



Docentes
Prof^a Suzana Cavalheiro de Jesus
Prof^a Paula Maiane Cavalheiro

Unidade I – Histórico e definições em torno da deficiência e da Educação Especial

Breve histórico das concepções em torno das deficiências

A Educação Especial, vista hoje como uma modalidade da Educação Básica, deriva dos processos de educação de pessoas com deficiência. Convencionalmente, esse processo é estruturado através de três paradigmas: segregacionista, integracionista e inclusivo, os quais serão debatidos nesta unidade de estudos. Do mesmo modo, veremos que corpo, capacidade e modos de vida, estiveram, durante séculos, vinculados no processo de produção da deficiência. Segundo Pereira & Saraiva (2017, p. 170):

O vasto acervo documental existente sobre a história das pessoas com deficiência remete à antiguidade remota e à vida pré-histórica. Coma (1992, p. 63) assegura com convicção que doenças incapacitantes e deficiências físicas são tão antigas quanto a própria vida. Silva (1987) evidencia em seu estudo A epopeia ignorada a existência de um complexo sistema de crenças e simbolismos envolvendo os indivíduos com deficiência, inclusive como eram tratados desde o período Paleolítico Superior (40.000 anos a.C.).

Clique aqui para acessar o texto na íntegra: [Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social](#)



A deficiência na perspectiva social

Com o avanço da ciência, especialmente das ciências biomédicas, as pessoas cujos corpos não estavam plenamente “encaixados” na sociedade capitalista, moderna e industrial, foram objeto de estudos. Suas peculiaridades no modo de sentir e explicar o mundo foram sendo definidas como doença e aquilo que denominamos hoje de “modelo biomédico da deficiência” foi alastrando-se.

Essa transformação epistemológica é descrita por Débora Diniz na obra “O que é deficiência?”. Conforme DINIZ (2007, p.4):

A ideia de que a cegueira, a surdez ou a lesão medular nada mais são do que diferentes modos de vida é algo absolutamente revolucionário para a literatura acadêmica sobre deficiência. A concepção de deficiência como uma variação do normal da espécie humana foi uma criação discursiva do século XVIII, e desde então ser deficiente é experimentar um corpo fora da norma.³ O corpo com deficiência somente se delinea quando contrastado com uma representação de o que seria o corpo sem deficiência. Ao contrário do que se imagina, não há como descrever um corpo com deficiência como anormal. A anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida. Há quem considere que um corpo cego é algo trágico, mas há também quem considere que essa é uma entre várias possibilidades para a existência humana. Opor-se à ideia de deficiência como algo anormal não significa ignorar que um corpo com lesão medular necessita de recursos médicos ou de reabilitação. Pessoas com e sem deficiência buscam cuidados médicos em diferentes momentos de sua vida. Algumas necessitam permanentemente da medicina para se manter vivas. Os avanços biomédicos proporcionaram melhoria no bem-estar das pessoas com e sem deficiência; por outro lado, a afirmação da deficiência como um estilo de vida não é resultado exclusivo do progresso médico. É uma afirmação ética que desafia nossos padrões de normal e patológico.

Os capítulos que utilizaremos nesta componente, podem ser encontrados neste link: [O que é deficiência? - Capítulos selecionados](#)



Terminologias

Se mudam as concepções sobre corpo, capacidade e deficiência, mudam também a forma como essas pessoas são nomeadas pela sociedade. Uma sistematização bastante completa sobre essas relações, foi realizada por Romeu Kazumi Sassaki e está disponível no texto [Terminologia sobre deficiência na era da inclusão](#)



Atividade de sistematização de estudos

Pesquise em sites de notícias, de busca aberta (como *gloogle*) ou redes sociais, informações sobre as pessoas abaixo listadas. Destaque os principais elementos de suas vidas que são noticiados e estudados. Por fim, produza um texto breve, de até duas páginas, sobre os dados encontrados e sobre como a deficiência é narrada, na vida de cada uma e cada um.

Jorge Luis Borges

Lorenzo Odone

Magdalena Carmen Frida Kahlo y Calderón

José Fábio Clemente

Christy Brown

Anahi Guedes

Lionel Messi



Unidade II – Educação Inclusiva

Educação Especial, Educação Inclusiva e Educação do Campo

A concepção de que as pessoas com deficiência poderiam estar inseridas no ensino formal, no mercado de trabalho e em outros espaços públicos e privados de produção da vida, é relativamente recente, é enfim, um advento da democracia. São estas concepções que levaram ao planejamento de uma educação inclusiva - um pouco sobre este percurso, considerando a história brasileira recente, está descrito em Jesus & Padilha (2020):

O Ministério da Educação (MEC), por meio da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva inclusiva, definiu como público-alvo da Educação Especial, os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Assim, a educação especial articula-se ao ensino comum e é desenvolvida por meio do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Este desenho da educação especial, começa a surgir, de modo particular, a partir da Constituição Federal de 1988, quando a educação aparece como direito social inalienável e sua universalização passa a ser um debate que sustenta a formulação de políticas públicas específicas. Em nível internacional, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) pontuam a dimensão igualitária do acesso à educação, por parte das pessoas com necessidades educacionais especiais. Na esteira destas discussões, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 (LDB), também assegura o direito de todos os indivíduos ao ensino regular.

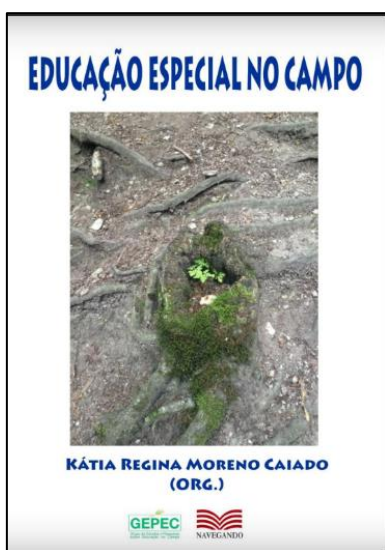
A Declaração de Salamanca (1994), documento resultante da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, Espanha, reuniu 88 governos e 25 organizações internacionais. Teve como foco a urgência da oferta de educação para os indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais, em classes comuns, do sistema regular de ensino. Entre as proclamações anunciadas estavam o direito fundamental de todos os indivíduos à educação e que sistemas e programas educacionais deveriam ser designados e implementados, considerando a diversidade das características e necessidades de cada estudante.

A LDB 9.394/96, embasa-se nestes pressupostos, assegurando o direito de todos à educação. Em seu artigo 4º, parágrafo III, garante o atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades educacionais especiais, na rede regular de ensino, pontuando em seu Artigo 59, a adequada formação, em nível médio e superior, tanto para atuação no AEE, quanto para atuação nas classes comuns.

As determinações da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com de Deficiência (1999), promulgada no Brasil através do Decreto 3.956/2001, destacam a necessidade de tomar medidas de diversas naturezas, inclusive educacional, a fim de eliminar a discriminação, promovendo a integração das pessoas com deficiência ao contexto social. Do mesmo modo, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução 02/2001, no artigo 2º, ressaltaram que os sistemas de ensino deveriam organizar-se para assegurar uma educação de qualidade para todos, cabendo às escolas comuns também o papel do atendimento aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Na esteira deste debate, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996) é clara ao especificar que

a educação especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e, portanto, deveria estar presente também nas escolas do campo. Contudo, estudos que se dedicam a tal temática, mostram que essa, ainda, não é uma realidade posta. No livro *Educação Especial no Campo*, organizado por Kátia Regina Moreno Caiado – uma das poucas publicações na área, Caiado e Mantovani (2017) destacam que a interface entre educação especial e educação do campo é um processo recente.



Livro Educação Especial no Campo:

<https://www.editoranavegando.com/livro-educacao-especial-no-campo>

Público-alvo da Educação Especial, na perspectiva inclusiva

Com base na legislação vigente, a deficiência é compreendida a partir de uma perspectiva social, caracterizando-se por impedimentos de longo prazo (físico, mental, intelectual ou sensorial), que em interação com barreiras sociais podem impedir a plena participação na sociedade.

A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva inclusiva, de 2008, incorpora termos do DSM – IV (2002) - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, para definir o público do AEE, conforme segue:



No DSM-IV, o capítulo dos Transtornos geralmente diagnosticados pela primeira vez na infância e na adolescência, classificava Transtorno Global do Desenvolvimento da seguinte maneira: Transtorno Autista; Transtorno de Rett; Transtorno Desintegrativo da Infância; Transtorno de Asperger; e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação.

Em 2014, uma nova edição do manual (DSM-V) trouxe a nomenclatura “Transtorno do Espectro do Autismo” (TEA), que já vinha sendo discutido na área clínica e incorporado, no Brasil, à Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 – A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo.

Neste ponto, é preciso ter atenção com uma informação da lei: “pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012, p. 01). Essa é uma definição exclusiva para acesso à direitos. Ou seja, a pessoa com TEA tem os mesmos direitos que a pessoa com deficiência. Porém, isso não significa dizer que TEA é um tipo de deficiência. São conceitos diferentes!

A educação de surdos

Desvinculando-se da dimensão biomédica e afirmando uma diferença linguística, a educação de surdos estrutura-se a partir de uma concepção social, mas distanciando-se da ideia de deficiência. Quando falamos em “educação de surdos” estamos falando de uma educação pautada na cultura surda e na língua de sinais, enquanto língua de ensino e instrução. Em Jesus, Veber e Ribeiro (2020), encontramos uma breve contextualização sobre o tema:

Quadros (2008) destaca que a educação de surdos esteve, inicialmente, pautada na oralização e que o bilinguismo surgiu como uma forma de superar essa visão, que procurava “adequar” os corpos surdos a um mundo oral e auditivo. Nessa perspectiva, a surdez deixa de ser percebida e sentida como deficiência e passa a ser descrita como diferença linguística: a língua de sinais como primeira língua e a língua oral-auditiva, predominante na sociedade, como segunda língua.

Tal percepção difere, conforme os movimentos surdos que defendem a educação bilíngue, do conceito de deficiência. É importante destacar que não se trata de um consenso, dado que há pessoas surdas que se percebem dentro de uma visão social da deficiência (MELLO, 2014). São muitos os tensionamentos que advêm desse debate, os quais não conseguiremos abordar com mais fôlego aqui. Cabe ressaltar, contudo, que, na tentativa de incorporar essas contradições, a perspectiva inclusiva estrutura-se a partir do seguinte conceito de deficiência:

“impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (ONU, 2006, p. 3).

Ainda que hoje a educação especial esteja pautada na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008), a qual considera que a deficiência se constitui a partir de barreiras sociais, percebemos um tensionamento permanente entre as esferas de educação inclusiva e educação de surdos. Por sua vez, a educação do campo, pautada em pressupostos de emancipação social, necessita inserir-se nesse espaço de conflito, dialogando com os desafios postos aos sujeitos surdos que vivem ou que desejam viver no campo.

Legislação sobre Educação Inclusiva

Os documentos abaixo relacionados representam a legislação mais importante no que tange ao planejamento da educação inclusiva:

Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva inclusiva:

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

Lei Brasileira de Inclusão

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020.

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>

Suspensão da eficácia do decreto, pelo STF:

<http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456419&ori=1>

Acessibilidade

A acessibilidade pode ser descrita como com conjunto de estratégias para redução ou eliminação das barreiras que impedem a efetiva participação das pessoas com deficiência na sociedade. De uma perspectiva mais profunda, são planejamentos abertos a distintas formas de perceber o mundo, explica-lo e vivenciá-lo.

Na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), de 2015, a definição de acessibilidade encontra-se no Artigo terceiro e articula-se a um complexo de recursos humanos e materiais, capazes de garantir a inclusão:

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO - LICENCIATURA

b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;

c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;

VI - adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais;

VII - elemento de urbanização: quaisquer componentes de obras de urbanização, tais como os referentes a pavimentação, saneamento, encanamento para esgotos, distribuição de energia elétrica e de gás, iluminação pública, serviços de comunicação, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico;

VIII - mobiliário urbano: conjunto de objetos existentes nas vias e nos espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos de urbanização ou de edificação, de forma que sua modificação ou seu traslado não provoque alterações substanciais nesses elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, terminais e pontos de acesso coletivo às telecomunicações, fontes de água, lixeiras, toldos, marquises, bancos, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga;

IX - pessoa com mobilidade reduzida: aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso;

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO - LICENCIATURA

X - residências inclusivas: unidades de oferta do Serviço de Acolhimento do Sistema Único de Assistência Social (Suas) localizadas em áreas residenciais da comunidade, com estruturas adequadas, que possam contar com apoio psicossocial para o atendimento das necessidades da pessoa acolhida, destinadas a jovens e adultos com deficiência, em situação de dependência, que não dispõem de condições de autossustentabilidade e com vínculos familiares fragilizados ou rompidos;

XI - moradia para a vida independente da pessoa com deficiência: moradia com estruturas adequadas capazes de proporcionar serviços de apoio coletivos e individualizados que respeitem e ampliem o grau de autonomia de jovens e adultos com deficiência;

XII - atendente pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIV - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal.

Unidade III – Leituras específicas sobre as implicações para o processo de ensino e aprendizagem

Nesta última unidade, foi organizada uma lista de artigos acadêmicos voltados para a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais: com deficiência intelectual; com deficiência sensorial (deficiência visual); surdez; deficiência física; TEA; e altas habilidades/superdotação.

Educação de pessoas com deficiência intelectual

BRAUN, Patricia; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. A Formação de Conceitos em Alunos com Deficiência Intelectual: o Caso de Ian. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 75-92, Mar. 2015.

RESUMO

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de doutorado, com alunos que apresentam deficiência intelectual, matriculados em uma escola regular da rede pública do Rio de Janeiro, entre os anos de 2009 e 2012. A pesquisa-ação colaborativa e a abordagem histórico-cultural foram as bases teórico-metodológicas para investigar a elaboração dos processos de ensino e aprendizagem e a formação de conceitos por um aluno com deficiência intelectual. Os episódios da interação professor aluno, filmados na sala de aula e na sala de recursos, indicaram possibilidades de ações pedagógicas com vistas a situações de ensino conducente à construção de conceitos pelo aluno com deficiência intelectual. Além disso, constatou-se que a abordagem teórico-metodológica foi favorável à organização, de forma colaborativa, das atividades de ensino, pelas professoras de sala de aula e da sala de recursos, com procedimentos de ensino mais adequados ao processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, na escola regular. Tal proposta se coaduna com a perspectiva de ensino de qualidade para todos.

Palavras-Chave: Educação Especial; Deficiência intelectual; Formação de conceitos; Abordagem histórico-cultural; Pesquisa-ação-colaborativa

Educação de pessoas com deficiência sensorial

SANTOS, Priscila Valdênia dos; BRANDAO, Gisllayne Cristina de Araújo. Tecnologias Assistivas no Ensino de Física para Alunos com Deficiência Visual: um estudo de caso baseado na audiodescrição. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru , v. 26, e20046, 2020 .

RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo sobre o uso da audiodescrição como tecnologia assistiva incorporada ao processo ensino-aprendizagem de física para um aluno do ensino superior com deficiência visual. Após a inserção de alguns tipos de tecnologias assistivas, observou-se que a barreira comunicacional persistia, impedindo o estudante de entender plenamente o conteúdo, resultando em grande dependência dos seus colegas e da tutora presencial. Assim, o objetivo da pesquisa é verificar como a audiodescrição incorporada ao contexto educacional pode contribuir para o aprendizado de física dos estudantes universitários com deficiência visual. Após o acompanhamento de cada etapa, em que diferentes tecnologias assistivas foram utilizadas, realizou-se a coleta de dados qualitativos, mediante aplicação de um questionário semiestruturado com o discente e sua tutora. A análise demonstrou que a audiodescrição proporcionou ao aluno uma maior autonomia e acentuada melhora em seu rendimento acadêmico, favorecendo condições para o exercício de sua cidadania plena.

Palavras-chave: Ensino de física; Deficiências da visão; Ensino superior; Inclusão escolar

Acesso em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132020000100243&lang=pt

Educação de surdos

LODI, Ana Cláudia Balieiro; PELUSO, Leonardo. Reflexões acerca da presença de intérpretes de língua de sinais nos anos iniciais de escolarização. In **Bakhtiniana**: Revista de Estudos do Discurso, Dez 2018, Volume 13, Nº 3 Páginas 123 – 141.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo problematizar a prática dos intérpretes de língua de sinais - línguas orais nos anos iniciais de escolarização e discutir as implicações da presença deste profissional para os processos de assimilação da língua de sinais pelos alunos surdos e para seus processos de aprendizagem escolar. Conclui-se que, por meio destes profissionais, além de ser mantida a reprodução ideológica que privilegia grupos de poder político, linguístico, social e cultural, uma nova relação de poder tem sido estabelecida no interior da escola, contribuindo para a exclusão educacional dos surdos. Torna-se assim premente uma ressignificação do conceito de inclusão, distanciando-se daquele que o reduz aos espaços escolares, para um sentido mais amplo, que assegure o reconhecimento social, cultural e linguístico das pessoas surdas em todas as esferas sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; Alunos surdos; Intérpretes de língua de sinais

Acesso em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/gFJjwgZwKsRLtT9Bnj5wmRp/?lang=pt>

Educação de pessoas com Deficiência Física

GREGORUTTI, Carolina Cangemi et al . A Tarefa de Casa na Inclusão Escolar: Alunos com Deficiência Física. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília , v. 23, n. 2, p. 233-244, June 2017 .

RESUMO

a tarefa de casa (TC) pode contribuir para a realização de aprendizagem significativa e para complementar e reforçar as atividades realizadas em sala de aula. Objetivou-se identificar e analisar como as TC estão sendo propostas para alunos com deficiência física (DF) inseridos em classes de ensino comum, a partir da percepção de professoras e cuidadoras familiares. Participaram do estudo 15 professoras e 15 cuidadoras familiares de crianças com DF, inseridas em classes de ensino comum. Para a coleta de dados foram utilizados dois roteiros de entrevista semiestruturados, sendo um aplicado para as professoras e outro para as cuidadoras familiares. As verbalizações foram gravadas e transcritas na íntegra para posterior análise de conteúdo e categorização. Os resultados sugerem que o professor, em muitos casos, não adapta as TC para atender as demandas do aluno e, em outros, não oferece tarefa para o aluno com DF na mesma proporção que o faz para os demais alunos. Com relação às famílias, os resultados indicam que estas percebem as dificuldades da criança e, ao mesmo tempo, angustiam-se com a falta de comunicação com a escola nesse quesito, o que ocasiona questionamentos e dúvidas em relação ao desempenho do aluno. Os resultados deste estudo podem ser úteis no contexto da Educação Inclusiva, no sentido de a TC adquirir uma função particularmente interessante, pois, se bem gerenciada, pode funcionar como uma atividade mediadora da interlocução entre a escola e a família.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Tarefa de Casa; Professor; Cuidador Familiar; Deficiência Física

Acesso em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382017000200233&lang=pt

Educação de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA

SOUZA, Andiará Cristina de; SILVA, Guilherme Henrique Gomes da. Incluir não é Apenas Socializar: as Contribuições das Tecnologias Digitais Educacionais para a Aprendizagem Matemática de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista. *Bolema*, Rio Claro, v. 33, n. 65, p. 1305-1330, Dec. 2019.

RESUMO

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), embora devidamente amparada pela legislação brasileira, representa um grande desafio para as escolas regulares de ensino e está longe de ser uma realidade. A inclusão implica na oferta de matrícula e no pleno acesso ao currículo escolar, com as adequações necessárias. Todavia, isso nem sempre ocorre, já que muitas ações pedagógicas, geralmente pautadas em uma ideia de que estudantes com TEA não podem aprender, ainda se prendem a práticas excludentes, que não levam em consideração as singularidades desses estudantes. Buscando combater essa visão e apresentar alternativas que possam contribuir para que o estudante com TEA tenha acesso pleno ao currículo escolar, o presente artigo discute resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi compreender as contribuições das Tecnologias Digitais Educacionais para a aprendizagem matemática de estudantes com TEA. Utilizando a metodologia do estudo de caso, os dados foram produzidos a partir de encontros semanais com dois estudantes com TEA em fase inicial de escolarização e incluídos na rede regular de ensino. Os resultados aqui discutidos trazem indícios de contribuições para o desenvolvimento dos estudantes em relação à atenção compartilhada e no que tange à construção do conceito de adição. Além disso, os resultados indicam que o uso de recursos tecnológicos pode representar uma alternativa pedagógica no trabalho com esses estudantes, pois o envolvimento deles com atividades informatizadas possibilitou a construção de conceitos matemáticos que anteriormente não conseguiam em um ambiente não digital.

Palavras-chave: Recursos Tecnológicos; Práticas Inclusivas; Ensino e Aprendizagem; Educação Matemática

ROSA, Fernanda Duarte; MATSUKURA, Thelma Simões; SQUASSONI, Carolina Elisabeth. Escolarização de pessoas com Transtornos do Espectro Autista (TEA) em idade adulta: relatos e perspectivas de pais e cuidadores de adultos com TEA. **Cad. Bras. Ter. Ocup.**, São Carlos , v. 27, n. 2, p. 302-316, June 2019 .

RESUMO

A Política Nacional da Educação, dentro da perspectiva da educação inclusiva, orienta que os sistemas de ensino e aprendizagem garantam o acesso desde a educação infantil até o ensino superior/profissionalizante. A literatura da área revela a necessidade de uma maior compreensão acerca dos processos de escolarização para pessoas com TEA nas diversas etapas da vida. Este trabalho teve como objetivo identificar perspectivas de familiares de adultos com TEA em relação às instituições que se propõem a atenção aos autistas na vida adulta. Objetivou também identificar como foi o percurso escolar, os aspectos positivos e desafios, sob o ponto de vista de seus familiares. O método incluiu a administração de dois questionários, analisados através de estatística descritiva e da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Participaram do estudo 67 pais/cuidadores de adultos com TEA residentes em 14 estados brasileiros. Os resultados evidenciam exclusão vivenciada por esses adultos em seu processo de escolarização desde o período da infância/adolescência até a idade adulta. Verifica-se que a maior parte destes autistas esteve inserida somente em instituições educacionais especiais, sendo que somente oito chegaram a instituições regulares de ensino na idade adulta. As dificuldades relatadas estavam relacionadas à inserção, qualidade dos serviços e permanência nas instituições escolares. Foram apresentados como pontos positivos a ampliação da socialização e o ganho de habilidades. Por fim estes familiares apresentam suas perspectivas sobre como deveriam ser as instituições aptas a receberem a pessoa com TEA, já em idade adulta, englobando atendimentos individualizados e de forma integral.

Palavras-chave: Autismo; Adulto; Educação; Família

Acesso em:

<https://www.scielo.br/j/cadbto/a/5RBnBb9nWTFrbnvSr3HRzVq/?lang=pt>

Educação de pessoas com altas habilidades/Superdotação

NEGRINI, Tatiane; FREITAS, Soraia Napoleão. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. In *Revista Educação Especial*, v. 21, n. 32, 2008.

RESUMO

Pensar na educação em geral e nos avanços que vêm surgindo, remete-nos a refletir a respeito da proposta da escola inclusiva. As políticas educacionais brasileiras apontam nesta direção e novas proposições surgem para o contexto escolar, a fim de se entender como realizar mudanças significativas no cotidiano educacional. Neste sentido, este artigo tem como propósito realizar uma discussão a respeito da identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação, articulando com algumas idéias propostas pela educação inclusiva. Pretende-se com isso evidenciar a importância da identificação destes alunos para uma inclusão mais verdadeira no contexto educacional. Utiliza-se como aporte teórico Gardner (1995), Renzulli (2004), Pérez (2004), Virgolim (2007), Vieira (2005), entre outros autores que auxiliam na discussão desta problemática. As considerações feitas a respeito das altas habilidades evidenciam a importância de uma grande atenção frente ao processo de identificação e a relevância deste para a real inclusão dos alunos com altas habilidades no contexto educacional. Não sendo identificados, estes alunos podem não estar recebendo a orientação necessária para se conhecer e desenvolver seu potencial, muitas vezes afastando-se dos colegas e das amizades. Dessa forma, pretende-se abordar a identificação destes alunos, contribuindo para a inclusão dos mesmos.

Palavras-chave: Altas habilidades/superdotação. Inclusão. Identificação.

Acesso em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/103#:~:text=As%20considera%C3%A7%C3%B5es%20feitas%20a%20respeito%20,altas%20habilidades%20no%20contexto%20educacional.&text=Palavras%2Dchave%3A%20Altas%20habilidades%2F,Identifica%C3%A7%C3%A3o.>

AVALIAÇÃO FINAL

Construa um texto descritivo, de 3 a 5 páginas, com base nos artigos indicados para estudo e nas discussões em sala de aula. Pontue, ao longo de sua escrita, quais as principais implicações para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais. Para desenvolvimento do trabalho, escolha um dos seguintes temas:



Deficiência sensorial e surdez;

Deficiência Intelectual

Deficiência Física

Transtorno do Espectro do Autismo.

Altas Habilidades/Superdotação

O trabalho poderá ser escrito em duplas ou trios. O número de páginas recomendado corresponde a uma escrita em fonte arial 12, espaçamento 1,5.