 - Determinando Prioridades Iniciais.

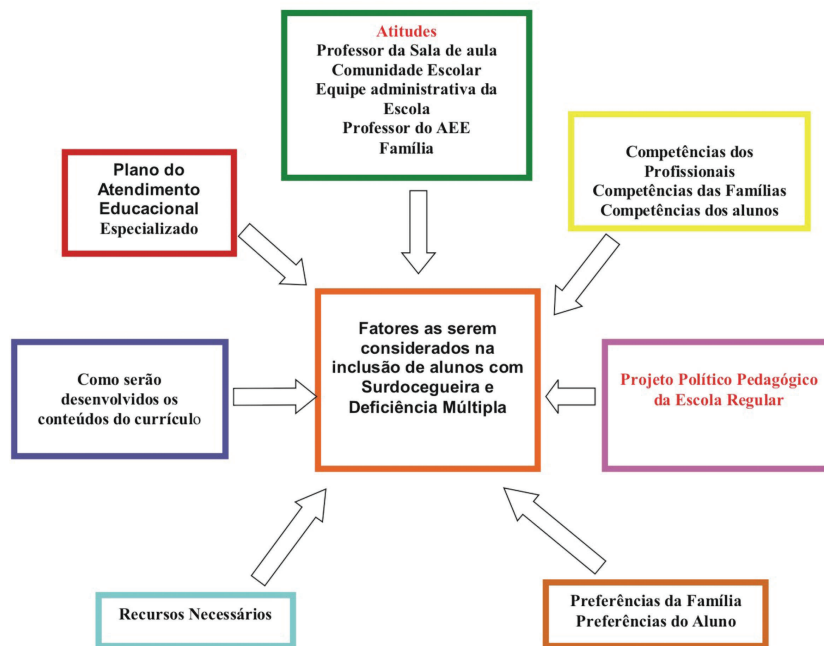


Fonte: Adaptado por Maia e Mesquita (2008).

Planificação inicial de prioridades: trata-se de um mapa conceitual cujo objetivo é auxiliar o professor a determinar as prioridades iniciais do aluno com deficiência múltipla e ou com surdocegueira. Observando o fluxograma partiremos do desenho circular, no qual obteremos o registro do levantamento das informações básicas (preferências do aluno, da família, idade cronológica e necessidades do aluno) que serão oferecidos em uma reunião inicial, na qual são convidados para estarem presentes todos os envolvidos diretamente com o aluno com deficiência múltipla e ou com surdocegueira. Levantadas essas informações, o professor poderá partir para o primeiro retângulo em destaque cujos itens o auxiliarão no desenvolvimento do plano de ação. Elaborado o plano de ação, organiza-se uma nova reunião na qual o professor da sala comum, com a equipe educacional e o professor do AEE, refletirá sobre as propostas de situações de aprendizagem que serão desenvolvidas e o papel de cada um nesse processo para obter sucesso no trabalho a ser desenvolvido. Seguido a isso, observa-se a seqüência do fluxograma que auxiliarão os profissionais da educação na determinação de estratégias, previsão do tempo, aplicação, avaliação e reavaliação constante da proposta educacional e das situações de aprendizagem que serão oferecidas ao aluno com deficiência múltipla e ou com surdocegueira ao longo do ano letivo, bem como sugestões de transição para o ano posterior que o aluno freqüentará.

Mapa Conceitual número 2 - Fatores a serem considerados na inclusão de alunos com surdocegueira e deficiência múltipla.

Fatores a serem considerados na inclusão de pessoas com surdocegueira e deficiência múltipla

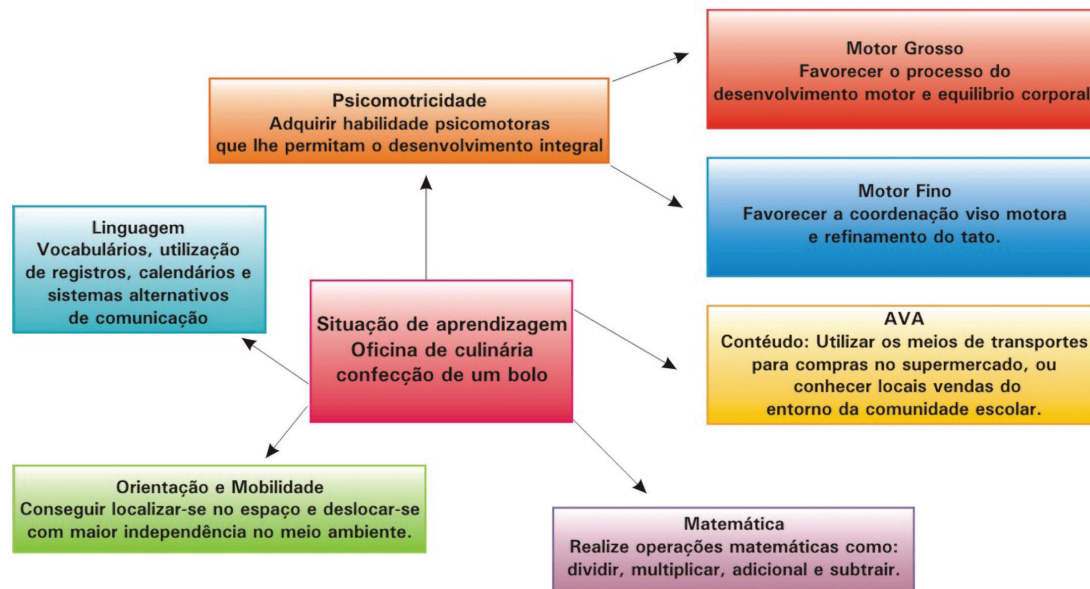


Fonte: Maia e Mesquita (2009).

Fatores a serem considerados na inclusão da pessoa com surdocegueira e com deficiência múltipla: Este fluxograma tem como objetivo auxiliar o professor da sala comum e o do AEE no levantamento dos fatores a serem considerados no processo de inclusão do aluno com deficiência múltipla e ou com surdocegueira. Informações essas que serão dispostas na parte central do esquema, seguido do preenchimento das informações dos quadros que estão orbitando a informação central que dizem respeito, respectivamente, às informações oferecidas pelo Plano do AEE, aos Conteúdos Curriculares, aos Recursos necessários, ao levantamento das Preferências tanto da família como dos alunos, à proposta no Projeto Político Pedagógico e ao levantamento das Competências e Atitudes que cabem a cada um dos envolvidos no processo educacional.

Mapa conceitual número 3 - Conteúdos a serem desenvolvidos: reflexão para o professor.

**Exemplo de Mapa Conceitual
Professor**
**Conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos
de surdocegueira e com deficiência múltipla em uma situação de aprendizagem**

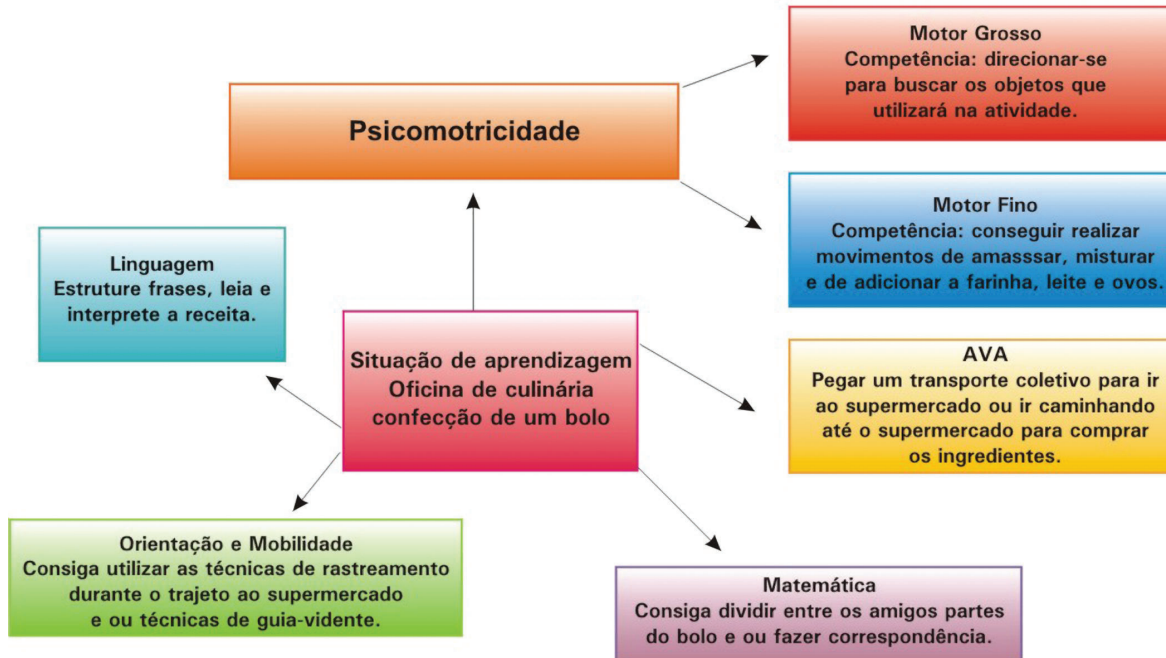


Fonte: Adaptado por Maia e Mesquita (2006).

Mapa conceitual sobre Situações de Aprendizagem: Esse mapa conceitual está disposto no formato de uma teia. Ele visa a auxiliar o professor da sala comum e do AEE refletirem sobre qual a abrangência dos conteúdos envolvidos na situação de aprendizagem como uma Oficina de culinária (confeção de um bolo) nas áreas de: Linguagem, Orientação e Mobilidade, Matemática, AVA, Psicomotricidade (Fina e Grossa).

Mapa conceitual número 4 - Competências esperadas do aluno na situação de aprendizagem.

Exemplo de: Mapa Conceitual
Aluno com de surdocegueira e com deficiência múltipla
Competências a serem desenvolvidas em uma situação de aprendizagem



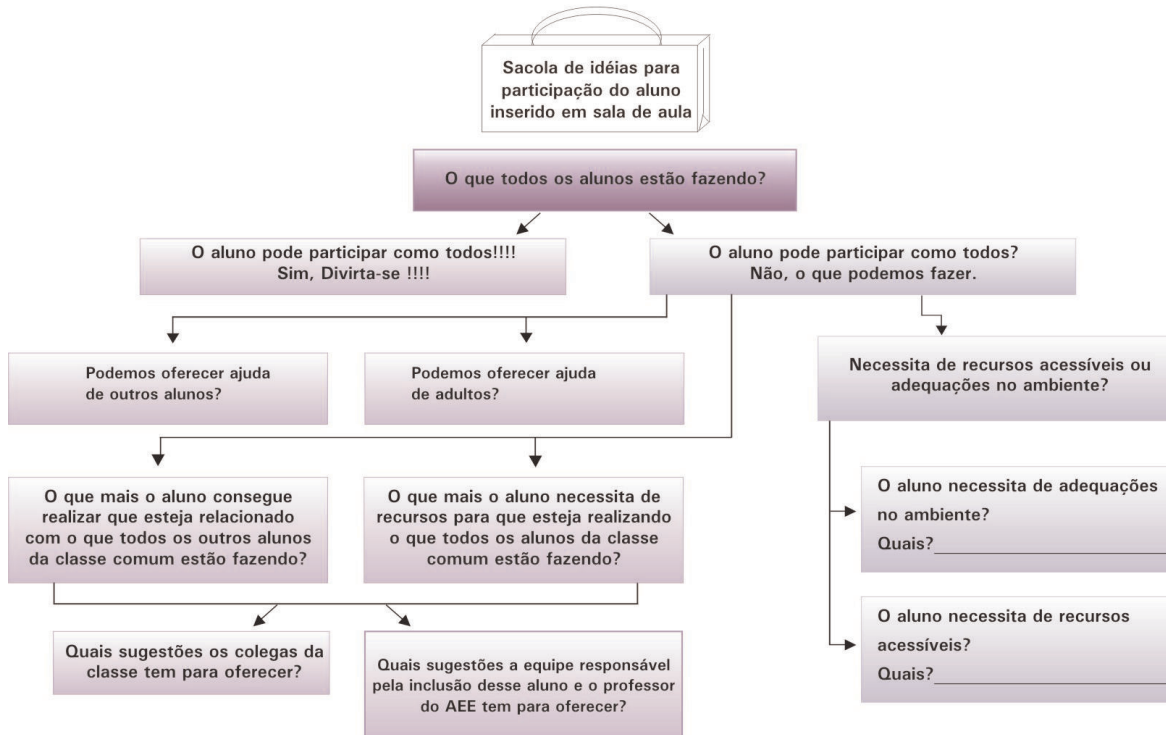
Fonte: Adaptado por Maia e Mesquita (2006).

Mapa conceitual sobre as competências esperadas nas Situações de Aprendizagem: Esse mapa conceitual está disposto no formato de uma teia, ele visa auxiliar o professor da sala comum e do AEE a organizar e a planejar o desenvolvimento das competências do aluno, na situação de aprendizagem da oficina de culinária (confecção de um bolo), nas áreas de: Linguagem, Orientação e Mobilidade, Matemática, AVA, Psicomotricidade (Fina e Grossa).

Mapa conceitual número 5 - Sacolas de Idéias.

AHIMSA - Associação Educacional para Múltipla Deficiência

SACOLA DE IDÉIAS PARA INCLUSÃO



Fonte: Perkins (1994/1995), adaptado por Maia e Giacomini (2007).

Sacola de idéias: é um mapa conceitual no modelo de uma sacola que tem bolsos os quais trazem sugestões para que o professor da sala comum envolvido com a inclusão de alunos com deficiência múltipla e ou com surdocegueira na sua sala de aula possa analisar e levantar a proposta de situação de aprendizagem oferecida a todos os alunos que estão freqüentando a sala de aula caso seja necessário, e as adequações que deverão ser realizadas para garantirmos a participação de todos. Dessa maneira, o fluxograma desenhado parte do registro da proposta que será oferecida, seguido de uma série de questionamentos que auxiliaram na reflexão do professor quanto à proposta oferecida.

Mapa conceitual número 6 - Observação de Situação de aprendizagem.



Fonte: Adaptado por Ahimsa (2008).

Registro de situação de aprendizagem: esse mapa conceitual no modelo de uma teia auxilia o professor do AEE e da sala comum refletirem a partir do registro da situação de aprendizagem a ser oferecida na parte central. Refletirem por meio dos questionamentos que estão orbitando em torno do quadro central (comunicação, locais, adequações existentes ou recursos acessíveis necessários, participação do aluno na atividade, detalhando o que ele faz da atividade e como faz, descrição da rotina da situação de aprendizagem, pessoas envolvidas na situação e estratégias utilizadas pelo professor da sala comum e o professor do atendimento educacional especializado).

18. RELATO DE UM CASO DE SURDOCEGUEIRA EM ESCOLA COMUM

Autora

Ismênia Carolina Mota Gomes Bosco

Quem é Júlia?

Há sete anos, atuo como professora de Educação Especial utilizando atividades artísticas: teatro, dança, música, canto e poesia.

Júlia foi a primeira pessoa com surdocegueira com quem trabalhei. Nosso primeiro encontro aconteceu após o recesso escolar de julho do ano de 2005, numa manhã de sol do mês de agosto. Encontrei-a em pé, no belo pátio arborizado de sua escola, ao lado da professora e dos colegas da 1ª série. Ela estava absorta nas estereotípias de seus movimentos manuais, procurando, talvez, estimular os resquícios de visão do olho direito, com o corpo um pouco pendido para a direita.

Quando me aproximei, imediatamente Júlia procurou se pendurar em mim, agarrando-se ao meu pescoço para, no seu modo primitivo de conhecer o mundo, sentir meu cheiro e me lambar. Apesar da intensidade emocional e física do contato, logo em seguida, ela retornou para dentro de si mesma, na observação dos movimentos de suas mãos, indo e vindo da boca até bem junto aos olhos, buscando nesta repetição, quem sabe, a resolução de algo que a fazia libertar-se do círculo vicioso em que vivia presa.

Foi assim que ela me abordou. Abracei-a e percebi a tensão de seu corpo magrinho, que colocava em relevo as fraldas que usava. Senti também algo que interpretei como uma busca para perceber e organizar o mundo, usando apenas o que lhe restava intacto dos sentidos, ou seja, o olfato, o tato e o paladar.

Quando nos dirigimos para a sua sala de aula, caminhando literalmente puxada pelos colegas, Júlia continuava fazendo movimentos estereotipados com suas mãos, que agora eram interrompidos para observar, atentamente, a luz do sol que se filtrava por entre as copas das árvores. Fascinada e atraída pela luz, ela interrompia a caminhada e se esquecia de suas mãos, de seus pares e, sobretudo, de nós, professoras.

Os colegas se voltavam e, na alegria e irreverência de suas atitudes, gritavam seu nome e a puxavam de volta para o grupo o que, em minha leitura da situação era também um chamado de volta para a realidade da vida compartilhada. E, embora resistindo um pouco, Júlia cedia como, aliás, pude verificar no ano e meio que passamos juntas. Ela cedia sempre. Às vezes feliz, quando se tratava de ceder a seus colegas, às vezes muito brava, quando se tratava de abandonar velhos vícios de postura corporal, velhos hábitos precários de higiene física e mental e aprender coisas novas e outras formas de aprender, de perceber e organizar seu corpo, a si mesma e seu ambiente imediato. Como eram poucos os recursos de que dispunha fisicamente, o seu meio escolar e sócio-econômico, enfim o contexto de sua vida como um todo, Júlia ia precisar deles para dar um salto qualitativo importante em seu processo de desenvolvimento. O atendimento educacional especiali-

zado foi, para nós duas, um grande desafio.

Pessoas com surdocegueira, apesar de possuírem algumas características gerais em comum, enquanto indivíduos devem sempre ser considerados como originais e únicos, na singularidade de suas necessidades, história de vida e maneira de ser. Atenta a isso, busquei um encontro verdadeiro com Júlia, entrando em contato com seus gostos, seu mundo e sua história de vida, procurei descobrir o seu modo de aprender e processar as informações, suas necessidades como aluna de uma escola comum, pública e municipal.

Júlia demonstrou um grande potencial de aprendizagem em todas as áreas de desenvolvimento, pois mesmo tendo sido beneficiada tardiamente com um programa estruturado de atendimento, estava disponível para aprender, apresentando progressos contínuos.

Era meiga e apresentou poucos episódios de agressividade. Para se estimular, ela se automutilava no braço direito, comportamento que foi progressivamente diminuindo durante o processo de atendimento, deixando de existir progressivamente. Tinha, igualmente, estereotipia de movimentos na mão e braço direitos, e apesar de perfeitamente possível, isso dificultava o uso concomitante das duas mãos. Entretanto, desde que motivada pela necessidade, Júlia as utilizava e, paulatinamente, foi demonstrando menos resistência em fazê-lo.

Júlia nasceu em 1993, no seio de uma família extremamente carente economicamente, composta pelo pai, a mãe e mais dois irmãos mais velhos do sexo masculino. Mudou-se para Campinas com três anos de idade e somente então, começou a receber as vacinas básicas e algum tipo de atendimento especializado para suas deficiências. Hoje, Júlia vive na periferia, numa casa de alvenaria de cinco cômodos, em rua de terra batida, e seus pais retiram o sustento de empregos informais.

Segundo relato da mãe, a gravidez e o parto a termo transcorreram normalmente. Os médicos de Campinas diagnosticaram deficiências neurosensoriais, déficit mental grave, microcefalia e Retardo no Desenvolvimento Neuropsicomotor - RDNPM, cujas etiologias prováveis são a consangüinidade dos pais, pois são primos em primeiro grau e ocorrência de Rubéola na gravidez. Júlia passou por uma cirurgia de olhos para retirada de catarata, mas sua constituição física franzina, nunca apresentou maiores problemas de saúde. Nos últimos anos, vem sendo continuamente acompanhada por neurologistas, que lhe prescreveram medicamentos, visando a reforçar a capacidade de atenção e concentração e a reduzir os comportamentos estereotipados e de automutilação. Todavia, a família nunca aderiu à medicação, o que vem dificultando o desenvolvimento de Júlia.

Júlia ingressou com oito anos de idade na 1ª. Série do Ensino Fundamental de uma escola comum de uma rede municipal de ensino, na qual também era atendida pelos serviços de Educação Especial.

Em julho de 2005, foi-me proposto e aceitei atendê-la na sua escola e, durante todo o último semestre desse ano, trabalhei única e diariamente com Júlia.

Quando cheguei à escola, ouvi muitas histórias sobre a menina. Disseram-me que Jú-

lia chegou àquela escola carregada, nas costas da mãe, e que por muito tempo não caminhava sozinha. Segundo registros antigos, recebeu "estimulação global" de algumas professoras especializadas; foi encaminhada a uma avaliação auditiva, para verificar a possibilidade de eventual uso de aparelho auditivo; foi avaliada por oftalmologistas, recebendo óculos para melhorar seus resíduos visuais, sobretudo do olho direito; recebeu atendimento em AVA, para controle dos esfíncteres.

Após entrar em contato com Júlia, seus colegas de classe e sua professora, minha primeira providência foi fazer uma visita domiciliar em presença da aluna, para conhecer os irmãos e os pais e para observar a dinâmica familiar que a envolvia. Procurei, nessa e em outras visitas, conhecer também os vizinhos. Queria saber como era a teia familiar e sócio-comunitária na qual a menina estava inserida.

Não conheci o pai de Júlia. A responsabilidade pela educação e cuidados de Júlia era exclusiva de sua mãe, e os irmãos ajudavam como podiam. O mais velho, na época com quinze anos, era quem levava e trazia a irmã para a escola, em uma bicicleta, em cuja garupa Júlia lutava para se equilibrar. Quando tombava para um lado, o irmão dava-lhe um puxão, sem, contudo, parar a bicicleta. Em dias de chuva, sol ou ventos muito fortes, Júlia não vinha à escola. Esta situação foi revertida, quando passou a ser atendida por transporte escolar.

A mãe declarava-se satisfeita com os progressos da filha. Dizia que, embora ainda curvada ou pendendo para o lado direito e apoiando-se em algo ou alguém, ela já andava sozinha, não sendo mais preciso carregá-la nas costas. Referia que a menina alimentava-se por conta própria, o que pude presenciar, constatando que o fazia de maneira inadequada. Quanto à autonomia em higiene pessoal e controle esfinteriano, a mãe dizia que, em casa, Júlia usava o vaso sanitário, o que nunca consegui verificar na escola.

Questionada sobre o uso dos óculos, que se encontravam bem guardados "para não se quebrarem", a mãe me informou que Júlia não aceitava usá-los. Quanto ao aparelho auditivo, declarou que a menina nunca conseguiu se adaptar a ele, nem com o apoio dos profissionais da escola.

A família desenvolveu um sistema de comunicação pelo qual Júlia tinha atendidas as suas necessidades primárias e imediatas (beber água, ir ao banheiro etc.), emitindo altos sons guturais ou levando as pessoas aos lugares para aonde desejava ir.

Para sua mãe, o balanço do desenvolvimento de Júlia era muito positivo, deixando claro que qualquer progresso adicional seria encarado como lucro.

Na escola, com exceção da professora da sala de aula e dos colegas da classe de Júlia, observei que a comunidade escolar também estava surpresa diante de seus progressos. A professora de sala de aula acreditava em um possível progresso da menina, mas dizia não saber muito bem o que fazer com ela, além de acolhê-la com carinho e procurar inseri-la em algumas atividades como, por exemplo, a hora da leitura. Em sala de aula, na maior parte do tempo, Júlia permanecia em seu mundo, com algum brinquedo ou material nas mãos, deitada no chão, sem sapatos. Às vezes dava uma volta pela sala de aula, pela escola.

Os colegas aceitavam Júlia como ela é, mas não procuravam integrá-la sistematica-

mente nas atividades de estudo e nas brincadeiras da hora do recreio, com a honrosa exceção do balanço.

Ah, o balanço! Júlia me tomou pelo braço, em nosso primeiro dia de trabalho e me conduziu ao balanço, para que eu a balançasse. Os colegas ajudaram Júlia a me levar ao balanço, pois eu não entendi o que ela queria de mim. A escola é muito grande, com um parque arborizado enorme e o balanço, o famoso balanço, consistia em uma corda amarrada no galho de uma árvore por um professor de Educação Física. Para ser utilizado, era preciso acoplar à corda um pedaço de madeira e não era qualquer pedaço de madeira que serviria para tal fim.

Minha primeira atividade com Júlia e seus colegas foi ao ar livre naquele parque gostoso. Procuramos um pedaço de madeira apropriado para que eu a pudesse embalar no balanço. Júlia nos acompanhou, segurando minha mão e permaneceu quieta e atenta, aguardando com grande expectativa que encontrássemos o pedaço de madeira mais adequado.

A atenção, motivação e compreensão demonstradas por Júlia durante as buscas para encontrar o assento do balanço e a sua iniciativa em me conduzir até ele ensinaram-me a planejar o Atendimento Educacional Especializado com que iniciei minha atuação como sua professora.

Um Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para Júlia

A inclusão de um aluno com deficiências múltiplas em uma classe comum é um desafio. Enfrentá-lo foi uma experiência muito rica para nós.

Todas as ações pedagógicas previstas e implementadas em meu plano de AEE visavam a trabalhar com o pensamento e a emoção dos alunos envolvidos. Júlia e seus colegas de classe foram implicados em atividades que favoreciam o desbloqueio dos entraves relacionados ao fazer, ao sentir e ao pensar.

Com o objetivo de criar um contexto favorável ao processo de inclusão de Júlia, propus a organização de momentos de estudos com o corpo técnico-pedagógico da escola, para discutirmos a inclusão escolar e as mudanças substanciais que essa inovação educacional exige de todos nós, na escola e fora dela.

Júlia precisava, além do AEE, de um acompanhamento em sala de aula, pois sua percepção do meio escolar estava muito desorganizada. Avaliei a situação com outros colegas e decidimos que Júlia não tinha condições físicas naquele momento para fazer o AEE no turno contrário ao das aulas, pois não dormia à noite, circulando sozinha pela casa, porque sua mãe se negava a ministrar os medicamentos de que necessitava para regular seus horários de sono, e isso fazia com que a menina dormisse na sala de aula, demonstrando enorme cansaço. Como então exigir-lhe que ficasse para o AEE, depois das aulas?

É inegável o impacto da estimulação da criatividade e da imaginação no desenvolvimento afetivo e cognitivo do ser humano, nos processos de tratamento com vistas ao equilíbrio da saúde física e mental e nas intervenções educacionais para favorecer a socialização e a construção do conhecimento.

Os resultados constatados em pesquisas de longo termo nos levam a investir cada vez mais em metodologias que abordam a pessoa globalmente e a conduzem para o terreno ainda pouco explorado da fantasia e do jogo, da ficção, da simulação.

Fundamentada nessas idéias, organizei o meu Plano de AEE para Júlia nas modalidades individual e coletiva (com a participação de seus colegas de classe) e trabalhando preferencialmente em ateliês de arte, por meio das mediações da Dança, Teatro, Música e Conto.

A Dança e a Música foram as mediações privilegiadas nos ateliês individuais de AEE, em razão do estado de isolamento psicológico de Júlia e das possibilidades que essas Artes oferecem, por meio dos movimentos ritmados do corpo em associação com a percepção tátil dos sons da música. Elas estimulam a capacidade de simbolização, de percepção corporal, de sensação de prazer e de comunicação com o outro no espaço simbólico do jogo e do imaginário e por meio de uma linguagem artística e corporal. O Teatro e o Conto foram as mediações escolhidas para o AEE coletivo realizado com Júlia e seus colegas de classe.

O plano de trabalho foi organizado em três grandes áreas:

- I - O AEE individual, implicando principalmente meu trabalho especializado com a aluna;
- II - O AEE coletivo, envolvendo seus colegas, a professora da sala de aula e o trabalho com os demais profissionais da escola; e
- III - Articulação com instituições e profissionais externas à escola (Prefeitura Municipal, Secretarias da Saúde, Educação, Assistência Social) com a família e com o entorno da escola.

Nossa rotina diária compreendia momentos em sala de aula, de trabalho externo, explorando outros espaços da escola (pátio, refeitório) e ateliês de Dança e Música, realizados na sala de AEE.

I - O AEE individual como objetivo articular e organizar as estimulações sensoriais com o pensamento e com experiências afetivas.

Subdividia-se em cinco subáreas:

1) Estimulação sensorial; rotina e antecipação: descoberta-exploração-significado do meio ambiente; descoberta do trabalho em interação colaborativa com o outro.

Júlia e eu estabelecemos uma rotina diária de atividades de organização do meio ambiente escolar imediato, utilizando os seus recursos sensoriais, sinalizando-o com objetos, gestos e sinais. Isso para que ela pudesse descobrir e explorar o mundo que a cercava e para lhe dar significado. A rotina e a sua sinalização, por meio de linguagens e símbolos que lhe eram compreensíveis, possibilitaram à Júlia "antecipar" os acontecimentos e representá-los subjetivamente, além de desenvolver o seu senso de ritmo e orientação espaço-temporal.

Júlia compreendeu de tal maneira a rotina de trabalho que estabelecemos na escola

que, recentemente, a professora especializada que a atende relatou-me que, quando a seqüência das atividades da sua classe é muito modificada, ela interrompe a professora de sala de aula, insistindo para que a rotina combinada seja retomada.

Caminhamos muito ao ar livre, explorando pelo cheiro, pelo tato e pelo corpo inteiro as texturas e as formas das árvores, a terra, as pedras e as plantas do pátio da escola. Descobrimos as diferentes temperaturas, o jogo de luz e sombras, a chuva e o sol.

Visitamos os vários espaços da escola, descobrindo suas funções, seus objetos e as pessoas que os ocupavam. Nos lugares da escola que nunca havia visitado, Júlia penetrava livremente, percorrendo-o com interesse, tocando e cheirando, e sempre feliz.

Nós nos preocupávamos, sobretudo, em descobrir os nomes de tudo. Sim, porque Júlia necessitava, urgentemente, perceber que tudo no mundo é nomeado e, dessa maneira, preparar-se para aceder ao nível simbólico da comunicação.

Júlia e as pessoas da escola mostraram-se encantadas ao travarem relações mútuas mais próximas. A princípio, ela se pendurava em todo mundo, comportamento inadequado que foi, paulatinamente, sendo substituído por um abraço e um "cheiro" ou "lambida", até chegar a um abraço.

O balanço da árvore esteve sempre presente nessas nossas explorações do espaço escolar e era utilizado diariamente, chegando a funcionar como indicador de mudança de rotina das atividades de pátio.

2) Organização do esquema corporal: aperfeiçoamento da coordenação motora global e fina; orientação espacial.

O corpo é a realidade mais imediata do ser humano. Portanto, favorecer o aperfeiçoamento da organização e do esquema corporal de Júlia pareceu-me de extrema importância.

Trabalhamos a verticalidade e o equilíbrio postural; a articulação e a harmonização de movimentos; a autonomia em deslocamentos e movimentos; o aperfeiçoamento das coordenações motoras: global e fina; o desenvolvimento da força muscular. Considerei todos esses movimentos como condição básica para que Júlia, a partir da reorganização de seu próprio corpo, pudesse expandir a consciência da percepção do mesmo e do mundo ao seu redor.

Foi dada prioridade absoluta ao movimento de suas duas mãos, numa tentativa de diminuir as estereotipias motoras, pela necessidade do uso de ambas, na comunicação e no equilíbrio postural.

Nesta área do plano de AEE, como em todas, pudemos contar com a ajuda indispensável do Professor de Educação Física e da professora de sala de aula.

3) Atividades de vida autônoma; alimentação; higiene; vestuário.

O principal objetivo desta área do plano de AEE foi a auto-gestão da vida prática. Isso sempre que possível em situações contextualizadas e com forte apelo motivacional.

4) Comunicação - implementação de um sistema de comunicação alternativa (recepção e expressão)

Devido aos progressos apresentados pela aluna em todas as áreas e, principalmente, à integração da rotina do programa inicial de trabalho, logo no começo do segundo semestre, considerei como prioridade absoluta o desenvolvimento de um sistema de comunicação alternativa para Júlia.

De fato, ela estava com um atraso de, pelo menos, dez anos na área. E a aquisição de um sistema de comunicação lhe permitiria que, realmente, se constituísse como sujeito, operando no registro simbólico, organizando seu pensamento e sentimentos, dando sentido às suas experiências e entrando em relação com o outro.

Para iniciar as atividades de aprendizagem das linguagens alternativas utilizadas por pessoas com surdocegueira, solicitei a colaboração de uma profissional especializada da nossa rede de ensino (na época, a única disponível), para que pudéssemos elaborar um plano adequado de trabalho para Júlia em LIBRAS, TADOMA (*Sistema de comunicação na qual a pessoa com surdocegueira recebe a fala através do tato, a mão da pessoa com surdocegueira é colocada no queixo e nas faces da pessoa faltante para perceber todo sistema fonoarticulatório da palavra*), DACTILOLOGIA etc.

A assessoria era imprescindível para a minha orientação e para um trabalho direto com Júlia. Essa profissional seria o instrutor-mediador, dado que Júlia era uma pessoa com surdocegueira pré-linguística.

Como não se efetivou essa assessoria e a contratação de um instrutor-mediador para Júlia, limitamo-nos ao que era possível. Estabelecemos entre nós alguns sinais de LIBRAS, para que fossem identificados o nome próprio da menina e o meu, sendo seguidos dos nomes da professora e dos colegas de classe. Conforme os progressos apresentados, continuaríamos nomeando as outras pessoas da escola, da família, da comunidade.

Paralelamente, entramos em acordo com a família e com os professores que tinham contato direto com Júlia para incentivá-la no uso de suas duas mãos, sobretudo, para que ela percebesse a importância da funcionalidade das mãos para a aquisição e uso da comunicação alternativa.

5) Estimulação da criatividade e da imaginação

Neste tópico do plano de AEE me dispus a trabalhar com Júlia a auto-descoberta e percepção de si mesma, sua autoestima, expansão do campo consciencial, escuta-comunicação, equilíbrio e integração afetivo-social, tolerância à frustração, atenção, concentração e memória, orientação espaço-temporal e ritmo.

Minha intenção foi restaurar e fortalecer a capacidade de simbolização, a partir da linguagem dos movimentos do corpo, da percepção tátil dos ritmos musicais e dos climas afetivo-emocionais propostos pelas músicas. Construir e habitar cada vez mais um espaço de jogo, de faz-de-conta, de ficção com o outro para poder so-

nhar, compartilhando, foram metas a que me propus alcançar.

Os objetivos que estabeleci para Júlia eram ambiciosos. Mas, seguindo a trilha de Winnicott (1975), é preciso "sonhar" as crianças, pois é no esteio deste "sonho-projeto", guiadas por um olhar de adulto que se poussa sobre elas com positividade, pleno de vida, que elas podem desenvolver recursos pessoais e ampliar suas capacidades para, aprendendo a aprender, educar-se, crescer e conquistar um lugar de cidadã na sociedade.

A Arte está profundamente implicada nas questões do "olhar"! Olhar do homem sobre o mundo, olhar sobre si mesmo e sobre os outros homens. Como educadores, sabemos que nosso olhar sobre os alunos se traduz em expectativas, que podem gerar vida e fazer florescer ou secar. Pude verificar e viver intensamente a realidade dessa afirmação nos dez últimos anos, trabalhando com mediações artísticas, que me provaram ainda mais a importância do meu olhar. Sobretudo, trabalhando com alunos com deficiência, habituados a reagir mecânica e passivamente à vida. Na verdade, eu tinha de lhes oferecer um olhar de confiança e de admiração, como condição inerente ao próprio processo de nossos planos de criação artística, já que ninguém consegue libertar o poder de criação preso dentro de si sob um olhar carregado de dúvidas. A Arte, como instrumento de mediação em meu trabalho, ensinou-me que, definitivamente, podemos ser ambiciosos com nossos alunos e que eles vão nos surpreender.

A estimulação da criatividade e da imaginação no plano de AEE de Júlia baseou-se no roteiro descrito a seguir, cujo percurso não foi linear, mas em forma de espiral:

6) Percepção de si mesma: auto - descoberta.

- Física: respiração; constituição; movimento; formas do corpo; voz; gestos.
- Subjetiva: emoções; sentimentos; vivências.
- Descoberta do Mundo: olhar e ver; ouvir e escutar; sentir: odores, texturas, sabores.
- Descoberta do outro: diferenças; confronto de si mesmo com o mundo; escuta; integração; colaboração.
- Criação artística: individual e compartilhada.

Este roteiro se desenvolveu em dois tipos de ateliês:

a) Ateliês de AEE -individuais de Dança e de Música

- Ouvir pelo tato os ritmos e as melodias; explorar instrumentos musicais - contar com os movimentos do corpo; inventar movimentos para representar o som e a si mesmo; dançar com o outro.

b) Ateliês de AEE-coletivos de Teatro e Conto

- Trabalho de formação de ator e construção do personagem; criação coletiva; improvisação; textos de autor; representação; trabalhar com os rituais e as palavras do grupo constituído por Júlia, seus colegas, a professora da sala de aula e eu.

c) Dinâmicas de Grupo

II - O AEE envolveu Júlia e o seu entorno escolar imediato, ou seja, seus colegas de classe, a professora-regente e os demais profissionais da UE.

a) Com os colegas de classe:

Devido à necessidade de incluir Júlia nos processos de socialização e aprendizado da classe e pela própria necessidade de seus colegas de desenvolverem capacidades para conviver com as diferenças, implementamos um ateliê semanal de Teatro e Conto, espaços de criação coletiva, onde puderam compartilhar novas experiências de aprendizagem. Por estar Júlia presente, considereei esses ateliês como um AEE coletivo.

Operando no registro do imaginário e do faz-de-conta, os alunos representaram, brincando, explorando e transformando os objetos tipo sucata, que foram utilizados individualmente por Júlia em outras oportunidades do AEE. Em diferentes brincadeiras, exploramos as possibilidades de nos transformarmos em outras pessoas e criaturas, criando personagens e histórias que eram transpostos para o ateliê de Teatro posteriormente.

O aproveitamento de Júlia, ao desfrutar desse convívio criativo, foi visível, demonstrando interesse, sobretudo, na exploração conjunta dos objetos.

b) Com a professora de sala de aula:

Articulamos reflexões, estudos e discussões que pudessem auxiliar a experiência de inclusão, sobretudo no que diz respeito a posturas e práticas educativas e pedagógicas inclusivas e aos diferentes papéis que nos cabem no processo.

A experiência vivida entre nós permitiu perceber algumas dificuldades. As mais importantes relatadas pela professora foram: a efetiva inclusão da aluna em seu plano de trabalho e a dificuldade de "avaliá-la" de acordo com seu nível de aprendizagem acadêmica em leitura e escrita, para poder inseri-la em uns dos três subgrupos da classe.

Sob orientação da rede e a adesão de parcela importante dos professores e da orientadora pedagógica da escola, os grupos de alunos foram compostos como segue: G-1= "Dentro das expectativas"; G-2= "Abaixo das expectativas"; G-3=Acima das expectativas". As expectativas eram, evidentemente, dos profissionais em relação aos alunos. Como a professora não dispunha de um instrumento de avaliação diagnóstica que desse conta das várias facetas do comportamento de Júlia e das diferentes linguagens necessárias para avaliá-la, ela não se encaixou em nenhum grupo e foi inserida, então, em um grupo unitário, composto somente por ela mesma.

Havia problemas, portanto, que diziam respeito à área pedagógica e não apenas à Educação Especial. Isso evidenciou a necessidade de nos reunirmos sempre com a orientação pedagógica da escola.

Na medida do possível, procuramos também implicar outros profissionais da escola no esclarecimento e pesquisa de modalidades cada vez mais inclusivas de trabalho educativo em geral e pedagógico em particular.

III - Articulação instituições externas à rede de ensino: Secretarias de Transporte, Obras, Saúde, Educação, Assistência Social e destes com a escola, a família e o entorno da escola.

Com alguns profissionais externos, encontramos facilidades e com outros, dificuldades em conciliar horários para nossos encontros. Notei uma grande disparidade de concepções de trabalho entre nós, mas foi e é válido envolvê-los no Plano de AEE.

Com a família de Júlia tivemos problemas, sobretudo quanto à sua frequência às aulas, aos atendimentos complementares e à busca e respeito às orientações e prescrições dos tratamentos médicos.

Apesar da resistência às mudanças de hábitos de vida diária, correção de posturas físicas e adesão ao programa de construção de linguagens alternativas com Júlia, observamos evolução positiva na compreensão e implementação da parceria escola-família e na organização entre os tempos de estudo e os tratamentos médicos e atendimentos variados da aluna.

O trabalho com a comunidade restringiu-se ao entorno da escola. Percebi repercussões no sentido de maior aceitação e compreensão da pessoa de Júlia e principalmente no tocante a mudanças no "olhar", que antes era muito carregada de estranheza, compaixão e, até, medo.

No âmbito escolar, houve modificações significativas na qualidade do relacionamento com Júlia, no reconhecimento do direito da aluna estar na escola. As pessoas mostraram-se agradavelmente surpresas por identificar potenciais insuspeitados a serem desenvolvidos, o que se traduziu na ajuda espontânea que muitos nos ofereceram. As crianças, em particular, foram maravilhosas com suas perguntas diretas e francas, às vezes até embaraçosas, mas com abertura incrível para aprender a lidar positivamente com a diferença.

Alguns recursos e materiais de trabalho que utilizamos no AEE

Utilizei sucatas variadas; brinquedos e jogos educativos; material artístico das áreas de Teatro, Música, Dança e Artes Plásticas; Espelhos; livros de contos e histórias em geral; discos variados; aparelhamentos de som, vídeo, filmagens e fotografia; visitas a companhias de Teatro, assistir a peças, shows etc.; espaço físico tranquilo, condizente com atividades de criação em grupo e individuais; brinquedos de parquinho ao ar livre, sobretudo balanços; pátios acessíveis; materiais de sala de aula variados e de boa qualidade.

Como avaliei o meu Plano de AEE

Para avaliar o AEE, adotei procedimentos que envolvem observações cotidianas, livres e estruturadas nos ateliês e atividades em geral.

Para identificar as necessidades de Júlia e acompanhar os seus progressos baseei-me, entre outros, no livro "Saberes e Práticas da Inclusão" (2005) e no instrumento de avaliação por mim desenvolvido na Universidade de Paris, em estudos sobre a utilização da arte como instrumento de trabalho nas profissões de ajuda e educação (1998).

Este instrumento contempla a avaliação continuada dos alunos, também nos ateliês de

arte, o que é fundamental, pois o principal critério de avaliação positiva da evolução dos sujeitos, nas áreas da criatividade e imaginação, é a progressiva capacidade de "jogar-representar" e de "habitar - estar/criar - aceitar - propor" no espaço de jogo e representação que constitui os ateliês. E, segundo Winnicott, grande capacidade de jogar e representar indica saúde mental e saúde relacional, condições indispensáveis para aprender.

Durante todo o segundo semestre de 2005, trabalhei somente com Júlia e sua classe.

Diariamente, das 11h às 15h, estávamos juntas em sala de aula, no pátio, nos vários espaços escolares, no ateliê de música e dança, no balanço. Às vezes só nos duas, outras vezes com seus colegas e professores. Mas sempre juntas!

A partir de 2006 me efetivei na escola e assumi o AEE de outros alunos e continuei a trabalhar com Júlia, perfazendo doze horas-aula por semana de trabalho apenas com ela, que continuou a ser, portanto, prioridade absoluta em meu horário de serviço na Unidade Escolar.

Os profissionais da escola de um modo geral e eu, em especial, estudamos e refletimos muito sobre Júlia nesses últimos três anos.

Fizemos um vídeo sobre o trabalho que realizei com ela no AEE. Aparecemos em uma revista especializada em Educação, numa edição dedicada à Inclusão.

Alguns caminhos conseguimos abrir e os percorremos juntas. Houve alguns que não foram trilhados, por motivos alheios à minha vontade e que refletem certa precariedade dos serviços oferecidos pela rede de ensino a seus alunos com e sem deficiência.

O caminho da Linguagem, lamentavelmente, ainda não se abriu para Júlia. Estamos aguardando a vinda de um instrutor - mediador e de um guia-intérprete para que ela consiga dar um salto muito importante no seu desenvolvimento.

Incluir Júlia na escola me fez debruçar sobre meus conhecimentos para encontrar soluções criativas que pudessem dar conta dessa criança, que tem a força e a determinação de uma guerreira - a força da vida!

Nosso trabalho se encerrou em março de 2007, o qual avalio como muito positivo tudo o que ocorreu nesse tempo de convivência com Júlia, tanto para ela como para mim. Sou-lhe imensamente grata.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Atendimento Educacional Especializado de alunos com surdocegueira e com deficiência múltipla permitirá aos professores da sala comum e ao professores do atendimento educacional especializado um trabalho colaborativo e compartilhado para garantir a aprendizagem. É importante lembrar que a participação dos familiares para a organização das prioridades é imprescindível, pois eles deverão ser orientados para criar oportunidades de vivências e de experiências para favorecer expansão e conhecimento do mundo.

Esperamos que este fascículo possa auxiliar ao professor de Atendimento Educacional Especializado no seu planejamento e ao professor de sala aula comum um novo horizonte.

REFERENCIAS

AMARAL, I.; DUARTE, F.; GONÇALVES, A.; NUNES, C.; SARAMAGO, A. Avaliação e Intervenção em Multi-deficiência. Centro de Recursos para a Multideficiência. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direção de Serviços de Educação Especial e Apoio Sócio-Educativo. Lisboa, 2004.

BOSCO, I. C. M. G. Répertoire d'Accompagnement et d'Evaluation de l'Evolution" in "Le jeu théâtral: un outil pour une meilleure saisie de la realite? D.U. Art en Thérapie et en Psychopédagogie, Paris, Université René Descartes-Paris V - Arts de la Scène-Section Théâtre, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Saberes e Práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial - MEC/SEESP, 2ª Ed. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação Infantil Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais: Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem. Deficiência Múltipla. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRUNO, M. M. G. Deficiência visual: reflexão sobre a prática pedagógica. São Paulo: Laramara, 1997, p. 8 -9.

CARVALHO, R. E. Saberes e Práticas da Inclusão: Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

GOETZ, L., GEE, K. Functional vision programming: A model for teaching visual behaviors in natural contexts. In: GOETZ, L.; GUESS, D.; STREMELE, K. Campbell (Eds.). Innovative program desing for individuals with dual sensory impairments. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 1987, p. 77-97.

HICKS, W., HICKS, D. The Usher's syndrome adolescent: Programming implications for school administrators, teachers and residential advisors. In.: ROBBINS, N. (Ed.). Deaf-blind education: Developing individually appropriate communication and language environments, 1983, p. 4-59.

LAGATI, S. Deaf-Blind or Deafblind International Perspectives on Terminology.1995 Tradução: Laura L. M. Ancillotto. São Paulo: Projeto Ahimsa/Hilton Perkins, 2002.

LOWELL, N.; QUINSLAND, L. Vision utilization training for deaf children. In: Proceedings of the Forty-Sixth Meeting of the Convention of American Instructors of the Deaf. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1973.

MAIA, S. R.; TEPERINE, D. D.; GIACOMINI, L.; MESQUITA, S. R. S. H.; IKONOMIDIS, V. M. Estratégias de ensino para favorecer a aprendizagem de pessoas com Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial: Um guia para instrutores mediadores. Editora Grupo Brasil, 2008.

MCINNES, J. M. Deaf-blind infants and children: A development guide. Toronto, Ontario, Canada: University of Toronto Press, 1999.

PRICKETT, H. T.; PRICKETT, J. G. Vision Loss in deaf students: What educators need to know. In: POWLOWE-ALDERSLEY, S.; SCHRAGLE, P.; ARMOUR, V.; POWLOWE, J. (Eds.). Proceedings of the Fifty-fifth Biennial Meeting of the Convention of American Instructors of the Deaf. New Orleans, LA, 1991, p. 144-148.

RAGO, A. L.; CARDOSO, L. P. Posicionando a criança com distúrbio Neuro- motor e baixa visão. São Paulo, 2004.

WATERTWON, M. A. New England Regional Center for Services to Deaf-Blind Children, Perkins School for the Blind. Individuals with Disabilities Education Act of 1990 (IDEA), PL 101-476. Title 20, U.S.C. 1400 et seq; U.S. Statutes at Large, p. 1103-1151.

WATSON, G.; BERG, R. V. Near Training Techniques. In: JOSE, R.T. (Ed.). Understanding low vision. New York: American Foundation for the Blind, 1983, p. 317-362.

WINNICOTT, D. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

PARA SABER MAIS

Mapa conceitual número 1- Determinando Prioridades Iniciais. Baseado capítulo 1- Including students with deaf-blindness in Typical Education Settings. USA, 2008.

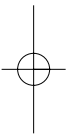
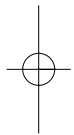
Mapa Conceitual número 2- Fatores a serem considerados na inclusão de alunos com surdocegueira e deficiência múltipla. Fonte: Maia & Mesquita, 2009. São Paulo: Programa Hilton Perkins, 2008.

Mapa conceitual número 3 - Conteúdos a serem desenvolvidos: Reflexão para o professor. Fonte: Baseado em Marcela Zamponi, 2003. Revista Mano sobre Mano- Argentina adaptado por Maia & Mesquita em Formação para Secretaria Municipal de Ribeirão Pires, 2006.

Mapa conceitual número 4- Competências esperado do aluno na situação de aprendizagem. Fonte: Baseado em Marcela Zamponi, 2003. Revista Mano sobre Mano- Argentina adaptado por Maia & Mesquita em Formação para Secretaria Municipal de Ribeirão Pires, 2006.

Mapa conceitual número 5- Sacolas de Idéias. Fonte Curso Perkins 1994/1995 USA, Tradução Vula Maria Ikonmidis 1995, adaptação Lília Giacomini e Shirley Rodrigues Maia para formação de curso de Multiplicadores nas áreas de Surdocegueira e Deficiência Múltipla. Brasília: SEESP/MEC, 2007.

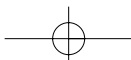
Mapa conceitual número 6- Observação de Situação de aprendizagem. Fonte Centro de Recursos de Multideficiência. Lisboa Portugal, adaptação Shirley Rodrigues Maia e Sandra Regina S.H. Santo André, 2008.

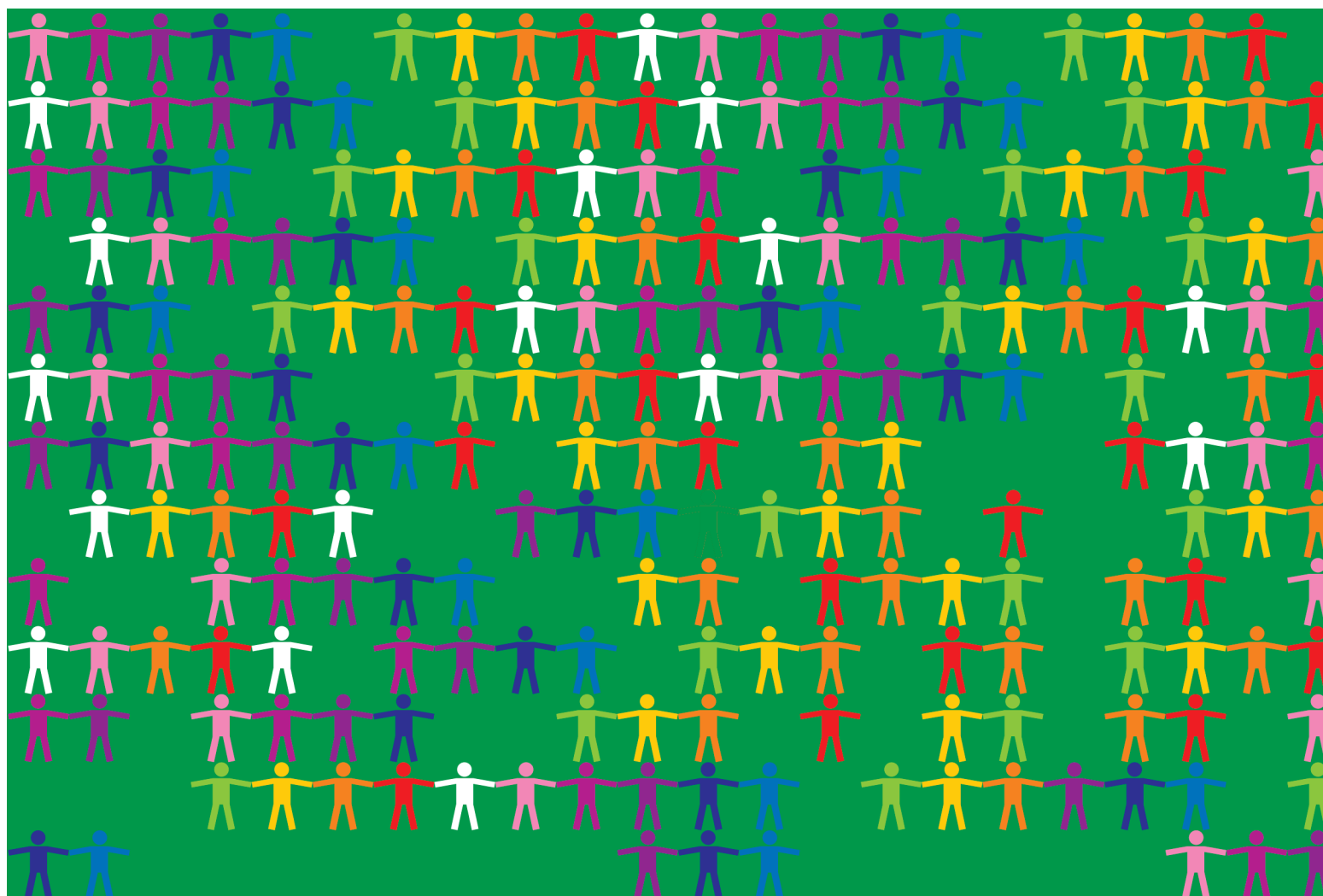












Formato: 205x275 mm

Tipologia: Palatino Linotype (Miolo), Futura BdCn BT, Calibri e Tahoma (Capa)

Papel: Off-set 90g/m² (miolo), Cartão 250g/m² (capa)





-  A Escola Comum Inclusiva;
-  O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual;
-  Os Alunos com Deficiência Visual: Baixa Visão e Cegueira;
-  Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez;
-  Surdocegueira e Deficiência Múltipla;
-  Recursos Pedagógicos Acessíveis e Comunicação Aumentativa e Alternativa;
-  Orientação e Mobilidade, Adequação Postural e Acessibilidade Espacial;
-  Livro Acessível e Informática Acessível;
-  Transtornos Globais do Desenvolvimento;
-  Altas Habilidades / Superdotação.

**Ministério
da Educação**