

ULTRAPASSANDO BARREIRAS DA PARALISIA CEREBRAL ESPÁSTICA PARA O MUNDO DA ESCRITA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

OUTSOURCING BARRIERS OF SPASTIC BRAIN PARALYSIS FOR THE WORLD OF WRITING: EXPERIENCE REPORT

UCHOA, Sayonara Abrantes de Oliveira
CABRAL, Symara Abrantes Albuquerque de Oliveira
SILVA, Henrique Miguel de Lima
PIRES, Thereza Sophia Jácome

RESUMO: Consiste em um artigo que estabelece o relato de experiência de pesquisa aplicada com um aluno com deficiências múltiplas decorrentes de quadro de Paralisia Cerebral Espástica. Objetivamos avaliar os impactos de estratégias educacionais voltadas ao desenvolvimento das habilidades de linguagem em alunos com deficiência. Por tratar-se de um estudo de caso, nosso corpus é composto de material produzido de forma escrita, além de relatos do aluno e familiares que concordaram em fazer parte deste estudo, já que se trata de uma análise de caso. O material foi colhido através de ações interventivas voltadas ao desenvolvimento da linguagem escrita num período de doze meses, de março de 2016 a fevereiro de 2017. A análise dos dados deu-se de forma comparativa, buscando delinear parâmetros iniciais para percepção de contextos de progressos ou regressos. Os resultados apontam para significativos progressos e o rompimento de barreiras promovidas pelas múltiplas deficiências e uma inclusão efetiva na escola.

Palavras-chave: Linguagem. Desenvolvimento. Inclusão.

ABSTRACT: It consists of one in an article of a report of applied research experience with a student with multiple disabilities resulting from a Spastic Cerebral Palsy. We aim to evaluate the impacts of educational strategies aimed at the development of language skills in students with disabilities. Because it is a case study, our corpus is composed of written material, as well as reports from the student and family members who agreed to be part of this study, since it is a case study. The material was collected through intervention actions aimed at the development of written language in a period of twelve months, from March 2016 to February 2017. Data analysis was done in a comparative way, seeking to outline initial parameters for perception of contexts of progress or returns. The results point to significant progress and the breakdown of barriers promoted by multiple disabilities and effective inclusion in school.

Keywords: Language. Development. Inclusion.

INTRODUÇÃO

A mudança de paradigmas sociais e culturais trouxeram ao ambiente escolar, graças às políticas voltadas à cidadania, crianças e adolescentes com deficiências,

levando-os a fazerem-se cidadãos, uma condição que havia sido, por muito tempo, negada (COOL; MARCHESI; PALACIOS, 2004).

No entanto, o preconceito, a insegurança e a resistência diante do processo de inclusão nas escolas brasileiras são pontos alinhavados por alguns fatores do corpo social, comunitário e educacional.

A integração dos alunos com deficiência não assegurou a integração e a quebra de paradigmas tradicionais (excludentes), aspecto que requisita a tomada de providências do ponto de vista educacional tendo em vista a transformação de ideias obsoletas.

É preciso perceber que as necessidades especiais de um aluno não podem configurar um aspecto através do qual o simples fato de estar na escola já é o suficiente. Ao contrário, cada aluno com deficiência deve representar um novo desafio educacional, não um obstáculo. Para o educador, deve ser considerado com estímulo através do qual todas as oportunidades devem ser consideradas, analisadas de modo que cada conquista represente somente mais um degrau de uma infinita escada de superações (BASIL, 2004, p. 232).

Atendendo a esses preceitos, as políticas de inclusão determinam cotas, parâmetros e ações a serem desenvolvidos de modo a atender às necessidades educacionais especiais de um grupo bastante significativo da população.

No entanto, a prática pedagógica reducionista ampara-se meramente nos atributos avaliativos quantitativos e alia-se a uma realidade tão somente idealizada constituindo uma educação inclusiva que não inclui verdadeiramente, mas que apenas coloca o aluno junto na sala de aula.

Partimos do pressuposto que incluir é, na verdade, dar condições especiais para que o aluno com necessidades educacionais, decorrentes de alguma deficiência, possa desenvolver suas habilidades, respeitando-se seu ritmo, suas peculiaridades, mas nunca o deixando a mercê do trabalho puramente em grupo, pois, embora incluído nele, precisa de um aparato diferenciado.

Ratificando essa visão, de acordo com Rawls (2002), na obra *Teorias da Justiça*, criou-se uma visão de igualdade abstrata a partir de algumas percepções de inclusão, fato que não proporcionou relações verdadeiramente justas na escola. Isso porque, a igualdade de oportunidades não atende a existência das diferenças.

Assim, o filósofo defende que

[...] Assim, somos levados ao princípio da diferença, se desejamos montar o sistema social de modo que ninguém ganhe ou perca devido ao seu lugar arbitrário na distribuição de dotes naturais ou à sua posição inicial na sociedade sem dar ou receber benefícios compensatórios em troca (RAWLS, 2002, p. 108).

Pelo exposto, percebe-se que a verdadeira inclusão consiste naquela que fornece ao aluno com determinadas limitações condições para suprir essas necessidades de modo a ter oportunidades, ou seja, combina o princípio da igualdade de oportunidades como princípio da diferença (RAWLS, 2002).

Pautando-se na relação dos princípios apresentados, o alvo da pesquisa alicerçou-se na reflexão crítica acerca da realidade advinda da educação inclusiva em sua concretude e das possibilidades didáticas no ensino da linguagem a partir de um olhar especial para o aluno com múltiplas deficiências.

A pesquisa¹ buscou avaliar os impactos de ações estratégias educacionais voltadas ao desenvolvimento das habilidades de linguagem com alunos deficientes e, mais especificamente: identificar a relação entre desenvolvimento de habilidades de linguagem e percepção de pertencimento, numa perspectiva inclusiva; verificar a eficácia da adaptação de material didático para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita para aluno com sequelas cognitivas, baixa visão e rigidez; discutir possibilidades de desenvolvimento de produção escrita com apoio de novas tecnologias; e verificar os impactos gerados pela inserção de estratégias de retextualização adaptadas à inclusão de aluno com deficiências múltiplas.

Assim, o objetivo deste trabalho é relatar a experiência exitosa vivenciada pelos pesquisadores através do projeto de intervenção desenvolvimento com um aluno com deficiências múltiplas, decorrente de Paralisia Cerebral (Doravante PC) e, mais especificamente, de Paralisia Cerebral Espástica (Doravante PCE).

O aluno com múltiplas deficiências no ensino médio: caracterização e desafios

A partir do momento em que a escola depara-se com as políticas de inclusão, também é desafiada a mudar paradigmas e projetos metodológicos capazes de lidar com

¹ De acordo com a Resolução 466/2012 do CNS, esta pesquisa encontra-se devidamente registrada e aprovada junto ao CEP.

REVELLI v.9 n.2. Junho/2017. p. 128-141. ISSN 1984 – 6576.
Dossiê Educação Inclusiva e formação de professores: uma diversidade de olhares.

a diversidade e com as múltiplas necessidades advindas da inclusão de alunos com deficiência em salas regulares.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do AEE; formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (MEC, 2008, p. 14).

Assim sendo, segundo o MEC (2008, p. 15) consideram-se alunos com deficiência: “aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade”.

O contexto educacional no qual a pesquisa se insere é de uma escola de nível médio técnico, da rede federal de ensino, da cidade de Cajazeiras, alto sertão da Paraíba. E, dentro deste contexto, os desafios são aguçados, visto que nessa fase o aluno deficiente, diferentemente da fase de aquisição da linguagem, começa a perceber-se de forma mais profunda e, sobretudo, a perceber as igualdades e diferenças, seus progressos e limitações.

O aluno Y, sujeito deste estudo desta investigação, como passará a ser referenciado respeitando-se o sigilo e o anonimato tem, atualmente, 20 anos e está inserido em uma sala do terceiro ano do Ensino Médio Técnico, série em que se encontra pela segunda vez, visto que está repetindo a série.

De acordo com laudo neuropsicológico realizado por profissionais da área de Fonoaudiologia e Neuropsicologia, Y nasceu de parto cesárea, com baixo peso e teve um desenvolvimento neuropsicomotor atípico, com atraso na fala e na coordenação motora.

Apresentou atrasos significativos no desenvolvimento da linguagem e, suas primeiras palavras somente foram proferidas aos dois anos, apresentando grande dificuldade em adquirir fluência no discurso. Decorrente deste contexto alfabetizou-se tardiamente.

Assim, apresenta diagnóstico de Paralisia Cerebral Espástica, segundo o laudo médico. A paralisia é diagnosticada segundo a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10) e, segundo o Ministério da Saúde (2013, p. 11),

[...] caracteriza-se pela presença de tônus elevado (aumento dos reflexos miotáticos, clônus, reflexo cutâneo plantar em extensão – sinal de Babinski) e é ocasionada por uma lesão no sistema piramidal (SCHOLTES et al., 2006). A espasticidade é predominante em crianças cuja paralisia cerebral é consequente do nascimento pré-termo, enquanto que as formas discinéticas e a atáxica são frequentes nas crianças nascidas a termo (HIMPENS et al., 2008).

Considerando o diagnóstico apresentado, o aluno Y tem os membros afetados, visto que os músculos são rijos. Atualmente, é cadeirante, com prejuízos dos membros superiores e inferiores, além de disfunções oromotoras que interferem diretamente na linguagem oral, como também possui baixa visão. Assim, além das limitações motoras, também apresenta prejuízos cognitivos.

Mais especificamente do ponto de vista linguístico, o aluno obteve classificação “extremamente baixo” em testes de Matrizes Progressivas de Raven, demonstrando que o mesmo possui pouca capacidade de abstração. Além disso, apresenta flutuações na atenção.

Como resultado conclusivo de testes e análises apresentados à escola pela equipe Multiprofissional que acompanha o aluno, é classificado com nível intelectual extremamente baixo, além de apresentar baixo desempenho em testes de aprendizagem auditivo verbal, de fluência verbal semântica, de memória episódica e operacional.

Diante deste diagnóstico, deparamo-nos com uma situação ainda mais complexa e atípica: a superproteção familiar e o cuidado extremo para que não fossem geradas situações em que o aluno visse-se desestimulado, tendo em vista apresentar quadro de baixa autoestima, baixo autoconceito e baixa auto eficácia, segundo dados de avaliação já mencionada.

Assim, tínhamos um grande desafio pela frente ao tentar promover situações que levassem o educando a perceber-se como agente de seu processo de desenvolvimento.

O primeiro impacto foi a determinação trazida pelo próprio aluno, construído em consonância com a família e que definia padrões a serem assumidos pelos professores, assim delimitados: o desenvolvimento de qualquer atividade deveria ser

feito na casa do aluno; as atividades deveriam ser sempre realizadas com auxílio do computador; os textos deveriam ser reduzidos; as letras ampliadas; os prazos deveriam ser extremamente flexíveis.

A primeira experiência diante do atendimento às orientações apresentadas foi a realização de atividades direcionadas ao aluno por outras pessoas. As atividades foram apresentadas a contento, mas não caracterizavam a condição do aluno.

Inicialmente, colocamo-nos como contrários a estas determinações, sobretudo as que limitavam o desenvolvimento de atividades no contexto domiciliar e a realização somente com o uso do computador.

Foi este o primeiro paradigma quebrado e serviu de base para o planejamento das ações a serem desenvolvidas, sobretudo no contexto da sala de aula.

Partimos do pressuposto de que não se trata de uma mera recepção de um aluno em um velho ambiente e do fato de tudo continuar como estava, “fazendo de conta” que aquele aluno está incluído pelo simples fato de dividir o mesmo espaço físico com os demais colegas.

[...] é evidente a necessidade de medidas cujo objetivo seja o de fazer com que as crianças com PC percebam os próprios êxitos como resultado de sua habilidade e competência, e não da benevolência dos outros. Para isso, será preciso assessorar as pessoas, a fim de que restrinjam sua tendência à superproteção e aprendam a colocar para a criança os níveis de exigência que se adaptem às suas habilidades reais e às suas potencialidades de aprendizagem (BASIL, 2004, p. 224)

Neste contexto, a atuação docente tem papel fundamental para manutenção deste quadro ou para o desenvolvimento de ações efetivas voltadas ao progresso deste aluno, respeitando-se seus limites e potencialidades.

Para isso,

É necessário que os professores conheçam a diversidade e a complexidade dos diferentes tipos de deficiência física, para definir estratégias de ensino que desenvolvam o potencial do aluno. De acordo com a limitação física apresentada é necessário utilizar recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação buscando viabilizar a participação do aluno nas situações práticas vivenciadas no cotidiano escolar, para que o mesmo, com autonomia, possa otimizar suas potencialidades e transformar o ambiente em busca de uma melhor qualidade de vida (MEC, 2006, p. 29).

É preciso deixar claro que não se trata de olhar para este aluno com deficiência como alguém que deve agir e produzir, sobretudo falando de linguagem, no mesmo

ritmo dos demais colegas, mas tirá-lo da “zona de conforto”, desafiá-lo, mostrar que embora com algumas limitações, ele tem capacidade de ir um pouco mais adiante, de transcender do caráter meramente mecânico e decodificatório da língua e imergir, através deste, no aspecto comunicativo.

A pesquisa foi impulsionada pela percepção de avanços significativos vivenciados em sala de aula, no que tange ao ensino da leitura e produção de textos com este aluno com múltiplas deficiências. Tais avanços levaram-nos a buscar, cada vez mais, alternativas viáveis para a ampliação desse quadro de crescimento e a vivência de uma inclusão efetiva.

Das etapas do processo

Este estudo descreve os resultados obtidos através de intervenções didáticas construídas através de adequação curricular e metodológica do ensino da língua escrita destinados a um aluno com múltiplas deficiências, com e sem o auxílio de instrumento tecnológico, fundamentando-se numa realidade de inclusão.

A organização das atividades pautaram-se no princípio de que, fundamentando-se em Rawls (2002), é necessário reconhecer as desigualdades naturais e sociais, ou seja, somente com base no princípio da diferença é que se torna possível estabelecer metas reparatórias, ou seja, orientações didático-pedagógicas que assumam a função de atender às necessidades especiais visando à igualdade.

Ciente das dificuldades e desafios a serem transpostos, o primeiro passo foi tirar o aluno da zona de conforto e desafiá-lo a fazer aquilo que ele tanto rejeitava: escrever.

Outro passo foi a condução de atividades em sala de aula e não somente mais em casa, de modo que o professor pudesse acompanhar o desenvolvimento destas tarefas e, ao invés de ajudar o aluno a desenvolvê-las, dar-lhe as ferramentas para que pudesse conduzir seu caminho.

Os passos seguintes foram guiados por orientações de análise de textos que sem apelo à conotatividade ou implícitos, tendo em vista a deficiência cognitiva que interfere na capacidade abstrativa.

Também foram propostas atividades de produção escrita e orientação à retextualização, cujos direcionamentos e padrões serão descritos junto aos resultados.

Assim, caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, realizada através de um Estudo de Caso, de caráter interventivo.

O método adotado nos possibilitou a interpretação dos aspectos da realidade voltando-se para a compreensão das situações de aprendizagem por um aluno com tantas limitações, da qual exigiu a observação direta das ações dos atores e interação no ambiente (YIN, 2010).

Os dados apresentados neste estudo foram colhidos através da aplicação de ações interventivas de leitura e escrita com o aluno envolvido na pesquisa num período de doze meses, de março de 2016 a fevereiro de 2017, levantamento e análise de documentos correspondentes à trajetória do aluno na escola, parecer neuropsicológico disponibilizado pela escola e família.

Os dados foram compilados considerando uma escala temporal e de identificação de progressos no que tange à identificação de progressos.

A pesquisa foi autorizada por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelo responsável legal do aluno e encontra-se registrada e aprovada no Comitê de Ética CAAE 62027316.4.0000.5185.

Dos degraus... De onde partimos e aonde chegamos

Partimos de um novo ano escolar e lá estava o aluno Y, novamente no terceiro ano do Ensino Médio, sob novos olhares de colegas que não mais eram os que o acompanhavam em outros semestres.

A primeira impressão obtida foi de total desmotivação por parte do aluno, fato que nos motivou a buscar novos caminhos a uma efetivação do princípio de reconhecimento da diferença para a promoção da igualdade.

Para Basil (2004) a percepção de fracasso em conseguir resultados consistentes sobre o ambiente onde se encontram inclusos pode gerar certa limitação para empreender e perseverar em qualquer atividade. Assim, somente a percepção de eficácia pode levar o aluno a transcender deste sentido e fazer-se ativo.

Outro empecilho vivenciado ocorreu em relação aos colegas que fundamentados num princípio raso de inclusão e igualdade, não aceitavam o fato de que o coleta necessidade de atenção diferenciada para atender as suas necessidades, a exemplo de

cuidador, de espaço delimitado na sala, da adoção de letras em tamanho diferenciado para uso no quadro ou exposição, como também, da elaboração de material didático que atendesse aos seus padrões cognitivos.

Ressalte-se que os conteúdos trabalhados permaneceram comuns a todos, visto que o princípio que nos moveu foi de inclusão gerada através de ferramentas que promovessem o acesso do educando às condições de fazer-se pertencer àquele universo.

Outro fator preponderante que contribuiu para o bom andamento dos trabalhos foi o fato de que na mesma sala há outro aluno com deficiência, mas somente visual. Essa presença acendeu no aluno Y a percepção de que é necessário compreender-se como diferente para fazer-se igual.

O grande desafio foi a adequação do currículo do terceiro ano do Ensino Médio e todas as angústias compartilhadas na sala em relação à prova de redação do ENEM.

Inicialmente, nosso aluno, embora alfabetizado, não aceitava escrever sob a justificativa de que o fazia muito lentamente e atrasaria os demais. A lentidão, neste caso, decorre da rigidez característica de seu quadro de paralisia.

No entanto, acreditando em suas capacidades, desafiamos o aluno a reiniciar o processo de escrita motora, já que há algum tempo somente o fazia por meio de digitação fazendo uso exclusivamente do dedo indicador da mão esquerda, limitando seus movimentos e fazendo-se refém permanente de um computador. A presença permanente do computador também o levava a um hábito adquirido: o plágio.

O primeiro desafio vencido por a conquista da escrita do próprio nome em todas as disciplinas. Fato que fez o deixou bastante motivado.

Partimos, então, para novos desafios. O segundo passo, foi construir atividades que levassem o aluno a perceber sentidos e relacioná-los com conhecimentos de mundo, mas sem que fossem investidos esforços em atividades de inferência, visto que o aluno tem sérios danos que dificultam sua capacidade de abstração.

Os primeiros estudos de textos foram realizadas sequências narrativas completas e curtas. Neste momento, o aluno demonstrou capacidade de decodificação, percepção e memorização de fatos, características e personagens.

O mesmo não aconteceu com sequências narrativas que dispusessem de aspectos abstratos, a exemplo de fábulas e poemas. Também não apresentou capacidade de

percepção e relação entre linguagens diferentes em um mesmo texto, a exemplo de tirinhas e charges.

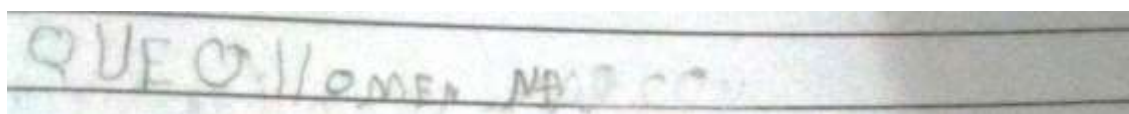
Neste sentido, o aluno demonstrou capacidade de leitura e posicionamento oral e escrito mediante discussões e textos que primassem pela literalidade ou que estabelecessem relações pragmáticas.

Esse direcionamento atende aos preceitos determinados pelo MEC (2008) que orienta a organização dos sistemas educacionais inclusivos como meios através dos quais se possa superar a organização de sistemas paralelos de Educação Especial, por meio do investimento na articulação entre a Educação Regular e a Educação Especial.

Como representação deste progresso, podemos comparar a expressão escrita do aluno apresentadas.

IMAGEM 1: Resposta atribuída a um questionamento buscador de informação literal

Fonte: Pesquisa/ intervenção-2017

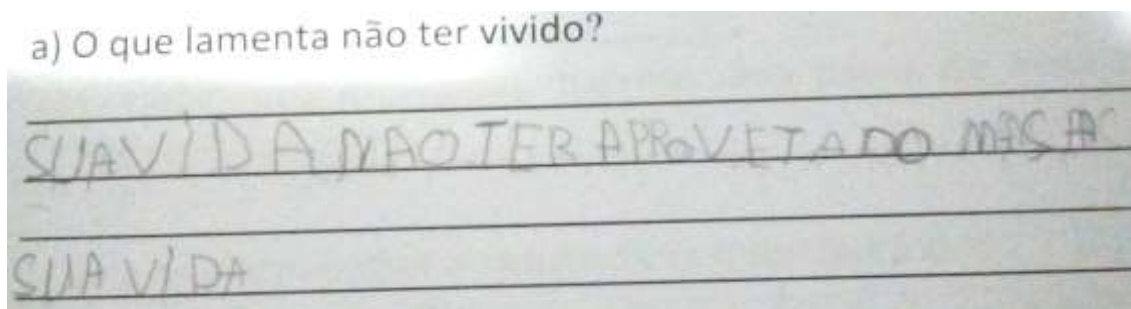


A resposta apresentada pelo aluno a um questionamento direto, ou seja, o que um determinado personagem fazia em um texto curto, linear e sem presença de implícitos. Esta atividade foi realizada no início do processo, dois meses depois, logo após a aceitação do aluno para a retomada da escrita.

É visto que o aluno, embora consiga desenvolver os traços constitutivos das letras, não obtém êxito ao expor as ideias pretendidas, não consegue concatenar as informações e expressá-las, deixando pela metade a informação. Contrapondo as dificuldades demonstradas, com a intensificação dos trabalhos de leitura e escrita e o acompanhamento sistemático voltado ao desenvolvimento da organização e estruturação dos sentidos, obtivemos resultados como os mostrados na imagem 2.

IMAGEM 2: Resposta atribuída a um questionamento buscador de informação textual

Fonte: Pesquisa/ intervenção-2017

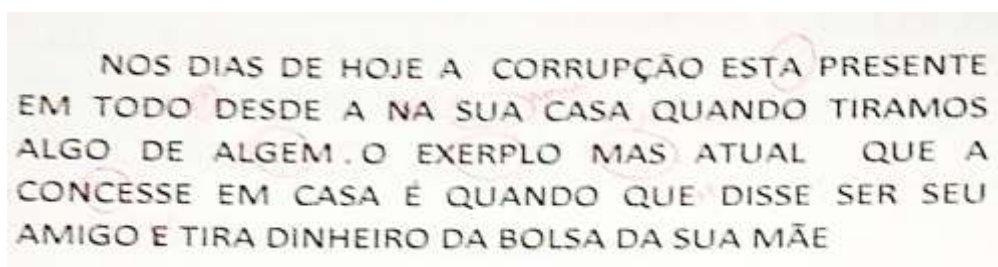


Na imagem 2 já é possível perceber a concatenação, mesmo que primária, das ideias. Salienta-se, ainda, que o dado apresentado através da escrita do aluno não se encontra diretamente exposto no texto “Intantes” da escritora Nadine Star, que descreve um lamento relevando situações que deixou de viver e que gostaria de fazê-lo. Assim, o aluno demonstra indícios de percepção de aspectos marcados pela abstração.

O trabalho continua e o aluno Y tem seu primeiro texto, marcado pela desorganização das ideias. Na produção de textos o aluno foi liberado para o uso de processador textual, para que dispusesse de maior agilidade.

A partir da participação da discussão sobre corrupção na sala, da qual participou oralmente, o aluno foi conduzido à produção escrita, da qual destacamos o trecho abaixo:

IMAGEM 3: Trecho de produção textual sobre corrupção

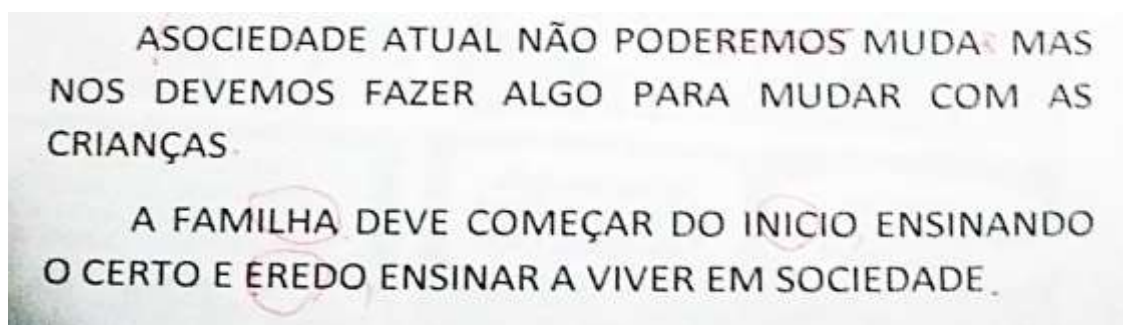


Fonte: Pesquisa/ intervenção-2017

Pelo trecho apresentado, percebe-se que o aluno consegue estabelecer conexões lógicas entre as discussões e os conhecimentos de mundo, mobilizando-os e demonstrando indícios de capacidade argumentativa.

Ainda no mesmo texto, o aluno já expressa, também, características analíticas e aprimoramento da capacidade crítica, conforme pode ser percebido na conclusão apresentada na imagem 4.

IMAGEM 3: Trecho de produção textual sobre corrupção



Fonte: Pesquisa/ intervenção-2017

Ressalte-se que o processo ainda não havia sido finalizado. Após a escrita, o aluno foi convidado a releitura e a percepção dos elementos destacados quais os que poderiam interferir da construção dos sentidos, aspecto de onde partimos para o processo de reescrita.

Atualmente, o aluno encontra-se ainda inserido no processo e já consegue desenvolver outros textos.

Diante da experiência, o aluno Y viu-se motivado a participar, pela primeira vez, do Exame Nacional do Ensino Médio em 2016 e, já afirmou o interesse em repeti-lo neste ano.

Muitas são as conquistas logradas a partir do trabalho empreendido. No entanto, este espaço torna-se insuficiente para a descrição de todos estes aspectos, ficando os dados apresentados como amostra de uma experiência exitosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a apresentação do percurso trilhado e a amostra de resultados obtidos através da pesquisa apresentada, é possível compreender a relevância de algumas ações metodológicas no ensino de Língua Portuguesa, numa perspectiva de inclusão, demonstrando que a inclusão escolar é realmente possível.

Ratificamos a necessidade de perceber que a inclusão não condiz ao ato de considerar todos iguais, mas de reconhecer nas diferenças as necessidades de cada aluno de modo a proporcionar-lhes condições de igualdade de direitos e de desenvolvimento de capacidades.

Fazer-se sujeito do seu dizer e, através da linguagem, demonstrar o que pensa o que sente e ser capaz de participar das atividades educativas desenvolvidas dentro e fora da escola é o patamar que a inclusão deve proporcionar.

Reconhecer capacidades, estimula-las e produzir materiais e situações de ensino adequadas às necessidades de cada deficiência é acreditar que aquele aluno, embora apresente múltiplas dificuldades físicas ou cognitivas, por transcender, progredir.

REFERÊNCIAS

BASIL, C. Os alunos com paralisia cerebral e outras alterações motoras. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. v. 3. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 215-233.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Formação continuada à distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência física**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. **Nota Técnica SEESP/GAB/nº 11/2010**, de 7 de maio de 2010. Orientações para a institucionalização na escola, da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em salas de recursos multifuncionais. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 13 Ago. 2010.

_____. **Nota Técnica SEESP/GAB/nº 19/2010**, de 8 de setembro de 2010. Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 30 Set. 2010.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CARVALHO, R. E. A escola inclusiva como a que remove barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos. In: GOMES, M. (Org.). **Construindo as trilhas para a inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 36-50.

FARIAS, Iara Rosa; SANTOS, Antonio Fernando; SILVA, Érica Bastos. Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolar. IN: Díaz, Félix. [Orgs.] [et al.]. -

Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas.

Salvador: EDUFBA, 2009. P. 39-48.

FARRELL, M. **Deficiências sensoriais e incapacidades físicas:** guia do professor.

Porto Alegre: Artmed, 2008.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e método. Trad. Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.