

PROPOSTAS E ADAPTAÇÕES DE ATIVIDADES E MATERIAIS EM SALA PARA ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS: AUTISMO, CEGUEIRA E SURDEZ

Autora: Izabel Cristina Barbosa de Oliveira

(Universidade Aberta do Brasil – izabel_cbarbosa@hotmail.com)

Resumo: A proposta de uma escola inclusiva parte do princípio de que todos os alunos devem estar na escola regular, sem que ninguém seja deixado em segundo plano (MANTOAN, 2006). Trabalhar com alunos com diferentes necessidades requer do profissional envolvido com a educação a habilidade de criar diferentes estratégias de ensino-aprendizagem a fim de que todos os estudantes aprendam. Uma escola inclusiva reconhece a especificidade do sujeito e não a sua deficiência (MERCH, 2002). A fim de buscarmos formas de romper com diversas barreiras que existem com relação ao processo de ensino-aprendizagem, é necessário incluir uma metodologia adequada para o sucesso de todos os alunos, para uma educação que compreenda as dificuldades de cada aluno faz-se necessária a utilização do melhor recurso, isto é, o próprio aluno (AINSCOW, 1997). Desta maneira, este trabalho teve por objetivos: apreender, de forma geral, algumas características sobre o autismo, a cegueira, e a surdez; enumerar algumas dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem destes alunos em sala de aula; e propor atividades e adaptações de materiais para que todos os alunos possam aprender, vivenciando uma educação inclusiva.

Palavras-chave: atividades, autismo, surdez, cegueira, educação inclusiva.

1. Introdução

Observa-se uma grande quantidade de alunos com necessidades especiais estudando atualmente nas redes regulares de ensino, esta política tem também por objetivo incluir o indivíduo não só à escola com outros estudantes, mas também desenvolver a consciência de respeito pelo outro em toda a sociedade.

Mas, embora a ideia seja muito valorosa, os estudantes com necessidades especiais acabam enfrentando vários problemas, desde o acesso às salas até problemas de aprendizagem decorrente de uma má formulação/utilização do material didático ou pela falta de formação do docente.

De acordo com a definição do Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 1994, p. 22), a pessoa portadora de necessidades especiais é aquele que

apresenta, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando, por isso, de recursos especializados para desenvolver mais amplamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades. No contexto escolar, costumam ser chamadas de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais.

Nesta perspectiva, os materiais trabalhados em sala para a explicação dos conteúdos, devem ser adaptados a fim de respeitar às necessidades de cada indivíduo. Observando por este viés, a escola, mesmo tendo a presença de pessoas com necessidades especiais, mas não garantindo a sua real circulação e participação, não pode ser considerada uma escola inclusiva.

Escola inclusiva, é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Assim, uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo, é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados. (BRASÍLIA, p. 7, 2004)

Existem vários tipos de barreiras a serem superadas por estes estudantes, as atitudinais, as arquitetônicas/acessibilidade, as comunicacionais e as pedagógicas. A primeira se refere aos “anteparos nas relações entre duas pessoas, onde uma tem uma predisposição desfavorável em relação à outra, por ser esta significativamente diferente, em especial quanto às condições preconizadas como ideais” (AMARAL, 1998, p. 17).

De acordo com Emmel e Castro (2003) as barreiras arquitetônicas são obstáculos construídos no meio urbano ou nos prédios (sejam eles de uso público ou privado) que impedem ou dificultam o livre acesso das pessoas que sofrem de alguma incapacidade transitória ou permanente.

As barreiras comunicacionais são aquelas que impedem o pleno processo de comunicação entre os indivíduos. Na visão de Mendonça (2013, p. 8)

Dentre as barreiras que impedem a inclusão de alunos com deficiência na escola regular, podemos certificar que as barreiras comunicacionais são obstáculos bastante significativos, uma vez que as pessoas com baixa ou nenhuma visão e com surdez também tem o direito garantido pela LDB e pela Constituição Federal, de estar matriculado e gozar dos benefícios da escola como todas os alunos não deficientes, ou com outras deficiências. [...] Barreiras de comunicação e de acesso à informação geram consequências no processo de inserção, uma vez que o avanço deste aluno em seus estudos, ou a descrença e a inviabilidade deste avanço nesta turma e escola, podem ficar subordinados aos resultados dos contatos com o ambiente escolar e do que se imagina serem facilidades e ajudas oferecidas às pessoas com deficiência.

Nosso foco de trabalho baseia-se nas barreiras pedagógicas, analisando prioritariamente de que forma este aspecto pode comprometer o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes e que propostas podem ser desenvolvidas em sala pelos

docentes a fim de minimizar ou acabar com este obstáculo.

A barreira pedagógica se refere à práticas que não se adequam à necessidade do estudante, nem respeitam as especificidades dos alunos, segundo Mendonça (2013, p. 9)

[...] estas barreiras estão diretamente ligadas com as barreiras atitudinais, pois inclui metodologia para a adequação das aulas ministradas pelo professor, como a adequação de técnicas, teorias e métodos para o sucesso da aprendizagem de todos os alunos.

É necessário refletir sobre uma flexibilização do currículo a fim de viabilizar o processo de inclusão. Estas flexibilizações devem ser pensadas de acordo com cada situação e não virarem regras universais descontextualizadas.

Na medida em que são pensadas a partir do contexto e não apenas a partir de um determinado aluno, entende-se que todas as crianças podem se beneficiar com a implantação de uma adequação curricular, a qual funciona como instrumento para implementar uma prática educativa para a diversidade. As adequações curriculares devem produzir modificações que possam ser aproveitadas por todas as crianças de um grupo ou pela maior quantidade delas. (BRASÍLIA, p. 19-20, 2004)

A inclusão de alunos com deficiência na classe regular implica o desenvolvimento de ações adaptativas, visando à flexibilização do currículo, para que ele possa ser desenvolvido de maneira efetiva em sala de aula, e atender as necessidades individuais de todos os alunos.

Há mais de 20 anos ocorreu a Declaração de Salamanca, que foi aprovada por 92 países e 25 organizações internacionais. Nesta declaração há o compromisso de se introduzir o princípio fundamental das escolas inclusivas, o que até hoje, no Brasil, não foi plenamente implementada.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem conhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 11-12)

Percebemos que várias mudanças devem ocorrer para haver a verdadeira inclusão das pessoas na escola. Com relação à educação, ninguém aprende da mesma maneira, além disto, é preciso respeitar tanto o ritmo quanto as especificidades de aprendizagem de cada indivíduo, mas para que isto ocorra de maneira

efetiva, os materiais utilizados em sala devem passar por adaptações e, assim, tornarem-se adequados ao processo de ensino-aprendizagem.

2. Caracterizando algumas necessidades especiais

As necessidades educativas podem ser de dois tipos: permanentes ou temporárias. De acordo com Brennan (apud CORREIA, 1999, p. 48) “há uma necessidade educativa especial quando um problema físico, sensorial, intelectual, emocional ou social (...) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo (...) para que o aluno possa receber uma educação apropriada.”

É nesta perspectiva que propomos tanto um programa de formação de professores adequado a fim de capacitá-los a trabalhar em sala, respeitando as necessidades de todos os alunos, como também a criação ou adaptação de atividades que possam ser utilizadas em sala de maneira colaborativa, sem priorizar nenhum grupo de estudantes, pelo contrário, ajudando a agregá-lo e inclui-los.

O autismo é visto como uma síndrome comportamental, “não existe uma definição exclusiva e única de autismo”, de acordo com García e Rodriguez (1997 apud ALEXANDRE, 2010, p. 40).

Campbell e tal. (1992), Damasio e Maurer (cit. por Gauderer, 1993) descrevem o perfil da criança autista como uma incapacidade para desenvolver relações sociais normais, distúrbios no desenvolvimento da comunicação verbal e comportamentos ritualísticos e compulsivos, resistência a mudanças de rotina ou em relação aos factores circundantes do seu ambiente e preocupações anormais. (ALEXANDRE, 2010, p. 40)

As crianças autistas necessitam de mais tempo para amadurecerem no comportamento, tanto em casa, como na sociedade. Apesar de possuírem características semelhantes, cada indivíduo é um caso individual. É uma patologia irreversível, as manifestações, que são mais evidentes na infância, podem ser trabalhadas e diminuir com seu desenvolvimento.

Com relação ao indivíduo cego, de acordo com Nunes e Lomônaco (2010, p. 56) “a cegueira é uma deficiência visual, ou seja, uma limitação de uma das formas de apreensão de informações do mundo externo – a visão. Há dois tipos de deficiência visual: cegueira e baixa visão”.

Os autores ainda distinguem as nomenclaturas utilizadas para se referir ao sujeito

que não enxerga, que às vezes aparenta ser usado preconceituosamente.

Devido às muitas discussões sobre a deficiência e seus estigmas, é comum a preocupação com os termos utilizados a fim de que eles não sejam pejorativos nem reflitam preconceitos. Em face disto, algumas pessoas preferem o termo deficiente visual à palavra cego. Todavia, esses termos não são equivalentes. O conceito de deficiência visual é mais abrangente visto que engloba não só a cegueira como também a baixa visão. Embora haja quem acredite ser o termo “cego” preconceituoso ou pejorativo, não compartilhamos dessa premissa. Utilizamos a palavra por seu caráter descritivo: cego é aquele que é privado de visão, segundo o dicionário Houaiss. E é dessa realidade que estamos tratando. Não há preconceito na utilização do termo cego. O preconceito está em pressupor que o cego é um sujeito menos capaz. (NUNES e LOMÔNACO, 2010, p. 56)

O indivíduo cego pode aprender normalmente, é necessário romper com a ideia de sujeito incapaz e oferecer o oportunidades adequadas para o processo de ensino-aprendizagem. Para isto, é fundamental a adaptação de materiais e profissionais capacitados que planejem aulas pensando nas especificidades de cada aluno.

Com relação à surdez, Marchesi (2004) explica que a deficiência auditiva é qualquer alteração produzida tanto no órgão da audição como na via condutiva, comprometendo assim, as funções naturais da audição. Desta maneira, uma pessoa surda é caracterizada como aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o ambiente social em que está inserida por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais.

3. Problemas encontrados no ambiente escolar

A educação inclusiva tem por objetivo eliminar as barreiras presentes que impedem os estudantes a terem acesso aos ambientes escolares, limitando sua mobilidade; e possam aprender de maneira significativa, com materiais adequado a fim de que compreendam o conteúdo ensinado.

Para tanto, existem alguns problemas que impedem que a educação inclusiva seja realmente vivenciada nas instituições educativas. Para citar alguns deles, podemos indicar: a falta de capacitação dos professores, a falta de estrutura física das instituições escolares, a falta de recursos materiais adequados às necessidades específicas de cada aluno e a falta de um acompanhamento especializado, geralmente no contra turno do estudante.

Desta forma, percebe-se que há um despreparo das instituições e dos profissionais envolvidos que atuam diretamente com estes alunos,

impedindo, desta forma, que se experimente de maneira significativa o processo de inclusão. Afirmando ainda mais, mesmo que de maneira errônea, a incapacidade do aprendiz.

O aluno autista enfrenta vários problemas de inclusão escolar. Na visão de Bridi, Fortes e Brido Filho (2006 apud SANTOS, 2011, p. 5) “incluir o aluno autista no ensino regular suscita uma série de adaptações e recursos para viabilizar o processo, devendo ser realizado de forma criteriosa e bem orientada, variando de acordo com as possibilidades do sujeito”.

É primordial refletir que cada tipo de necessidade pede uma adaptação exclusiva que respalde suas respectivas especificidades. Considerando esta perspectiva, uma instituição que realmente vivencia a inclusão deve repensar toda a sua estrutura, tanto física quanto no que se refere ao capital humano, que trabalhará diretamente com estes alunos.

[...] a inclusão é, portanto, uma inovação que implica um esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria das escolas brasileiras. Para uma efetiva implementação do modelo inclusivo na educação, faz-se necessária uma profunda reorganização escolar, que vai muito além de aceitar crianças deficientes na escola ou até mesmo realizar adaptações físicas ou curriculares de pequeno porte, que se restrinjam à sala de aula, sem, contudo, contribuir para que haja uma real transformação da dinâmica dos processos pedagógicos, nem da qualidade das relações estabelecidas na instituição escolar. [...]. A complexidade envolvida neste processo reforça a importância da formação dos professores, o que se torna um fator chave para propiciar as mudanças exigidas pela educação inclusiva. (SAMPAIO e SAMPAIO, 2009, p. 44-45).

A inclusão efetiva destes indivíduos ao ambiente escolar, necessariamente perpassa pelas adaptações que irão garantir que estes estudantes vivenciem a experiência de aprender com seus pares, independentemente do tipo de necessidade que eles apresentem.

Com relação à cegueira, de acordo com Oliveira (2015, p. 2) “um dos maiores impedimentos encontrados na inclusão dos alunos cegos e de baixa visão nas turmas de ensino regular é a falta de domínio do código Braille e as dificuldades no uso do Soroban pelos professores de Matemática”.

Na visão de Vygotsky (1997 apud OLIVEIRA, 2015, p. 2) “as limitações das pessoas com cegueira ficam reservadas ao aspecto de mobilidade e orientação espacial, uma vez que, quando se refere ao desenvolvimento intelectual e elaboração dos conceitos, estes permanecem intactos”.

Desta forma, caso os materiais fossem adaptados de acordo com as necessidades do aprendiz a fim de desenvolver um trabalho inclusivo em sala, os estudantes não estariam sendo prejudicados nem privados de se desenvolverem intelectualmente, uma vez que eles possuem todas as habilidades necessárias para isto.

Com relação à surdez, um dos principais problemas encontrados pelos alunos surdos para o efetivo processo de inclusão é com relação ao acesso à comunicação. Na perspectiva de Miranda (2010, p. 16) “a presença de alunos surdos na classe comum demanda uma série de recursos, como a boa amplificação sonora e apoio de intérprete”.

A limitação no aspecto comunicativo restringe muito o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes uma vez que estes não apreendem o conteúdo abordado em sala, exposto pelo professor, em sua maior parte oralmente, e restringindo a participação em atividades colaborativas com outros alunos.

É necessário haver mudanças significativas na escola e na sociedade para que haja uma verdadeira inclusão do surdo a fim de que ele exerça sua plena cidadania.

4. Propostas e adaptações de atividades e materiais

Cada necessidade especial necessita de adaptações e atividades distintas. Para alunos que apresentam autismo, no que se refere à educação infantil, Santos (2011, p. 8) sugere situações de brincadeiras, pois é necessário levar em consideração

o papel do brincar no desenvolvimento infantil como atividade principal. Ao agir com o brinquedo de forma lúdica, a criança envolve-se num mundo ilusório no qual ressignifica a realidade social, de modo a encenar, dramatizar situações vividas, criando novas combinações por meio da imaginação e atribuindo todo um significado real a essa vivência. A brincadeira enquanto atividade cultural é apreendida com o outro em contextos nos quais lhe é atribuído este sentido.

Nesta situação, o brincar é de fundamental importância para desenvolver a socialização do indivíduo autista. Martins (2009 apud SANTOS, 2011, p. 8-9) explica que

há pouco investimento nas interações em situações de brincadeira devido à falta de retorno da criança com autismo no processo interativo. Buscou acenar outras possibilidades de interação com estes sujeitos e destacou a importância de, no trabalho com crianças autistas, ter sensibilidade para observar as minúcias e indícios de outros comportamentos, proporcionando interações ampliadas pela significação deste outro, provocando um movimento contrário ao que se encontra cristalizado, tentando interagir com esses sujeitos na busca de dar significado às suas vivências e sua inserção na cultura.

Encontrar maneiras de manter os alunos mais comunicativos uns com os outros seria uma possibilidade para romper com o isolamento que naturalmente o sujeito autista se encontra. Para tanto, é fundamental ensinar a como os sujeitos devem se relacionar, sempre lembrando da importância do respeito ao próximo e às diferenças.

Santos (2011, p. 9) relata

a importância da relação como o outro no processo de constituição do sujeito e que no caso da pessoa com autismo esse momento não pode ser ignorado, antes, é oportuno criar momentos variados de experiências sociais ricas e estimulantes. No nosso caso, o espaço escolar é um local possível para que essa prática social se concretize.

Para trabalhar com alunos que possuem cegueira ou baixa visão é necessário saber adaptar materiais que possam ser “lidos com as mãos”, ou seja, um desenho de um mapa em um livro, nas aulas de geografia, deve ser transformado em um mapa em alto relevo a fim de que o aluno possa sentir com os dedos sua composição, como: seu relevo, fronteiras, rios e mares; e, a partir disto, aprender os conceitos e identificar cada uma destas partes.

Já no ensino da matemática é possível utilizar o soroban¹. Este objeto pode ser utilizado para o estudante desenvolver vários conceitos matemáticos e efetuar as operações. Um dos maiores problemas encontrados é o fato de os professores não o utilizarem em sala, seja por desconhecimento ou por não possui-lo. Oliveira (2015, p. 6) explica que

o soroban, além de auxiliar nos cálculos matemáticos, ainda estimula a coordenação motora, sendo capaz de desenvolver concentração, raciocínio lógico-matemático, atenção, memorização, percepção e cálculo mental, principalmente porque o operador é o responsável pelos cálculos por meios concretos, aumentando a compreensão dos procedimentos envolvidos.

É possível desenvolver a autonomia dos estudantes a partir do domínio destes recursos, tanto o soroban quanto o Braille. Oliveira (2015) afirma que estes recursos, são fundamentais para o aluno estar em contato com a escrita e desenvolver sua autonomia nos estudos.

Com relação à matérias que envolvam mais leitura, como História e Língua Portuguesa (LP), seria possível obter materiais em Braille. Segundo Ferronato (2002 apud OLIVEIRA, 2015, p. 2) “uma grande maioria dos professores de turmas regulares não sabem fazer o uso da leitura e escrita Braille, devido a pouca ou nenhuma necessidade direta do uso cotidiano deste, ficando a cargo somente dos professores da educação especial”.

Alguns autores, como Camargo, Nardi e Veraszto, pesquisaram sobre a comunicação entre alunos com deficiência visual e seus professores, foi constatado que “(...) utilizando-se maquetes e outros materiais possíveis de serem tocados, vinculam-se os mencionados significados a representações táteis e, por meio da estrutura mencionada, esses

¹ O Soroban é um objeto utilizado há muitos anos por japoneses para realizar cálculos matemáticos nas escolas, bancos, profissionais da engenharia e outros. É um objeto de simples manejo e torna os cálculos mais concretos (OLIVEIRA, 2015, p. 2)

significados tornam-se acessíveis aos alunos cegos ou com baixa visão” (CAMARGO, NARDI e VERASZTO, 2008, p. 3401).

Nunes e Lomônaco (2008, p. 60) destacam que

o aluno cego, em sua vida escolar, necessita de materiais adaptados que sejam adequados ao conhecimento tátil-cinestésico, auditivo, olfativo e gustativo – em especial materiais gráficos táteis e o braile. A adequação de materiais tem o objetivo de garantir o acesso às mesmas informações que as outras crianças têm, para que a criança cega não esteja em desvantagem em relação aos seus pares.

Desta forma, podemos perceber que a adaptação de materiais serve para que os alunos cegos ou com baixa visão possam aprender de maneira significativa e ter as mesmas oportunidades que o demais estudantes.

Possibilitar que os alunos cegos trabalhem com materiais que estimulem o movimento, o cheiro, a cor, o gosto e a audição é proporcionar que aprendam de outras maneiras e não só apenas lendo com os olhos, desta forma, é possível demonstrar que sua limitação visual não é empecilho no processo de aquisição do conhecimento.

Para que haja um efetivo processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo, Glat (2007 apud MIRANDA, 2010, p. 17) sugere algumas estratégias de ensino

1. Quanto ao professor em relação ao aluno surdo: utilizar a linguagem de sinais, gestos naturais, dramatização, mímica, desenhos como recurso para facilitar a compreensão dos textos que estejam sendo trabalhados em aula; Proferir frases completas, não exagerando na articulação das palavras nem na velocidade de fala; Falar sem movimentar muito a cabeça ou o corpo para que o aluno registre a leitura da fala; Organizar espaços produtivos que permitam ao aluno desenvolver e estimular a criatividade, ludicidade, autonomia, memorização, raciocínio lógico e sociabilização, como cantinho de jogos ou artes, espaço da leitura e espaço da dança; fazer síntese e resumir conclusões para favorecer a apreensão das informações abordadas verbalmente; Empregar glossários ou listas de palavras que estarão incluídas na atividade desenvolvida e anexá-las em um mural visível a todos na sala; Alternar atividades verbais com as motoras (brincadeiras e danças), diminuindo assim, o cansaço causado pela atenção visual constante do aluno. 2. Quanto à interação entre aluno: Designar um colega da classe para assegurar que um aluno tenha compreendido as orientações transmitidas oralmente fazendo-o repetir o que foi dito; Incentivar os alunos à busca e utilização de materiais visuais como fotos em revistas, figuras em livros, palavras soltas ou frases em jornal; Organizar as mesas em duplas ou quartetos de modo que os alunos se posicionem de frente um para o outro, favorecendo a comunicação entre os mesmos durante as atividades propostas; Apresentar atividades de aprendizagens com a formação de pequenos grupos para estimular a cooperação e a comunicação entre os alunos (tutoria por pares).

Desta forma, percebemos que para cada tipo de necessidade especial são necessárias estratégias e adaptações distintas a fim de respeitar também o processo de aprendizagem de cada indivíduo.

A Norma Brasileira (NBR) 9050 esclarece as diretrizes de acessibilidades que devem existir nos estabelecimentos de ensino a fim de

garantir o acesso de todos os indivíduos ao ambiente escolar. Elas devem apresentar como resposta às necessidades educacionais especiais:

- Disponibilidade de professor ou instrutor da língua de sinais, para o ensino de alunos surdos.
- Disponibilidade de professor de braille para favorecer o ensino de alunos cegos.
- Disponibilidade de equipamentos e materiais especiais para o ensino de alunos cegos (reglete, sorobã, livro didático em braille, máquina de datilografia em braille, computador, softwares especializados para deficiência visual, tais como leitores de tela.
- Disponibilidade de equipamentos e materiais especiais para o ensino de alunos com baixa visão (lupa, livros didáticos com letras ampliadas, etc).
- Disponibilidade de equipamento de informática e de softwares educacionais, para o ensino de alunos com dificuldade de comunicação oral.
- Disponibilidade de outros recursos didáticos para o ensino de alunos com dificuldade de comunicação oral (dicionários da língua brasileira de sinais - LBS e outros).
- Disponibilidade de equipamento de informática e de softwares educacionais para o ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem.
- Disponibilidade de mobiliário adaptado para os alunos com dificuldades motoras. (BRASÍLIA, 2004, p. 22)

É preciso que estas normas sejam cumpridas plenamente, para proporcionar aos alunos portadores de necessidades especiais as mesmas oportunidades que os outros estudantes regulares, e, assim, possam gozar plenamente de seus direitos, tendo acesso a uma educação de qualidade, que respeita suas diferenças e especificidades.

5. Considerações Finais

Esperamos que este trabalho possa contribuir para se romper com algumas ideias errôneas sobre o processo de aprendizagem de sujeitos autistas, cegos e surdos.

É necessário repensar as práticas educativas em sala de aula e analisar se elas estão sendo realmente eficientes e justas para com todos os alunos presentes.

Tanto as instituições escolares quanto os professores devem buscar formas de promover o acesso pleno dos estudantes portadores de necessidades especiais a uma educação de qualidade, não restritiva e que garanta o desenvolvimento de sua autonomia.

A adaptação de materiais também é fundamental para garantir que o estudante possa aprender de maneira significativa.

Referências

AINSCOW, Mel; PORTER, Gordon; WANG, Margaret. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

ALEXANDRE, Joana M. D. **A criança com autismo: os desafios da inclusão escolar**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias. Lisboa, 2010.

AMARAL, Ligia Assumpção. **Sobre crocodilos e avestruzes**. In: AQUINO, J. Diferenças e preconceitos na escola. SP: Sumus, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: v.3: a escola/coordenação geral SEESP/MEC; organização: Maria Salete Fábio Aranha**. Brasília, 2004.

BRIDI, F. R. de S., FORTES, C. C. e BRIDI FILHO, C. A. **Educação e Autismo: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo**. (In): ROTH, Berenice Weissheimer (org). Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CAMARGO, E. P., NARDI, R., & VERASZTO, E. V. **A comunicação como barreira à inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de óptica** [Versão eletrônica]. Revista Brasileira de Ensino de Física, 2008.

CORREIA, Luís de M. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares**. Porto Editora. Porto, 1999.

EMMEL, Maria Luiza. G; CASTRO, Celinda Barbosa de. **Barreiras arquitetônicas no campus universitário: o caso da UFSCAR**. In: MARQUEZINI, M. C. et al.. (Org.). Educação física, atividades lúdicas e acessibilidade de pessoas com necessidades especiais. Londrina: Uel, 2003. p.177-183. (Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial. v.9).

GAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006, 64p.

FERRONATO, Rubens. **A Construção de Instrumento de inclusão no Ensino da Matemática**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. p.124.

MARCHESI, Álvaro. **A prática das escolas inclusivas**. In.: Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Editora Artmed, Porto Alegre, 2004.

MARTINS, A. D. F. **Crianças autistas em situação de brincadeira**: Apontamentos para as práticas educativas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

SAMPAIO, C.T, SAMPAIO, S.M.R. **Educação inclusiva**: o professor mediando para a vida [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, 162 p. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/3hs/pdf/sampaio-9788523209155.pdf>>. Acesso em: 01 de maio de 2018.

SANTOS, Emilene C. **Caminhos da inclusão: possíveis percursos da escolarização da criança com autismo**. CONPE – Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, Maringá – PR. 2011.

MENDOÇA, Ana Abadia dos S. **Escola inclusiva: barreira e desafios**. Revista Encontro de Pesquisa em Educação Uberaba, v. 1, n. 1, p. 4-16. 2013.

MERCH, Leni Magalhães. **Educação inclusiva: realidade ou utopia?** Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em: 01 de maio de 2018.

MIRANDA, Maria Aparecida M. **A inclusão de alunos surdos em classe comum do ensino regular**. Artigo monográfico de especialização. Universidade Federal de Santa Maria. Januária, Minas Gerais, 2010.

NUNES, Sylvia; LOMÔNACO, José Fernando B. **O aluno cego: preconceitos e potencialidades**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010: 55-64.

OLIVEIRA, Silvânia C. **O trabalho com o Soroban na inclusão de alunos deficientes visuais nas aulas de Matemática**. UFJF. Trabalho apresentado no EBRAPEN, 2015. Disponível em < www.ufjf.br/ebrapem2015/files/2015/10/gd13_silvania_oliveira.pdf>. Acesso em: 01 de maio de 2018.

SANCHES, Isabel. e TEODORO, António. (2006). **Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos**. Revista Lusófona de Educação, 8, 63-83.

VYGOTSKY, L. S **Fundamentos de Defectologia**. Tomo 5. Madrid: Visor Dis. S.A, 1997.