



**Curso de Especialização em Educação Especial
Déficit Cognitivo e Educação de Surdos, do Centro de Educação da
Universidade Federal de Santa Maria**

MARIA DA PAIXÃO LIMA SOARES

**A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
VISUAL/CEGUEIRA E TRANSTORNOS GLOBAIS DO
DESENVOLVIMENTO/AUTISMO:**

RECURSOS METODOLÓGICOS

Palmas – TO, Brasil.

2010

**A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
VISUAL/CEGUEIRA E TRANSTORNOS GLOBAIS DO
DESENVOLVIMENTO/AUTISMO:**

RECURSOS METODOLÓGICOS

MARIA DA PAIXÃO LIMA SOARES

Monografia apresentada como requisito parcial da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), do Curso de Especialização em Educação Especial – Déficit Cognitivo e Educação de Surdos, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, sob a orientação da Prof^a.Ms. Daniele Noal Gai.

Palmas – TO, Brasil
2010

MARIA DA PAIXÃO LIMA SOARES

**A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
VISUAL/CEGUEIRA E TRANSTORNOS GLOBAIS DO
DESENVOLVIMENTO/AUTISMO:**

RECURSOS METODOLÓGICOS

Monografia apresentada como requisito parcial da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), do Curso de Especialização em Educação Especial – Déficit Cognitivo e Educação de Surdos, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, sob a orientação da Prof^ª.Ms. Daniele Noal Gai.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Ms. Daniele Noal Gai – UFSM

Prof^ª. Ms. Simaia Zancan Ristow – UFSM

Prof^ª. Esp. Camile Araújo – UNIPAM -PA

Palmas – TO, Brasil
2010

RESUMO

SOARES. Maria da Paixão Lima. **A Educação de Alunos com Deficiência Visual/Cegueira e Transtornos Globais do Desenvolvimento/Autismo: Recursos Metodológicos.** Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Educação Especial – Déficit Cognitivo e Educação de Surdos, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, 2010, p 26.

Este trabalho teve por intento identificar o melhor Recurso Metodológico que atenda às necessidades educativas dos alunos com Deficiência Visual/Cegueira e Transtornos Globais do Desenvolvimento/Autismo atendidos na Sala de Recurso do CAP-TO, além de compreender as alterações causadas pelos Transtornos Globais do Desenvolvimento/Autismo no contexto educacional; Analisar quais as condições propícias para o desenvolvimento da aprendizagem da criança com Deficiência Visual/Cegueira e Transtornos Globais do Desenvolvimento/Autismo; Verificar a eficácia do Sistema de Calendário como Recurso metodológico na educação de alunos com Deficiência Visual/Cegueira e Transtornos Globais do Desenvolvimento/Autismo. A pesquisa que ora apresentamos mostrou-nos que a educação de crianças cegas com TGDs (Transtornos Globais do Desenvolvimento), ainda é um caminho a ser “desbravado” por aqueles que têm diante de si esse desafio ou ainda, os que pretendem deixar sua contribuição para quem dela necessitar. Diante de uma sociedade com necessidades tão complexas é imprescindível ao educador contemporâneo a capacidade de confrontar, questionar e refletir sobre a eficácia de sua prática pedagógica. É preciso, portanto, que esse educador perceba e acompanhe as constantes transformações na sociedade e que seja capaz de com um olhar cuidadoso descobrir o que existe dentro do aluno a espera de oportunidades que permitam tornar visível um leque de possibilidades que só podem ser percebidas por alguém capaz de ver além do que é revelado pelos órgãos sentidos.

Palavras-chave: Educação. Recursos Metodológicos. Deficiência Visual/Cegueira. Transtornos Globais do Desenvolvimento/Autismo.

ABSTRACT

SOARES. Maria da Paixão Lima. **The Education of Students with Visual Impairment / Blindness and Pervasive Developmental Disorders / Autism: Methodological Resources.** Completion of Work Specialization in Special Education - Cognitive Deficits and Deaf Education, Federal University of Santa Maria - RS, Brazil, 2010, p.26

This work was to attempt to identify the best methodological tool that meets the educational needs of students with Visual Impairment / Blindness and Pervasive Developmental Disorders / Autism served in the Hall of Appeal of the CAP-TO, and understand the changes caused by the Pervasive Developmental Disorders / Autism in the educational context, which analyze the conditions for learning development of children with Visual Impairment / Blindness and Pervasive Developmental Disorders / Autism; verify the effectiveness of the system as a resource Calendar methodological education of students with Visual Impairment / Blindness and Pervasive Developmental Disorders / Autism. The research presented here has shown us that the education of blind children with TGDs (Pervasive Developmental Disorders), is still a way to be "tamed" by those who are facing this challenge or even those wishing to leave their contribution for those who need it. Faced with a society with such complex needs is essential to contemporary educator's ability to confront, question and reflect on the effectiveness of their pedagogical practice. We must therefore realize that this educator and track the constant changes in society and capable of with a careful eye to discover what exists within the student waiting for opportunities that will make visible a range of possibilities that can only be perceived by someone who can see beyond what is revealed by the bodies senses.

Keywords: Education. Methodological Resources. Visual Impairment/Blindness. Pervasive Developmental Disorders/Autism.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1. APRESENTAÇÃO | 07 |
| 1.1. Temática | 07 |
| 1.2. Objetivo Geral / Específicos | 07 |
| 2. CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO | 09 |
| 2.1. O Início de um Novo Caminhar | 10 |
| 2.2. A História Acon–Tecendo | 11 |
| 2.2.1. Uso do Sistema de Calendário com a aluna A.C na Sala de Recursos do CAP-TO | 13 |
| 2.3. Estratégias que envolvem a Organização do Ambiente | 17 |
| 3. A DEFICIÊNCIA VISUAL/CEGUEIRA NO CONTEXTO EDUCACIONAL..... | 18 |
| 3.1. Deficiência Visual – Definição | 18 |
| 4. OS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO | 19 |
| 4.1. Autismo | 20 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 23 |
| 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 25 |

1. APRESENTAÇÃO

Movidos pelo interesse em aperfeiçoar alguns dos caminhos já encontrados e ir ao encontro de outros que melhor atendessem às necessidades educativas de alunos cegos com transtornos globais do desenvolvimento, no caso alunos autistas, sentimos o desejo em aprofundar teoricamente abordagens, conceitos, estudos, análises a respeito da *Educação de Alunos com Deficiência Visual/Cegueira e Transtornos Globais do Desenvolvimento/Autismo*, considerando, portanto, que a educação por si só já é um grande desafio, principalmente no âmbito metodológico, pois há um descompasso entre o que é oferecido e às necessidades da sociedade contemporânea.

Desta forma, transpondo isso para os alunos com deficiência, esse desafio tornou-se ainda maior e no caso desse aluno possuir mais de uma deficiência, exemplo o aluno cego autista, torna-se imprescindível, que o educador tenha um olhar capaz de ver além das aparências, um olhar pesquisador capaz de descobrir as possibilidades que estão escondidas em cada um desses alunos.

Ciente das dificuldades do trabalho acadêmico-metodológico entre outros, alguns já superados e outros ainda a serem vencidos, pretendemos com esse trabalho, à luz da pesquisa bibliográfica e da observação-participante apontar possíveis alternativas para o desenvolvimento de alunos com cegueira e autismo.

Dentro da temática proposta: *Metodologia de Ensino para os alunos com Deficiência Visual/Cegueira e Transtornos Globais do Desenvolvimento/Autismo*, as problemáticas suscitadas foram às alternativas metodológicas para aluno cego autista: O que fazer e como fazer? Qual a melhor metodologia de ensino para os alunos com Deficiência Visual/Cegueira e Transtornos Globais do Desenvolvimento/Autismo?

A pesquisa teve como Objetivo Geral, identificar o melhor Recurso Metodológico que atendessem às necessidades educativas dos alunos com Deficiência Visual/Cegueira e Transtornos Globais do Desenvolvimento/Autismo atendidos na Sala de Recurso do CAP-TO¹. E ainda como Objetivos Específicos: Compreender os transtornos causados pelos Transtornos Globais do Desenvolvimento/Autismo no contexto educacional; Analisar as condições propícias para o desenvolvimento da aprendizagem da criança com Deficiência

¹ CAP-TO: Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual do estado do Tocantins.

Visual/Cegueira e Transtornos Globais do Desenvolvimento/Autismo; Verificar a eficácia do Sistema de Calendário como Recurso metodológico na educação de alunos com Deficiência Visual/Cegueira e Transtornos Globais do Desenvolvimento/Autismo.

Assim, um dos caminhos que vem apresentando resultados satisfatórios para o desenvolvimento acadêmico de alunos com Deficiência Visual/Cegueira e Transtornos Globais do Desenvolvimento/Autismo, tem sido a utilização do *Sistema de Calendário* como recurso metodológico no trabalho desenvolvido com a aluna A.C, pois sendo este um sistema aberto, o mesmo pode ser adaptado de acordo com as características e necessidades de cada indivíduo (BRASIL, 2008). Entendemos, para tanto que esta pesquisa irá contribuir significativamente para outros educadores que se encontram no mesmo impasse que outrora nos encontrávamos.

Observando a retórica, engajada nos mais recentes documentos, as propostas de escolarização de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento/Autismo são ainda quase inexistentes e muito distantes da realidade. Procuramos, através deste estudo, observação e análise, compreender o processo de aprendizagem de alunos com Deficiência Visual/Cegueira e Transtornos Globais do Desenvolvimento/Autismo, pautando na relação entre ensino regular e ensino especial, visando averiguar se os recursos metodológicos oferecidos a esses alunos têm atendido às necessidades da escolarização deste público, compreendendo, portanto, que todo ser humano aprende, desde que nós enquanto educadores estejamos abertos e sensíveis às necessidades e possibilidades dessas pessoas e dispostos a romper com o paradigma das deficiências, buscando o que as pesquisas têm a nos oferecer.

2. CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa que ora apresentamos trata-se de um estudo de caso pautado na observação e análise das atividades desenvolvidas com a A.C. neste Centro (CAP).

A maioria dos autores especializados em estudo de caso defende que a análise em profundidade do objeto e a preocupação com seu aspecto unitário são as características principais de um estudo de caso (Goode e Htt, 1979; André, 1984; Ludk e André, 1986; Trivños, 1992; Yin, 1994; Chizotti,2000; Stake,2000;). No decorrer de todo processo foi possível constatar que o estudo de caso é um recurso valioso na execução de pesquisas como esta que fizemos.

Inicialmente, recorremos a uma pesquisa bibliográfica, onde buscamos os documentos pertinentes ao tema, sendo considerados os estudos teóricos referentes à Educação de alunos com Deficiência Visual/Cegueira e Transtornos Globais do Desenvolvimento/Autismo no contexto geral da educação, além da conceituação e escolarização da pessoa com Deficiência Visual e Autismo. Sendo ainda, analisados os documentos existentes (Propostas, Subsídios, etc.) referentes ao atendimento deste alunado.

Em seguida, escolhemos a metodologia da pesquisa sobre a Educação de alunos com Deficiência Visual/Cegueira e Transtornos Globais do Desenvolvimento/Autismo a saber, Recursos Metodológicos que envolveram dois fatores importantes: o primeiro foi o fato de, referendar os estudos, em 2010, do Curso de pós-graduação em Educação Especial na modalidade - Déficit Cognitivo e Educação de Surdos em conciliação com a atividade de técnica pedagógica na educação especial; e o segundo de ampliar a possibilidade de pesquisa, acompanhando o desenvolvimento educacional da aluna A.C, via CAP-TO, como professora especializada, a partir de 2004 até os dias de hoje.

Esta proximidade com a realidade exigiu que no decorrer da pesquisa e durante o seu desenvolvimento fosse feita, progressivamente, uma revisão de literatura, buscando relacionar a teoria com a prática.

Compreendendo para tanto que a pesquisa qualitativa segundo Chizzotti (2001) parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

Assim, o conhecimento é concebido como produto das relações sociais estabelecidas historicamente entre os homens e entre esses com a natureza.

Desta forma, conforme Chizzotti (2001) esse tipo de pesquisa possibilita, a busca pela compreensão da realidade através da coleta de dados para posteriormente interpretá-los, criando categorias para explicar a realidade.

Para tanto, nessa relação dialética com a realidade o pesquisador é capaz de produzir conhecimentos sobre a mesma, ajudando-o a entendê-la para nela intervir de forma científica.

2.1. O Início de um Novo Caminhar

Há seis anos trabalhamos no CAP-TO, com pessoas com Deficiência Visual e nesse percurso começamos a trabalhar com alunos que além da Deficiência Visual, traziam consigo outras deficiências, Deficiência Mental (DM) leve entre outros. Em busca de uma alternativa para uma situação que angustiava-nos dia-a-dia, percorremos caminhos e descaminhos na escolha do melhor recurso metodológico para a educação dessas crianças. O pânico se deu quando chegou ao CAP-TO uma aluna surdocega. Naquele contexto encontrávamos num descaminho que, posteriormente, conduziram-nos a pelo menos um dos caminhos que hoje trilhamos.

Naquele momento, a impotência se fez sentida, pois o conhecimento que tínhamos sobre Deficiência Visual não atendia às necessidades daquela aluna que precisava urgentemente desenvolver uma comunicação tanto na forma expressiva quanto receptiva. Daí, o impasse era saber como comunicar-se com alguém que não falava, não ouvia, enxergava pouco e ainda apresentava problemas neurológicos.

Uma angústia, em nós, foi aos poucos aumentando. Naquele período fizemos com a aluna, o que hoje “condenamos”: colorir círculos, fazer colagem e bolinhas de papel, separar feijão preto dos brancos, etc., tudo fora de um contexto, uma vez que “precisava preencher o tempo que a aluna ali permanecia”.

A aluna já havia nos dado respostas “pronunciando” que era inteligente e naquele momento nós é quem não sabíamos o que fazer com sua inteligência. Sentíamos-nos impotentes. Nossos valores éticos e profissionais afloraram e a situação não podia mais prolongar-se. Impulsionadas pela necessidade de encontrar uma saída para aquela situação-problema, começamos a buscar alternativas pedagógicas, educacionais e/ou metodológicas que trouxessem um respaldo positivo para o desenvolvimento das atividades com aquela

aluna, que apesar dos comprometimentos conseguia mostrar a todos que era capaz de aprender, de ensinar, e que nós é que precisávamos “nos abrir” e estarmos dispostas a aprender com ela e com outros profissionais com experiências exitosas nessa área.

Para tanto, no final do ano de 2007 tivemos o nosso primeiro contato com uma instituição que realiza o atendimento educacional para crianças, jovens e adultos com deficiência múltipla sensorial e surdocegueira, visando a sua inclusão na sociedade, oferecendo qualidade de vida a essas pessoas, a instituição em questão era a *AHIMSA²/GRUPO BRASIL*, quando tivemos então a oportunidade de realizar um estágio de uma semana, onde foi possível observar como era desenvolvido o atendimento com àquelas pessoas.

2.2. A História Acon–Tecendo

Em 2008 começamos a trabalhar com a aluna A.C que na época tinha 7 (sete) anos. A.C era uma criança que possuía Deficiência Visual (cegueira legal) e Transtornos Globais do Desenvolvimento, no caso Autismo. Durante os primeiros atendimentos de A.C no CAP-TO a mesma chorava, gritava, falava coisas sem sentido, vivia sempre grudada em algum objeto, enfim: uma cega com comportamentos autistas.

Como metodologia de trabalho com A.C , inicialmente, fizemos a construção de um *MAPa³* onde foram registrados as características, comportamentos, medos, manias, sonhos, gostos, preferências, e posteriormente os medos e as expectativas da família em relação a ela. O passo seguinte foi fazer um planejamento para A.C com a participação da família, registrando os objetivos a curto, a médio e a longo prazo.

² Associação Educacional para Múltipla Deficiência – São Paulo/SP. A AHIMSA realiza atendimento educacional para crianças, jovens e adultos com deficiência múltipla sensorial e surdocegueira, visando a sua inclusão na sociedade, oferecendo qualidade de vida a essas pessoas.

³ É uma forma de planejar o futuro do aluno. Neste processo de planejamento, as pessoas que conhecem e se interessam pelo aluno se reúnem (a família, o estudante a equipe da escola, companheiros da classe e membros da comunidade. 1-A participação é voluntária. 2-Todos os participantes devem estar dispostos em compartilhar informações. 3-O objetivo da reunião é desenvolver uma visão compartilhada do futuro do aluno. 4-Os participantes da reunião compartilham o que sabem sobre o aluno, assim como os sonhos e desejos que tem para o seu futuro, e também o que desejam evitar. 5-Os resultados servem como guia para a família, a escola, a comunidade e contribuem para melhora da qualidade de vida do estudante.

Um dos objetivos, a curto prazo, a ser desenvolvido com A.C, foi a construção de um *Calendário de Antecipação*, que teve por intento construir com a aluna a habilidade de antecipar, haja visto que sem essa habilidade a mesma ainda não estaria pronta para trabalhar com o *Sistema de Calendário Diário*. No *Calendário de Antecipação*, as atividades foram sempre às mesmas e desenvolvidas numa mesma seqüência com toques que indicavam o começo e o fim de cada atividade.

Conforme MAIA (2005) a criança que usa um calendário de antecipação,

[...] poderá começar com um calendário de “antecipação” se a criança demonstra uma compreensão muito limitada sobre as atividades. As características mais comuns de uma criança que está neste nível são: • o aluno reconhece algumas pessoas, locais, sons, cheiros, objetos e ações associadas a uma quantidade restrita de atividades. Por exemplo, numa atividade habitual de patinagem, a criança sabe levantar o pé quando lhe é apresentado um patim e esticará a sua mão para agarrar-se a pessoa que esta ao seu lado quando este lhe é apresentado. Isto indica que ela reconhece o objeto, assim como, sabe o que deve fazer com ele. Ela não esticaria o pé quando lhe mostrassem apenas uma pessoa que está ao seu lado. Um objeto terá que ser reconhecido pela criança na rotina antes que sirva de pista fora dessa rotina. • a criança poderá ou não antecipar o início de uma atividade baseado em, uma etapa pistas do contexto. Por regra, as crianças que se beneficiam de sistemas de antecipação nem sempre reconhecem uma atividade ou rotina até que estejam já ativamente envolvidas nelas. • quando, ao participar em rotinas previsíveis, a criança compreende quando é que estas terminaram. • a criança está num nível primário de “representação” e não tem nenhuma forma organizada de pedir ou rejeitar atividades. • a criança necessita de bastante apoio para prestar atenção às coisas externas a si. • a criança aceita breves momentos de interação com os outros.

Por tratar-se de uma pessoa cega, os objetos eram sonoros, com textura, cheiros e os brinquedos de causa e efeito. Nesses momentos, observávamos entre as variedades, quais lhe despertavam interesse e prazer. Percebemos então, que as brincadeiras que lhe davam prazer eram as que tinham muitos movimentos e contato corpo a corpo. Estávamos diante de uma criança hipossensível (pouco sensível ao tato). Desta forma, analisamos que as seguintes atividades eram capazes de despertar tais sensações em A.C como:

- Movimentar os pés numa bacia com bolinhas de gude;
- Colocar seus pés em contato com uma bacia com água;
- Envolver fortemente seu corpo com uma manta fazendo vários toques em determinadas partes do corpo (cócegas);
- Dançar ao som da música “cirandinha” (*domínio público*).

Para tanto, o *Sistema de Calendário* foi uma alternativa de cunho metodológico, encontrada que favoreceu o apoio emocional e educacional de A.C na medida em que deu a

ela segurança porque a permitia saber o que iria acontecer posteriormente. Conforme MAIA (2005) o Sistema de Calendário:

[...] dá a criança razões para antecipar. Esperar por uma atividade divertida pode motivá-la e ajuda a mantê-la em contato com o mundo, não ficando assim centrada nela mesma. Dá alerta para a criança em uma mudança inesperada na rotina que pode acontecer. Ter oportunidade de preparar previamente para essa mudança, fazendo com que fique menos ansiosa. Permite que a criança participe nas decisões sobre as atividades diárias. Isto permite que a criança sinta e tenha o controle sobre sua vida.

O termo *Sistema de Calendário* significa criar instrumentos simbólicos como dispositivo diário, calendário de parede, caixa calendário *Van Dik*. Ele é o instrumento que favorece o desenvolvimento da noção de tempo e também uma atividade importante de qualquer rotina. Um programa baseado no uso de calendários serve de apoio ao desenvolvimento de comunicação, dá apoio emocional e um sentido de posse, assim como o ensino de conceitos temporais abstratos e vocabulário. (MAIA, 2005)

Desta forma, a eficácia do *Sistema de Calendário* foi facilmente comprovada nas atividades desenvolvidas com a A.C, pois permite ao aluno interferir no planejamento alterando a ordem das atividades ou mesmo excluir do roteiro aquelas que não lhe agrada.

2.2.1. Uso do Sistema de Calendário com a aluna A.C na Sala de Recursos do CAP-TO

Quando uma criança começa antecipar alguns acontecimentos por meio da apresentação de objetos de referência, estes poderão, inicialmente, ser usados como um meio de antecipar as ações num futuro imediato. Dessa forma, poderão ser colocados em um local acessível à criança, construindo um sistema de rotina por meio do calendário concreto.

Para construir um sistema de calendário, os objetos de referência relacionados às atividades são colocados sequencialmente dentro de uma caixa ou de uma prateleira com divisórias, pela ordem em que as atividades diárias serão realizadas. Esse calendário funciona para criança, como a agenda para o adulto. (BRASIL, Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais: dificuldades de comunicação e sinalização – Surdocegueira e Múltipla Deficiência Sensorial. Brasília: MEC/SEESP, p. 26, 2002)

Na utilização do *Sistema de Calendário*, uma das vantagens facilmente percebida é a abertura que esse sistema oferece no sentido de poder ser adaptado às características e necessidades de cada criança.

Uma das atividades considerada funcional e consistente foi à participação da A.C. na preparação de um suco de maracujá, de garrafa. Apresentamos a ela todos os utensílios que estávamos utilizando, ajudando-a explorá-los, ainda que parcialmente, sempre informando tudo o que estávamos fazendo. No atendimento seguinte, o suco foi do próprio fruto; o procedimento foi o mesmo da atividade anterior, entretanto, agora a exploração era com o fruto: cortar, cheirar, tocar as sementes, etc.; e lógico saborear o suco. O passo seguinte foi conduzir a aluna até o pé do fruto de maracujá, que na ocasião ainda se encontrava com frutos verdes, dando ênfase à exploração de todos os componentes do fruto: folhas, caule, frutos. A participação de A.C continuava sendo parcial, entretanto, no procedimento seguinte realizamos com a aluna o processo da preparação da gelatina de maracujá. Retornamos ao pé de maracujá, agora, já com alguns frutos maduros. E qual foi nossa surpresa quando ela, ao tocar o fruto, disse: “*quer mousse*”.

Ao desenvolver com a A.C essas atividades em seqüência, tínhamos como objetivos envolvê-la em algo que tivesse significado para ela, que fizesse parte do seu dia adia, ajudá-la na compreensão das etapas dos processos da preparação de sucos, gelatinas, na compreensão de que os alimentos não surgem à mesa como se fosse um passe de mágica. Para as crianças que tem a visão e não possuem outros comprometimentos, construir esses conceitos é um processo normal. Mas para as crianças cegas e ainda com TGDs/Autismo, isso precisa ser construído passo a passo e sempre que possível em ambientes naturais, dada a dificuldade desses alunos em fazer a transferência de determinados conhecimentos.

Segundo BRASIL (2001),

[...] a criança multideficiente com deficiência visual pode apresentar dificuldades no funcionamento comunicativo, nomeadamente no estabelecimento da atenção conjunta, na interpretação das interações comunicativas e na expansão dos tópicos, dependendo estas capacidades da interação estabelecida entre as problemáticas que apresenta (Chen e Dote Kwan, 1998). Essas dificuldades limitam-lhe o acesso à informação, registrando-lhe o conhecimento do que se passa à sua volta e limitando a sua participação plena em todas as atividades do seu dia-a-dia, tornando-a dependente dos outros. Pode igualmente ter dificuldades na sua relação com o ambiente, devido ao fato de poder ter menos oportunidades de:

- a) Utilizar formas que permitam atuar sobre os objetos, acontecimentos e pessoas;
- b) Expressar sentimentos, afetos e desejos;
- c) Partilhar e trocar experiências;
- d) Questionar e descrever ou comentar ocorrências do seu dia-a-dia.

Outro objetivo nosso com essa atividade era ampliar o conhecimento da A.C. sobre o fruto em questão, o que mais uma vez fomos exitosas, tendo em vista o momento em que a aluna pediu espontaneamente *mousse (de maracujá evidentemente)*, porque a mãe já havia feito em casa.

Ressalvamos desta forma, que a utilização do *Sistema de Calendários* com atividades consistentes e funcionais é uma metodologia que vem apresentando bons resultados tanto com a A.C com os devidos comprometimentos que a aluna apresenta, bem como com os alunos surdocegos e os que possuem Múltipla Deficiência Sensorial.

De acordo com MIRENDA (cit., Downing, 1999:3) “respirar é o único pré-requisito necessário para se comunicar. Comunicar é inerente à espécie humana, sem a comunicação as oportunidades de interação com os outros se encontram limitadas e a integração social fica comprometida”.

Ora, se a comunicação é uma ferramenta importante na vida de todo ser humano, para a criança cega com transtornos globais de desenvolvimento é imprescindível para sua interação com o mundo. Auxiliar essa criança na ampliação de suas possibilidades para desenvolver-se e progredir no meio onde está inserida, é uma entre muitas outras tarefas do educador. Nas crianças com comportamentos autistas, a ecolalia é a forma de linguagem mais presente. Mas o que seria ecolalia?

Poucos autores, quando mencionam a ecolalia como um componente da fala de crianças psicóticas, têm demonstrado preocupação em definir exatamente o que estão chamando de ecolalia; o mesmo acontece em relação à “ecolalia tardia”, “ecolalia imediata” e “ecolalia mitigada”. SCHULER (1979), afirma que a ecolalia é a repetição não significativa da fala dos outros. BERNARD-OPTIZ (1982), define ecolalia como a presença de emissões que são repetições, ou de suas próprias emissões ou de emissões do interlocutor, nitidamente sem intenção comunicativa; essa repetição pode ser exata ou modificada; a noção semântica deve ser constante; respostas ecóicas imediatas e tardias estão incluídas.

“A ecolalia é comumente definida como “uma repetição em eco da fala”. Este fenômeno lingüístico vem sendo relatado como característica da Síndrome Autística, desde suas primeiras descrições em 1943. Foi observado que essas repetições podiam ocorrer pouco tempo ou imediatamente após a afirmativa modelo, ou ainda, após um tempo significativamente maior de sua produção, sendo denominadas como ecolalia “imediata” e “tardia”, respectivamente. E então, estas têm sido consideradas as duas categorias gerais de ecolalias identificadas na linguagem de indivíduos autistas.” Baptista & Bosa (2002).

A aluna A.C. possuía essa forma de linguagem, aparentemente sem intenção de comunicar-se. Fazia uso de uma ecolalia tardia. Repetia nomes de pessoas e coisas que não faziam parte do contexto em que se encontrava. Concluímos, portanto, que ela tanto repetia sua fala como a dos outros. Utilizava-se dos verbos na forma do infinitivo e se referia a ela mesma sempre na terceira pessoa. Segundo McLetchie e Amaral (s/d) a capacidade para comunicar-se dessas crianças (múltiplas sensoriais) depende, em parte, da capacidade do educador se adaptar a forma individual como ela se exprime.

De acordo com Piaget,

[...] não existem estados afetivos sem elementos cognitivos, assim como não existem comportamentos puramente cognitivos. Quando discute os papéis da assimilação e da acomodação cognitiva, afirma que esses processos da adaptação também possuem um lado afetivo: na assimilação, o aspecto afetivo é o *interesse* em assimilar o objeto ao *self* (o aspecto cognitivo é a compreensão); enquanto na acomodação a afetividade está presente no *interesse pelo objeto novo* (o aspecto cognitivo está no ajuste dos esquemas de pensamento ao fenômeno). Nessa perspectiva, o papel da afetividade para Piaget é funcional na inteligência. Ela é a fonte de energia de que a cognição se utiliza para seu funcionamento. Ele explica esse processo por meio de uma metáfora, afirmando que “a afetividade seria como a gasolina, que ativa o motor de um carro mas não modifica sua estrutura”. [...]. Ou seja, existe uma relação intrínseca entre a gasolina e o motor (ou entre a afetividade e a cognição) porque o funcionamento do motor, comparado com as estruturas mentais, não é possível sem o combustível, que é a afetividade. (PIAGET, Jean. (1954) *Intelligence and affectivity: their relationship during child development*. Annual Reviews, Palo Alto-CA, (ed.USA, 1981 apud ARANTES, V. Afetividade e Cognição: Rompendo a Dicotomia na educação. 2002).

Fomos por esse caminho, procuramos estabelecer com a A.C. uma relação de acolhimento e aceitação. Identificando entre outras como já dissemos, as atividades que lhe despertavam interesse e prazer. Acreditamos ter construído com ela um vínculo afetivo. A partir dessas falas sem uma função, fomos tentando “trazer” A.C para o meio onde estávamos e assim fazê-la interagir com as pessoas, situação ou objetos ali presentes. Quando ela falava repetidamente as mesmas coisas. Nós sem nos referirmos ao que ela dizia, tentávamos de maneira firme e carinhosa “trazê-la” para onde estávamos, informando-a onde estava, com quem estava e o que se estava fazendo. Fomos exitosas, pois após várias tentativas por parte dela em dizer que queria passear, mas sempre com verbo no infinitivo misturado a tantas outros nomes, trechos de músicas etc..Ela finalmente disse: “*Paixão, (nome da professora) quer passear*”. No que foi prontamente atendida.

Entendemos que para A.C. chegar onde está, no sentido do seu desenvolvimento foi necessário todo um pensar pedagógico, desde as estratégias que envolveram a organização de ambientes até atividades desenvolvidas, assim como as pessoas envolvidas. Por tratar-se de

uma aluna com Deficiência Visual/Cegueira, caracterizada pela ausência total de visão ou simples percepção de luz.

Compreendemos que a cegueira não é um obstáculo para o desenvolvimento lingüístico, mas tão pouco a favorece. A criança cega tem capacidade para vocalizar e balbuciar, e o faz aproximadamente à mesma idade que as crianças videntes; embora chegue um momento em que a criança cega, se não for estimulada, sofrerá retardo.” (MARTIN & BUENO, 2003, p.84)

Considerando que um dos comprometimentos nos Transtornos Globais do Desenvolvimento é a comunicação, é inquestionável a complexidade dessas duas limitações na vida de um ser humano, assim como seu desempenho no contexto educacional.

2.3. Estratégias que envolvem a Organização do Ambiente

As características do ambiente onde são desenvolvidas as atividades, como por exemplo: cores, a decoração, a temperatura, a funcionalidade, o tamanho, os cheiros e os tópicos contribuem significativamente com a criança para que esta consiga identificar se o local é divertido, triste ou mesmo um ambiente que lhe causa insegurança, assim como se é bem acolhida e aceita. Se o ambiente da sala for agradável e as atividades ali realizadas forem naturais, funcionais e interessantes, ela poderá entender que ali terá o que explorar e até mesmo divertir-se.

Tratando-se de estratégias que venham atender as necessidades de crianças com deficiência multisensorial, no caso o cego com Transtornos Globais do Desenvolvimento/Autismo, a organização do ambiente precisa ser estável para que estas possam encontrar os objetos de que precisam e desejam assim elas se sentirão mais confiantes e seguras e começarão a construir as habilidades de orientação e mobilidade, fundamentais para sua autonomia. Uma forma de como isso pode ser feita é colocando rótulos táteis nas portas indicando o que lá existe e as atividades ali serão desenvolvidas. Os objetos precisam ser escolhidos cuidadosamente, levando em consideração suas preferências e interesse, Assim como o prazer e a motivação que esses materiais táteis poderão lhes proporcionar. A permanência dos móveis e objetos nos mesmos lugares irão atender tanto no que diz respeito à cegueira como aos Transtornos Globais do Desenvolvimento/Autismo.

3. A DEFICIÊNCIA VISUAL/CEGUEIRA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

3.1. Deficiência Visual – Definição

O termo deficiência visual refere-se a uma situação irreversível de diminuição da resposta visual, em virtude de causas congênitas ou hereditárias, mesmo após tratamento clínico e/ ou cirúrgico e uso de óculos convencionais.

A diminuição da resposta visual pode ser leve, moderada, severa, profunda (que compõem o grupo de visão subnormal ou baixa visão) e ausência total da resposta visual (cegueira).

Segundo a OMS (Bangkok, 1992), o indivíduo com **BAIXA VISÃO** ou **VISÃO SUBNORMAL** é aquele que apresenta diminuição das suas respostas visuais, mesmo após tratamento e/ ou correção óptica convencional, e uma acuidade visual menor que 6/ 18 à percepção de luz, ou um campo visual menor que 10 graus do seu ponto de fixação, mas que usa ou é potencialmente capaz de usar a visão para o planejamento e/ ou execução de uma tarefa.

Os estudos desenvolvidos por BARRAGA (1976), distinguem 3 tipos de deficiência visual:

CEGOS: têm somente a percepção da luz ou que não têm nenhuma visão e precisam aprender através do método Braille e de meios de comunicação que não estejam relacionados com o uso da visão.

Portadores de **VISÃO PARCIAL**: têm limitações da visão à distância, mas são capazes de ver objetos e materiais quando estão a poucos centímetros ou no máximo a meio metro de distância.

Portadores de **VISÃO REDUZIDA**: são considerados com visão indivíduos que podem ter seu problema corrigido por cirurgias ou pela utilização de lentes.

Na perspectiva, de desvelar estratégias e recursos metodológicos condizentes com as necessidades gerais e específicas da aluna A.C, explicitamos a priori, alguns dos principais aspectos, características e peculiaridades em relação aos alunos com Deficiência Visual com o

objetivo de apontar caminhos, referências e pistas para o desenvolvimento acadêmico desses alunos, tendo em vista a inclusão de fato.

Assim sendo, compreendemos que a criança que enxerga estabelece uma comunicação visual com o mundo exterior desde os primeiros meses de vida porque é estimulada a olhar para tudo o que está à sua volta, sendo possível acompanhar o movimento das pessoas e dos objetos sem sair do lugar. A visão reina soberana na hierarquia dos sentidos e ocupa uma posição proeminente no que se refere à percepção e integração de formas, contornos, tamanhos, cores e imagens que estruturam a composição de uma paisagem ou de um ambiente. É o elo que integra os outros sentidos, permite associar som e imagem, imitar um gesto ou comportamento e exerce uma atividade exploratória circunscrita a um espaço delimitado.

A cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira adventícia, usualmente conhecida como adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais.

Em alguns casos, a cegueira pode associar-se à perda da audição (surdocegueira) ou a outras deficiências. Muitas vezes, a perda da visão ocasiona a extirpação do globo ocular e a conseqüente necessidade de uso de próteses oculares em um dos olhos ou em ambos.

4. OS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

Grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Estas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões. (VASQUES, 2002)

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs), os quais incluem o autismo, têm sido definidos como uma síndrome, envolvendo comprometimento severo e invasivo em três áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação, presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas (DSM-IV-

TR, 2002). Estas características podem constituir estressores em potencial para familiares e/ou cuidadores.

A partir da revisão da literatura, observa-se que estudos internacionais, que tratam do impacto dos TGDs sobre os pais, têm utilizado predominantemente escalas fechadas como instrumento de medida (Ex.: estresse parental), obtendo dados importantes, porém limitados, ao passo que estudos brasileiros nessa área têm sido raros e fundamentados em um “modelo de déficit” em contraste ao de “recursos”. Em um modelo de déficit é ressaltada a questão da psicopatologia familiar, enquanto que no de recursos focalizam-se, além da identificação de comprometimentos, as estratégias que as famílias desenvolvem para compreender e lidar com a síndrome. (VASQUES, Carla k. Transtornos Globais do Desenvolvimento e Educação: Análise da Produção Científico-Acadêmica. UNISUL, 2002).

4.1. AUTISMO

As primeiras publicações a respeito da síndrome do autismo foram de autoria do psiquiatra austríaco Leo Kanner, em 1943, denominando-a inicialmente de “distúrbio autístico do contato afetivo”. Logo depois, esse termo foi substituído por “autismo infantil precoce” (Kanner, 1944). Kanner descreveu o caso de onze crianças que apresentavam um quadro por ele considerado raro, no qual o comprometimento fundamental era a incapacidade para relacionamentos interpessoais, desde o início da vida.

Estas primeiras idéias ainda destacaram como denominador comum aos 11 casos, os altos níveis de inteligência e sociocultural dos pais das crianças avaliadas, bem como obsessividade e certa frieza nas relações entre casais e pais e filhos. No entanto, Kanner logo questionou o papel da psicopatologia parental como possível etiologia do autismo, colocando a dificuldade em se atribuir todo o quadro exclusivamente ao tipo de relações parentais precoces.

Sua conclusão foi de que o autismo origina-se de uma incapacidade inata de estabelecer o contato afetivo habitual e biologicamente previsto com as pessoas (Kanner, 1943), sem, contudo, excluir a importância dos aspectos ambientais no desenvolvimento.

O conceito de autismo foi modificando-se com base em pesquisas científicas, as quais identificaram diferentes etiologias, graus de severidade e características específicas ou

não usuais, deixando então de ser considerado um quadro único e passando a ser visto como uma síndrome. A tendência nas definições atuais de autismo é a de conceituá-lo como uma síndrome comportamental, de etiologias múltiplas, que compromete o processo do desenvolvimento infantil (GILLBERG, 1990; RUTTER, TAYLOR & HERSOV, 1996 *apud* BAPTISTA & BOSA 2002).

Atualmente, de acordo com o DSM-IV-TR (2002), os Transtornos Globais do Desenvolvimento caracterizam-se pelo comprometimento severo e invasivo em três áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação, e presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas. Nessa classificação estão incluídas cinco categorias diagnósticas: Transtorno Autista, o Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra Especificação, sendo o autismo o transtorno prototípico desta categoria.

O comprometimento da interação social é caracterizado por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas. Podem-se observar dificuldades na espontaneidade, imitação e jogos sociais, bem como uma inabilidade em desenvolver amizade com companheiros da mesma idade; comprometimento acentuado no uso de comportamentos verbais e não verbais, além da falta de reciprocidade social e emocional (ASSUMPCÃO Jr., 1997; BOSA, 2002; TANGUAY, 2000, RUTTER & Cols., 1996 *apud* BAPTISTA & BOSA 2002).

Quanto ao comprometimento das modalidades de comunicação, é relatado atraso na aquisição da fala, uso estereotipado e repetitivo da linguagem e uma inabilidade em iniciar e manter uma conversação. Acrescentam-se ainda outras características como a inversão pronominal (falar sobre si na terceira pessoa), a ecolalia imediata e a ecolalia diferida (Assumpção Jr., 1997; Baptista & Bosa, 2002; Rutter & cols., 1996). O terceiro item da tríade refere-se aos padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades. Estes podem ser manifestados através da adesão inflexível a rotinas e rituais específicos, não funcionais, e pela preocupação persistente com partes de objetos, em detrimento do objeto como um todo. Além destes sintomas, observa-se insistência na mesmice, bem como a manifestação de sofrimento e resistência frente a mudanças (DSM-IV-TR, 2002).

De acordo com o DSM-IV-TR (2002), os sintomas do autismo se fazem presentes antes dos 36 meses de idade. Não existe, em geral, um período de desenvolvimento inequivocamente normal, embora em 20% dos casos os pais não tenham relatado comprometimentos durante os dois primeiros anos de vida da criança. Esse quadro é associado à deficiência mental em cerca de 75% dos casos, e poucos indivíduos apresentam QI acima de 80 (Facion, Marinho & Rabelo, 2002 *apud* BAPTISTA & BOSA 2002).

É de consenso que a maioria dos casos (mas não todos) que apresenta a tríade em grau severo, mostra os primeiros sintomas logo no início da vida. Portanto, é plausível supor que essas características exerçam um impacto no cotidiano das famílias e nas relações entre seus membros. (BAPTISTA & BOSA 2002).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que ora apresentamos mostrou-nos que a educação de crianças cegas com TGDs (Transtornos Globais do Desenvolvimento), ainda é um caminho a ser “desbravado” por aqueles que têm diante de si esse desafio ou ainda, os que pretendem deixar sua contribuição para quem dela necessitar.

Se por um lado, muitos ainda consideram a educação de pessoas cegas ou com TGDs e sua inclusão na rede regular de ensino, motivo de desconforto, insegurança e despreparo por parte da escola, para se trabalhar com crianças que, como a A.C carregam consigo os estigmas da cegueira e dos TGDs/Autismo, é imprescindível o rompimento de barreiras socialmente construídas ao longo do tempo.

Podemos concluir que no decorrer de todo o percurso com A.C. foi necessário romper barreiras no desenvolvimento de todo o fazer pedagógico. A metodologia primeira foi a do acolhimento, da afetividade e do acreditar, pois sem isso o sistema de Calendário não teria tido nenhuma eficácia. O próprio amadurecimento da aluna contribuiu significativamente nos resultados que hoje podem ser facilmente observados: seus interesses e atividades são menos repetitivos, menos apegos a determinados tipos de objetos, consegue comunicar com clareza o que lhe agrada e desagrada, consegue expressar o que deseja, tem noção da composição familiar da qual faz parte, suas falas são menos descontextualizadas e manifestações afetivas entre outros.

Um convite à reflexão: a ciência evolui a passos difíceis de acompanharmos. Ao optar pela vida, hoje nascem crianças, sem praticamente nenhuma chance de sobrevivência no passado como a A.C, prematura de seis meses em que os recursos utilizados para salvar-lhe a vida lhe custou a visão. Crianças essas que a ciência ainda não conseguiu evitar as seqüelas que as acompanharão por toda a vida.

É bem verdade que estão chegando às escolas e continuarão chegando cada vez mais alunos com comprometimentos e limitações que exigem do educador a prática da pedagogia do acolhimento e do acreditar, mas também a prática permanente da pesquisa voltada para as concepções que melhor contribuam e orientem os processos de construções dos alunos com deficiências.

Abordar a escolarização de crianças e adolescentes com Transtornos Globais do Desenvolvimento é deparar-se com um campo em construção. “Nesse caminho, marcado por dúvidas e respostas provisórias, a escola e a educação emergem cada vez mais como espaços possíveis, desde que seja superada a concepção de escola como espaço social de transmissão de conhecimentos em seu valor instrumental e adaptativo” conforme, VASQUES (2002).

Há, então, um enorme trabalho a ser feito no sentido de questionar as interpretações mais estreitas, ampliar perspectivas e flexibilizar os processos educacionais. Ciente desse enorme trabalho no sentido do alargamento e flexibilização dos processos educacionais, afirmamos que, o que estamos disponibilizando é apenas uma pequena gota d’água diante de um imenso oceano que precisa continuar sendo navegado. Mas, navegar nesse oceano junto com outros que estão nesse percurso significa abrir-se para o novo, para o enfrentamento de novas concepções, ainda que elas contrariem as nossas, que outrora atendiam as necessidades do passado, e que hoje se tornaram obsoletas diante das complexas necessidades da sociedade atual.

Estariamos dispostos a lançar mão de estudos, aprofundamentos e análises de concepções que poderiam redirecionar a nossa prática na construção de um conhecimento significativo e funcional na vida dos alunos cegos com TGDs/Autismo?

Fazer parte dessa equipe de navegadores exige do educador um novo olhar sobre o panorama social/educativo. Entretanto, esse novo olhar precisa ser cuidadoso e capaz de enxergar além das aparências, um olhar pesquisador que perceba tanto as diferenças visíveis como as que não são facilmente percebidas, um olhar capaz de perceber as necessidades tanto individuais quanto coletivas do ser humano.

Diante de uma sociedade com necessidades tão complexas é imprescindível ao educador contemporâneo a capacidade de confrontar, questionar e refletir sobre a eficácia de sua prática pedagógica. É preciso, portanto, que esse educador perceba e acompanhe as constantes transformações na sociedade e que seja capaz de com um olhar cuidadoso descobrir o que existe dentro do aluno a espera de oportunidades que permitam tornar visível um leque de possibilidades que só podem ser percebidas por alguém capaz de ver além do que é revelado pelos órgãos dos sentidos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade e Cognição: Rompendo a Dicotomia na educação**. Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002. Disponível em: G:\Afetividade e Cognição Rompendo a Dicotomia na educação.mht

BAPTISTA, C. BOSA, C. **Autismo e educação: Reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed. 2002.

BLAHA, Robbie. MOSS, Kate. **Deixe-me consultar meu calendário**. Projeto Horizonte - AHIMSA – Hilton Perkins. Tradução e adaptação MAIA, Shirley R. 2005.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2007.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais: dificuldades de comunicação e sinalização – Surdocegueira e Múltipla Deficiência Sensorial**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. *Decreto N° 3.956*, de 8 de outubro de 2001. Promulga a **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala: 2001.

_____. **Aprendizagem Ativa na Criança com Multideficiência: Guia para educadores**. SEESP / SEED / MEC – Brasília/DF – 2001.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

VASQUES, Carla k. **Transtornos Globais do Desenvolvimento e Educação: Análise da Produção Científico-Acadêmica**. UNISUL, 2002