

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL: POSSIBILIDADES COM A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS DE BAIXA TECNOLOGIA

Mariza Konradt de Campos⁷

Resumo:

O processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular tem sido objeto de grandes questionamentos no que se refere às condições básicas para efetivá-lo. Destaca-se, neste contexto, o desafio de incluir sujeitos com sequelas de paralisia cerebral que, por apresentarem um conjunto de comprometimentos associados, acabam encontrando grandes barreiras ao serem inseridos nas classes regulares. Este trabalho objetiva divulgar alternativas e possibilidades de mediações pedagógicas com a utilização de recursos de baixa tecnologia no processo de alfabetização de crianças com paralisia cerebral incluídas no ensino regular, desenvolvidas na 1ª série do Projeto: “Um caminho diferente para aprender a ler e escrever”, do Colégio de Aplicação da UFSC. A inclusão de alunos com necessidades especiais deve ocorrer por meio de um processo, no qual se criam condições para que esses alunos possam ser incluídos na escola tendo suas singularidades respeitadas. Para tanto, é preciso oferecer condições de acesso, permanência e possibilidades de sucesso educacional, já que a função social da escola está relacionada à apropriação do conhecimento. Esse encaminhamento foi possível por intermédio da proposta pedagógica do referido Projeto, que segue pressupostos teóricos do socioconstrutivismo, e ainda por meio da escolha de sistemas alternativos de

⁷ Professora – Colégio de Aplicação –
Universidade Federal de Santa Catarina
Mestre em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC/SC
Especialização em Pedagogia Terapêutica – Universidade da Região da Campanha –
URCAMP/RS
Especialização em Psicopedagogia – Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL/SC
E-mail: marizakc@terra.com.br

comunicação e utilização de recursos de baixa tecnologia. Os resultados mostraram que, mesmo diante das peculiaridades que os alunos com paralisia cerebral possam apresentar, é possível viabilizar seu processo de escolarização.

Palavras-chave: Inclusão no ensino regular; Paralisia cerebral; Recursos adaptados.

Abstract:

The educational special-need students inclusion process at a regular school has been an important issue of discussions which are related to the basic conditions to make it happen effectively. In this context, we can highlight the challenge of including cerebral palsy individuals that, for presenting a set of associated injuries, turn up to find great difficulties when in a regular class. This paper aims to show some possibilities of pedagogical interventions, using low technology resources realized on cerebral palsy children during their learning process in a regular school class, developed on the first grade project, so called “A different way of learning how to read and write”, at Colégio de Aplicação-UFSC. The effective participation of special-need students may occur through a process, in which comfortable learning conditions are created, so that those students can be included in a school where their specific needs are respected. For that, it is necessary to offer a proper accessibility, constancy and real possibilities of a successful learning, since the social function of the school is connected to the knowledge acquirement. This development was just possible because of the pedagogical purpose of that school’s project, which is based on social development theory, associated to the constructivism theory, alternative communications systems and the usage of low technology resources. The results demonstrated that, even facing all the difficulties and challenges towards these special-need students require, it is possible to provide them a qualified and skilled school time.

Key words: Inclusion at regular school; Cerebral palsy; Adapted resources.

No contexto das discussões contemporâneas, a educação inclusiva tem sido ícone de proposições políticas delineadas, ao longo do tempo, por organismos internacionais, os quais lançaram raízes para a expansão da proposta de inclusão. Ao mesmo tempo, a inclusão tem se destacado como palavra-chave de propostas pedagógicas na intenção de consolidar a democratização dos processos educacionais.

Nas últimas duas décadas, a educação dos alunos com necessidades especiais, que tradicionalmente se pautava num atendimento segregado, tem se voltado para a “educação inclusiva” com a proposta de inserção desses alunos em classes regulares de ensino. Inicialmente, esse processo se caracterizou pelo movimento de integração escolar, no qual os alunos conquistaram o direito de estudar em escolas regulares, mas tinham que se adaptar à escola, que se mantinha inalterada. Atualmente, esse processo se fundamenta numa proposta inclusiva.

O conceito de inclusão escolar se fortaleceu, principalmente, durante a década de 1990 com a aprovação e ratificação de recomendações e princípios proclamados internacionalmente em convenções, conferências e documentos dos quais o Brasil foi signatário. Destaca-se, entre eles, a “Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1990), resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, a qual reafirma a educação como direito fundamental de todos. Esta Declaração propõe a universalização da educação básica com equidade e convoca os países a assumirem o compromisso de garantir o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem para todos. Além disso, ela lança as primeiras sementes para a inclusão escolar, direcionando seu foco para grupos excluídos que não têm acesso à escola ou que nela não conseguem permanecer, e preconiza atenção especial aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência.

Entretanto, o marco das discussões na área da educação de sujeitos com necessidades educacionais especiais se deu com a elaboração da “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994), resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, ocorrida em Salamanca em 1994. Esse documento preconiza uma escola inclusiva, isto é, uma escola aberta às diferenças, na qual crianças, jovens e adultos devem aprender juntos, independentemente de suas características, origens, condições físicas, sensoriais, intelectuais, linguísticas ou emocionais, econômicas ou socioculturais.

A “Declaração de Salamanca” indica que o que fundamenta uma proposta inclusiva é a compreensão de que os sistemas educacionais são responsáveis por promover uma educação de qualidade para todos e, conseqüentemente, fazer as adaptações necessárias para atender às necessidades educacionais especiais de todos os alunos. Para tanto, as escolas inclusivas devem

[...] reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades. [...] O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada nas crianças, suscetível de educar com sucesso, incluindo as que possuem desvantagem severa. (UNESCO, 1994, p. 6-12).

De acordo com o Artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001), incluem-se no grupo de alunos com necessidades educacionais especiais os alunos com deficiências orgânicas, os

superdotados e os que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem e prejuízo no relacionamento social.

O processo de inclusão desses alunos na escola regular, no entanto, tem sido objeto de grandes questionamentos no que se refere às condições básicas para efetivá-lo. Destaca-se, neste contexto, o desafio de incluir sujeitos com sequelas de paralisia cerebral que, por apresentarem um conjunto de comprometimentos associados, acabam encontrando grandes barreiras ao serem inseridos nas classes de ensino regular.

Compreende-se que não basta a garantia de acesso e permanência desses sujeitos na escola, é preciso repensar o ato pedagógico no interior da sala de aula, considerando a aprendizagem como fator inerente para o desenvolvimento de todos os alunos.

Este texto objetiva divulgar alternativas e possibilidades de mediações pedagógicas com a utilização de recursos de baixa tecnologia no processo de alfabetização de crianças com paralisia cerebral, incluídas no ensino regular. Este trabalho foi desenvolvido na classe da primeira série do Projeto: “Um caminho diferente para aprender a ler e escrever”, do Colégio de Aplicação da UFSC, da qual faziam parte dois alunos com paralisia cerebral.

A paralisia cerebral é definida por uma desordem do movimento e da postura, persistente, porém variável, que resulta de uma desordem encefálica não progressiva. Esta desordem pode ser causada por eventos ocorridos durante a gravidez, parto, período neonatal ou durante os dois primeiros anos de vida.

Os dois alunos em foco apresentam um quadro de paralisia cerebral do tipo espástica com tetraplegia⁸, não possuem comunicação vocal e,

⁸ A paralisia cerebral do tipo espástica mostra resistência em alongar os músculos, apresenta musculatura tensa, contraída, difícil de ser movimentada e se subdivide em: diplegia, tetraplegia, que apresenta espasticidade nos quatro membros com significante

devido ao comprometimento motor, não conseguem se comunicar por meio de sinais. Um deles apresenta dificuldade na coordenação viso-motora e necessita usar prótese auditiva por apresentar déficit auditivo. O outro tem diagnóstico de alteração na função visual com déficit de visão 5,75 em um olho e 3,75 em outro.

Na concepção de Vygotski (1995), não há diferenças quanto aos princípios de desenvolvimento para os sujeitos considerados normais e os considerados deficientes, apesar de haver particularidades na forma de aprender e se desenvolver, nos recursos necessários para a aprendizagem, entre outros fatores.

Garcia (1999) ressalta que as leis do desenvolvimento são as mesmas tanto para os normais quanto para os sujeitos com deficiência, porém a expressão do desenvolvimento é que se dá de forma singular, ou seja, desenvolve-se de forma qualitativamente diferenciada. Em razão disso, é preciso que os educadores compreendam como o sujeito se desenvolve. O diagnóstico é um dos fatores a ser observado, porém é necessário também observar as condições sociais e econômicas do sujeito, quem são as pessoas que interagem com ele e como essas interações acontecem, bem como as situações de aprendizagem que ele já vivenciou.

Entende-se que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais não é sinônimo de homogeneização das diferenças, mas deve ser um processo no qual se criam condições para que esses alunos possam ser incluídos na escola e na sociedade, tendo suas singularidades e diferenças respeitadas. Isso não significa ignorá-los ou colocá-los em sala regular e esperar que eles aprendam pela proximidade com colegas da mesma idade, mas sim oferecer condições de acesso, permanência e possibilidades de

comprometimento do tronco também; hemiplegia e dupla hemiplegia. Para maiores esclarecimentos, consultar SCHWARTZMAN (1993).

sucesso educacional, já que a função social da escola está relacionada à apropriação do conhecimento.

Esse encaminhamento foi possível por meio da proposta pedagógica do Projeto, que segue pressupostos teóricos do socioconstrutivismo, segundo Piaget quanto à construção do conhecimento e Vygotski quanto às contribuições sobre o desenvolvimento da linguagem e interação entre os sujeitos. As mediações pedagógicas se deram por intermédio de sistemas alternativos de comunicação e de materiais pedagógicos adaptados, ou seja, por meio de recursos de baixa tecnologia desenvolvidos para atender às características específicas desses alunos.

Tecnologias assistivas no processo educacional

Vygotski (2002) ressalta que o processo de apropriação, por parte do sujeito, das experiências presentes em sua cultura é extremamente relevante para o desenvolvimento humano. Segundo a concepção construtivista da aprendizagem e do ensino, a escola torna acessíveis aos seus alunos aspectos da cultura que são fundamentais para seu desenvolvimento global, não só no âmbito cognitivo, mas também no que se refere à sua inserção social, equilíbrio pessoal, e relação interpessoal e de motricidade (SOLÉ; COLL, 2004). Neste contexto, os sujeitos com sequelas motoras, cujas limitações tendem a se tornar uma barreira ao aprendizado, necessitam de adaptações para superar suas dificuldades.

Recentemente, foi inserida na cultura educacional brasileira a terminologia “tecnologias assistivas”, também chamada de “ajudas técnicas”.

Conforme define a Norma Internacional ISO 9999, as tecnologias assistivas são

[...] qualquer produto, instrumento, estratégia, serviço e prática, utilizado por pessoas com deficiência e pessoas idosas, especialmente produzido ou geralmente disponível para prevenir, compensar, aliviar ou neutralizar uma deficiência, incapacidade ou desvantagem e melhorar a autonomia e a qualidade de vida dos indivíduos. (ISO 9999 apud GALVÃO FILHO; DAMASCENO, 2006, p. 26).

No Brasil, esse conceito está definido em dois decretos. No artigo 19 do Decreto nº 3.298/1999, consta que ajudas técnicas são “[...] os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade e de possibilitar sua plena inclusão social.” (BRASIL, 1999). O Decreto nº 5.296/2004 define ajudas técnicas como “[...] os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida.” (BRASIL, 2004).

Em 2006, a Secretaria de Educação Especial lançou dois fascículos do Portal de Ajudas Técnicas (BRASIL 2006a, 2006b), com o objetivo de apoiar a escola e os profissionais da educação para melhorar sua prática.

O conceito de tecnologia assistiva se refere não somente à alta tecnologia, que engloba equipamentos sofisticados e computadores, mas também à baixa tecnologia, que engloba equipamentos ou recursos com pouca sofisticação e confeccionados com materiais de baixo custo, produzidos de maneira mais artesanal e individualizados.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, em seu artigo 2º, define que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001).

Com intuito de oferecer possibilidades objetivas de aprendizagem e promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com sequelas de paralisia cerebral da turma em questão, foram identificados alguns recursos e adaptações que seriam necessários para atender às suas singularidades e auxiliar no desenvolvimento de formas alternativas de escrita e leitura. Adaptaram-se, além do mobiliário, todas as atividades pedagógicas realizadas em sala de aula e em outros espaços. As mesas foram adaptadas⁹ pelo pai de um dos alunos, e o material pedagógico foi elaborado e confeccionado pela professora e pelas bolsistas¹⁰.

Vários documentos ressaltam a ideia da necessidade de flexibilizar e adaptar o currículo. No âmbito internacional, podemos citar a “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994). Em nível nacional, essa questão está presente nos “Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 1999) e na Resolução CNE/CEB nº 02/2001

⁹ Adaptações essas que foram feitas em duas mesas da própria sala. Em cada uma foi colocada uma placa de metal no tampo da mesa para que pudéssemos trabalhar com material imantado. Também foi fixada uma barra de ferro no tampo da mesa dando mobilidade a ele, para que fosse possível trabalhar em diversas posições. A mesa e os materiais adaptados podem ser vistos no site: http://ca.ufsc.br/viagem_pri/2006/1a/23_atividades_sala/index.htm

¹⁰ As bolsistas são alunas da Universidade Federal de Santa Catarina, uma do Curso de Psicologia, e a outra do Curso de Serviço Social. A presença das auxiliares na sala é muito importante, pois, apesar de não terem formação pedagógica, auxiliam os alunos com maiores comprometimentos, que necessitam de um apoio mais efetivo nas atividades da vida autônoma e social.

(BRASIL, 2001). Esses documentos admitem e propõem que sejam feitas flexibilizações e adaptações curriculares para atender às necessidades individuais do aluno. Garcia (2006, p. 306) adverte, no entanto, que a noção de flexibilização curricular

[...] pode ter conotações de se contrapor a uma escola seriada, rígida em sua estrutura e “enciclopédica”, ou de ser contra desempenhos massificados dos alunos, mas que também pode ser lida como incentivo à redução dos conteúdos a serem apreendidos, conforme as condições individuais dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Compreende-se que a aquisição de aprendizagens fundamentais constitui um direito básico de todos os sujeitos. Portanto, pensar em flexibilização curricular não significa ensinar menos. Nessa perspectiva, foram trabalhados os mesmos conteúdos com toda a turma. Entretanto, com intento de atender às peculiaridades desses alunos, recorreu-se a estratégias de diversificação na elaboração dos materiais didáticos, na ação tutorial, na distribuição do tempo de realização das atividades, na utilização de formas alternativas de comunicação, entre outras.

Os alunos não utilizavam nenhum sistema alternativo de comunicação, mas mostravam-se capazes, mesmo com dificuldade de coordenação, de apontar figuras, letras e números e pegar objetos com a mão esquerda, mas não conseguiam escrever. A comunicação dos dois, quando chegaram à escola, era restrita aos familiares, mas essa não era a principal preocupação das famílias, pois consideravam a comunicação suficiente e buscavam um recurso alternativo para a comunicação escrita. Houve, neste sentido, a preocupação em desenvolver formas de comunicação simbólica, estimulando o aprendizado da linguagem e valorizando todas as manifestações expressivas dos alunos.

Em sala de aula, foram utilizados recursos de baixa tecnologia. Optou-se por trabalhar com material imantado. Assim, todo o material pedagógico usado pela turma era ampliado, colado em cartão grosso, plastificado e imantado para o uso dos referidos alunos. Trabalhou-se, ainda, com materiais emborrachados e diversos recicláveis. Todas as atividades eram realizadas em grupo ou em duplas, e quem as mediava com eles, a maior parte do tempo, eram os próprios colegas. Não se trabalhou com recursos de alta tecnologia, pois, mesmo a escola tendo um computador e um bolsista da área de computação, não dispunha das adaptações necessárias nem de *softwares* adequados que atendessem às suas necessidades.

Na abordagem socioconstrutivista, o aluno é visto como um agente, e não como um ser passivo no seu processo de aprendizagem. A concepção construtivista valoriza o aluno como sujeito, o professor deixa de ser o responsável pela transmissão do conhecimento para se tornar o facilitador e instigador do processo de aprendizagem desse aluno e, conseqüentemente, do grupo, por meio da organização dos conteúdos a serem trabalhados de forma atraente e interativa. Nesta abordagem, há também a valorização da escola como espaço de trocas, interlocuções e interações, proporcionando um trabalho colaborativo e cooperativo.

A variedade de materiais produzidos possibilitou não só a inserção dos alunos nas atividades realizadas, mas viabilizou uma intensa interação com a turma, além de proporcionar independência e autonomia nas ações, auxiliar no aprendizado de conceitos e melhorar a autoestima e a afetividade de todo o grupo. Esses materiais eram utilizados não só por eles, mas por toda a turma.

Concluindo, pode-se dizer que, mesmo diante das peculiaridades que alunos com paralisia cerebral possam apresentar, ficou comprovado, diante dos resultados positivos obtidos, que o encaminhamento

metodológico, as dinâmicas de apoio recíproco entre os alunos, as atividades realizadas com a utilização de recursos adaptados e a presença da auxiliar de sala como mediadora viabilizaram o processo de escolarização em um patamar de maior participação e envolvimento ativo dos alunos.

Referências:

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Institui a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, que estabelecem critérios de acessibilidade às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Brasília, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Portal de ajudas técnicas para educação**: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa. Brasília, 2006a.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Portal de ajudas técnicas para educação**: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados. Brasília, 2006b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

GALVÃO FILHO, T. A.; DAMASCENO, L. L. Tecnologias assistivas para autonomia do aluno com necessidades educacionais especiais. **Revista Inclusão**. Brasília: MEC, v. 2, n. 02, p. 25-32, 2006.

GARCIA, R. M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.12, n. 3, p. 299-316, set./dez. 2006.

GARCIA, R. M. C. A educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições vygotkianas. **Ponto de Vista**. Florianópolis, v.1, n.1, p. 42-49, jul./dez.1999.

SCHWARTZMAN, J. S. Paralisia cerebral. **Temas sobre Desenvolvimento**. São Paulo, v. 13, n. 3, p. 4-21, jul./ago. 1993.

SOLÉ, I.; COLL, C. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, C. et al. (Orgs.). **O Construtivismo na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 9-28.

UNESCO. **Declaração de Salamanca** e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Espanha, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectología**. Obras completas, tomo cinco. La Habana: Pueblo y Educación, 1995.