CADERNO CURRICULAR TEMÁTICO EDUCAÇÃO BÁSICA:
AÇÕES EDUCACIONAIS EM MOVIMENTO - VOLUME IV

NARRATIVAS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL

NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS

TECENDO CURRÍCULO DE ACESSO, PERMANÊNCIA
E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

AD AUDIODESCRIÇÃO

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO

CADERNO CURRICULAR TEMÁTICO

NARRATIVAS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS TECENDO CURRÍCULO DE ACESSO, PERMANÊNCIA E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

ESTE MATERIAL SEGUE OS PADRÕES DE ACESSIBILIDADE PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL. SUGESTÃO DE LEITOR DE VOZ GRATUITO: VERSÃO MAIS RECENTE DO PROGRAMA ADOBE ACROBAT READER

Todos os direitos reservados.
É permitida a reprodução total e ou parcial desta obra desde que seja citada a fonte.
Reproduções para fins comerciais são proibidas na forma da lei.
Prefeitura Municipal de Campinas

Diagramação e Editoração

DV COMUNICAÇÃO
KEITI V LOPES

Capa

AUTORES DAS COLAGENS

C122 Caderno curricular temático [recurso eletrônico] : narrativas sobre educação especial nas escolas da rede municipal de ensino de Campinas : tecendo currículo de acesso, permanência e construção de conhecimento / Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico.– Campinas, SP: Prefeitura Municipal de Campinas-SP, 2020.

Dados eletrônicos (1 PDF ; 17,4 mb). (Caderno Curricular Temático ; v. 4)

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-992507-0-5

1. Educação. 2. Educação básica. 3. Educação especial. 4. Educação inclusiva – Campinas (SP). I. Prefeitura Municipal de Campinas. II. Secretaria Municipal de Educação. III. Departamento Pedagógico. IV. Título.

20-1007 CDU 376

Catalogação na fonte: Bruna Heller (CRB10/2348)

Índice para catálogo sistemático:
1. Educação inclusiva / Educação e inclusão 376

Prefeitura Municipal de Campinas-SP

Prefeito

Jonas Donizette

Secretária Municipal de Campinas-SP

Solange Villon Konhn Pelicer

Diretor do Departamento Pedagógico

Luiz Roberto Marighetti

Coordenadora de Formação

Jane Gerodo Garcia

Núcleo de Currículo Ensino Fundamental

Juliano Pereira de Mello

Lúcia Helena Pegolo Gama

Suselei Aparecida Bedin Affonso

Coordenadora de Educação Básica

Lillian Correa de Melo

Núcleo de Educação Especial

Eliana Briense Jorge Cunha

Elise Helena Batista Moura

Mariana da Cunha Sotero

2020

FICHA TÉCNICA

Coordenadoras dos grupos de trabalho

Professoras

Adriana Cunha Padilha
Aline Aparecida Veltrone
Camila Santos Borges
Cássia Cristiane de Freitas Alves
Elizete Lobato Miranda
Karen Aparecida Favarim
Nelma Cristina de Carvalho Francisco
Sabrina de Oliveira Maciel Guimarães
Solange Maria Américo

Coordenadoras Pedagógicas

Mariana da Cunha Sotero
Suselei Aparecida Bedin Affonso

Autores

Adriana Campos Natali
Aldinária Martins Rodrigues
Aline Aparecida Veltrone
Aline Cristina Amgarten Cardeal
Breno de Souza Juz
Camila Santos Borges
Carla Gardini
Cássia Cristiane de Freitas Alves
Claudia Mara da Silva
Daniela Fernanda Flores
Divânia Pereira do Carmo
Elenir Santana Moreira
Elizete Lobato Miranda
Flávia Fernandes Iafigliola
Geiza Duarte dos Santos
Gerson Branco Abdal
Iraceli Andrade
Janaína Tunussi de Oliveira
Josefina da Costa
Karen Aparecida Favarim
Lucia Helena Reily
Mara Cardoso Freitas
Maria Angélica Arruda Dias Ladaga
Maria Creuza Lopes Teatin
Maria Lúcia de Oliveira
Maria Lúcia Lanza de Paula
Maria Simira Beatriz Poker Ferreira
Mariana da Cunha Sotero
Marta Menezes Santos
Nelma Cristina de Carvalho Francisco
Patrícia Aparecida Sgarioni Oliveira
Priscilla Aparecida da Silva
Rafaela Anarelli
Rebeca Ripari de Oliveira
Roberta Gomes Scian Bizari
Rodrigo Neris
Sabrina de Oliveira Maciel Guimarães
Sandra Mara Fulco
Sandra Prado de Lima
Silvana Lopes Ferraz
Solange Maria Américo
Thaisy Caroline Silva Torres de Oliveira
Warlen Fernandes Soares

Organização e estabelecimento do texto

Lucia Helena Reily
Mariana da Cunha Sotero
Suselei Aparecida Bedin Affonso

Revisão Textual

Lucia Helena Reily
Mariana da Cunha Sotero
Suselei Aparecida Bedin Affonso

Formação e orientações específicas

Lucia Helena Reily
Mariana da Cunha Sotero
Suselei Aparecida Bedin Affonso

Colaboradores

Abenaildes de Oliveira Santos

Ana Claudia Tenorio Dornelles

Claudia Gomes Domingues Nunes

Daniela Cristina Viani

Eliana Barros Mendes de Castro

Eliane Regina Barbarini

Eliete da Silva de Faria

Flavia Barthos Nardy Torrecilas

Gislaine Coutinho

Heber Adaias da Silva

Iraceli Andrade

Izabela Matos

Lígia Márcia Prando

Lívia Cristiane Pereira Dal Bello

Luciana Aparecida Minari

Maria Angélica Zaniboni

Mônica Cristina Martinez de Moraes

Neiva Montezini da Cunha

Paula Cynthia Moncayo

Priscila Rodrigues Nunes

Rosana Santos Medina Paranatinga

Silvana Rossi Caobianco

Solange Villon Konhn Pelicer

Sônia Regina Ferreira Degrecci

Suelen Batista de Souza

Sueli Aparecida Martinazzo

Tathiane Rubin Rodrigues Cuesta

Thais Helen dos Santos Benato

Vanessa Elizabeth de Souza Rocha

Autores de colagens

Aline Caetano Begossi

Ana Carolina Pelloni

Ana Rosa Torquato Botelho

Cássia Cristiane de Freitas Alves

Daniela Fernanda Flores

Elaine Botelho Corte Fernandes

Eliana Briense Jorge Cunha

Elise Helena Batista Moura

Gilberto Faria

Janaína Tunussi de Oliveira

Karen Aparecida Favarim

Karen Cristina Barreira Paciti

Lívia Cristiane Pereira Dal Bello

Marta Elena Rogeri Soler

Mariana da Cunha Sotero

Marta Menezes Santos

Marta Soppelsa Forti

Nelma Cristina de Carvalho Francisco

Priscilla Aparecida da Silva

Regina Flora de Carvalho Vieira

Rita de Cássia Guerra Vital

Roberta Gomes Scian Bizari

Rosana Alves Santana

Rosilene de Fátima S. Vigato

Suselei Aparecida Bedin Affonso

Tânia Maria Ans

Vânia Garbo Soranzo

Zuleika da Silva Pinto

Agradecimentos:

Em especial a Angela Ferraz que plantou as primeiras sementes para o nascimento deste Caderno e que trabalhou pela educação especial numa perspectiva inclusiva e ao Heliton Leite de Godoy um dos precursores do movimento político-pedagógico de construção de cadernos curriculares na Rede Municipal de Campinas e a todos aqueles que apoiaram e colaboraram com a realização deste trabalho.

Sumário

Prefácio – Em diálogo com o caderno.....15
Lucia Helena Reily

Objetivos e processo de elaboração do Caderno.....17
Mariana da Cunha Sotero

LISTA DE SIGLAS.....22

Parte I – Educação Especial e Currículo escolar: uma trama de muitos fios – Conceitos e princípios.....23
Adriana Cunha Padilha
Aline Aparecida Veltrone
Cássia Cristiane de Freitas Alves
Eliana Briense Jorge Cunha
Elise Helena Batista Moura
Elizete Lobato Miranda
Karen Aparecida Favarim
Mariana da Cunha Sotero
Nelma Cristina de Carvalho Francisco
Sabrina de Oliveira Maciel Guimarães
Solange Maria Américo
Suselei Aparecida Bedin Affonso

Parte II – Memórias e caminhos da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Campinas.....30
Camila Santos Borges

Parte III – Narrativas sobre Educação Especial no contexto da escola: tecendo currículo de acesso, permanência e construção de conhecimento.....52

Capítulo 1 – A experiência cotidiana e o trabalho coletivo como processo formativo para inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial.....53

Narrativa – Professor-Aprendente e Estudante-Professora: uma experiência formativa no ensino de artes visuais para estudantes cegos 55
Rodrigo Neris

Narrativa – Conhecer para mediar: a importância da formação continuada para inclusão do aluno com TEA.....61
Aldinária Martins Rodrigues
Solange Maria Américo

Narrativa – Da matrícula de um aluno com altas habilidades/superdotação aos caminhos para apropriação de conhecimentos e construção práticas pedagógica.....63
Elenir Santana Moreira
Silvana Lopes Ferraz

Narrativa – O grupo de trabalho de deficiência intelectual e a formação continuada dos profissionais.....67
Aline Aparecida Veltrone
Elizete Lobato Miranda

Capítulo 2 – Trabalho coletivo – Construindo diálogos entre Educação Especial e currículo comum.....73

Narrativa – À luz da falta da visão: caminhos de uma prática inclusiva com um aluno cego na Educação Infantil.....75
Karen Aparecida Favarim
Marta Menezes Santos

Narrativa – Fazer pedagógico para o desenvolvimento da habilidade de comunicação e o trabalho coletivo entre profissionais e família para inclusão escolar de uma criança em avaliação diagnóstica.....80
Flávia Fernandes Iafigliola
Maria Lúcia Lanza de Paula

Narrativa – Planejamento coletivo de organizações pedagógicas para inclusão de aluna com deficiência intelectual.....85
Daniela Fernanda Flores WZ

Narrativa – Uma escola inclusiva é uma escola para todos! A magia da contação de história.....88
Sandra Prado de Lima

Capítulo 3 – A prática pedagógica para socialização, acolhimento e construção de autonomia dos alunos público-alvo da Educação Especial no contexto da escola.....91

Narrativa – Reflexões sobre aprendizagem, autonomia e a interação social: Inclusão de uma aluna com cegueira nos primeiros anos do ensino fundamental.....93
Elenir Santana Moreira
Silvana Lopes Ferraz

Narrativa - O fazer pedagógico e a construção de vínculo para inclusão do aluno com TEA.....97
Maria Angélica Arruda Dias Ladaga
Solange Maria Américo

Narrativa – Trajetória escolar de um aluno identificado com altas habilidades/superdotação.....99
Claudia Mara da Silva
Iraceli Andrade
Patrícia Aparecida Sgarioni Oliveira

Narrativa – O cotidiano escolar junto a um aluno com deficiência intelectual.....109
Maria Simira Beatriz Poker Ferreira

Narrativa – Atendimento domiciliar na Educação Infantil de criança com deficiência múltipla: conquistas e desafios.....110
Maria Lúcia de Oliveira
Josefina da Costa
Solange Maria Américo

Narrativa – Práticas inclusivas e a deficiência intelectual: organizações e estratégias pedagógicas para inclusão de alunos com deficiência intelectual.....114
Priscilla Aparecida da Silva

Capítulo 4 – O Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais.....118

Narrativa – A formação continuada como elemento de articulação entre AEE e proposta pedagógica da escola no processo de escolarização de uma aluna com deficiência visual.....120
Cássia Cristiane de Freitas Alves
Carla Gardini

Narrativa – Avaliação pedagógica e a mediação do outro como estratégias importantes para o desenvolvimento de processos cognitivos de aluno em atendimento educacional especializado.....125
Sandra Mara Fulco

Narrativa – O atendimento educacional especializado: contribuições no processo da leitura em braille e na orientação e mobilidade.....129
Divânia Pereira do Carmo

Capítulo 5 - Tecnologia assistiva e a prática pedagógica cotidiana – construindo um currículo acessível.....133

Narrativa – Linha Braille como recurso de acessibilidade ao currículo escolar: organização do trabalho pedagógico e tecnologia assistiva.....135
Aldinária Rodrigues Martins

Narrativa – Adaptação de recursos e materiais para inclusão de uma criança cega: rompendo barreiras atitudinais e de acessibilidade ao currículo 139
Geiza Duarte dos Santos
Aline Cristina Amgarten Cardeal

Narrativa – Os encantos e desafios de uma educadora frente a inclusão de um aluno com deficiência múltipla.....144
Warlen Fernandes Soares
Solange Maria Américo

Narrativa – Retomando as possibilidades comunicativas: introdução de Comunicação Alternativa/ Suplementar com aluno com deficiência múltipla.....147
Mara Cardoso Freitas
Roberta Gomes Scian
Solange Maria Américo

Narrativa – Recursos de comunicação para inclusão de uma com surdocegueira pré-lingual.....150
Solange Maria Américo

Capítulo 6 – Educação bilíngue de surdos.....153

Narrativa – Educação bilíngue de surdos: um olhar da orientadora pedagógica sobre o novo.....155
Janaína Tunussi de Oliveira

Narrativa – Ensino de Libras e letramento para surdos e ouvintes: construindo pontes.....157
Maria Creusa Lopes Teatin

Narrativa – Libras, uma língua viva! Sobre docência e a instrução em Libras.....159
Rebeca Ripari de Oliveira

Narrativa – Docência e aluno surdo – perspectivas de um professor de História.....166
Breno de Souza Juz

Narrativa – O olhar das famílias numa Escola Bilíngue: Como ser pais do Cadu?.....168
Adriana Campos Natali
Gerson Branco Abdal

Narrativa – Sobre a profissão de Intérprete de Libras.....171
Thaisy Caroline Silva Torres de Oliveira
Rafaela Anarelli – Intérprete de Libras

Narrativa – Tempo/Espaço de Aprendizagem e Vivência em Libras para Surdos.....172
Rebeca Ripari de Oliveira

Narrativa - A Educação Especial no contexto da educação bilíngue de surdos.....175
Nelma Cristina de Carvalho Francisco
Sabrina de Oliveira Maciel Guimarães

Sumário Por Público Alvo

Deficiência visual: Narrativa – Professor-Aprendente e Estudante-Professora: uma experiência formativa no ensino de artes visuais para estudantes cegos: 55

Transtorno do Espectro Autista: Narrativa – Conhecer para mediar: a importância da formação continuada para inclusão do aluno com TEA:.....61

Altas habilidades/ superdotação: Narrativa – Da matrícula de um aluno com altas habilidades/superdotação aos caminhos para apropriação de conhecimentos e construção práticas pedagógica 63

Deficiência intelectual: Narrativa – O grupo de trabalho de deficiência intelectual e a formação continuada dos profissionais.....67

Deficiência visual: Narrativa – À luz da falta da visão: caminhos de uma prática inclusiva com um aluno cego na Educação Infantil.....75

Deficiência intelectual: Narrativa – Fazer pedagógico para o desenvolvimento da habilidade de comunicação e o trabalho coletivo entre profissionais e família para inclusão escolar de uma criança em avaliação diagnóstica 80

Deficiência intelectual: Narrativa – Planejamento coletivo de organizações pedagógicas para inclusão de aluna com deficiência intelectual 85

Deficiência intelectual: Narrativa – Uma escola inclusiva é uma escola para todos! A magia da contação de história 122

Deficiência visual: Narrativa – Reflexões sobre aprendizagem, autonomia e a interação social: Inclusão de uma aluna com cegueira nos primeiros anos do ensino fundamental 93

Transtorno do Espectro Autista: Narrativa – O fazer pedagógico e a construção de vínculo para inclusão do aluno com TEA 97

Altas habilidades/superdotação: Narrativa – Trajetória escolar de um aluno identificado com altas habilidades/superdotação.....99

Deficiência intelectual: Narrativa – O cotidiano escolar junto a um aluno com deficiência intelectual 109

Deficiência múltipla: Narrativa – Atendimento domiciliar na Educação Infantil de criança com deficiência múltipla: conquistas e desafios 110

Deficiência intelectual: Narrativa – Práticas inclusivas e a deficiência intelectual: organizações e estratégias pedagógicas para inclusão de alunos com deficiência intelectual 114

Deficiência visual: Narrativa – A formação continuada como elemento de articulação entre AEE e proposta pedagógica da escola no processo de escolarização de uma aluna com deficiência visual 170

Deficiência múltipla: Narrativa – Avaliação pedagógica e a mediação do outro como estratégias importantes para o desenvolvimento de processos cognitivos de aluno em atendimento educacional especializado.....125

Deficiência visual: Narrativa – O atendimento educacional especializado: contribuições no processo da leitura em braille e na orientação e mobilidade.....129

Deficiência visual: Narrativa – Linha Braille como recurso de acessibilidade ao currículo escolar: organização do trabalho pedagógico e tecnologia assistiva 135

Deficiência visual: Narrativa – Adaptação de recursos e materiais para inclusão de uma criança cega: rompendo barreiras atitudinais e de acessibilidade ao currículo 139

Deficiência múltipla: Narrativa – Os encantos e desafios de uma educadora frente a inclusão de um aluno com deficiência múltipla 144

Deficiência múltipla: Narrativa – Retomando as possibilidades comunicativas: introdução de Comunicação Alternativa/ Suplementar com aluno com deficiência múltipla 147

Surdocegueira: Narrativa – Recursos de comunicação para inclusão de uma com surdocegueira pré-lingual.....150

Aluno Surdo: Narrativa – Educação bilíngue de surdos: um olhar da orientadora pedagógica sobre o novo.....155

Aluno Surdo: Narrativa – Ensino de Libras e letramento para surdos e ouvintes: construindo pontes 157

Aluno Surdo: Narrativa – Libras, uma língua viva! Sobre docência e a instrução em Libras 159

Aluno Surdo: Narrativa – Docência e aluno surdo – perspectivas de um professor de História.....166

Aluno Surdo: Narrativa – O olhar das famílias numa Escola Bilíngue: Como ser pais do Cadu?...168

Aluno Surdo: Narrativa – Sobre a profissão de Intérprete de Libras.....171

Aluno Surdo: Narrativa – Tempo/Espaço de Aprendizagem e Vivência em Libras para Surdos.....172

Aluno Surdo: Narrativa - A Educação Especial no contexto da educação bilíngue de surdos.....175

APRESENTAÇÃO

Pela garantia do direito de todos à educação e pela efetivação de uma educação especial na perspectiva inclusiva que promove o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência e altas habilidades nas escolas da Rede Municipal de Ensino, a Secretaria Municipal de Educação assumiu o compromisso de construir coletivamente, por meio de Grupos de Trabalho, constituídos por profissionais da Rede, o "*Caderno Curricular temático: Narrativas sobre Educação Especial nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas - Tecendo o currículo de acesso, permanência e construção de conhecimentos*".

Esse Caderno, a partir da realidade e história da Rede, nos inspira sobre como "fazer" educação especial na perspectiva inclusiva no contexto das escolas, referendando o disposto na Constituição Federal de 1988, na Lei Brasileira de Inclusão/2015 e no Plano Nacional de Educação, sempre em diálogo com as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Campinas.

O Caderno começa com a apresentação dos princípios e diretrizes da educação especial que devem embasar o currículo escolar, resgata a trajetória histórica da educação especial e apresenta as diversas vozes e narrativas que evidenciam o trabalho pedagógico realizado por nossos profissionais, que se empenham cotidianamente na construção de uma educação de qualidade. Na parte final, o Caderno traz narrativas de práticas curriculares voltadas para propiciar condições de aprendizagem a todos, que valorizam as diversas formas de aprender e que são pensadas a partir da realidade das escolas.

Esperamos que esse trabalho seja acolhido pelas comunidades escolares como uma elaboração coletiva que registra e legitima as práticas curriculares de educação especial da Rede Municipal de Ensino de Campinas e como um importante subsídio para construção dos projetos pedagógicos das escolas.

Solange Villon Kohn Pelicer
Secretária Municipal de Educação

PREFÁCIO

Em diálogo com o caderno

Lucia Helena Reily
Docente da Universidade Estadual de Campinas

O dia começa com as meninas e os meninos sentados em roda no chão, junto a professora. Neste momento de partilha, as crianças contam alguma novidade, ouvem os colegas, percebem quem veio e quem faltou, e a professora explica o que vai acontecer. Uma professora destacou na sua narrativa o quanto era importante criar estratégias de participação para que o seu aluno com deficiência entendesse que havia um lugar para ele nessa roda, que ele também fazia parte do grupo. Ao ler o Caderno *Narrativas sobre Educação Especial no contexto das escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas* produzido por educadores que atuam nas escolas municipais na perspectiva da inclusão, eu também senti que estava sentada no chão nessa roda. As narrativas dos educadores convidam a imaginar o cotidiano de práticas escolares pensadas e desenvolvidas com os alunos com deficiência e altas habilidades. Oferecem uma mostra do trabalho pedagógico nas múltiplas frentes contempladas pela Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva em Campinas.

As narrativas são variados e refletem a abrangência do trabalho realizado, seja na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou na EJA, nas aulas de Artes ou de Matemática, na sala regular, no ensino compartilhado ou no contexto de Atendimento Educacional Especializado. Alguns professores são veteranos, com larga experiência na atuação com alunos com deficiência que trabalharam numa época em que havia muita resistência em receber alunos com deficiência na sala regular. Outros são bastante jovens, e se inserem no movimento recente da política de educação especial na perspectiva inclusiva; trazem novos conhecimentos e familiaridade com as tecnologias e novas mídias. Ainda assim, as narrativas revelam algumas características em comum: além de os professores assumirem a visão de que o aluno com deficiência tem direito de estar na escola e de aprender com seus pares, os relatos são todos positivos. Eles mostram que o trabalho está acontecendo, está tendo bons resultados, está fazendo uma diferença muito significativa na vida de muitas crianças – e não somente dos alunos com deficiência. Destacam a importância de recorrer a pessoas mais experientes, buscar recursos, perseguir maior conhecimento e formação. É muito gratificante perceber a criatividade dos educadores quando se defrontam com desafios, e como procuram resolver as situações considerando a subjetividade dos seus alunos com deficiência e suas necessidades específicas.

Mudei para Campinas em 1990, há trinta anos, e no decorrer desse tempo acompanhei como profissional o processo de consolidação da Educação Especial no município. A narrativa construída na primeira parte do Caderno se entrecruza com muitas lembranças significativas que guardo de encontros entre universidade e escola. Atuando na Puc-Campinas entre 1992 e 2005 e posteriormente na Unicamp (no CEPRE) a partir de 1996,

tive o privilégio de orientar alunos que realizaram estágio em escolas municipais; participei de eventos e reuniões com os coordenadores da Educação Especial da Secretaria de Educação de Campinas. Ministrei palestras, cursos e oficinas para os professores da rede, com foco em Artes Visuais, Deficiência Física, ou Comunicação Suplementar e Alternativa – minhas áreas de especialidade. Visitei escolas, participei de reuniões com professores da rede sobre alunos surdos atendidos no CEPRE, produzi material audiovisual doado para as escolas municipais, promovi a participação de professores da RMEC nos três congressos de "Comunicação Alternativa" realizados na Unicamp. Essas incursões no decorrer dos anos me levaram a ter um grande respeito e reconhecimento pelo empenho dos professores da rede em levar a cabo a inclusão nas escolas municipais.

Agora neste diálogo com o Caderno tenho a oportunidade de revisitar o trabalho de Educação Especial realizado em Campinas, como aprendiz e participante de uma grande roda que agora pode ouvir os testemunhos de professores sobre a qualidade do seu fazer e sobre o seu compromisso com a educação de todos os seus alunos. Foi com muita alegria que aceitei o convite do Núcleo de Educação Especial para participar desta importante iniciativa de produção coletiva. Minha contribuição foi tecer comentários que dialogam com os relatos na abertura de cada capítulo e também realizar uma oficina na qual os professores criaram colagens para representar por metáfora os capítulos em que se agrupam os seus relatos.

Assegurar o direito de todas as crianças à educação na perspectiva da educação inclusiva demanda esforço cotidiano, compromisso e busca de conhecimento, e este caderno é um belo retrato desta luta.

Objetivos e processo de elaboração do Caderno

Mariana da Cunha Sotero
Coordenadora Pedagógica

Este Caderno registra e compartilha saberes/fazeres historicamente elaborados e apropriados pelos atores da Rede Municipal de Ensino de Campinas (RMEC) sobre políticas de educação especial e práticas curriculares inclusivas que visam promover e tecer o acesso, a permanência e construção de conhecimentos na escola regular pelos alunos[1] com deficiência, Transtornos do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH).

Aspira-se que os conhecimentos compartilhados neste Caderno possam inspirar, nortear, subsidiar e dar visibilidade à construção histórica de práticas curriculares e políticas que visam acolher e incluir a todos e cada um. No entanto, esses conhecimentos não são modelos ou protocolos a serem seguidos, mas sim possibilidades de reflexões sobre o fazer educação especial inclusiva. É importante que a leitura do Caderno se dê num exercício de estabelecer relações com o fazer nas escolas e o que está proposto nas Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Campinas[2], cuja visita e revisita mútua dá sentido e movimento a ambos.

Esses saberes/fazeres que serão aqui registrados foram elaborados a partir da realidade e especificidade das escolas e de todas as instâncias da RMEC, que desde 1989, têm assumido a partir de grande parte de seus profissionais como uma perspectiva política e pedagógica promover o acesso à classe comum aos alunos público-alvo da Educação Especial. Nesse contexto, o Caderno atende a um movimento e uma demanda histórica dos profissionais da RMEC por construção de registros do trabalho já realizado, assim como a demanda por diretrizes orientadoras que contribuam para o fortalecimento do fazer pedagógico com alunos público-alvo da Educação Especial na escola e da política de Educação Especial.

Nos últimos anos houve um aumento significativo no número de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial na classe comum, inclusive dos casos de deficiências graves, que antes não chegavam até a escola, conforme se observa no Quadro 1.

1.: Optamos por utilizar neste texto a palavra aluno, pois é a nomenclatura formal para pessoas matriculadas nas escolas da RMEC. No entanto, o uso do termo aluno não deve invisibilizar as especificidades de cada tempo de vida (infância, adolescência, juventude e velhice), assim como as especificidades de gênero, classe social e etnia, considerando que essas identidades produzem sentidos, significados e reconfiguram o contexto social.

2.: As Diretrizes curriculares da RMEC encontram-se disponíveis para consulta: **http://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br** .

Quadro 1 – Número de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas de 2012 a 2020.

ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL MATRICULADOS NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO								
2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
771	641	557	726	951	1073	1127	1309	1269

Fonte: Sistema Integre/26 de fevereiro de 2020

Esse cenário se materializa em um contexto nacional em que se ganha espaço e força a política de educação inclusiva, cujos principais marcos orientadores e legais são a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 7 de janeiro de 2008 (PNEE-EI/08), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 25 de agosto de 2009 e a Lei 13.146/15 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI-2015) que defendem que todos os alunos estejam na classe comum, com projetos pedagógicos inclusivos e, quando necessário, acompanhados por serviços e recursos especializados.

Além do acesso, é necessário garantir aos alunos com deficiência, TEA e AH a permanência e a participação nas práticas culturais da/na escola e a construção de conhecimentos. Isso requer a organização de um trabalho pedagógico que acolha a diversidade de sujeitos e rompa com currículos baseados na homogeneidade dos tempos, espaços e normas e se articule aos saberes especializados da área da Educação Especial.

Para eliminar as barreiras que possam obstruir a participação e desenvolvimento dos sujeitos com deficiência na escola, em muitos casos, é necessário que o trabalho pedagógico seja organizado com língua, linguagens, recursos e serviços especializados, como: Libras, braille, comunicação alternativa/suplementar, softwares de voz, cuidadores, transporte adaptado, entre outros. Esses conhecimentos, serviços e recursos são específicos da área da Educação Especial e precisam estar articulados de forma dialógica ao currículo geral. Tudo isso demanda elaboração e apropriação de conhecimentos pelos profissionais, sendo necessário estudo, discussão, compartilhamento de fazeres, entre outras possibilidades formativas e orientadoras.

Faz-se urgente o compartilhamento e a produção de saberes/fazeres sobre o como fazer Educação Especial no contexto da escola, uma vez que ainda é incipiente a produção de conhecimentos, na área acadêmica, que relaciona Educação Especial e currículo escolar. É

> *(...) recente na academia o olhar que relaciona a educação especial ao currículo. Entendemos essa afirmação como decorrência da própria_W história recente de reinvenção dessa modalidade de ensino, que passa a ser reescrita pelas políticas públicas intergovernamentais no Brasil, a partir dos anos 2000, como vinculada a uma diretriz de inclusão escolar que aposta de modo prioritário na escolarização dos sujeitos nomeados como público-alvo da educação especial no espaçoW da escola de ensino comum. (BAPTISTA; HAAS, s/p, 2015)*

Assim, a Coordenação Pedagógica do Núcleo de Educação Especial e do Núcleo de Currículo, a partir de 2014, organizaram Grupos de Trabalho com objetivos de: elaborar um registro da história da educação especial na Rmec a partir da voz de seus atores; refletir sobre as práticas curriculares das escolas a partir dos princípios da Educação Especial na perspectiva inclusiva; realizar estudos sobre a relação entre currículo, educação especial e inclusão; registar os saberes/fazeres constituídos sobre educação especial no contexto da escola e; promover o direito dos professores, especialistas e profissionais do quadro de apoio à formação continuada em sua área de atuação. Os Grupos de Trabalho, organizados entre 2014 e 2019, foram os seguintes:

- GT – Alunos surdos e com deficiência auditiva e práticas curriculares para a educação inclusiva (2014-2019).
- GT - "Deficiência visual e práticas curriculares para a educação inclusiva" (2014-2019).
- GT - "Deficiência Múltipla e Física e práticas curriculares para a educação inclusiva" (2016-2019).
- GT – Deficiência intelectual e práticas curriculares para a educação inclusiva (2016-2019).
- GT - "Memórias e caminhos da Educação Especial" (2018-2019).
- GT - "Transtornos do espectro autista e práticas curriculares para a educação inclusiva" (2017-2019).
- GT - "Altas habilidades/Superdotação e práticas curriculares para a educação inclusiva" (2019).

Os GTs foram coordenados por professores de Educação Especial e compostos por diferentes profissionais da RMEC: intérpretes; professores bilíngues; professores de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e Educação Especial; agentes de Educação Infantil, orientadores pedagógicos, diretores, vice-diretores; coordenadores pedagógicos e supervisores educacionais – sujeitos do projetos pedagógicos escolares.

Esses profissionais, participantes dos GTs, foram convidados pela Coordenação Pedagógica do Núcleo de Educação Especial, do Núcleo de Currículo e pelos professores coordenadores dos GTs a constituírem um coletivo responsável pela elaboração e registro de práticas curriculares inclusivas.

1. Professores de Educação Especial coordenadores dos Gts e Coordenadores Pedagógicos elaborando o Caderno (Fonte: arquivo da Coordenadora Pedagógica).
2. Professores de Educação Especial coordenadores dos Gts e Coordenadores Pedagógicos elaborando o Caderno (Fonte: arquivo da Coordenadora Pedagógica).
3. Professores de Educação Especial coordenadores dos Gts e Coordenadores Pedagógicos elaborando o Caderno (Fonte: arquivo da Coordenadora Pedagógica).

4. Professoras de Referência e Coordenadoras pedagógicas planejando o Caderno e os encontros de práticas (Fonte: arquivo da Coordenadora Pedagógica)
5. Professoras de Referência e Coordenadoras pedagógicas planejando o Caderno e os encontros de práticas (Fonte: arquivo da Coordenadora Pedagógica)
6. Encontro de práticas curriculares da Educação Especial (Fonte: arquivo da Coordenadora Pedagógica)

Esses registros culminaram no presente Caderno, por meio da elaboração, apropriação e compartilhamento dos saberes/fazeres do campo de conhecimento e modalidade da Educação Especial no contexto das escolas da RMEC.

As orientações para a articulação e costura entre os saberes produzidos nos diferentes GTs e os princípios e diretrizes da Educação Especial na perspectiva inclusiva, constantes na legislação e documentos federais e nas Diretrizes Curriculares da RMEC, foram realizados pela equipe de Coordenadores Pedagógicos do Núcleo de Educação Especial/CEB e do Núcleo de Currículo/CSF. Esse processo se concretizou por meio de reuniões periódicas entre professoras de Educação Especial coordenadoras dos GTs e equipe de Coordenadores Pedagógicos que, lançados no campo da reflexão contínua, se mantiveram atentos à diversidade de questões que foram surgindo e ganhando forma na produção coletiva.

Junto ao movimento dos GTs, os Coordenadores Pedagógicos, em 2017, 2018 e 2019, promoveram um diálogo amplo com os profissionais da RMEC por meio de ações formativas como: o "Seminário de Educação bilíngue de Surdos – As possibilidades e desafios das práticas pedagógicas inclusivas na Rede Municipal de Ensino de Campinas/2017" e os encontros "Práticas Curriculares e Educação Especial: Tecendo o currículo de acesso, permanência e construção de conhecimentos nas escolas da RMEC, 2018/2019". Essas ações formativas, em seu conjunto, eram abertas a todos os profissionais da rede que se interessassem e tinham o objetivo de promover o debate e a circulação de conhecimentos sobre práticas curriculares de Educação Especial no contexto da escola e educação bilíngue de surdos; socializar, debater e construir o Caderno de Práticas Curricular e; subsidiar os profissionais das escolas com conhecimentos e reflexões para atuação com a Educação Especial. Os encontros de práticas, em específico, tiveram as seguintes temáticas: "30 anos de Educação Especial na RMEC – Memórias e caminhos", "Práticas curriculares e o aluno com deficiência visual", "Práticas curriculares e os alunos com deficiência intelectual", "Práticas curriculares e os alunos com transtorno do espectro autista", "O sujeito com altas habilidades no contexto da escola", "Práticas curriculares e o com deficiência física", "O lugar das práticas curriculares na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva: o papel da arte" e "Construção do Caderno de práticas curriculares na Educação Especial na escola: o olhar dos narradores". No encontro formativo "O lugar das práticas curriculares na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva: o papel da arte" os profis-

sionais da educação presente criaram as colagens que compõem esse que representam as diferentes dimensões do trabalho pedagógico da educação especial no contexto da escola.

Esse Caderno Curricular Temático construído a partir das experiências do fazer pedagógico articuladas às reflexões originárias do campo teórico e da legislação da Educação Especial e ao currículo geral na RMEC, enquanto um documento que resgata e dá visibilidade ao movimento que é constitutivo e condicionante das realizações na Educação Especial na RMEC, será organizado da seguinte forma:

Parte I – Na primeira parte, intitulada Educação Especial e Currículo escolar: uma trama de muitos fios – Conceitos e princípios abordam-se os principais conceitos e princípios sobre Educação Especial e currículo que subsidiam e norteiam o Caderno.

Parte II – Na segunda parte, intitulada Memórias e caminhos da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Campinas, busca-se apresentar o percurso histórico de constituição da Educação Especial na RMEC em diálogo com a história geral dessa modalidade de ensino e com foco em como o direito à educação às pessoas com deficiência foi se constituindo nessa rede. Essa história foi sendo constituída a partir da narrativa dos sujeitos dessa história, documentos oficiais e pesquisas acadêmicas sobre o tema.

Parte III – Na terceira parte intitulada Narrativas sobre Educação Especial no contexto da escola: tecendo currículo de acesso, permanência e construção de conhecimento compartilha-se, a partir de narrativas das comunidades escolares, conhecimentos produzidos na complexidade do trabalho educativo, que se constitui na prática pedagógica cotidiana, sobre a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial na classe comum da escola regular. A partir das narrativas os sujeitos produziram e comunicaram significados e saberes ligados à experiência em um determinado tempo (trama) e lugar (cenário). Os narradores apresentaram rememorações de histórias humanas atribuindo sentido, importância e finalidade às experiências diversas – individuais e coletivas – elaborando, então, uma interpretação sobre o vivido.

As narrativas foram categorizadas em 6 capítulos com temáticas que representam dimensões de trabalho e campos de conhecimento sobre Educação Especial no contexto da RMEC que foram depreendidos das próprias narrativas. Os Capítulos são os seguintes:

Capítulo 1 – A experiência cotidiana e o trabalho coletivo como processo formativo para inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Capítulo 2 – Trabalho coletivo – Construindo diálogos entre Educação Especial e currículo comum.

Capítulo 3 – A prática pedagógica para socialização, acolhimento e construção de autonomia dos alunos público-alvo da Educação Especial no contexto da escola.

Capítulo 4 – O Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais.

Capítulo 5 – Tecnologia Assistiva e a prática pedagógica cotidiana – construindo um currículo acessível.

Capítulo 6 – Educação bilíngue de surdos.

LISTA DE SIGLAS

AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

ADACAMP – Associação para o Desenvolvimento dos Autistas em Campinas

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AH/SD – Altas habilidades/Superdotação

AIPD – Ano Internacional das Pessoas Deficientes

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

ASSUCAMP – Associação dos Surdos de Campinas

ATEDUC – Assessoria de Tecnologia Educacional

CADAF – Círculo de Amigos dos Deficientes da Audição e da Fala

CAEPEDE – Centro de Apoio a Escolarização da Pessoa com Deficiência

CAPE – Centro de Apoio Pedagógico Especializado

CEB – Coordenadoria de Educação Básica

CREE – Centro de Referência em Educação Especial

Cepre – Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel Porto

Ceprocamp – Centro de Educação Profissional de Campinas Pref. Antônio da Costa Santos

Cepromad – Centro de Produção de Material Adaptado

CONADE – Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência

Conbrasd – Conselho Brasileiro para Superdotação

CORDE – Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência DA – deficiência auditiva

Disapre – Laboratório de Pesquisa em Distúrbios, Dificuldades de Aprendizagem, e Transtornos de Atenção

DO – Diário Oficial

DSC/PEE – Discurso de Sujeito Coletivo / Professores de Educação Especial

DUA – Desenho Universal de Aprendizagem

DV – Deficiência Visual

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

EMEFEI -Escola Municipal de Ensino Fundamental e Educação Integral

FENAPAES – Federação Nacional das APAEs

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos

FLISELLO – Festival Literário do Tosello

FUMEC – Fundação Municipal para Educação Comunitária

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GAEE – Grupo de Apoio de Educação Especial

GT – Grupo de Trabalho

HP – Hora Projeto

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

NAED – Núcleo de Ação Educativa Descentralizado

NEE – Núcleo de Educação Especial

OCR – Reconhecedor Ótico de Caracteres

ONU – Organização das Nações Unidas

OPS – Organização Pan-Americana da Saúde

PCD – Pessoas Com Deficiência

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDT – Partido Democrático Trabalhista

PMC – Prefeitura Municipal de Campinas

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PP – Projeto Pedagógico

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

PTI – Plano de Trabalho Individual

RMEC – Rede Municipal de Educação de Campinas

SACTA – Sala de Acessibilidade à Comunicação e Tecnologias Assistivas

SAID – Serviço de Atenção Internação Domiciliar – Mário Gatti

SERES – Setor de Referência e Recursos da Educação Especial

SRM – Salas de Recursos Multifuncionais

TCE – Tribunal de Contas do Estado

TDC – Trabalho Docente Coletivo

TDF – Trabalho Docente de Formação

TDI – Trabalho Docente Individual

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TEDEP – Trabalho Docente Entre Pares

UE – Unidade Educacional

PARTE I

Educação Especial e Currículo escolar: uma trama de muitos fios – Conceitos e princípios

Autores: Adriana Cunha Padilha
Aline Aparecida Veltrone
Cássia Cristiane de Freitas Alves
Eliana Briense Jorge Cunha
Elise Helena Batista Moura
Elizete Lobato Miranda
Karen Aparecida Favarim
Mariana da Cunha Sotero
Nelma Cristina de Carvalho Francisco
Sabrina de Oliveira Maciel Guimarães
Solange Maria Américo

Colagem de Karen Cristina Barreira Pacitti, Vânia Soranzo, Marta Solppelsa Forti e Rosilene de Fátima S. Vigaro – A prática pedagógica para socialização, acolhimento e construção de autonomia

AD
((AUDIODESCRIÇÃO))

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS

Desde 1989 a Secretaria Municipal de Educação (SME-Campinas) desenvolve uma política educacional que prevê e promove a matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial na classe comum das escolas regulares com a oferta de serviços e recursos especializados da área da Educação Especial.

A política municipal, nos últimos 10 anos, foi ratificada e corroborou com a política de Educação Especial federal que, a partir de 2007, radicalizou a proposta pró-inclusão, que prevê que todos os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação têm matrícula nas classes comuns e, quando necessário, são acompanhados por serviços de apoios especializados[3].

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares da RMEC alinhadas aos documentos federais, definem a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva como uma modalidade da educação básica que permeia todas as etapas e níveis de ensino. Articulada aos projetos pedagógicos das unidades, a Educação Especial busca garantir as condições para o direito de todos à educação, ao pleno acesso e permanência deste alunado na escola, bem como à participação em todas as atividades inseridas neste contexto, desenvolvendo-se articulada e transversal à classe comum da escola regular e não na forma substitutiva. (Campinas, 2010, 2012, 2013, 2014)

Como diferencial de outras redes, Campinas tem no quadro de professores de cada unidade educacional pelo menos um professor de Educação Especial que atua no contexto escolar e no turno do aluno público-alvo da Educação Especial. Esse trabalho tem como eixos principais: identificar as necessidades, estabelecer objetivos, propor ações e procedimentos que favoreçam o aprendizado; indicar recursos materiais, humanos e estratégias necessárias às especificidades dos alunos em conjunto com a equipe educativa da Unidade Educacional (UE); acompanhar o aluno na sala de aula e demais espaços educacionais, em conjunto com o professor regente, em momentos pontuais, de acordo com a necessidade identificada pela equipe escolar; colaborar com a formação continuada da equipe da UE sobre Educação Especial realizada nos espaços de tempos pedagógicos, conforme as necessidades e especificidades dos alunos; encaminhar o aluno para as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) da Secretaria Municipal de Educação (SME) quando for avaliado como necessário; viabilizar as parcerias com a rede de serviços, com a família e comunidade que atuam com o aluno fora do âmbito escolar; apontar, sugerir recursos e adaptar materiais específicos quando necessários

3.: Para aprofundar veja a dissertação de Mariana da Cunha Sotero: "Política municipal de Educação Especial de Campinas no período de 2005 a 2012". Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17122014-113247/pt-br.php

ao processo educativo realizado na escola, utilizando recursos específicos; atender de forma domiciliar, quando necessário, o público-alvo da Educação Especial. (Campinas, 2010)

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncional (SEM) no contraturno da escola também é oferecido, com o objetivo de todos os alunos aprenderam os recursos, linguagens e estratégias necessárias para eliminar as barreiras que possam impedir o acesso ao conhecimento na escola. Há ainda uma parceria da SME-Campinas com as instituições terceirizadas para oferta de programas complementares de Educação Especial, a qual se dá por meio do Atendimento Educacional Especializado e serviços complementares no âmbito das terapias, sempre no contraturno do aluno[4].

Na rede busca-se romper com a concepção de deficiência baseada no modelo médico. A visão tradicional de deficiência historicamente ancorou-se no modelo biomédico a define como um fenômeno do corpo, no qual a ausência de partes ou limitações funcionais são os seus elementos definidores. Nessa concepção, o foco de atuação está em fazer intervenções sobre o corpo para promover seu melhor funcionamento possível e reduzir assim as desvantagens sociais a serem vividas. Por um lado, tudo isso contribuiu para constituir uma educação marcada por "(...) práticas segregativas, que legitimaram currículos inadequados e alienantes, que muitas vezes serviram mais para infantilizar o aluno considerado deficiente do que para garantir o direito às diferenças." (BAUMEL; MOREIRA, 2001, p.3)

Por outro lado, se a definição de deficiência parte do pressuposto de que o meio social impõe barreiras às pessoas com deficiência, as relações e mediações se darão no sentido de transformar o meio social e torná-lo o mais acessível possível (adequações arquitetônicas, mudanças de práticas pedagógicas, eliminação de barreiras atitudinais etc.). Por isso é importante ter claro que a concepção de deficiência que assumimos nessa construção curricular é a concepção social da deficiência.

Essa visão humaniza as relações e abre outros caminhos para a Educação Especial que prioriza a avaliação pedagógica das barreiras no contexto da escola, assim como propõe ações para eliminação das mesmas, investimento nas possibilidades e potencialidades de cada aluno, utilização de um currículo comum pensando nas contribuições de trabalhos colaborativos e desenho universal de aprendizagem (DUA), formação continuada para toda a comunidade e o exercício da cidadania autônoma, crítica e produtiva. (CAMPINAS, 201)

Os alunos público-alvo da Educação Especial

Segundo a Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 2006 que institui da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os alunos público-alvo da Educação Especial são aqueles com Deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades/ Superdotação. De acordo com a legislação e para efeito da organização da política de Educação Especial a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência.

A definição do público-alvo da Educação Especial é necessária para identificação e caracterização, com objetividade, dessa população no contexto da escola. As informações sobre a identificação e o número de alunos público-alvo da Educação Especial subsidiam o planejamento e as ações voltadas para a

4.: A documentação sobre os termos de cooperação encontra-se disponível em: http://campinas.sp.gov.br/governo/educacao/chamada-publica.php

Educação Especial no contexto da escola, tais como propostas formativas, licitação de serviços, recursos e materiais, organização e gestão de pessoas, entre outras.

Concepção de Currículo

As Diretrizes Curriculares da RMEC propõem a construção de um currículo comprometido com uma formação humana ampla e crítica, que possibilite a apropriação, criação e recriação dos saberes produzidos histórica e socialmente pelos e para os alunos, de modo que possam compreender a própria realidade, situar-se nela, interpretá-la, contribuir para sua transformação e construção de uma nova sociedade – mais justa, democrática e igualitária. (Campinas, 2010, 2012, 2013, 2014)[5]

Para além de uma lista de conteúdos hierarquizados e estratégias de ensino, assume-se a concepção de currículo que o define como um conjunto de práticas culturais que ocorrem no ambiente escolar. Essas práticas culturais envolvem tudo o que se projeta, se prioriza e se vive no interior da escola, abrangendo: saberes/conhecimentos e modos de se lidar com os mesmos; as relações entre todos os sujeitos; a organização dos espaços/tempos; as intencionalidades, planejamentos e formas de avaliação.

O acesso e permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial na classe comum junto com os demais estudantes deve significar também a possibilidade de compartilhar as práticas culturais vivenciadas por todos, não se justificando a exclusão ou o desenvolvimento de um currículo à parte para esses alunos, sem qualquer relação com o currículo geral.

Tudo isso vai acolhendo e transformando trajetórias individuais, mesmo nas composições coletivas. A trajetória, a produção e apropriação do currículo por pessoas com deficiência, TEA e AH/SD, muitas vezes é marcada por exclusão, preconceitos e barreiras, por terem ritmos e formas específicas de se relacionarem com o mundo.

É necessário reconhecer as barreiras e desigualdades sociais que criam necessidades educacionais específicas para os alunos com deficiência, TEA e AH/SD. E assim promover práticas curriculares que contemplem essas necessidades educacionais, inclusive com "(...) o provimento de um conjunto de recursos, serviços, equipamentos, profissionais capacitados e especializados para atendimento de suas especificidades, (...) pois a igualdade de direitos, neste caso, é preservada se combinada com o direito à diferença". (PRIETO, 2010, p.72)

É exatamente a construção de práticas curriculares para atender necessidades educacionais específicas de pessoas com deficiência, TEA e AH/SD que lhes dá condições de participar do currículo geral, "(...) de modo que sua trajetória seja individualizada, mas, ao mesmo tempo, possa ser reconhecida como parte da história coletiva construída na sala de aula com seus pares". (BAPTISTA; HAAS, 2015, s/p.)

Acessibilidade curricular

Os documentos orientadores de política e legislação de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva afirmam e estabelecem o compromisso das práticas pedagógicas da escola com as transformações e recursos necessários para assegurar o atendimento às características dos estudantes público-alvo da Educação Especial e garantir o seu acesso ao currículo geral.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) utiliza o termo acessibilidade vinculado às questões arquitetônicas e também relacionado ao trabalho

5.: Essa concepção de currículo consta nas Diretrizes curriculares da RMEC.

pedagógico para a elaboração do conhecimento. De acordo com essa Política

> *as ações de acessibilidade envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008, p. 13)*

O Decreto Federal 7611/2011 (BRASIL, 2011), além da adoção dos termos "acessibilidade" e "recursos de acessibilidade", também adota a expressão "adaptações razoáveis", que é uma referência explícita ao texto da Convenção das Pessoas com Deficiência associado ao Decreto nº 6949/2009 com efeito de emenda constitucional (BRASIL, 2009b), que descreve adaptações razoáveis como "ajustes necessários requeridos em cada caso para assegurar a igualdade de oportunidades às pessoas com deficiência". (BRASIL, 2009b)

A Lei Brasileira de Inclusão (2015), ao tratar do direito a educação, também reafirma a necessidade de adaptações razoáveis e acesso ao currículo em seu Art. 28 ao estabelecer que o poder público deve assegurar projetos pedagógicos que institucionalizam o atendimento educacional especializado e "serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia". (BRASIL, s/p, 2015)

Assim, para tratar das formas e condições que os projetos pedagógicos das escolas devem assumir para promover a participação dos alunos público-alvo da Educação Especial nas práticas curriculares da escola, os documentos orientadores de política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva utilizam os conceitos e expressões "acessibilidade curricular" e "adaptações razoáveis".

Também há referenciais teóricos e políticas educacionais brasileiras, que adotaram os termos "adaptação curricular", "adequações curriculares" ou "flexibilização curricular". Esses termos se referem a todas as alterações que podem ser realizadas nos objetivos escolares, nos conteúdos, no processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho pedagógico com a finalidade de promover a participação e aprendizado na escola das crianças, adolescentes, jovens e adultos público-alvo da Educação Especial. (BAPTISTA; HAAS, 2015)

Essas propostas de "adaptação curricular", "adequações curriculares" ou "flexibilização curricular" muitas vezes têm se mostrado restritivas e simplificadoras pois, na prática, limitam e facilitam os conteúdos a serem abordados, restringindo o acesso ao conhecimento; evocam práticas sem uma intencionalidade coerente entre o tempo de dedicação às atividades e os objetivos propostos.

> *Logo, entendemos que o olhar que associa as adaptações curriculares restritamente à redução de conteúdo ou alargamento do tempo dedicado à tarefa se aproxima daquele que conceitua currículo escolar como listagem de conteúdos e que trata a deficiência como uma barreira preponderantemente orgânica, intrínseca ao sujeito, descaracterizando a influência do contexto social. (BAPTISTA e HAAS, s/p, 2015).*

Já a "acessibilidade curricular" ou as "adaptações razoáveis" propõem os ajustes ou transformações necessárias ao currículo, realizadas na medida das necessidades educacionais dos alunos. Considerando-se que na perspectiva social a condição de deficiência está relacionada ao contexto onde a pessoa se encontra, a identificação das necessidades educacionais para organização da acessibilidade curricular deve se pautar em uma avaliação pedagógica dos alunos no contexto escolar. Sobre isso, Baptista e Haas (2015) apontam que "as possibilidades de intervenção pedagógica que de-

vem estar em consonância com as especificidades de cada sujeito, sendo analisadas no seu contexto de relação, sem desconstituir a participação desses estudantes no projeto educativo coletivo". (s/p.)

Avaliação pedagógica e Educação Especial

A avaliação pedagógica dos alunos da Educação Especial deve dialogar com o Projeto Pedagógico de cada unidade educacional, uma vez que este é o documento que indica os princípios e a organização curricular que deve orientar as práticas da escola.

Nessa perspectiva, a avaliação constitui-se em processo contínuo e permanente de análise da relação entre aluno e contexto escolar, assim identificando as variáveis que interferem no processo de ensino e de aprendizagem, objetivando identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e das condições da escola e da família. (BRASIL, MEC/SEESP, 2006, p. 9)

Essa avaliação deve ser realizada por redes colaborativas, com atuação dos coletivos da escola (professores da turma, professores de Educação Especial, equipe gestora entre outros) e, quando se fizerem necessários, junto aos serviços de outras áreas do conhecimento e de políticas públicas (saúde, assistência social, esportes, cultura, etc.).

Para avaliar os processos educativos e os sujeitos envolvidos tem-se como práticas nas escolas da RMEC diferentes instrumentos e formatos que sempre se focam na relação do sujeito com o contexto, tais como:

- Observação dos diferentes espaços/tempos da escola e como os sujeitos se relacionam com esses;
- Observação das relações entre os sujeitos envolvidos nas práticas culturais da escola (criança com criança, adulto com criança; professor com alunos; aluno com aluno, professor com professor, professor com equipes gestoras; alunos com funcionários de apoio etc.);
- Provas escritas e outros instrumentos de avaliação da aprendizagem que são aplicados a todos os alunos e que, quando necessário, devem ser adequados em seu formato, linguagem e/ou temporalidade aos alunos público-alvo da Educação Especial;
- Instrumentos avaliativos da aprendizagem específicos às necessidades do aluno público-alvo da Educação Especial (avaliação da aprendizagem de Libras, avaliação do domínio de *braille*, avaliação do uso da comunicação alternativa etc.);
- Diálogos entre os diferentes atores envolvidos com o aluno: equipe escolar (professores, gestores, professores de Sala de Recursos, profissionais de apoio etc.), familiares e/ou responsáveis, serviços de saúde, assistência, entre outros;
- Modelos de formulários específicos para avaliação dos alunos com indicação dos serviços especializados necessários; entre outros que se fizerem necessários.

Todo o processo avaliativo deve ser acompanhado por registros (relatórios, fichas descritivas, vídeos, fotos, etc.) que subsidiem o processo de planejamento e replanejamento das práticas pedagógicas, dos recursos e serviços especializados voltados para a acessibilidade curricular. Assim, no contexto da RMEC, a avaliação pedagógica do público-alvo da Educação Especial, dentre inúmeras possibilidades, tem o potencial de identificar e subsidiar:

- A elaboração de um planejamento com estratégias e organização de tempos e espaços mais adequados à acessibilidade curricular;

- A necessidade dos serviços educacionais (cuidador, transporte adaptado, apoio pedagógico, Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais, entre outros);
- A articulação com os serviços da saúde, assistência e/ou outros complementares;
- A compra e/ou produção de materiais e recursos pedagógicos de tecnologia assistiva e/ou de enriquecimento curricular;
- Adequação, sinalização e adaptação do espaço físico da escola entre outras ações que se fizerem necessárias.

Gestão da Política de Educação Especial no âmbito da RMEC

As Diretrizes Curriculares da RMEC propõem que as escolas sejam estimuladas a realizar a gestão democrática por meio da instituição dos Conselhos de Escolas, de Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) e ainda de Grêmios Estudantis. No que se refere ao currículo, estar em consonância com a gestão democrática da escola é respeitar as necessidades e interesses dos educandos e suas famílias e se articular as orientações mais gerais das Diretrizes, que irá propor a universalização de alguns aspectos da formação geral das crianças, jovens e adultos de nossa Rede de Ensino, com as temáticas e os problemas que mobilizam a comunidade em que esta escola está inserida.

No âmbito do planejamento e efetivação da política de educação especial na perspectiva inclusiva na RMEC a gestão democrática também se dá que por meio da instituição de Grupos de Trabalho e reuniões periódicas entre os profissionais da Rede para tratar da temática da educação especial no contexto das escolas. Nesses espaços de diálogo os coordenadores pedagógicos do Núcleo de Educação Especial, articulado aos Naeds, identifica as necessidades das escolas, observa as determinações legais, a produção de conhecimento mais recente da área e os indicativos das diretrizes curriculares, a partir disso elabora coletivamente a organização e o encaminhamento dos serviços, recursos e orientações referentes à educação especial. O provimento de recursos e materiais para as escolas (cuidador, transporte, professor bilíngue, materiais entre outros) sempre se dá com base em informações e necessidades apresentadas pelas escolas através de protocolos avaliativos que tem como premissas avaliação da relação do aluno com o contexto escolar.

A atuação das professoras de Educação Especial de Referência nos Naeds, para além das escolas, na identificação das demandas das escolas, no diálogo e no encaminhamento das orientações de trabalho junto às escolas são fundamentais para promover a articular entre Núcleo de Educação Especial, Naed e escolas, articulação que é fundamental para o planejamento e efetivação das políticas de educação especial.

A constituição da política de educação especial da RMEC desde 1989, se deu com participação e luta de muitos profissionais da Rede, que se engajaram durante todos esses anos pelo direito das pessoas com deficiência estarem na classe comum da escola regular.

Parte II

Memórias e caminhos da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Campinas

Colagem de Marta Elena Rogeri Soler - Trabalho Coletivo e transformação./

Camila Santos Borges

Minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História (FREIRE, 1996, p. 54)

AD))) ((AUDIODESCRIÇÃO))

Memórias envolvem nossas ações, fatos ou acontecimentos passados que marcaram a nossa trajetória de vida. Este texto busca captar através de alguns educadores, professores, gestores e especialistas da RMEC, caminhantes na Educação Especial nos contextos das escolas municipais, relatos, e também se remeteu à história e às fontes documentais para contextualizar no tempo o caminho até então percorrido. Afinal "o novo vem carregado do velho e está em constante transformação". (PADILHA, 2007, p.140)

Palácios (2008), ao descrever três modelos de interpretação da deficiência, evidencia as possibilidades de produção da vida das pessoas com deficiência diante do que o mundo lhes apresentou ou apresenta como possibilidade ao longo da história:

1. Modelo de prescindência (Antiguidade/ Idade Média): a causa e/ou justificativa para a deficiência é religiosa, considerada um castigo ou uma punição por um pecado cometido, geralmente pelos pais ou um sinal de má sorte. Esse modelo pode ser subdividido em eugênico (Antiguidade), pois concebe que a vida da pessoa com deficiência não vale a pena ser vivida, e foi substituído pelo de marginalização (Idade Média). O infanticídio deixou de ser uma prática socialmente aceita, mas as pessoas com deficiência eram destinadas a serem escravas, objetos de diversão e exposição ao ridículo e dependiam da caridade cristã. Neste modelo as pessoas com deficiência são excluídas totalmente da sociedade.

2. Modelo reabilitador (a partir da Idade Moderna): a causa e/ou justificativa para a deficiência é científica. Considera as pessoas com deficiência de algum modo rentáveis para a sociedade, desde que se "recuperem", superem a deficiência e se normalizem, através da reabilitação, para então ser integrados a sociedade. Neste modelo também as pessoas com deficiência são concebidas como incapazes, não iguais, menos humanas, economicamente dependentes, sem autonomia para gerirem a própria vida.

3. Modelo social: as causas e/ou justificativas para a deficiência são preponderantemente sociais. É a contraposição ao modelo reabilitador, pois concebe que todas as pessoas são iguais no que se refere ao seu valor, ou seja, são humanas. Há o reconhecimento das diferenças, porém estas não são justificativas para a desigualdade, que deve ser superada através da acessibilidade e eliminação de barreiras sociais, econômicas e humanas.

Esses modelos serão referenciais para compreensão das relações sociais que foram e que são determinantes para as pessoas com deficiência, uma vez que se as relações sociais são igualitárias e solidárias, teremos uma sociedade justa, mas se ao contrário disto, as relações sociais forem de exploração, teremos uma sociedade injusta e estratificada, pautada em critérios de classificação de indivíduos e organizada em classes e grupos sociais (GALLO, 2019). Desta forma, consideramos para além dos marcos históricos e de conquista de direito, as relações sociais, em proporções diferentes são marcadas por essas concepções de deficiência podem vir a coexistir.

Um dos lugares sociais onde se constituem as relações sociais das pessoas com deficiência são as instituições educacionais, e por isso é relevante compreender como estes espaços foram constituídos, transformados, ocupados, vivenciados na relação com esses sujeitos. Assim, como compreender quem foi e quem é pessoa com deficiência nos espaços educacionais?

A educação escolar brasileira tem como princípio a colonização. Os primeiros colégios e escolas no Brasil surgem para os filhos e herdeiros dos colonos o método utilizado foi denominado *Ratio Studiorum.* Sendo assim durante o Império podemos observar que a escola era voltada para homens, cristãos, brancos, pertencentes a uma elite, descendentes de europeus, ou seja, com uma visão eurocêntri-

ca, e os métodos estavam fundados principalmente do domínio da língua portuguesa e o acesso ao conhecimento se dava, principalmente através da leitura e escrita, onde se enfatizavam os processos de memorização. Cabe destacar que até o final do século XIX, tínhamos, em média, apenas 10% dos/as brasileiros/as alfabetizados/as (PATTO, 1996). Fica evidente que a nossa escola é fundada na hierarquização do saber, no preconceito e na escravidão.

A educação voltada para as pessoas com deficiência aparece pela primeira vez institucionalmente no século XIX com a fundação do Instituto Benjamin Constant (IBC) em 1854 e do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) em 1856. "Apenas os cegos e os surdos eram contemplados com ações para a educação" (BRASIL, 2010, p. 22). Antes disto as relações sociais das pessoas com deficiência eram totalmente orientadas pelo modelo de prescindência.

> *Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente poucos eram considerados deficientes, havia lugar, havia alguma tarefa que muitos deles executassem (...) a escola não funcionou como crivo, como elemento de patenteação de deficiências. Havia pouca divergência no modo de conceber o mundo que nela se difundia e a família do qual o aluno fazia parte. (JANNUZZI, 2006, p. 16)*

Durante o período republicano inicia-se um processo de exclusão do ensino religioso das escolas, porém ao mesmo passo que surge a pedagogia nova, a pedagogia tradicional, herança dos jesuítas, resiste. As escolas passam a ser regulamentadas pelo governo, inauguram-se os grupos escolares, nos quais todos devem aprender a mesma coisa e ao mesmo tempo e é também durante este período que surge o movimento da Escola Nova que agregou conceitos da psicologia infantil. A partir disto passa-se a utilizar métodos práticos e econômicos como a cartilha; os métodos de alfabetização estavam fundados em habilidades de coordenação motora e memória visual, ou seja, o ponto de partida era o indivíduo numa visão biopsicossocial. Considera-se que o desenvolvimento está pautado em características biológicas, psicológicas e sociais, as quais devem ser estimuladas e desenvolvidas em função de um "bem" coletivo. Sendo assim, o indivíduo deve se adequar ao método proposto, suas dificuldades devem ser superadas por ele/ela mesmo/a. É neste momento e com este princípio que surge a Educação Especial em espaços institucionalizados, voltada para aqueles que não se adequavam aos métodos da escola, numa perspectiva reabilitadora.

Ao longo do século XX, o movimento da escola nova segue em busca da consolidação dos sistemas de ensino, inicialmente pensada para uma parcela da população, afinal aqueles que não se adequavam eram por si só excluídos da escola e culpabilizados por isto. Concomitante a isto, conforme a urbanização e a industrialização eram instaladas, a partir de uma economia cada vez mais capitalista e com ideais liberais, a população passa a reivindicar por educação, uma vez que está se torna um meio de ascender socialmente. É a partir disto que surgem os movimentos de educação popular e a luta por uma escola para todos.

A partir de meados de 1930, muitos educadores envolvidos com a educação de pessoas com deficiência utilizarão a expressão ensino emendativo, que provém do latim *emendare*, que significa corrigir falta, tirar defeito (JANNUZZI, 2006, p. 69). Este foi o direcionamento para as providências da época. Neste período, a educação para pessoas com deficiência era pautada no modelo médico que "desconhece as articulações entre deficiência e fatores sociais, políticos e econômicos". (BRASIL, 2010, p.29)

> *O aspecto educacional, de forma mais genérica, fica em segundo plano, isto é, a anormalidade dita os métodos e modelos. Essa forma de pensar tem como diretriz*

> adaptar os sujeitos especiais em sua condição - socializá-lo no papel de especial. Nesse caso, o trabalho educacional acaba por assumir um papel de adestramento, valorizando-se a oferta de serviços por ela mesma, sem que se adentre na questão da qualidade destes serviços. (SILVA, 2000, p. 34)

A constituição do sistema nacional de ensino é marcada pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961) que garantiu "à família o direito de escolha sobre o tipo de educação que deve dar a seus filhos estabelecendo que o ensino é obrigação do poder público e livre à iniciativa privada". (SAVIANI, 1997)

Sendo assim, o Estado não se comprometeu com a oferta de educação para todos, apenas consolidou o que já estava posto, além de favorecer a oferta educacional pela iniciativa privada. Em 1971 é publicada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 5692/71 (BRASIL,1971) que mantém o encaminhamento dos alunos com deficiência e com "atraso" escolar para instituições de Educação Especial, sendo esta destino para aqueles que não se adequavam ao método, aos princípios e ao ensino ofertado, ou seja, os excluídos.

Em 1917 em Campinas, o Professor Norberto de Souza Pinto iniciou o atendimento a crianças com deficiência intelectual na sua própria residência, que era intitulada de "Escola Primária de Adaptação". Posteriormente em 1960 foi criado o Instituto Norberto de Souza Pinto no Jardim Chapadão (IPT, 2008). Em 1926 Helena Antipoff, que era educadora e psicóloga, havia fomentado o surgimento de várias Sociedades Pestalozzi no Brasil para atendimento escolar para crianças com deficiência. A primeira instituição foi o Instituto Pestalozzi de Canoas (RS). Em 1952, foi fundada uma unidade Pestalozzi em São Paulo e em 1978 em Campinas. Ela introduziu o termo "excepcional", pois a causa da deficiência intelectual era concebida ou por excepcionalidade socioeconômica ou orgânica.

A primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi fundada em 1954 no Rio de Janeiro e a Federação Nacional das APAEs (FENAPAES) foi fundada em 1962. A primeira APAE em Campinas foi inaugurada em 1965. A Casa da Criança Paralítica foi criada em 1954, inicialmente para atender pessoas com poliomielite; a Pró-Visão abre em 1982 para os cegos, e a ADACAMP em 1989 para as pessoas com autismo. Para além destas, há outras instituições em Campinas.

A partir da década de 1970 há registros de cessão de pedagogas às instituições especializadas pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas (CAMPINAS, 1998). Também há relatos que haviam algumas crianças com deficiência matriculadas na rede regular de ensino municipal de Campinas já em 1977, que não frequentavam as instituições especializadas.

São fundadas também organizações criadas e geridas por pessoas com deficiência física, cegos e surdos, cuja "motivação inicial é a solidariedade entre pares" (BRASIL, 2010, p. 30). Em Campinas, podemos citar a Associação de Surdos de Campinas (ASSUCAMP) em 1962 e o Centro Cultural Louis Braille em 1969.

A convivência entre pares com deficiência e as associações geridas pelas pessoas com deficiência (PCD) foram fundamentais para promover, a partir da década de 1970, um movimento político pelos seus direitos. Esse movimento ganhou visibilidade com o processo de redemocratização brasileira e com a promulgação pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1981 do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD) (BRASIL, 2010).

O movimento político das pessoas com deficiência questionava o caráter de caridade, que se fundamenta no modelo prescindência, que marcava as ações voltadas para este público. Foram organizados no período entre 1980 e 1983 três encon-

tros nacionais e a principal demanda do movimento era a luta pela igualdade de direitos. Esta reivindicação teve desdobramentos na Assembleia Nacional Constituinte, cuja finalidade era produzir o texto da nova e atual Constituição Federal, que inicialmente encaminharia um capítulo específico para contemplar as PCD, mas o movimento requeria que os direitos das pessoas com deficiência fossem transversais ao texto constitucional, superando a lógica de segregação existente. (BRASIL, 2010)

Em 1986, o Estado cria a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), uma estrutura reconhecida com objetivo de manifestar o interesse público com relação aos direitos das PCD. (BRASIL, 2010)

A Constituição Federal estabelece que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza" (BRASIL, 1988); com isto as pessoas com deficiência deveriam passar a acessar serviços de educação, saúde, alimentação, previdência social, entre outros direitos sociais. A educação é prevista como direito de todos, cuja gestão deve ser democrática, atendendo também o princípio de educação popular "do povo, para o povo e com o povo" (SAVIANI, 2013, p.417). O ensino fundamental passa a ser obrigatório e gratuito e dever do Estado, e os municípios passam a reger-se através de sua Lei Orgânica Municipal (BRASIL, 1988).

A Secretaria Municipal de Educação (SME) a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei Orgânica Municipal (1990) constituiu sua Rede Municipal de Ensino. A Educação Especial, bem como a educação de pessoas com deficiência, quando havia, ocorria de forma segregada, seja através de algumas classes especiais, seja através das instituições especializadas.

> *Vimos que, na ausência de uma política educacional geral, o atendimento à criança com diferenças orgânicas (portanto as que requerem uma atenção mais especializada) foi organizando-se nas brechas entre o poder público e o privado, entre as raras classes especiais das escolas públicas e as instituições de caráter assistencial. (KASSAR, 1995, p. 62)*

Sobre esse contexto histórico até os dias atuais temos vozes de diversos sujeitos que participaram da construção da Educação Especial no âmbito do da RMEC, que no complexo jogo de negociações de vários atores, de estratégias, de necessidades da rede foram ajustando as regras, concepções e história mais amplas ao contexto local e elaborando uma normativa e organização própria (SOTERO, 2014).

Sobre a organização da Educação Especial no contexto de 1988, contexto no qual se promulgava a Constituição Federal, se realizava eleições municipais, se construíam as leis orgânicas municipais, Eliana Barros Mendes de Castro relata: *"Comecei a trabalhar na Prefeitura em fevereiro de 1988. Havia poucas professoras de Educação Especial; éramos cedidas pela Prefeitura para trabalhar nas instituições de pessoas com deficiência, que também tinham professoras contratadas pelas próprias instituições. Estas recebiam verba pública. Não havia concurso público, saía um edital no Diário Oficial, fazíamos um cadastro na Secretaria Municipal de Educação e por pontuação, por tempo de trabalho, fazíamos a escolha da instituição. Era marcada uma data e nós íamos, era um cadastro anual. Não existia nada de professora itinerante ainda, a inclusão não estava posta."*

Sobre a organização dos professores da educação na RMEC e sua relação com as instituições especializadas, relata-se: *"Ninguém sabia da nossa existência, porque nós professoras de Educação Especial éramos cedidas para as instituições. Nós tínhamos que acatar todos os procedimentos e normas das instituições em que estávamos trabalhando, mesmo que contratadas pela Prefeitura. Desavenças entre o prefeito Jacó Bittar e o seu vice Antônio da Costa Santos conhecido como "Toninho" fizeram com que o prefeito mudasse de partido em 1991, foi para o Partido Socialista Brasileiro (PSB).*

A Secretaria Municipal de Educação foi assumida por Solange Villon Kohn Pelicer e então foi designada uma Coordenadora Pedagógica, a Gisele que tinha um olhar para a Educação Especial e passou a acompanhar nosso trabalho. Até então, respondíamos a uma equipe técnica composta por psicóloga, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional e às vezes um professor de educação física. Até o nosso planejamento de sala de aula deveria passar pela equipe técnica; nós nos submetíamos às suas orientações. Estabeleciam os horários sem a nossa participação para retirarem os alunos das nossas salas para fazer as terapias." (Eliana Barros Mendes de Castro)

Em outubro de 1989 é publicada a Lei federal nº 7853/89, que estabeleceu responsabilidades ao poder público com relação aos direitos básicos das pessoas com deficiência, Entre eles o direito à educação, estabelecendo a Educação especial como modalidade educacional, inserção no sistema educacional de escolas especiais públicas e privadas, oferta obrigatória e gratuita de Educação Especial em estabelecimento público de ensino e matrícula compulsória de pessoas com deficiências consideradas capazes de se integrarem ao sistema regular de ensino. (BRASIL, 1989)

"A nossa constituição cidadã garante a todos o acesso à escola. A Lei Federal 7853/89 colocou que passa a ser crime qualquer tentativa de impedir que uma pessoa com deficiência frequente uma escola comum em sua comunidade; passou a ser crime negar uma vaga para uma pessoa com deficiência." (Solange Villon Kohn Pelicer). Apesar disso, *"tínhamos classes especiais na rede, tinha uma sala especial na EMEF João Alves. As crianças entravam mais tarde; na hora do recreio elas tinham que sair antes, ou então depois, porque elas não podiam ter contato com outras crianças, não podiam ser olhados por outras crianças. Aquilo me apertava o coração e outras pessoas tinham este mesmo sentimento."* (Solange Villon Kohn Pelicer)

Logo após a publicação da Lei nº 7853/89, em dezembro/1989 é aprovada em Campinas a Lei Municipal nº 6134/89 que cria as salas de recursos e equipes itinerantes destinadas ao ensino de PCD, salas especiais se a necessidade deste serviço for comprovada por equipe interdisciplinar que atendia PCD.

Em 30 de março de 1990 foi promulgada a Lei Orgânica do Município de Campinas, sobre isso Eliana Barros narra: *"Me chamaram e eu fui lá na Prefeitura, onde também era a Câmara de Vereadores onde iam votar a Lei Orgânica do Município de Campinas. Havia muitas pessoas e muitas instituições especializadas de atendimento a pessoas com deficiência que queriam que Campinas tivesse classes especiais. Era um grupo com representantes, funcionários e alunos destas instituições. A professora da Faculdade de Educação da Unicamp, Gilberta Jannuzzi liderou um grupo de pessoas contrárias a isto."*

No capítulo destinado à educação cabe destacar os artigos 222 e 223 da Lei Orgânica do Município de Campinas (CAMPINAS, 1990). O Artigo nº 222 reforça o princípio da escola democrática, pautada em direitos humanos, enquanto o nº 223 garante igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, reforça a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, a gestão democrática de ensino assegurando a participação de representantes da comunidade, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, valorização dos profissionais de ensino e fixação de planos de carreira para o magistério e ingresso na carreira via concurso público (CAMPINAS, 1990). Sendo assim, esta lei foi significativa no que se refere ao compromisso do município com a escola pública e para todos, bem como da valorização e promoção da autonomia docente. Evidenciamos, especificamente, o parágrafo VII que versa sobre a Educação Especial:

> *VII - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, na rede escolar municipal, assegurando-se obriga-*

toriamente matrícula em estabelecimentos próximos a sua residência (CAMPINAS, 1990).

No capítulo intitulado "proteção especial", cabe destacar também alguns parágrafos do artigo nº 256:

> *I – criação de salas de recursos, classes especiais e centros profissionalizantes para escolarização, treinamento, habilitação e reabilitação profissional de portadores de deficiências, oferecendo os meios para esse fim aos que não tenham condições de frequentar a rede regular de ensino, podendo para esses objetivos, manter convênios com entidades privadas e órgãos oficiais afins do Estado e União; II – implantação do sistema "braille" para deficientes visuais e da comunicação e linguagem para deficientes auditivos, em estabelecimentos da rede oficial de ensino de forma a atender as suas necessidades educacionais e sociais;*
>
> *(...)*
>
> *§ 1º O percentual aplicado pelo Município no ensino de pessoas portadoras de deficiência, nunca deverá ser inferior a 5% da verba pública destinada à educação. (CAMPINAS, 1990)*

Diante da nova reorientação política e legislativa a Secretaria Municipal de Educação, através do secretário Newton Antônio Paciulli Bryan, constituiu o Conselho Consultivo de Educação Especial. Assim, diversos segmentos como as universidades, família, escolas municipais e estaduais, entidades, escolas especiais e outros setores da administração pública municipal poderiam discutir como seria a inserção de alunos público-alvo da Educação Especial na escola regular. Este conselho produziu o projeto "Acesso e Permanência do Portador de Deficiência na Rede Pública Municipal", que tinha por objetivo fomentar ações da rede municipal e das entidades e escolas especiais conforme tal objetivo numa perspectiva integracionista. *"A escola seria uma das principais efetivadoras da inclusão de alunos com deficiência no ensino comum; havia diferenças na concepção entre professores do ensino comum e professores da Educação Especial. Discutíamos muito que era uma responsabilidade muito grande para a escola."* (Solange Villon Kohn Pelicer)

Apesar de buscar romper com a segregação, o projeto "Acesso e Permanência do Portador de Deficiência na Rede Pública Municipal" ainda indicava que alunos considerados com deficiências graves continuariam nas escolas especiais e reafirmou a cessão de professores de Educação Especial para as entidades, o que era coerente com uma perspectiva reabilitadora. (SILVA, 2000, p. 25-26). *"A APAE tinha uma Unidade periférica na Vila Pe. Anchieta, em Aparecidinha, que nada mais era do que uma classe especial, cujas instalações eram embaixo de uma caixa d´água. Havia ali uma cozinha apertada onde era feita a merenda; uma professora trabalhava com as crianças pela manhã e outra que ia no período da tarde. Eu e uma assistente social fomos designadas para supervisionar esta unidade periférica; a gente se incomodava muito com esta situação e havia um projeto para abrir outras unidades semelhantes em outras regiões de Campinas. O representante da APAE foi solicitar ao então secretário Newton Bryan, professor da Faculdade de Educação da Unicamp, então Secretário Municipal de Educação de Campinas, auxílio para executar este projeto e nós ficamos muito preocupadas porque estas unidades eram classes especiais com outro nome, não permitido pela Lei Municipal. Bryan deu parecer desfavorável. A assistente social e eu, então, fomos pedir sua ajuda porque a situação daquelas crianças nos incomodava muito. Ele, então, pediu que fossemos falar com a APAE, negociando a matrícula daqueles alunos em uma escola mais próxima, para que eles pudessem ficar junto com as outras crianças. A APAE aceitou com a condição de que eles ficassem em uma sala sozinhos. A professora também era cedida da APAE, e nós continuamos indo lá uma vez por semana com o propósito de integrá-los com as outras crianças no recreio. Aos pouquinhos – sabe como criança é, não é? – elas começaram a interagir com os outros alunos e nos próximos anos estas crianças foram gradualmente*

sendo transferidas para as classes comuns." (Eliana Barros Mendes de Castro)

Em 1991, foi realizado o primeiro concurso público; ainda não havia o cargo de Professor/a de Educação Especial, mas muitos dos ingressantes tinham formação em Educação Especial. *"Logo após o concurso público realizado em 1991, a Secretaria Municipal de Educação, deu-se continuidade a um grupo de trabalho, estudo que já vinha acontecendo. Não era um grupo, mas levava este nome, era constituído por uma coordenadora pedagógica Gisele Pierro e tinha a assessoria da professora Gilberta Jannuzzi, que foi professora de uma geração de professoras de Educação Especial. Estas duas pessoas e mais alguns profissionais da rede municipal formularam uma proposta de Educação Especial para sistematizar uma proposta de trabalho. Quando nós ingressamos na rede, em outubro de 1991, a secretaria publicou um edital convidando professores de Educação Especial que quisessem compor um grupo que faria a condução dos trabalhos de Educação Especial na secretaria, a partir da proposta inicial elaborada por elas. O processo seletivo foi realizado através da apresentação do currículo e de uma entrevista. Houve inicialmente a escolha de três professoras: eu, a Shirley Silva e a Carmem Sanches e posteriormente, na ausência de uma professora com formação em deficiência visual, a Hitomi Yamamoto Augusto veio fazer parte deste grupo também. Ao mesmo tempo, eu fui fazendo e acompanhando o trabalho e produzindo a minha dissertação."* (Mônica Cristina Martinez de Moraes)

Em 1991, foi publicado também o Estatuto do Magistério Público Municipal de Campinas, que no artigo 2º aponta como finalidade:

> *incentivar, coordenar e orientar o processo educacional na rede Municipal de Campinas, objetivando o mais amplo desenvolvimento do educando, preparando-o para exercício da cidadania. (CAMPINAS, 1991)*

Sobre o processo de elaboração do Estatuto narra-se *"Íamos acompanhando a Constituinte e escrevendo o Estatuto do Magistério. Desde 1985 começamos a escrever o Estatuto do Magistério, que foi promulgado em 1991, quando eu já era secretária; começamos em quinze pessoas e acabamos em três pessoas."* (Solange Villon Kohn Pelicer)

O Estatuto do Magistério (Lei nº 6.894/91) foi significativo para a Educação Especial, pois, pautada em princípios constitucionais, definiu o campo de atuação do professor de Educação Especial estabelecendo que o "docente da Educação Especial exercerá, além do Magistério, a assessoria aos docentes em cujas classes estiverem matriculados educandos portadores de deficiência". Sendo assim, os professores de Educação Especial assumiram papel relevante no processo de educação no contexto das escolas.

A Secretaria Municipal de Educação, ao pensar o acesso dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas, elaborou propostas referentes à Educação Especial na perspectiva inclusiva, de modo a dar suporte à escola de maneira direta ou indireta a professores e alunos. Ou seja, a permanência com qualidade destes alunos ocupava os debates, discussões e encaminhamentos da Rede Municipal de Educação de Campinas. No dia 15 de outubro de 1993 foi publicada a Portaria nº 25 que regulamentava a matrícula de crianças de 0 a 6 anos nas escolas de Educação Infantil e que priorizou a matrícula de crianças com deficiência, bem como seu acompanhamento por professores especializados (SOTERO, 2014). *"Apesar do modelo institucional ser forte na época, houve um avanço na visão acerca da Educação Especial, conceituando-a como modalidade educacional, portanto parte integrante da rede regular de ensino. Caracterizava-se a Educação Especial como recurso aos alunos, assegurando-lhes o exercício do direito a educação. Antes da Lei de Diretrizes e Bases, a nossa rede já*

reconhecia a Educação Especial como modalidade e não como processo paralelo a educação escolar." (Mônica Cristina Martinez de Moraes)

"Em 1993 eu voltei para a rede e assumi a direção da EMEF Domingos Zatti. Eu tinha uma aluna com síndrome de Down. E quando eu estava finalizando minha carreira, eu tive uma experiência marcante, eu fui para a Educação Infantil ali no Rafael Duarte. Lá chegou uma família muito, muito rica; os pais estavam inconformados, eles tinham um filho com Síndrome de Down e a escola particular não aceitou a matrícula dele. Eu pedi uma semana para fazer um trabalho preparatório. Tem um livro que se chama "Meu amigo Down" e nós fizemos um trabalho com todas as turmas. Na sexta-feira, os professores perguntaram para as crianças: – "Vocês querem ter um amigo Down?" E todas as crianças queriam ter um amigo Down! Na segunda-feira, F. chegou e vocês imaginam como ele foi bem recebido... Desde então, a nossa rede foi se apropriando da inclusão. Nos tempos de hoje, somos referência em toda a região, em todo o Estado e talvez em todo país! E temos que ter gratidão a todos os nossos profissionais." (Solange Villon Kohn Pelicer)

O Grupo de Apoio de Educação Especial se manteve na Secretaria Municipal de Educação, apontava as contradições que havia em manter as professoras de Educação Especial cedidas às entidades e, em parceria com a secretária Maria Helena Guimarães de Castro, buscou formas de regulamentar a Lei Orgânica do Município, para constituir uma equipe de professoras itinerantes para as escolas da rede. Para essa equipe disponibilizaram-se, para além da jornada cumprida nas entidades, 12 horas-aula para que percorressem as quarenta e duas unidades onde havia noventa e seis alunos com deficiência matriculados e também para implantarem as salas de recursos. (SOTERO, 2012)

Em relação ao trabalho do Grupo de Apoio de Educação Especial há o seguinte relato: *"produzimos inicialmente um projeto pedagógico de Educação Especial, uma minuta com termo de convênio para as instituições que recebiam professoras comissionadas pela SME, porque não havia nada que respaldasse e desse segurança às professoras neste procedimento. A minuta foi encaminhada para o setor de assuntos jurídicos e o projeto pedagógico passou a vigorar em 1994 em forma de subprojeto, que consistia em organizar um grupo de doze professoras de Educação Especial que continuariam comissionadas nas entidades, numa equipe que iria exercer, além do magistério, assessoria aos docentes em cujas classes estivessem matriculados alunos com deficiência. Estava expresso no estatuto do magistério que, embora não houvesse regulamentação para cessão das professoras para as entidades, o estatuto do magistério foi acionado para que as professoras retornassem à rede, ainda que fazendo um trabalho concomitante de assessoria aos professores. Naquele momento, não tínhamos como fazer o acompanhamento pedagógico das crianças porque não havia professores suficientes e nem horas projeto disponíveis para que isto acontecesse. A alternativa naquele momento foi a assessoria aos professores da rede. O parecer da SME ao final de 1994 foi favorável à efetivação da proposta que então foi transformada em programa e foi publicado como tal em 1995."* (Mônica Cristina Martinez de Moraes)

No que diz respeito à implementação das Salas de Recursos relata-se que: *"Na época, nós atendíamos a Rede Municipal, a FUMEC, as cidades vizinhas; nós tínhamos alunos até de Bragança Paulista e Indaiatuba. Quando eles descobriram as salas de recursos, eles começaram a vir procurar estas salas. Sempre trabalhávamos em horário oposto, no contraturno, de forma complementar e suplementar. Nós acreditávamos neste trabalho de não tirar da sala e sim levar até eles os recursos necessários para que eles aprendessem e se desenvolvessem pedagogicamente e enquanto pessoas. Nós íamos à escola e tínhamos muito embates para fazer as pessoas acreditarem que aquele aluno ia*

conseguir aprender" (Divânia Pereira do Carmo)

A implementação da Salas de Recursos também se fundou na busca das professoras pela construção de uma autonomia pedagógica em relação ao trabalho nas instituições conveniadas. *"Eu trabalhei na Anne Sullivan e me lembro que lá não podíamos fazer Libras (Língua Brasileira de Sinais) e depois pudemos nos remover para o CADAF (Círculo de Amigos dos Deficientes da Audição e da Fala) e era a mesma coisa. Viviam atrás da gente para não permitir que ensinássemos Libras; a nossa mão era amarrada quando estávamos na instituição. Quando nós começamos a ir para as escolas nós tínhamos doze, treze, quatorze locais para percorrer com doze horas de projeto, tentando iniciar um trabalho. As professoras da secretaria já tinham a vontade de criar as Salas de Recursos, mas nós tínhamos que cavar este espaço, arrancar no braço e o que tínhamos na época eram as classes especiais. O espaço mais central da época era a EMEI Perseu Leite de Barros; tivemos que esperar uma professora se aposentar para se apropriar deste espaço. Começamos com um projeto-piloto, porque só tínhamos hora-projeto, primeiro em um período, depois em dois períodos. Pela manhã não podíamos fazer Libras, mas a tarde havia mais liberdade. Saíamos ensinando todo mundo, porque ninguém conhecia. Nós atendíamos a todos os alunos que apareciam, ou seja, o aluno chegou, tinha atendimento, atendíamos até alunos de escolas particulares. O nosso foco era atender aos alunos e também aos professores da rede; demos muitos cursos de Libras porque ninguém sabia. Os alunos que chegavam também não sabiam e tínhamos que trabalhar também com as famílias. Demos curso até para Guarda Municipal, porque os surdos se encontravam no Terminal Central e a base da Guarda Municipal era ali perto e os guardas queria se comunicar com os surdos. Na época, tínhamos a formação em serviço e as habilitações e era muito raro ter alguém habilitado, principalmente em Deficiência Visual. Nós tínhamos muito entrosamento com os professores itinerantes porque nós encaminhávamos os alunos com deficiência para a escola regular.*

Antigamente, nós íamos para a atribuição e perguntavam: "Quem tem habilitação em DA? Quem tem habilitação em DV?" E aí aparecia uma mão estendida lá no fundo. E falavam: "Vem! Vem trabalhar!" (Rosana Santos Medina Paranatinga)

A Secretaria Municipal de Educação e o Grupo de Apoio de Professoras de Educação Especial também propiciou e investiu em formação de professores. *"No grupo de apoio ao mesmo tempo eu fui acompanhando o trabalho e produzindo a minha dissertação"* (Mônica Cristina Martinez de Moraes). *"Na minha dissertação de mestrado, eu destaco a formação de professores porque a gente percebe que fazer simplesmente a oferta do apoio pedagógico às escolas, diretamente aos alunos ou indiretamente aos professores que atendem diretamente aos alunos não é suficiente e talvez ainda não seja, porque naquela época ainda era um "tabu" a percepção e concepção de deficiência na sociedade. Acho que avançamos muito, mas ainda há uma dificuldade de relacionamento por parte das pessoas que não têm proximidade com as pessoas com deficiência, para estabelecer uma relação pedagógica. Apesar da tônica para estruturação do serviço de Atendimento Educacional Especializado, a maior tônica estava na formação continuada de professores. Inicialmente, nós fazíamos a formação de professores e depois organizávamos três grupos nos períodos manhã, tarde e noite para que estes professores tivessem algum conhecimento e alguma formação sobre Educação Especial, sobre educação de crianças, jovens e adultos com deficiência, sobre escolaridade deste segmento. Estes grupos existiram em 1992 e 1993 e por não termos mais força de trabalho, foram abertas frentes de trabalho. Vieram doze professores itinerantes, que enfrentaram dificuldades com as instituições que não queriam que os alunos viessem para as escolas regulares, pois as famílias começaram a perceber*

que havia possibilidade destes alunos virem para a escola regular. Também houve oposição de alguns professores de Educação Especial, porque embora a nossa formação fosse favorável à inclusão, algumas colegas tinham a convicção de que a educação para as pessoas com deficiência deveria ser segregada, na instituição, à parte. Este posicionamento era o mesmo posicionamento dos professores da rede. Em 1994, conseguimos estabelecer o convênio com a Faculdade de Educação da PUC- Campinas e neste primeiro momento, a formação era destinada aos professores da rede que não tinham formação em Educação Especial, porque nós tínhamos encontros semanais que eram encontros formativos. Não era fácil sair de um modelo e ingressar em outro modelo e dar conta de tudo aquilo que este novo modelo requeria." (Mônica Cristina Martinez de Moraes)

Campinas possui duas universidades que se destacam pelo ensino, pesquisa e extensão: a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que oferecia curso de pedagogia na época com formação em Educação Especial, ofertou habilitação em "Deficiência Mental" até 1998, posteriormente incorporada ao currículo de Pedagogia. Também havia um curso de especialização da Faculdade de Ciências Médicas (FCM), através do Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel Porto (CEPRE) e posteriormente um programa de aprimoramento direcionado para a deficiência auditiva e surdez e para a deficiência visual. Nessa época, a Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Puc-Campinas), tinha um curso de Pedagogia em Educação Especial, com formação nas áreas da (assim chamada) deficiência mental e auditiva. Considerando isto, quase a totalidade dos professores da RMEC possuía formação em nível superior ou estava em processo de formação. (SILVA, 2000)

A respeito da formação inicial e continuada das professoras de Educação Especial da RMEC narra-se: *"Depois eu me formei em pedagogia, fiz habilitação em deficiência visual e deficiência auditiva e fui complementando a formação."* (Divânia Pereira do Carmo)

"Eu encerrei o curso de magistério em 1987 e tinha que trabalhar; fui convidada a trabalhar em um instituto para surdos e eu não sabia nada de educação para surdos. Fui aprendendo no instituto; era muito difícil para mim e muito difícil para eles também, principalmente a comunicação. Em 1989, iniciei o curso de pedagogia na PUC de Campinas e a formação em Educação Especial, mas o curso era diurno e eu só podia estudar à noite. A Libras não era uma língua oficial e havia poucos estudos na área. Meu TCC foi sobre alfabetização de surdos e a professora Katia Caiado, mesmo sem ser da área se esforçou e me ajudou muito neste processo." (Nelma Cristina de Carvalho Francisco)

"Olhando o passado e o presente, percebe-se que esta prática de olhar o fazer e pensar sobre o fazer pedagógico permanece; podemos dizer que esta é uma marca nossa de professoras de Educação Especial: nós pensamos, repensamos e refazemos o que fazemos, propondo novos fazeres!" (Mônica Cristina Martinez de Moraes)

"A Mônica tinha esta preocupação de passar para a gente tudo que havia de novo; chegavam documentos do MEC, ela xerocava e passava para a gente." (Eliana Barros Mendes de Castro)

Em 1995 com as eleições municipais e consequentemente mudanças dos gestores municipais, fez-se necessário o convencimento destes de que a Educação Especial na perspectiva inclusiva merecia continuidade e avanços. Para tanto, o grupo de apoio se dedicou ao acompanhamento das professoras itinerantes através de grupos de formação, reuniões pedagógicas, assessoramentos e produção de relatórios, ao passo que o número de alunos público-alvo da Educação Especial aumentava nas escolas regulares. Como a formação em Educação Especial era realizada por áreas da deficiência, foi preciso realizar troca de informações entre pares a fim de atender às demandas deste público diverso

nas escolas.

Nesse período a Secretaria Municipal de Educação através do Grupo de Apoio de Educação Especial e em parceria com a Faculdade de Educação da PUC-Campinas realizou o "I Ciclo de Debates em Educação Especial: Educação para todos" e também publicou o "Programa de Educação Especial" que apresentou os princípios norteadores, as metas de trabalho, a organização do programa em Educação Especial.

Muitas das metas foram conquistadas; por meio do programa em Educação Especial existem até hoje como, por exemplo: o serviço de apoio pedagógico especializado na rede regular de ensino; critérios para os termos aditivos de convênios com entidades e instituições sem fins lucrativos; capacitação em serviço os profissionais RMEC; incentivo e promoção de projetos de pesquisa relacionados à Educação Especial pelos profissionais da RMEC; estímulo à divulgação de experiências, criação do Centro de Referência em Educação Especial; criação de classes hospitalares, entre outros. (CAMPINAS, 1995, p. 5-6)

Em 1995 o Centro de Referência em Educação Especial foi criado e passou a se chamar Setor de Referência e Recursos da Educação Especial (SERES), com o objetivo de divulgar e promover o acervo de documentos e produções do Programa de Educação Especial, de modo a contribuir com a capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais. Também tinha a função de adaptar materiais e livros didáticos para as pessoas com deficiência visual.

Com a nova Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Lei nº 5692/71 foi considerada obsoleta e no governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) foi sancionada a Lei nº 9394/96 que vigora até a atualidade. A aspiração dos renovadores, que desde a década de 1920 vinham defendendo a autonomia dos estados e a diversificação e descentralização do ensino foi consagrada na LDB. (SAVIANI, 2013, p.307)

Em 1996 também foi criado e regulamentado pela LDB o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e até então significou o maior volume de dinheiro destinado à educação.

> *Anísio Teixeira considerou que os gastos com salário dos professores seriam de 70%, distribuindo-se o restante entre a administração (7%), recursos didáticos (13%) e prédio e equipamento (10%) [...]. Foi este procedimento que inspirou a criação, em 1996, do FUNDEF. (SAVIANI, 2013, p. 306-307)*

O Brasil se tornou em 1994 signatário da Declaração de Salamanca, reafirmando o compromisso do país em promover educação para todos e solicitou urgência para que fossem atendidas as "necessidades educacionais especiais" das crianças, jovens e adultos com deficiência na escola regular, orientando os sistemas de ensino dos países signatários a implementarem a educação inclusiva.

A Educação Especial na LDB refletirá os princípios da Declaração de Salamanca; a Educação Especial assumia a perspectiva inclusiva, uma vez que esta se tornava uma modalidade que perpassava os níveis de ensino. O Atendimento Educacional Especializado passou a integrar as escolas regulares, seja através das salas de recursos, seja através de professores itinerantes. Apesar disto, a LDB não excluía a possibilidade de a Educação Especial ocorrer de forma substitutiva através das escolas especiais; isto reflete a constituição dos sistemas de ensino como um todo, uma vez que houve concessões à iniciativa privada. (SAVIANI, 2013)

A SME já havia iniciado esta trajetória de construir Educação Especial no contexto da escola antes mesmo da Declaração de Salamanca e da LDB, porém esses documentos foram significativos para legitimar a proposta que a muito custo estava

sendo construída. Afinal, não havia referenciais a serem seguidos. *"Nós nunca quisemos nos assemelhar ao trabalho realizado pelas instituições, embora algumas pessoas reconheçam que elas tiveram um papel muito importante na educação de pessoas com deficiência. Tínhamos muito cuidado ao estabelecer o programa, porque quem foi aluno da professora Gilberta aprendeu muito bem como esta história aconteceu, mas nós tínhamos em mente que deveríamos construir uma nova Educação Especial e hoje nós temos a Educação Especial na perspectiva inclusiva, porque nós acreditamos no direito à educação de todos."* (Mônica Cristina Martinez de Moraes)

Em 1996, a Secretaria Municipal de Educação, dando continuidade à proposta, promoveu o II Ciclo de Debates da Educação Especial que tratou dos seguintes temas: Declaração de Salamanca, currículo e Educação Especial, gestão democrática, interação pedagógica e relatos de experiências de outros estados e municípios (CAMPINAS, 1996). Neste ano foi criada também a brinquedoteca no Hospital Mario Gatti.

Nas escolas, o número de alunos público-alvo da Educação Especial era crescente e havia barreiras por parte da comunidade escolar, uma vez que estes se apoiavam na dificuldade em atuar junto a estes alunos como forma de justificar a incapacidade para o trabalho. Sendo assim, a SME passou a ofertar cursos de formação para os professores que tinham em suas turmas alunos com deficiência matriculados.

Em 1997, na gestão do Francisco Amaral (PPB), o Tribunal de Contas do Estado de São Paulo (TCE) identificou irregularidades na cessão de professoras para as entidades e escolas especiais, e então solicitou a regulamentação. Em 1998, foi aprovado na Câmara de Vereadores a Lei nº 9635/98 que dispõe sobre a transposição e criação de cargos de professor de Educação Especial. *"Eu lembro que nós professoras fomos até a Câmara e segurávamos um cartaz com o nome dos vereadores, aqueles que votavam contra. A gente vaiava e colocava um "x" e aqueles que votavam a favor, nós aplaudíamos e colocávamos um OK. A Educação Especial sempre foi de luta."* (Cláudia Gomes Domingues Nunes)

Com esta Lei, foram transpostos 44 cargos de professor de Educação Especial, uma função pública de professor de Educação Especial e três funções-atividade de professor de Educação Especial e foram criados 152 cargos de Educação Especial (CAMPINAS, 1998). No ano 2000, houve o primeiro concurso público de Educação Especial promovido pela Prefeitura de Campinas.

Neste intervalo entre a aprovação da Lei nº 9635/98 e o concurso público, a SME, através das professoras de Educação Especial, distribuiu panfletos informativos sobre os recursos e serviços disponíveis na RMEC; também foram realizados relatos de experiência dos trabalhos realizados nas escolas. (SOTERO, 2014)

Em 2001 Antônio da Costa Santos (conhecido como "Toninho do PT") assumiu a Prefeitura de Campinas, e a secretária de educação foi a Corinta Maria Grisólia Geraldi, docente da Faculdade de Educação da UNICAMP. Nesta gestão foi redefinido o modelo de cooperação com 16 entidades e escolas especiais sem fins lucrativos. Rompeu-se com a cessão de professoras e passou-se a subvencionar financeiramente cada uma delas, cumprindo o estabelecido pelo TCE.

As professoras que passaram no concurso público e as que estavam nas entidades e escolas especiais foram para as escolas regulares. *"Na gestão do Toninho foi finalizada a cessão de professores nas instituições; demorou um pouco, a gente já estava na escola. Lá nós encontramos alunos com diversas deficiências e surdos também. Eu me lembro de um casal de surdos que deu aula pra gente de Libras e estas formações davam segurança, porque nós só tínhamos formação em uma área. Estes cursos são necessários até hoje, pois eles dão subsídios*

para o trabalho. Também havia as Coordenadoras Pedagógicas que muitas vezes iam até as escolas acompanhar o trabalho. Acontecia de os diretores quererem que a gente ficasse do lado do aluno sem que ele precisasse. É importante ir na sala de aula, porque muitas vezes o professor não tem conhecimento para enxergar aquele aluno e nós temos que apoiá-lo, orientar o professor, insistir nesta aproximação." (Sônia Regina Ferreira Degrecci)

"Aquela gestão entendia que lugar de professor era na escola regular; eu já estava inquieta e participava deste movimento de fortalecimento dos processos inclusivos e vi colegas que não queriam sair daquele lugar, infelizmente. A contradição entre público e privado nos assombra até hoje." (Adriana Cunha Padilha)

No âmbito nacional, em 1999 constitui-se o Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CONADE), cujo presidente é uma pessoa com deficiência, Adilson Ventura (BRASIL, 2010). Em 2001 foi publicado também o Parecer CNE/CEB nº 17 que dispõe sobre as Diretrizes de Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O documento aponta a necessidade de os sistemas de ensino estabelecerem com urgência normas para "atendimento à população com necessidades educacionais especiais". Uma das recomendações era a implantação da Educação Especial em todas as etapas da Educação Básica, orientações sobre flexibilização e adaptações curriculares, promover ações conjuntas com as universidades para a formação de professores, estabelecer normas para atendimento a superdotados. (BRASIL, 2001)

Em Campinas, o Programa de Educação Especial passou a ser denominado de "Projeto de Inclusão de Portadores de Necessidades Especiais". A Educação Especial deixou de ter uma coordenação central e passou a ter professoras de referência para compor a equipe pedagógica nos cinco Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAED), o que ocorreu com outros profissionais também, como parte de um movimento de uma descentralização da gestão educacional. Estas professoras exercem em concomitância o trabalho como professoras de Educação Especial e o trabalho como professoras de referência.

Em relação à transição dos professores da instituição para escola e a constituição do trabalho do professor de referência por NAED, temos a seguinte narrativa: *"Nesta transição, nós tínhamos professoras que precisavam de ajuda. Nós iniciamos um processo para entender o que estas pessoas iriam fazer dentro das escolas; os professores se sentiam inseguros com o novo contexto, era evidente. Epistemologicamente, a área da Educação Especial nasce da segregação e isto nos impacta até hoje, então havia professoras que tiravam as crianças com deficiência da sala porque elas acreditavam que daquele jeito daria certo. Uma das ações das professoras de referência era a reconfiguração deste momento. Nós precisávamos falar sobre tempo e espaço na escola e então nós organizávamos seminários e, refletíamos e dialogávamos com um "borbulho" federal que trazia uma perspectiva de Atendimento Educacional Especializado.*

Os NAEDs foram implantados e eles tinham uma ação efetiva, forte e intencional, segundo a Profª Helena de Freitas. Nós professoras de Educação Especial começamos a perceber que as ações eram diversas, dependendo da região onde os alunos estavam e nós começamos a nos misturar com este desenho.

A divisão territorial não é a mesma de hoje; tínhamos regiões com desenho territorial muito grande, a exemplo da região sudoeste e outras com desenho muito pequeno, a exemplo da leste, então tínhamos mais profissionais na região sudoeste do que na região leste. Começamos então a desenhar um profissional chamado professor de referência em Educação Especial, o que era muito diferente do que temos hoje. Nós entendíamos que tínhamos um coletivo de trabalhadores por regional. Quando

eu achei que podia estar à frente como professora de referência do NAED Sudoeste, eu apresentei um projeto (uma carta de trabalho com uma intenção para aquela região). Eu poderia apresentar o projeto em outra região, mas eu tinha que ter elementos que dissessem que eu conhecia a dinâmica daquela outra. A princípio este projeto era lido pelo representante regional e ele selecionava os projetos que podiam estar à frente daquele trabalho, uma vez que seríamos afastadas do nosso bloco. Posteriormente o projeto era apresentado à equipe do NAED em uma reunião com os professores de Educação Especial. Faziam um momento de diálogo para que os professores de Educação Especial fizessem questionamentos e escolhessem quem seria o professor de referência naquele momento.

Nós estávamos com uma demanda federal e verbas para começar a implementação de programas nos municípios. O município de Campinas teve que dialogar com o Governo Federal e cumprir alguns requisitos para ser inserido como município que realizava movimentos de acesso da pessoa com deficiência à escola desde antes destes programas federais. Fomos para Brasília muitas vezes com a compreensão de que quem sabe falar dos processos inclusivos e do aluno com deficiência é o professor de Educação Especial. Muito embora nós estabelecêssemos parcerias com os supervisores, com os coordenadores pedagógicos, a secretaria direcionava as demandas do Governo Federal aos professores de referência. Este era o trabalho externo; e qual era o trabalho interno? Era o trabalho que compreendia as demandas do NAED e envolvia os professores nas escolas, não era um trabalho tranquilo, mas era extremamente bom. Nós recebemos um chamado externo para o "Programa Educar na diversidade" e para o "Programa Direito a Diversidade" que era um embrião do projeto de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que temos hoje. O Governo Federal entendia que nós estávamos capacitados e enviava verbas para a realização de grandes seminários, mas estes não eram para a capacitação dos nossos profissionais, mas para os profissionais da região metropolitana de Campinas (RMC) e isto foi complexo e de difícil entendimento para algumas pessoas. (Adriana Cunha Padilha)

Em 2004 foi publicada em Diário Oficial a Resolução nº 16/2004 que regulamentava o trabalho das professoras de referência. Também nesta gestão em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo foi realizada uma coleção de vídeos denominados "Diversidade e Exclusão: a sensibilização de quem as vive". Os documentários abordaram temas como: Diversidade e exclusão; Locomover e conviver; e Educação.

Nesta gestão, os blocos de Educação Infantil e Ensino Fundamental foram separados e houve concurso público em 2002 com poucos ingressantes. O concurso perdeu validade em 2003.

Em 2002, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) passou a ser língua oficial brasileira através da Lei 10.436/ 2002. A política estabeleceu outras providências para a difusão da língua, entre elas compor o currículo dos cursos de Educação Especial, Magistério e Fonoaudiologia. *"Eu fui para a escola e tinha uma aluna com deficiência auditiva e eu não sabia me comunicar com ela porque eu não sabia Libras; por sorte, a mãe dela era muito engajada e me ensinou, ajudava a filha para entender as coisas; tínhamos o curso de formação também com um casal surdo, mas era bem difícil."* (Maria Angélica Zaniboni)

Em 2005 o prefeito eleito foi Hélio de Oliveira Santos (PDT) como movimento de centralizar alguns elementos da gestão, uma das professoras de referência foi nomeada e convidada a compor centralizadamente o Núcleo de Educação Especial (NEE) na Coordenadoria de Educação Básica (CEB) atreladas ao governo. As outras continuaram descentralizada nos NAEDs até 2009 e posteriormente algumas delas migraram para o NEE também, deixando de haver professora de referência por NAED que fizesse a gestão descentralizadamente. Neste

período, três coordenadoras pedagógicas passaram a compor outros setores da CEB.

"Tínhamos as professoras atuando nas Unidades Escolares, três salas de recursos de DV, três salas de recursos de DA, o serviço de acessibilidade e a brinquedoteca do Mario Gatti passou a ser classe hospitalar." (Cláudia Gomes Domingues Nunes)

"A professora Solange Maria Américo que atuou por quatro anos na Sala de Acessibilidade à Comunicação e Tecnologias Assistivas (SACTA), apontou a necessidade de se instituir um centro que atendesse todas as deficiências, especialmente na produção de materiais para o acesso aos outros sistemas de comunicação como da Comunicação Suplementar e Alternativa, como o uso dos pictogramas para os alunos com paralisia cerebral, e também para os alunos com transtorno do espectro autista. Era preciso contemplar as necessidades dos alunos com deficiência múltipla sensorial, e implementação de materiais para viabilização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para os alunos surdos, e recursos visotáteis aos alunos surdocegos, recursos não-ópticos para os alunos com baixa visão e recurso para uso do Sistema braille para os alunos cegos." (Solange Maria Américo, Cassia Cristiane de Freitas Alves e Lívia Cristiane Pereira Dal Bello).

Em 2007, por meio da Resolução SME Nº 06/2006 de 11/11/2006, a SACTA foi oficializada como um serviço que contava com um cargo de professor de educação especial. No entanto esse trabalho havia sido iniciado em maio de 2005 quando a professora Solange Maria Américo que estava atuando na região sudoeste, no bloco da Sala de Recursos para Deficientes Auditivos da EMEF Prof. Zeferino Vaz - CAIC, enviou projeto de implantação da SACTA, via a professora de referência do Núcleo de Ação Educativa Descentralizada- NAED Sudoeste Carmem Nidia Tavares Enes, para a então Representante Regional desse NAED Lindaurea de Souza Câmera Colmati apreciar com a equipe de profissionais do NAED, composta de coordenadores pedagógicos e supervisores, que apoiaram o início desse trabalho.

O projeto visava implementar o serviço de atendimento especializado às crianças da educação infantil e aos alunos do ensino fundamental/EJA que necessitavam de mediações específicas para o desenvolvimento de competências linguísticas. Portanto, o serviço buscava atender os alunos que apresentavam necessidades prioritárias de mediações de comunicação e na utilização de materiais que lhes proporcionassem o aporte linguístico nas trocas comunicativas. De tal modo, a proporcionar a esses alunos o uso de recursos que complementassem e/ou suplementassem a acessibilidade à comunicação como o Tadoma, Libras Tátil, Escrita a Dedo, Datilologia, Libras, Alfabeto do Surdocego, comunicação pictórica, Comunicação Háptica e entre outros. Além disso, objetivava propor mediações que favorecessem o desempenho motor, visual, auditivo e outras especificidades devidamente personalizadas caso a caso.

A Sala de Acessibilidade à Comunicação e Tecnologias Assistivas – SACTA, também tinha o objetivo da formação/capacitação de profissionais da Educação nos meios de comunicação como no PCS, Bliss, Libras, Libras Tátil, escrita/leitura do Sistema Braille e outras mediações específicas para assegurar às crianças e alunos público-alvo condições reais de participação no contexto educacional.

Em 30/05/2006 em triagem, nas cinco regiões de Campinas, se obteve a demanda de 97 matrículas entre crianças e alunos incluídos tanto na educação infantil como do ensino fundamental/EJA que necessitavam do serviço de acessibilidade na RMEC. Dentre o público-alvo estavam as crianças e alunos com deficiência física, deficiência múltipla sensorial, surdocegueira, transtorno do espectro autista (TEA), salvo às especificações da época de transtorno global do desenvolvimento incluindo autismo clássico, Síndrome Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e outras particularidades do espectro.

Contudo, no Diário Oficial do Município de Campinas – D.O de 11/11/2010 da Resolução SME Nº 17/2010, alinhando-se a política federal de educação especial, transformou todos os serviços de atendimento em Salas de Recursos por área da como para Deficientes Visuais, Auditivos e Acessibilidades em Salas de Recursos Multifuncionais que passavam a atender em uma sala todos os tipos de deficiência e necessidades, que foram implementadas descentralizadamente mais próximas aos alunos.

Em 2006, ocorreu a I Conferência Nacional das Pessoas com Deficiência que teve como tema central nas discussões o conceito de acessibilidade. A segunda conferência focalizou o tema "Inclusão, participação e desenvolvimento: um novo jeito de avançar".

> *As conferências nacionais possibilitaram a apresentação e o debate de propostas para políticas públicas específicas. São sempre precedidas de etapas preparatórias com realização de conferências municipais e estaduais organizadas por seus respectivos conselhos, cujos resultados são levados para a discussão na etapa nacional por intermédio de delegados eleitos. (BRASIL, 2010)*

A Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) foi publicada com ampla participação das pessoas com deficiência. O Brasil se tornou signatário através do Decreto 6.949/2009. Antes disto também foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva que reafirma o compromisso do Estado com a educação inclusiva, aponta dificuldades dos sistemas de ensino em promover a eliminação de atitudes discriminatórias e propõe uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. Com isto, a política avança para que não se tenha mais condicionantes para o acesso e permanência na escola, assumindo assim a perspectiva e o modelo social (BRASIL, 2009).

Em 2006, ocorreu a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O governo federal procurou garantir a ampliação do Atendimento Educacional Especializado e lançou o Decreto nº 6253/2007; passou a financiar com o FUNDEB a dupla matrícula destes estudantes. Posteriormente iniciou-se a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) regulamentada através do Decreto nº 6.571/2008 e definiu-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. Em 2011, o Decreto nº 7611/2011 foi aprovado e estendeu o financiamento do AEE de forma complementar ou suplementar às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, visando ampliar a oferta do AEE.

Em 2008, após um intervalo de sete anos, foi realizado também outro concurso público em Educação Especial. Nessa gestão convertem-se as seis salas de recursos já existentes em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e foram implantadas mais oito posteriormente ainda nesta gestão, totalizando quatorze SRMs. *"Os locais de implantação dependiam da disponibilidade das escolas de espaço físico e também da equipe gestora. Houve um momento em que pensamos em desistir da implantação das SRMs porque já tínhamos as professoras nas escolas, mas vinha muito recurso financeiro do MEC e não queríamos abrir mão."* (Cláudia Gomes Domingues Nunes)

Nessa gestão também se organiza a implementação de escolas bilíngues de surdos. *"Em 2007, eu fui trabalhar na EMEF Elza Maria Pellegrini de Aguiar; fui convidada pela orientadora pedagógica Heloísa Mattos que eu conheci ao fazer um curso na UNICAMP. Lá havia quatro alunos surdos matriculados e tínhamos que alfabetizá-los. Era muito difícil para eles acompanharem as aulas que*

eram em língua portuguesa, então eu fazia este papel de intérprete também. Foi muito gratificante pra mim reencontrá-los recentemente e ver que cada um tem a sua profissão, família e que estão todos bem. O convite surgiu de uma professora que estava pretendendo se aposentar. Vários professores se preocuparam em aprender a Libras para ensinar os alunos surdos. Em 2007 eles se formaram. As professoras Cristina Lacerda e Ana Cláudia Lodi começaram uma parceria com as escolas CEI Agostinho Pátaro e EMEF Dulce Nascimento para implementar classes bilíngues. Depois o projeto começou na EMEF Padre José Narcísio Vieira Ehrenberg porque o Dulce era longe para os alunos. Em 2008, a Prefeitura realizou um processo seletivo, porém tivemos problemas e só em 2009 quando chegaram mais seis alunos surdos é que vieram os intérpretes contratados da FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos)." (Nelma Cristina de Carvalho Francisco)

Em 2011 publicou-se a Resolução nº 27 de 02 de julho de 2011 que destinou recursos financeiros às escolas públicas que tivessem matriculados nas salas comuns alunos com deficiência e nas quais houvessem sido implantadas SRMs, incentivando com isto o acesso e permanência do aluno na escola. Em 2013 foi publicada a Resolução/ CD/ FNDE de 21 de maio de 2013 que destinava recursos financeiros através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para as escolas públicas que tivessem matriculados alunos com deficiência em suas escolas, bem como instalação SRMs. Naquele mesmo ano foi publicada uma lista com a relação de escolas que receberam o PDDE Acessível e também foi publicado o documento norteador do Programa Escola Acessível, pautado no modelo social e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e nas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), fundamentado em conceitos tais como adaptações razoáveis, desenho universal e acessibilidade. *"Dinheiro sempre teve, mas sempre houve uma dificuldade deste dinheiro servir às necessidades dos alunos público-alvo da Educação Especial."* (Mônica Cristina Martinez de Moraes)

Nesta gestão, ainda, em função das políticas públicas em nível federal, a subvenção financeira às entidades foi reformulada seguindo os critérios do atendimento educacional especializado previsto na legislação federal. O dinheiro, em função da dupla matrícula, passou a ser disponibilizado para as escolas através do programa conta-escola.

Em 2010 foi aprovada a Lei nº 12.319/2010 que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Libras. Em 2011 realizou-se um novo concurso para professores de Educação Especial e em 2012 foram aprovados na Câmara de Vereadores os cargos de professor bilíngue, intérprete de Libras e instrutor surdo, com concurso para preenchimento destes cargos. No âmbito municipal: *"Infelizmente apenas uma pessoa passou no concurso de instrutor surdo e não assumiu a vaga, mas preenchemos os cargos de professor bilíngue e intérprete de Libras".* (Claudia Gomes Domingues Nunes)

Considerando a demanda de alunos e as políticas públicas voltadas para a acessibilidade, bem como a demanda das escolas por materiais adaptados, surgiu a seguinte proposta: *"A professora Cássia Cristiane de Freitas Alves, por conta do seu trabalho na sala de recursos para alunos com deficiência visual, apontava a necessidade de um serviço que pudesse produzir livros em braille como também confeccionar materiais adaptados que dessem suporte as aulas das diversas disciplinas para os alunos com deficiência visual, já que o SERES havia encerrado suas atividades.*

O projeto foi entregue em outubro de 2010 já finalizado para apreciação da CEB e de outros departamentos da educação como aos Núcleos de Educação Descentralizadas (NAEDs) com várias mediações na produção de materiais que atendessem a todas as deficiências. Com o avanço na escrita dos projetos, fomos pensando em possíveis nomes para

o serviço e chegamos ao nome CEPROMAD como abreviação de Centro de Produção de Material Adaptado. Terminamos o ano de 2012 com a catalogação de todo o acervo disponível no CEPROMAD, com o projeto FNDE finalizado e com o projeto do CEPROMAD reestruturado, apto a ser publicado e se tornar política pública do município. Vale ressaltar que as impressoras braille não haviam chegado até o término do ano, porém já havia pedidos de adaptação de materiais solicitados por algumas unidades escolares (UEs). Solicitamos ao NEE a alternativa da transferência dos equipamentos de alguma SRM que ainda não havia sido implantada para que de fato o CEPROMAD pudesse realizar a produção dos materiais para o ano de 2013." (Solange Maria Américo, Cássia Cristiane de Freitas Alves e Lívia Cristiane Pereira Dal Bello)

Em 2013, após a cassação do prefeito Hélio de Oliveira Santos (PDT) por decisão judicial em 2011, e a alternância entre o vice-prefeito Demétrio Vilagra (PT) e o presidente da Câmara Pedro Serafim Júnior (PDT), foram realizadas novas eleições em 2013, com eleição do atual prefeito Jonas Donizette que nomeou como secretária da educação novamente a professora *Solange* Villon Kohn Pelicer. Nesta gestão, uma professora de Educação Especial continuou atuando no NEE, mas já com indicação de retorno para as escolas de origem, como aconteceu com todos os professores da rede que estavam fora de função, por ordem do tribunal de contas e entendimento da nova Secretária.

Em 2013, compreendendo que o planejamento e implementação das políticas públicas estavam no escopo de trabalho dos coordenadores pedagógicos concursados e que essas políticas devem ser pensadas a partir de critérios técnicos e pedagógicos, a Secretária de Educação os alocou nas Coordenadorias do Departamento Pedagógico, inclusive no Núcleo de Educação Especial. Nesse período também foi retomado o trabalho das professoras de educação especial de referência por NAED, porém dedicando 9 horas-aula de horas projeto e atuando em seus blocos de escola. Esse trabalho das professoras de referência era e é fundamental para estabelecer uma interface entre NEE (Centralizado) e NAED (Descentralizado) e escolas no planejamento e implementação das políticas de Educação Especial e promoção da inclusão escolar.

Desde 2013 até o contexto atual, na perspectiva inclusiva, os serviços e recursos especializados de Educação Especial são organizados e planejados pelo NEE, NAEDS e escolas para *"...eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação"* (artigo 2º do Decreto nº 7611/11). Muitos serviços, recursos e estratégias que se constituíram ao longo da história da Educação Especial na RMEC se mantiveram e foram fortalecidos ou reformulados, a partir dos princípios da Educação Especial na perspectiva inclusiva, como: professor de Educação Especial, formação continuada, salas de recursos, educação de surdos, produção de materiais e o serviço das classes hospitalares. E outros serviços e estratégias foram implementados atendendo às necessidades educacionais do atual contexto inclusivo como: cuidador, transporte adaptado, elaboração de Caderno Curricular temático da Educação Especial, retomada do trabalho do professor de referência, estudo e retomada da formulação de uma política para atendimento dos alunos com altas habilidades.

No contexto atual, o grande acesso dos alunos com deficiência às escolas regulares trouxe alguns desafios para sua permanência e efetiva aprendizagem. Um desses desafios é o atendimento às suas necessidades físicas em um espaço que é coletivo e requer interação e participação efetiva. Esta necessidade se reforça cada vez mais pelo número crescente de crianças com graves comprometimentos que vêm procurando a Rede Municipal e que necessitam de cuidados especiais para que

possam permanecer no ambiente escolar com oportunidades iguais a todos os outros alunos. Assim, a SME atendendo essa demanda apresentada constantemente por professoras de Educação Especial e familiares, contratou como profissional o Cuidador desde 2014, conforme demonstra o quadro.

Quadro 2 - Evolução do número de alunos e escolas atendidos por cuidadores

ANO	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Número de escolas atendidas	62	82	101	99	99	112
Número de alunos atendidos	105	182	264	267	321	375
Número de cuidadores	100	100	150	150/200	200	229

*Números apurados em 22/11/2019

Em 2015 foi também implementado o serviço de transporte escolar adaptado, que é um serviço oferecido exclusivamente aos alunos matriculados nas escolas da rede pública municipal e nas escolas privadas de Educação Infantil de instituições colaboradoras com a SME e que não possam ser atendidos pelas outras modalidades de transporte devido à redução severa da mobilidade, da flexibilidade e da coordenação motora causada por deficiência física; redução severa da percepção causada por transtorno do espectro autista; e surdocegueira. Esse serviço está devidamente regulamentado na Resolução SME nº 05 de 28 de fevereiro de 2019 e é fundamental para garantir o acesso e permanência desses alunos na escola.

As escolas bilíngues nesta gestão também passaram por reformulações devido à contratação de professores bilíngues e intérpretes para as escolas que deveriam atuar numa perspectiva inclusiva. Para tanto, a Secretaria Municipal de Educação através do NEE lançou a "Política educacional para pessoa com surdez e com deficiência auditiva na Rede Municipal de Ensino de Campinas" na Portaria N° 13 de 24 de junho de 2016. *"Em 2014, inicia-se o grupo de trabalho (GT) que, primeiramente, foi aberto para todos, porém só eu me inscrevi; por esse motivo não acontece o GT nesse momento. Algum tempo depois, Ângela Ferraz faz um convite para algumas pessoas participarem desse GT que discutiria sobre a educação de surdos no Município de Campinas. Fizemos inflamados debates; não foi um processo fácil, mas terminamos com a elaboração e a publicação da Portaria nº 13/2016, que tem como principal mudança a docência compartilhada. Nesse mesmo ano, iniciamos também uma nova configuração de GT de Surdez, atualmente coordenado por mim, Vanessa Portiolli e Sabrina Guimarães, no qual discutíamos as especificidades do ensino/aprendizagem dos alunos surdos e com deficiência auditiva. No final do ano, iniciamos a primeira avaliação com os surdos matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, com o objetivo de analisarmos o conhecimento acadêmico e linguístico de nossos alunos surdos.*

As escolas contempladas iniciaram um processo e possuem particularidades que diferem das outras escolas, como a dupla docência entre professores regulares e professores bilíngues e a convivência entre um número significativo de alunos surdos com alunos ouvintes. Em 2017, a docência compartilhada foi implementada na Educação Bilíngue para surdos. Ao longo desse caminho, temos tido erros e acertos; ain-

da estamos em processo de adaptação. Pudemos ver um pouco dos olhares das pessoas envolvidas no "I Seminário Bilíngue para Surdos em 2017", no qual vários depoimentos desse novo modelo foram feitos por pais, alunos, ex-alunos, professores, colegas de trabalho, gestão." (Nelma Cristina de Carvalho Francisco)

Além do Grupo de Trabalho (GT) em Surdez, a SME, através do NEE, organizou outros GTs que compõe com este "GT de Memórias e Caminhos da Educação Especial" cujo objetivo é compartilhar práticas e saberes em Educação Especial. Quanto à formação continuada, considerando a necessidade de socializar conhecimentos, produzir materiais, indicar os serviços e recursos necessários para o desenvolvimento das ações pedagógicas para os alunos público-alvo da Educação Especial matriculados nas unidades educacionais da SME, são oferecidos anualmente Grupos de Trabalho e de Formação para professores de Educação Especial. Atualmente contamos com os seguintes grupos de trabalho: - Deficiência Intelectual; - Deficiência Múltipla; - Deficiência Visual; - Educação de Surdos; Transtorno do Espectro Autista; - Altas Habilidades/Superdotação; - Memórias e Caminhos da Educação Especial da SME. As escolas também organizam cursos, palestras e outros momentos formativos sobre práticas inclusivas, ministrados por professores de Educação Especial e outros profissionais contratados. Além disso, o Núcleo de Educação Especial realiza reuniões mensais junto às professoras de Educação Especial a fim de organizar e encaminhar os trabalhos realizados no âmbito das escolas, providência compra de vagas em Congressos como por exemplo Congresso Brasileiro de Educação Especial, o Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa, entre outros.

O Núcleo de Educação Especial e as professoras apontaram a necessidade de promover propostas formativas especialmente para as áreas de Transtorno do Espectro Autista, e educação bilíngue de surdos e Comunicação Alternativa.

Outra ação do NEE nesta gestão foi o fortalecimento da implantação do projeto do CEPROMAD. Trata-se de um serviço da Educação Especial que tem como finalidade o fornecimento de materiais adaptados aos alunos público-alvo da Educação Especial (alunos com Deficiências, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação) matriculados na rede municipal de ensino de Campinas-SP (Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA). O Serviço de produção de material especializado destina-se a suprir o fornecimento de recursos específicos aos alunos com NEE que requerem no dia a dia escolar adaptações de baixa e alta tecnologia e que sejam adquiridos por meio de confecção com técnicas especializadas. Neste propósito, o CENTRO visa facilitar o acesso dos alunos com (NEE) aos materiais didáticos distribuídos nas Unidades Educacionais que a eles são inacessíveis, tais como: livros, textos, formas de comunicação alternativas, entre outros.

"Iniciamos o ano de 2013, ainda em janeiro com a boa notícia de que havia sido transferida para o CEPROMAD a impressora braille da Sala de Recursos da EMEF CAIC, contudo ao iniciarmos o ano letivo, ainda não tínhamos clareza de como se daria a continuidade dos trabalhos. O CEPROMAD dispunha de uma impressora braille, porém não dispunha de um computador para a instalação da mesma para que pudéssemos iniciar as adaptações dos materiais.

Retornei ao CEPROMAD em 1 de agosto de 2016 com a missão de iniciar a produção em grande escala de materiais adaptados, que por hora já eram demandas de algumas unidades educacionais. O primeiro passo focalizou a instalação das impressoras braille. Ao término do mês de agosto, finalmente o CEPROMAD realizou sua primeira impressão em maior volume, ainda com necessidades de ajustes. O primeiro impresso ainda contava com uma capa transcrita a mão, pois a impressora braille/tinta ainda não estava em funcionamento. Logo depois a impressora braille tinta também passou a funcionar e assim, pudemos dar início à produção em maior escala dos materiais solicitados pelas escolas onde havia alunos com deficiência visual matriculados.

Nesta época, o CEPROMAD estava sob coordenação da professora Elizabeth Fontanini; as professoras Josefina e Lívia atuavam nas adaptações dos materiais. Pouco depois o serviço passou a contar com uma impressora A3/A4 colorida, onde passamos também a realizar cópias ampliadas dos materiais didáticos para os alunos com baixa visão quando este recurso era o suficiente ou realizávamos a impressão em grafia ampliada dos materiais.

Também foi realizado o cadastro do CEPROMAD junto à fundação Dorina Nowill; assim o serviço passou a receber obras paradidáticas em grafia ampliada e em braille, acrescentando itens ao acervo bibliográfico. Realizamos também a solicitação junto ao Instituto Benjamin Constant de materiais adaptados em Thermoform, (material adaptado em relevo e em braille impressos em plástico), enriquecendo ainda mais o acervo do CEPROMAD.

Para o ano de 2017, a proposta era que o CEPROMAD configurasse como uma sala de recursos, que pudesse estar alocado numa UE da rede, para não se tornar um serviço extraescolar, pois a atuação dos professores no CEPROMAD desta forma, poderia vir a implicar situações trabalhistas futuras. Terminamos o ano de 2016 atendendo a cinco alunos com deficiência visual da rede, com produção de 29 materiais de grande porte impressos no Sistema braille.

No ano de 2017, o CEPROMAD continuou nas dependências do NAED Leste, porém passou a estar alocado junto à EMEF Ângela Cury Zakia; assim, o serviço passou a ter uma verba própria. Foram realizadas as primeiras compras de materiais e suprimentos para melhoria nas adaptações dos materiais táteis e de outras áreas da Educação Especial.

Encerro minhas atividades no CEPROMAD em abril de 2017, dada à descaracterização do trabalho fora da sala de aula e as instabilidades trabalhistas. O CEPROMAD permanece com a Coordenação da Beth e as professoras Josefina e Tânia. (Solange Maria Américo, Cassia Cristiane de Freitas Alves e Lívia Cristiane Pereira Dal Bello)

Em 2015 foi aprovada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015 destinada a promover e assegurar, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais das PCD, um instrumento legal importantíssimo para respaldar o trabalho que a Rede vem construindo.

Neste momento aguardamos o chamamento de professores de Educação Especial de concurso público realizado em 2019, uma vez que houve um grande número de aposentadorias levando a muitos blocos de escolas vagos necessitando desses profissionais.

"Eu tenho muito orgulho de ter participado da fase inicial da Educação Especial na perspectiva inclusiva e o que eu quero deixar de mensagem para todos é que a gente deve acreditar no que nós estamos fazendo, que a gente possa fazer o que os nossos alunos realmente merecem. Se eles podem estar lá, nós também podemos; isto para mim é um ponto que não pode ser diferente. Eu não consigo ver esta história sendo construída de uma forma diferente, nem neste início e nem daqui pra frente, mesmo a gente ouvindo algumas coisas que nos contrariam. Acho que a gente passou da fase da conscientização e agora falamos do direito, é direito deles estarem lá e é nosso direito também estarmos lá como professoras de Educação Especial; eles estão lá e nós estamos lá para apoiá-los." (Divânia Pereira do Carmo)

> "Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar" (FREIRE, 1996, p.155)

Parte III

Colagem de Janaína Tunussi de Oliveira e Gilberto Faria – educação de surdos e inclusão

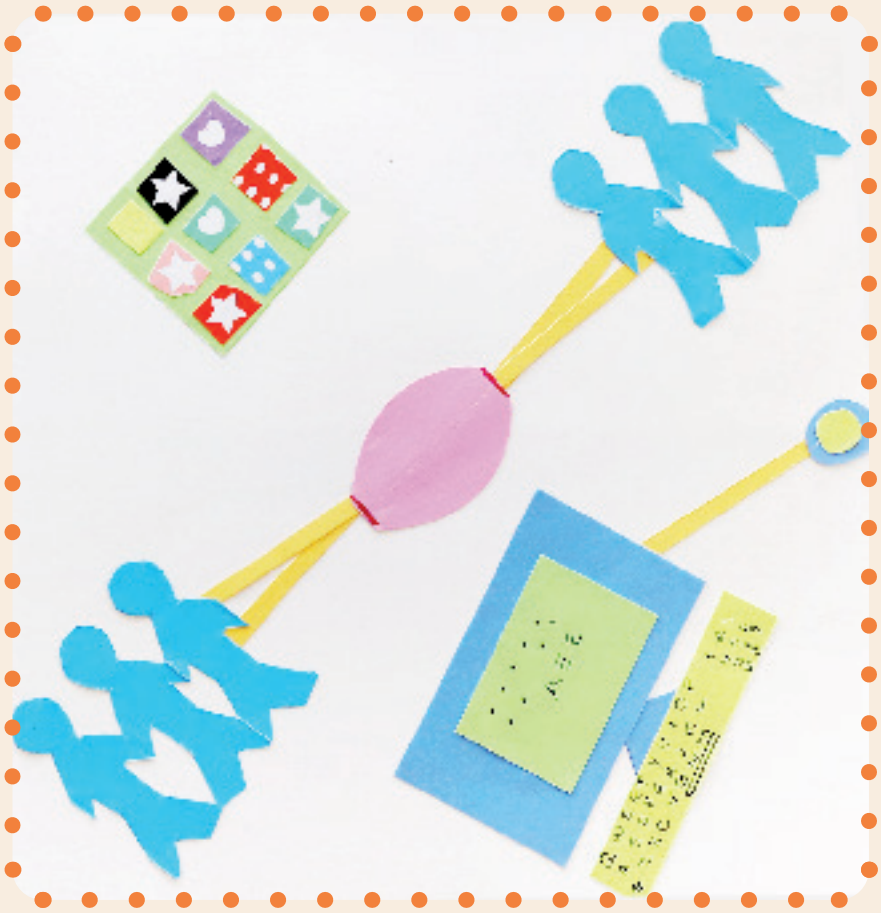
NARRATIVAS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA ESCOLA:

tecendo currículo de acesso, permanência e construção de conhecimento

AD AUDIODESCRIÇÃO

Capítulo 1

A experiência cotidiana e o trabalho coletivo como processo formativo para inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial



Colagem de Aline Caetano Begossi, Cássia Cristiane de Freitas Alves e Lívia Cristiane Pereira Dal Bello – Cotidiano, trabalho coletivo e integração entre educação especial e proposta pedagógica da escola.

AD (((AUDIODESCRIÇÃO)))

As narrativas que compõe este capítulo abordam a importância de buscar parceiros mais experientes, dentro e fora da instituição, como os professores de Educação Especial, professores da Sala de Recursos Multifuncionais e outros, que possam fornecer o auxílio necessário para a prática pedagógica em questão. Muitas vezes o parceiro experiente é o próprio aluno que também contribui com sugestões que contemplam melhor as suas necessidades e possibilidades. O trabalho coletivo contribui com sugestões quanto à literatura, possibilidades de adaptações e recursos e também incentivo. O rico processo de diálogo que se estabelece entre parceiros experientes e professores empenhados promove um espaço de formação para ambos. O capítulo termina com um estudo realizado pelo GT de Deficiência Intelectual que discute as concepções que os professores têm sobre essa condição, e evidencia como a visão que o professor tem da deficiência impacta no seu trabalho pedagógico. Todos os nomes de crianças, adolescentes e jovens que aparecem nas narrativas foram substituídos por nomes fictícios, a fim de preservar a identidade dos sujeitos narrados.

Narrativa – Professor-Aprendente e Estudante-Professora: Uma experiência formativa no ensino de artes visuais para estudantes cegos

Rodrigo Neris – Professor PEB III – Arte

Nome da UE ou SRM: **CEMEFEJA Pierre Bonhomme**

Agrupamento ou ano do ciclo: **anos finais da Educação de Jovens e Adultos**

Público-Alvo: **aluno com deficiência visual**

Nesse texto trago um breve relato de uma parte de minha experiência como professor de arte no trabalho com uma estudante cega nos anos finais da Educação de Jovens e Adultos no CEMEFEJA Pierre Bonhomme.

Antes de prosseguir, considero oportuno explicitar que opto por escrevê-lo na primeira pessoa do singular, revelando-me como autor, como parte implicada e como professor-aprendente que teve a sorte de encontrar uma estudante-professora. Dessa forma, evidencio que esse texto não traz resposta alguma para o desafio de todos nós, ao contrário, pretende apenas enunciar os caminhos percorridos, algumas das dúvidas, das referências, das descobertas, das dificuldades e das possibilidades.

De todos os receios que podem afligir um professor de arte formado em Artes Visuais, penso que, o maior deles, seja o dia em que ingressará em uma de suas turmas um estudante cego – como ensinar artes visuais para quem não possui o sentido da visão? Essa indagação e esse temor me acompanharam por um bom tempo desde que os estudantes com deficiência começaram a ingressar nas escolas regulares. Pois bem, foi no primeiro semestre de 2012, com a matrícula de um estudante cego em nossa escola, que se concretizou a minha primeira oportunidade de encarar esse desafio e aprender algumas das possibilidades para o ensino de artes visuais para pessoas com deficiência visual.

Iniciei as aulas com a turma dele, sem qualquer preparação acerca da cegueira e das adaptações necessárias. Pressionado pelo desafio – o estudante estava presente na turma e era seu direito ter acesso à aula – comecei a buscar alguma possibilidade de trabalho a partir da conversa com as professoras da Educação Especial (EE) durante a própria aula. A parte inicial das aulas com aquela turma contemplava leituras de obras de arte e a professora da EE que acompanhava a turma me ajudava com a descrição das imagens, quando ela não estava presente, eu assumia essa tarefa mobilizando a turma a descrever. Até esse momento, tinha a sensação de que o trabalho estava funcionando.

No entanto, a segunda parte do trabalho no bimestre, que contemplava a criação de imagens, constituir-se-ia a mais difícil. Sem conhecimento mais amplo sobre a cegueira e, em especial sobre as adaptações para estudantes cegos nas aulas de arte, e, sem tempos pedagógicos em que fosse possível o planejamento em conjunto com as professoras da EE e da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), os primeiros esboços de adaptações iam acontecendo durante a aula. Ao perceber que a tarefa exigia muito mais que "gambiarras pedagógicas", fui em busca de referências para encontrar adaptações que possibilitassem a exploração do desenho. Conheci o livro *Saberes e Práticas da Inclusão – desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão* (ARANHA, 2005). Ali encontrei recomendações para

o desenho com linhas e arame. Assim, lancei-me à aplicação de uma "receita" fadada ao fracasso. Levei diferentes linhas para a sala de aula, cola e folhas de sulfite; apresentei os diferentes tipos de linhas e pedi que ele criasse algum desenho com a colagem dos barbantes e lãs, de acordo com a proposta da aula. Quando ele começou a tentar fazer a atividade é que reconheci o tamanho do problema; sem qualquer referência tátil para que se orientasse, o trabalho com a colagem tornou-se frustrante, incômodo e impossível de ser realizado com autonomia. Seus dedos sujos de cola grudavam nas linhas, as linhas grossas de barbante e lã não paravam no lugar com a passagem de seus dedos buscando alguma referência para continuar a colagem. Decepcionado, resolvi investir no uso do arame, como indicado no livro, já que esse era mais firme e não dependeria da cola; todavia, iniciada a nova tentativa, no primeiro movimento do arame pelo estudante, o material revelou o seu risco potencial ao passar muito próximo de seu olho. Algum tempo depois, o estudante deixou de frequentar a escola e eu passei a crer na impossibilidade de trabalho com estudantes cegos nas aulas de artes visuais.

Dois anos se passaram até que, transcorridas duas semanas do início das aulas, chegou a notícia de que a turma com a qual estava trabalhando a linguagem da pintura, receberia uma nova estudante, uma mulher de 40 e poucos anos, cega desde o nascimento, que pouco conhecia o sistema *braille* e com acesso a pouquíssimas oportunidades formativas. Lembro-me da aflição sentida ao rememorar as experiências frustrantes anteriores, abandonadas até aquele momento em um canto escuro da memória.

Entendendo que não poderia abandonar o projeto iniciado com a turma, decidi mantê-lo, arriscando-me novamente. Na primeira aula em que encontro a aluna, apresento o trabalho de leitura de imagens que estava em desenvolvimento, me comprometendo a fazer a descrição oral no processo de leitura imagem durante as aulas com apoio da turma. Para minha surpresa a aluna se mostra entusiasmada com a proposta, o que começa me motivar a encontrar outras formas de caminhar. Assim, busco conversar com frequência com a professora Marcia Maria de Castro da EE e com a professora *Cássia Cristiane de Freitas Alves* da SRM, especialista em deficiência visual. Essas conversas aconteciam geralmente em minhas aulas vagas, no final dos períodos de aulas, algumas vezes nos meus TDIs (quando era possível conciliar com as disponibilidades de horários delas). Almejava entender a cegueira, os potenciais da estudante, as possibilidades de trabalho com ela em diálogo com a proposta para turma. Os fantasmas que me assombravam desapareciam rapidamente.

Contagiado pelo interesse e pelo entusiasmo da estudante, decidi conversar com ela acerca do contexto e das especificidades das aulas de artes visuais. Falei sobre minha formação profissional, sobre a minha inexperiência e minha falta de conhecimento sobre cegueira e sobre o trabalho com estudantes cegos. Em contrapartida, salientei as qualidades de sua participação nas aulas e minha mobilização em buscar outros caminhos para tornar minhas aulas acessíveis a ela. Ao final, propus a ela um trabalho pautado na experimentação, numa aprendizagem colaborativa na qual ela também seria a professora; trabalho esse que se desenvolveria coletivamente nas aulas de arte e, individualmente, em duas horas-aulas complementares semanais durante todo o semestre, após o período de aula. Destaquei que o trabalho nos exigiria muita dedicação, paciência e honestidade, através da partilha de nossas percepções, incômodos e dificuldades, e especialmente, da tolerância para com os erros inerentes ao processo de aprendizagem com o qual nos comprometeríamos.

Após o aceite dela, intensifiquei a frequência com que conversava com as professoras da EE e da SRM, entendendo que esse trabalho precisava ser desenvolvido colaborativamente a partir do encontro e do diálogo entre as duas áreas de conhecimento, a da

Educação Especial e a da Arte-Educação.

Como a ideia de representação bidimensional das coisas – o desenho – seria o cerne do trabalho em aula, comecei o trabalho individual com a utilização dos recursos pedagógicos disponíveis na SRM para investigação e exploração da linha e da forma. Depois fomos experimentando os diferentes materiais que possibilitariam que a estudante desenhasse suas próprias linhas – o "borrachão" (usado na SRM para um pedaço de linóleo um pouco maior que uma folha A4), os lápis HB e 6B, a caneta e a carretilha. Após essa experimentação, ela optou por trabalhar com o borrachão e a caneta sobre folhas de sulfite A4 120 g/m² (usada por ser mais resistente e permitir a impressão do relevo resultante do traço, no lado inverso da folha).

À medida que ela compreendia a relação entre os diferentes formatos e posições de linhas e as formas geométricas básicas (círculo, triângulo, quadrado e retângulo), iniciamos a investigação de alguns objetos simples do cotidiano, para que ela reconhecesse quais formas geométricas poderiam ser associadas às formas deles; assim, nasceram desenhos de portas, armários, panelas, dentre outros. Paralelamente a essa pesquisa de possibilidades de representação, eu ia explorando com a estudante a aquisição de maior autonomia para criação de seus desenhos: localização da figura desenhada na folha, percepção do movimento da caneta sobre o papel, localização da caneta ao deslizar pela folha em sua relação com a forma em construção e com o espaço da folha.

Em meio a essas investigações iniciais, sou surpreendido, numa das aulas de arte em que ainda fazíamos as leituras de algumas obras de arte, com a presença de uma produção visual (desenho de uma árvore) feita em cartolina, em relevo (uso do EVA) e com seus elementos organizados no espaço, que a estudante apresenta como sua, dizendo se tratar de um trabalho para a aula de geografia. Intrigado com essa informação, devolvo a imagem para a estudante, invertida verticalmente, e, peço para que ela a descreva para mim, indicando os elementos do desenho. Nesse momento, percebo que ela não consegue me dizer onde estavam as raízes e a copa da árvore, o que a deixa ligeiramente irritada e a leva a assumir que ela não era a autora. A análise dessa situação constituiu-se oportunidade para uma descoberta importante: ela não conhecia a forma das árvores. Das conversas acerca desse episódio com as professoras da EE e SRM, advém o reconhecimento da significativa diferença entre a experiência tridimensional que ela tinha de mundo e a bidimensional que a visão possibilita a nós videntes; e, novos questionamentos.

Buscando encontrar possibilidades para auxiliar a estudante a compreender a relação entre os diferentes objetos do cotidiano e o desenho, ou seja, uma noção do conceito de bidimensionalidade adaptado, decidi promover um estudo das formas das árvores. Assim, no encontro extraclasse seguinte, levei-a à praça em frente à escola para que pudesse explorar a forma de algumas árvores. Lá, deparei-me com uma dificuldade, a altura das árvores não possibilitava que ela explorasse a forma em seu todo. Diante dessa dificuldade, dias depois, encontrei nos bonsais a alternativa para tornar a forma completa da árvore acessível a ela. Apresentei-lhe dois exemplares para que ela pudesse explorar diferenças e perceber as partes – troncos, galhos, folhas e raízes.

Para estabelecer a relação entre a forma da árvore (bonsai) e o desenho, pedi que ela se dedicasse à exploração do tronco e da copa, buscando associar-lhes, uma forma geométrica que se aproximasse da forma que ela "desenhava" como movimento de seu dedo. No caso da copa da árvore, assim que ela me indicou o círculo, pedi que ela repetisse o lentamente movimento no entorno da copa para perceber se seria um círculo com linha contínua ou se haveriam partes da copa em que essa linha entrava um pouco para voltar a sair. Após o seu re-

7. Estudante explorando a forma da c opa de um bonsai (Fonte: arquivo do professor)
8. Estudante explorando a forma da c opa de um bonsai (Fonte: arquivo do professor)
9. Estudante explorando a forma da c opa de um bonsai (Fonte: arquivo do professor)

conhecimento da existência dessa forma irregular na representação da copa, partimos para o desenho das formas percebidas, montando enfim o desenho da árvore.

Paralelamente ao desenvolvimento das atividades extraclasse, às aulas de arte e às conversas com a professora da SRM, comecei a pensar possibilidades de adaptações de obras de arte que propiciassem o acesso dos estudantes cegos às obras de arte para além da audiodescrição. Antes de iniciar, optei por perguntar à estudante qual obra, dentre as que ela acompanhou a descrição nas aulas, ela desejaria que eu adaptasse; sua resposta – a Monalisa.

A criação das adaptações contou com parceria das professoras da EE e da SRM. Dentre as várias orientações, destaco os cuidados quanto ao uso dos materiais e à seleção das linhas essenciais do desenho, desconsiderando as demais, possibilitando assim uma percepção clara do desenho. Como a Monalisa seria a única adaptação a ser feita, decidi criar três pranchas para testar diferentes usos de materiais e formas de composição da imagem – prancha 1 que evidenciaria as linhas, através do uso de duas espessuras de barbantes e da cola, que constituíam a figura principal e alguns detalhes do fundo; prancha 2, que evidenciaria as diferentes áreas da figura através de materiais que se aproximassem da percepção das texturas visuais presentes na obra; e, prancha 3, composta pela junção das linhas com as texturas e, complementando as pranchas, uma veste parcial para ser usada por qualquer estudante, corporificando o elemento tridimensional (uma representação da Monalisa criada no corpo de uma pessoa) a possibilitar o estabelecimento de relações com as representações bidimensionais adaptadas. Definido o projeto e escolhidos os materiais, passei a investir meu tempo livre das “janelas” e a aproveitar os TDCs (trabalhava no fundo da sala acompanhando a reunião) para produzir as adaptações da Monalisa.

O primeiro contato da estudante com as adaptações foi durante a atividade extraclasse para que eu pudesse ter toda a atenção voltada a ela. Inicialmente, pedi que ela explorasse a prancha 1 para verificar se ela conseguia reconhecer a figura, a partir da exploração das linhas.

Como a estudante não conseguiu reconhecer a figura, optei então por apresentar-lhe a representação tridimensional da Monalisa (vestida por estudante de outra turma que aceitou participar). Na primeira exploração da figura tridimensional fui retomando a descrição da imagem da Monalisa com a estudante, pedindo que ela prestasse atenção a cada parte: cabeça, rosto, pescoço, busto, ombros e braços. A seguir iniciamos o estabelecimento da relação entre a representação tridimensional e a prancha 1; num segundo momento, entre a representação tridimensional e a prancha 2; e, num terceiro momento, entre a representação tridimensional e a prancha 3, sempre explorando cada parte na representação tridimensional e nas bidimensionais adaptadas.

Ao final desta etapa do trabalho, durante uma conversa de avaliação, a estudante explicitou suas dúvidas referentes às diferenças entre a representação tridimensional e as bidimensionais adaptadas. Dentre todos os aspectos discutidos nessa avaliação, considero relevante destacar: ela apontou a prancha 3 que reunia textura e linhas e a representação tridimensional como as adaptações que melhor contribuíram para sua compreensão. Apesar de se tratar da opinião de apenas uma estudante, sua indicação sinaliza que as texturas podem ser melhor exploradas nas aulas de arte e nos atendimentos na SRM, dado seu potencial simbólico e que o uso da representação tridimensional de obras de arte como recurso de acessibilidade em processos de mediação é altamente relevante para potencializar a investigação e a exploração de representações bidimensionais adaptadas favorecendo a construção de sentidos e de conceitos pelos estudantes cegos.

O trabalho ainda contou com outras etapas desenvolvidas na sala de aula e no contraturno: as adaptações da Monalisa foram trabalhadas ainda em sala de aula, com a estudante cega orientando os estudantes videntes na exploração do material; fiz um trabalho com ela de pesquisa e organização de algumas texturas de diferentes materiais em grupos de acordo com a qualidade por ela percebida; ela criou uma produção visual – uma paisagem composta por três diferentes árvores, preenchidas com as texturas de sua tabela que ela quis associar à ideia de árvore que ela construiu; visitamos uma exposição no Memorial da Inclusão em São Paulo composta por algumas das obras do acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo acessíveis por meio da audiodescrição, de prancha com baixo relevo, de prancha com contraste e de maquete da pintura. Como o relato dessas etapas extrapolavam o limite de páginas, quem sabe em futuras publicações, torno público, assim, finalizo aqui essa narrativa do processo.

Ao avaliar esse percurso formativo, ressalto alguns dos aspectos que pela minha experiência possuem forte relevância, constituindo-se referenciais para

10. Pranchas 2 (evidenciando texturas) (Fonte: arquivo do professor)
11. Estudante explorando a representação tridimensional da Monalisa – criada no corpo de uma pessoa (Fonte: arquivo do professor)

outras buscas em futuros projetos em arte-educação para deficientes visuais:

- A importância do estudo sobre a visão, em especial, sobre o como aprendemos a ver;
- As relações entre bidimensionalidade e tridimensionalidade para o estudo e investigação do desenho;
- Possibilidades para a estimulação do tato e a exploração simbólica de texturas;
- A relevância do levantamento de conhecimentos prévios dos estudantes com deficiência visual considerando as habilidades básicas, o repertório de mundo e os conceitos que seriam pré-requisito para um dado projeto, para configurar-se ponto de partida para a elaboração das adaptações e do próprio percurso formativo.
- A importância da parceria entre professores de arte e professores da Educação Especial especialistas em deficiência visual, tanto para o estudo, quanto para a proposição das atividades e das adaptações;
- A relevância dos estudantes serem coautores do percurso formativo em construção;
- A necessidade de realização de atividades extraclasse com atendimento individualizado, paralelas às aulas de arte, voltadas ao fomento e ao desenvolvimento de saberes e fazeres importantes para garantir a melhora da participação do estudante com deficiência visual no projeto em desenvolvimento nas aulas;
- A necessidade da presença do professor de Educação Especial nas aulas de arte, especialmente, quando da realização de algumas atividades que demandarão um acompanhamento maior do estudante com deficiência visual;
- O tempo elevado que a criação de adaptações de obras de arte pode demandar;
- A organização de um espaço para armazenamento dos materiais e ferramentas que vão sendo adquiridos e produzidos ao longo do tempo – constituição de um acervo;
- Cada estudante é um universo em particular, o percurso formativo de um não funcionará integralmente para outro.

Por fim, enfatizo que minha maior conquista nesta experiência formativa, foi o reconhecimento de que as “receitas” no trabalho com estudantes com deficiências podem nos conduzir a construção de conceitos distorcidos e errôneos; ao fortalecimento de ideias do senso comum e das crenças na impossibilidade, na incapacidade e nas barreiras intransponíveis; e, à criação de resistências, de desistências e de fantasmas; dado o potencial risco de fracasso, de frustração e de desconforto diante dos resultados.

Lógico que o desafio é grande e que em grande parte das vezes as condições são adversas, inclusive a grave lacuna em nossa formação inicial e continuada. Mas também aprendi que é possível construir outros caminhos – gratificantes – para o ensino de arte para estudantes com deficiências visuais, para além da proposição de simples adaptações, numa perspectiva voltada às possibilidades expressivas e poéticas de um outro sentido – o tato em diálogo com as referências visuais, pautada no diálogo entre áreas do conhecimento – arte-educação e educação especial – e entre professores-aprendentes e aprendizes-professores.

Narrativa – Conhecer para mediar: A importância da formação continuada para inclusão do aluno com TEA

Aldinária Martins Rodrigues – Professora de Educação Especial
Solange Maria Américo – Professora Educação Especial Coordenadora do Grupo de trabalho de TEA

Nome da UE ou SRM: EMEF Humberto de Alencar Castelo Branco

Agrupamento ou ano do ciclo: 2º ano do Ensino Fundamental

Público-Alvo: aluno com Transtorno do Espectro Autista

Nesta narrativa tratamos da inclusão de um aluno que se encontra matriculado no 2º ano do ensino fundamental do ciclo I.

Desde o 1º ano, quando ingressou nessa escola, apresentou bastante resistência para realizar as atividades e se adaptar no ambiente escolar. Ele apresentava algumas atitudes que eram bem conflitantes para o coletivo da escola como: não entrava no refeitório para se alimentar, pois demonstrava excessiva sensibilidade auditiva em relação ao barulho que o incomodava muito. Quanto às atividades pedagógicas, não apresentava interesse em participar ou em realizá-las, pois logo quando se apresentava a atividade proposta, ele pegava o material, olhava rapidamente, rasgava e o jogava no chão.

Contudo, após termos orientações de como proceder com a mediação com os alunos com TEA, observamos que realmente a orientação de antecipar os fatos com a rotina visual ou ilustrada foi facilitadora. Aos poucos, ele começou a dar respostas e se adaptar às propostas pedagógicas. Então, começamos a utilizar fichas individuais com figuras e escrita, iniciando o processo de letramento. A rotina visual auxiliou o aluno a estabelecer a organização mental referente à atividade a ser realizada e o que se esperava dele em cada etapa.

Desta forma, começamos a desenvolver a meta de que as atividades propostas seriam, também, flexibilizadas para ele por intermédio de fichas pictóricas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Aqui, é importante salientar que o aluno não apresentava interesse em desenvolver as atividades no material didático, uma vez que as atividades não eram pensadas em fichas pictóricas, mas, sim, eram propostas com as mesmas demandas daqueles que processam o seu pensamento via fala/escrita ou pensamento verbal e, por isso, ele as rasgava e as jogava no chão.

Essa situação nos levou ao engajamento em atividades formativas e estudos sobre o TEA no Grupo de Formação (GF em 2017) e Grupo de Trabalho (GT em 2018) sobre o pensamento dos alunos com transtorno do espectro autista, ministrado pelas educadoras Susy Mary Vieira Ferraz e Solange Maria Américo.

A partir destes estudos, como proposta de formação para os professores de Educação Especial e outros profissionais, nós enquanto educadores, já mais preparados depois do processo de estudo, começamos a repensar nossa prática e agora estamos colhendo os resultados, após a introdução da Comunicação Pictórica para o aluno.

Com a introdução das fichas pictóricas sobre cada assunto a ser abordado nas matérias, o aluno está nos dando muitas respostas positivas. Já demonstra entender quais são nossas prerrogativas para ele, interage com felicidade e nos dá certeza de que

estamos no caminho certo. Nosso objetivo é que cada aluno na sua particularidade possa apreender os conceitos linguísticos de nosso ambiente educacional e, principalmente, que tenha tranquilidade para aprender com prazer e significado.

Outro caso que não podemos deixar de relatar aqui é de um aluno matriculado no 6º ano com TEA, que apresenta hipótese de escrita silábica alfabética, não gosta de ler nem escrever no caderno, principalmente quando determina que algo não é significativo para ele. Ele afirma que é um pesquisador e gosta muito de usar a internet. Apresenta bastante resistência em realizar as atividades, necessitando de organização de rotina sistematizada e estímulo, por meio de propostas relacionadas com a sua área de interesse. O foco de interesse são os "bichos" – principalmente dinossauros e formigas. No início do primeiro trimestre apresentava pouca autonomia na leitura e escrita, solicitava confirmação do professor a cada sílaba soletrada.

Para ampliar a aquisição da aprendizagem, foram criadas novas estratégias focando na área de interesse, fazendo a relação do personagem do livro *("As aventuras de Tom Sawyer") indicado para a turma, criando-se um novo título. "AS AVENTURAS DA IMAGINAÇÃO DO (NOME DO ALUNO).''* Com isso, exploramos várias áreas do conhecimento. Inserimos também o notebook para realização de pesquisas, leitura e escrita no contexto de sala de aula. Percebemos que houve avanços significativos, tanto no processo de leitura e escrita quanto em relação ao conhecimento geral e autonomia.

Concluímos que, para se instituir recursos de acesso e desenvolvimento da aprendizagem, vários fatores organizacionais precisam ser otimizados. Neste sentido, aprendemos que aprimorar as formas de comunicação que viabilizem tais mediações, será um caminho na direção ao acesso e à permanência de nossos alunos com transtorno do espectro autista (TEA) em nossas escolas, promovendo processos de aprendizagem com qualidade. Assim, as mediações linguísticas organizam o pensamento do aluno, e as informações linguísticas provenientes das mediações se tornam parte do repertório linguístico do aluno com TEA.

Narrativa – Da matrícula de um aluno com altas habilidades/superdotação aos caminhos para apropriação de conhecimentos e construção práticas pedagógica

Elenir Santana Moreira – Professora de Educação Especial do Atendimento Educacional Especializado
Silvana Lopes Ferraz – Professora de Educação Especial

Nome da UE ou SRM: - **EMEFEI Zeferino Vaz**

Agrupamento ou ano do ciclo: **Ensino Fundamental**

Público-alvo: **aluno com altas habilidades/ superdotação**

Os alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) sempre foram ignorados nas escolas, ao ponto de nunca nos questionarmos sobre a existência deles nos conselhos de ano/classe. Os alunos que se destacavam jamais eram considerados como possíveis alunos com AH/SD, mas sim como os "bons" alunos da escola. O mito de que os alunos com AH/SD são gênios e facilmente identificados é muito presente e assim, alunos com as características de AH/SD acabam passando pelas escolas e tendo seu direito de atendimento especializado negligenciado.

Na EMEFEI/EJA Professor Zeferino Vaz não foi diferente; até o ano de 2016 nunca havíamos falado em alunos com AH/SD, até que em agosto deste mesmo ano foi matriculado um aluno com este parecer. Como alunos com AH/SD são público-alvo da Educação Especial, nós, as professoras desta modalidade (que somos duas, uma como professora da escola e a outra da Sala de Recursos Multifuncional – SRM), fomos comunicadas pela equipe gestora sobre a entrada deste aluno. Neste momento, ficamos sem saber o que fazer e começamos a nos questionar: "será que este parecer é mesmo válido?"; "será que ele poderá ser incluído no INTEGRE?"; "devemos comunicar a situação aos professores da turma dele imediatamente?"; "será indicado reclassificá-lo para um ano mais adiantado?"

Passada a fase dos questionamentos, demos alguns encaminhamentos. Procuramos a professora Izabelle Oliveira Polezel Dornelles (professora de Educação Especial da rede municipal) que havia feito um curso de pós-graduação na área, para conversamos sobre o conteúdo do parecer (trazido pela família do aluno, na matrícula). Ao lê-lo, ela apontou que as características de alunos com AH/SD estavam descritas neste documento. No momento, falamos que ainda não conhecíamos o aluno e ainda não era possível dizer que víamos nele as características apontadas no parecer. Entretanto, continuamos com dúvidas sobre o que fazer com aquele documento, embora ainda nem tivéssemos conhecido o aluno. Antes de qualquer coisa é preciso conhecer, saber o que o aluno sabe, como ele é...

Assim, resolvemos entrar em contato com o Núcleo de Educação Especial (NEE) para sabermos se o aluno poderia ser incluído no INTEGRE como aluno com AH/SD a partir de um parecer que estava assinado por uma psicopedagoga. Após o contato, fomos informadas que ele deveria ser inserido no sistema como aluno público-alvo da Educação Especial, pois o parecer tratava-se de um documento oficial e legitimado. O NEE, sabendo que este era o primeiro aluno da Rede Municipal de Campinas matriculado com este parecer de AH/SD, prontificou-se a buscar conhecimentos sobre essa temática e entrou em contato com a professora Iracelli Maria Mendes Andrade (professora de Educação Especial da Rede Municipal) que também tinha conhecimento na

área e poderia contribuir. Diante deste posicionamento do NEE, o aluno foi matriculado também na SRM.

Tínhamos que comunicar aos professores da turma do aluno sobre o parecer de AH/SD e decidimos fazê-lo no horário de TDEP – Trabalho Docente Entre Pares. Colocamos que se tratava de um assunto novo, pois o aluno era o primeiro na Rede com este parecer e que tínhamos poucas informações e conhecimento sobre o caso. Os professores não fizeram questionamentos sobre a temática de AH/SD, o que não foi ruim, uma vez que não tínhamos muito conhecimento sobre esta área.

Os encaminhamentos burocráticos haviam sido resolvidos, mas tínhamos questionamentos de como seria o trabalho com um aluno com AH/SD, tanto na sala de aula quanto na SRM. Sabíamos que necessitaríamos de mais estudos na área para que o trabalho com este aluno pudesse seguir com qualidade, atendendo suas necessidades específicas. Para tanto, fomos buscando na região órgãos que fizessem trabalhos com alunos com AH/SD, visando parceria de trabalho por se tratar de um assunto novo na nossa Rede. As buscas não tiveram resultados positivos. Na região, não encontramos nenhum núcleo ou centro de atendimento a alunos com AH/SD.

O trabalho com o aluno tinha que seguir em frente, independentemente das respostas que havíamos tido. Para tanto, na SRM, objetivando conhecer o aluno e compreender as características de uma pessoa com AH/SD, foram propostas atividades de pesquisa avançada (seguindo o interesse do aluno), incluindo desafio verbal, raciocínio lógico-matemático através de jogos e proposta de atividades artísticas.

Na sala de aula, ao perceber a facilidade que o aluno tinha em aprender e seu vocabulário acima da média para a idade, a professora propiciou ao aluno em algumas situações atividades mais desafiadoras. Como as respostas do aluno sempre eram condizentes e demostravam um conhecimento elaborado, a professora passou a lhe dar as avaliações do ano subsequente e mesmo assim ele conseguia realizá-las com êxito. Ao observarmos a facilidade que o aluno tinha em aprender e o interesse que demonstrava em fazer pesquisas por vontade própria estando sempre acima da média em relação aos seus colegas de classe, pensamos em parceria com a equipe gestora da escola em acelerar o ano deste aluno, promovendo-o para o quinto ano. Os pais foram comunicados e concordaram com a proposta, assim como o próprio aluno. Esta aceleração seria realizada no início do ano letivo de 2017.

Entretanto, no início de 2017, quando íamos iniciar o processo de aceleração deste aluno para o quinto ano, ele colocou para o Orientador Pedagógico da escola e para nós professoras de Educação Especial que não queria mudar de turma, que seu desejo era seguir com os alunos de sua idade, que sua preferência era a amizade. Em reunião com a família, os responsáveis confirmaram o desejo do filho e colocaram que não gostariam que a aceleração fosse realizada porque queriam o filho feliz. Acatamos a decisão do aluno e ele não foi acelerado para o quinto ano.

O trabalho com ele na SRM foi pautado no desenvolvimento de projetos de seu interesse. Inicialmente, o projeto a ser desenvolvido tratava-se de uma mão mecânica. O aluno fez o esboço com argila, realizou pesquisas sobre o assunto, mas não tínhamos materiais que possibilitassem a efetivação do seu projeto.

Em seguida, resolveu estudar sobre sistema solar. O envolvimento dele com este projeto foi tão grande que levou outros alunos da sua turma a estudar sobre a mesma temática. Na sala de aula, passaram a encontrar momentos para discutirem sobre o que estavam estudando. O aluno apresentou o projeto aos seus colegas de turma com desenvoltura e sabedoria, e a sua turma por sua vez, o questionou sobre o

tema demonstrando efetivamente o quanto estavam envolvidos com o projeto do colega.

A temática de AH/SD na escola

Em paralelo ao trabalho com o aluno na escola, nós professoras de Educação Especial (neste ano de 2017 – professora de Educação Especial da escola e da SRM) continuávamos inquietas com a situação de não termos, no município e na região, profissionais com quem dialogar sobre a temática.

No final de 2017, a Universidade Federal de Santa Maria disponibilizou um curso de aperfeiçoamento à distância, com carga horária de 180h, sobre o Atendimento Educacional Especializado para alunos com Altas Habilidades/Superdotação, destinado aos professores de Educação Especial. Nós, então, nos inscrevemos para a vaga e fomos contempladas.

Foi então que fomentamos a possibilidade de termos na escola um grupo de estudos sobre essa temática, objetivando que este conhecimento não se restringisse somente a nós professoras de Educação Especial. Na última reunião de avaliação do ano de 2017, apresentamos a proposta do grupo de estudos em formato de HP – Hora Projeto para o ano de 2018.

Em 2018, fizemos novamente o convite aos professores e prontamente a professora de Língua Portuguesa aceitou fazer parte e posteriormente outros professores começaram a participar. No mês de junho já tínhamos um grupo participando efetivamente do grupo de estudos: 1 professor de Artes, 2 professores de Educação Física e 1 professor de História e mais a professora de Língua Portuguesa. O objetivo inicial do grupo era estudar sobre o conceito de AH/SD, e para tanto, nos pautamos nas bibliografias disponibilizadas no curso da Universidade Federal de Santa Maria. Por questão de incompatibilidade de horário, o grupo foi subdividido em dois dias da semana e todo o grupo se encontrava uma vez ao mês.

Neste mesmo ano, fizemos duas apresentações no TDC sobre o trabalho realizado no grupo de estudos e também referente à temática de AH/SD. Solicitamos aos professores que indicassem alunos que se destacavam perante os demais alunos da turma. Finalizamos o ano com a proposta de iniciarmos em 2019 o processo de indicação e de identificação de alguns alunos apontados pelos professores participantes do grupo e também pelos professores da escola.

Também foi ponderado que para 2019 o grupo de estudos deveria acontecer em um único horário. Na ocasião foi falado sobre a possibilidade de os professores participarem do Grupo de Trabalho – GT, disponibilizado pela Prefeitura Municipal de Campinas – PMC.

Em 2019, o trabalho iniciou-se com outro formato, não sendo mais como grupo de estudo e sim como projeto de atendimento direto aos alunos, como o que fora iniciado em 2016, intitulado: “Somos Todos Diferentes”. O objetivo era propiciar reflexões referentes à educação inclusiva, conjeturando sobre identidade e diferença, deficiências, altas habilidades/superdotação e as diferenças individuais de cada sujeito.

Neste ano de 2019 o grupo foi composto pelas duas professoras de Educação Especial e dois professores de Língua Portuguesa. O grande diferencial foi a vertente de dar continuidade ao processo de indicação e identificação dos possíveis alunos com AH/SD, assim como o de iniciar o atendimento dos mesmos na SRM.

O projeto passou a acontecer em um único horário, de quarta-feira das 7h10 às 10h30. Quinzenalmente atendemos uma turma de alunos da escola falando sobre a temática das deficiências e diferenças, alternando com o processo de identificação e indicação dos alunos com AH/SD, que

ocorre também quinzenalmente.

Neste ano entramos em contato com a assessoria da professora Drª Renata Maia e com o Núcleo de Educação Especial (na presença da Coordenadora Pedagógica Elise H. Batista Moura). Esta parceria oportunizou grandes progressos, pois atualmente estamos começando a construir um portfólio a ser utilizado no processo de indicação e identificação dos possíveis alunos com AH/SD, experiência esta que contribuiu para a elaboração de orientações para todas as escolas da Rede Municipal, organizadas pelo NEE a partir dos diálogos com professoras de Educação Especial envolvidas nesta área.

Fruto desse trabalho, também foi a elaboração dos relatórios dos alunos, acesso a outras biografias, possíveis questionamentos nos formatos aplicados, como o questionário destinado aos professores (Escala Renzulli), onde foi pensado que o melhor resultado seria que eles respondessem por área de atuação e não um só professor respondendo por diversas áreas.

Resultados

O ano de 2018 foi um momento de estudo e aprofundamento sobre a temática de AH/SD e também um avanço no processo de desmistificação de quem são estes alunos, considerando a possibilidade que na escola possa ter outros alunos com este parecer.

Ao refletirmos sobre os textos estudados, conseguimos indicar alunos e argumentar os motivos pelos quais acreditávamos que estes alunos podem ser público-alvo de AH/SD.

Em uma das nossas reflexões, falando sobre as características de pessoas com AH/SD, a professora de Português relatou sobre um aluno matriculado no sétimo ano e que acreditava na possibilidade de ele ter AH/SD. Diante desta colocação, foi feito a pergunta: “Antes deste grupo de estudos, você teria pensado na possibilidade de ele ter AH/SD?” E ela respondeu: “Não, se eu não tivesse estudando sobre o tema, o consideraria apenas como bom aluno.”

Ao analisarmos este relato, podemos afirmar que o grupo de estudos teve e tem resultados positivos, porque esta professora, assim como outros integrantes do grupo, consideraram que é preciso olhar para os alunos e perceber que eles estão dentro de nossas escolas e que, se não conhecermos sobre a temática, contribuiremos para que eles continuem invisíveis sem terem seus direitos garantidos.

Em 2019, o trabalho de identificação teve grande progresso, sendo que seis alunos já estão em processo de identificação e em atendimento na SRM, e outros alunos já estão sendo indicados como possíveis alunos com AH/SD.

Podemos dizer que o êxito do trabalho também tem sido em função da parceria com a professora Drª Renata Maia Pinto e a coordenadora pedagógica Elise H. Batista Moura, que prontamente têm aceitado o desafio do fazer compartilhado.

Também é válido ressaltar que quando existe o trabalho colaborativo entre professores de Educação Especial e os professores das outras áreas, é muito maior a possibilidade de a escola ser mais inclusiva e de garantir o direito de aprender de todos os alunos!

O trabalho na escola, envolvendo os alunos em processo de identificação de AH/SD não se limita a favorecer apenas estes alunos, mas sim todos os demais. Para atender às necessidades específicas de cada um em sala de aula, é preciso o estudo, a reflexão e a compreensão das necessidades específicas dos alunos.

É importante apontar que é imprescindível que haja continuidade do trabalho iniciado no decorrer dos anos subsequentes, para que além da identificação de alunos com AH/SD, estratégias referentes à “*o que fazer*” e “*como fazer*” com estes alunos no AEE e em salas de aulas sejam apresentadas, garantindo o seu direito de aprender e desenvolver suas potencialidades.

Narrativa – O grupo de trabalho de deficiência intelectual e a formação continuada dos profissionais

Aline Aparecida Veltrone – Professora de Educação Especial
Coordenadora do Grupo de Trabalho de Deficiência Intelectual
Elizete Lobato Miranda – Professora de Educação Especial
Coordenadora do Grupo de Trabalho de Deficiência Intelectual

Grupo de Trabalho de Deficiência Intelectual

Público-alvo: aluno com deficiência intelectual

Nesta narrativa apresentaremos o percurso do grupo de trabalho em deficiência intelectual e alguns conhecimentos construídos e apropriados por esse grupo de profissionais.

O Grupo de Trabalho Deficiência Intelectual teve início no mês de março de 2016, quando foram realizados os estudos teóricos e legais a respeito da deficiência intelectual, considerando a complexidade e subjetividade na sua definição.

A problemática enunciada pelos participantes foi: como os professores de Educação Especial da RMEC concebem a deficiência intelectual, tendo como objetivo **identificar e qualificar as percepções de professores de Educação Especial da rede atuantes no Ensino Fundamental, Educação Infantil e EJA sobre os alunos com deficiência intelectual por eles acompanhados.** Julgamos relevante este conhecimento inicial para posteriormente no GT identificarmos as práticas curriculares a serem contempladas no "Caderno Temático".

Para atingir o objetivo proposto para o GT, feito o estudo teórico, elaboramos um questionário online cujo link foi enviado para os 126 professores atuantes à época na Educação Especial do município e obtivemos um total de 87 respostas.

Das análises, obtivemos duas categorias principais de discussão, sendo elas:

I. Caracterização e diagnóstico da deficiência intelectual pelos professores de Educação Especial;

II. Ensino e aprendizagem / Socialização dos alunos com deficiência intelectual.

Optamos por apresentar os resultados de maneira articulada com as discussões teóricas, de forma a tornar o texto mais ilustrativo e significativo.

Introdução

O conceito da deficiência intelectual sempre variou ao longo dos tempos e parece existir uma busca constante sobre a melhor definição e terminologia, procedimentos de identificação e a partir disso, a definição do melhor atendimento educacional a ser ofertado.

Com a proposta da educação inclusiva, a classe comum passa a ser o local preferencial de matrícula para todos os alunos, inclusive os alunos com deficiência intelectual que frequentavam as classes especiais. A perspectiva é que a escola deve se adequar ao alunado e não o contrário. É importante destacar que o movimento em defesa da educação inclusiva no Brasil foi fortemente influenciado por movimentos internacionais em defesa de uma educação para todos, com o governo assumindo, inclusive, as definições legais sobre os alunos com deficiência intelectual nas suas políticas públicas.

Em outubro de 2004, em evento realizado pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPS) e pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em Montreal, Canadá, a expressão deficiência intelectual em detrimento de deficiência mental foi mundialmente difundida, por meio do documento intitulado Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual (OPS/OMS, 2004):

> *Deficiência intelectual, assim como outras características humanas, constitui parte integral da experiência e da diversidade humana. A deficiência intelectual é entendida de maneira diferenciada pelas diversas culturas, o que faz com que a comunidade internacional deva reconhecer seus valores universais de dignidade, autodeterminação, igualdade e justiça para todos. (OMS, 2004)*

Tais mudanças estão atreladas a uma concepção de construção social da deficiência em que a maneira como a sociedade está estruturada favorece ou não a possibilidade de interação com qualidade da pessoa com deficiência no seu ambiente imediato. No caso da escola, esta perspectiva é importante, uma vez que define que a escola deve se reestruturar para atender adequadamente seu alunado e não o contrário. As oportunidades de participação de todos nos processos de ensino e aprendizagem e construção de conhecimentos estão presentes na perspectiva da educação inclusiva.

Na legislação educacional brasileira, identificamos que a definição adotada para a deficiência intelectual é a mesma preconizada pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*[6] (AAIDD), que a define como sendo:

> *Incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expressos em habilidades conceituais, sociais e práticas. Esta inabilidade se origina antes da idade de 18 anos. (LUCKASSON et al., 2002, p.8)*

Sobre o comportamento adaptativo, devem ser identificados comprometimentos nos seguintes aspectos:

- **Competências conceituais:** linguagem e alfabetização; noções de dinheiro, tempo e números e autodireção.
- **Competências sociais:** habilidades interpessoais, responsabilidade social, autoestima, capacidade para resolução de problemas, capacidade de seguir regras etc.
- **Competências práticas:** atividades da vida cotidiana (cuidados pessoais), competências profissionais, cuidados com a saúde, viagens, rotinas, segurança etc.

A partir da definição, nota-se que o sentido da deficiência intelectual está atrelado a um indivíduo que em comparação com seus pares apresenta atraso cognitivo e também comprometimentos no seu comportamento adaptativo. Quando falamos da caracterização deste alunado, os professores indicam o comprometimento intelectual como uma característica da deficiência intelectual. Em menor número, também indicam o comprometimento no comportamento adaptativo enquanto uma característica da deficiência intelectual como proposto pela AAIDD. A seguir apresentamos a exemplificação das falas dos professores da RMEC participantes da pesquisa:

> *Capacidade inferior de raciocínio, aparenta ter idade menor do que realmente tem, capacidade de comunicação inferior. Alunos que apresentam comprometimento intelectual com grande dificuldade de aprendizagem. Alunos que não compreendem as regras sociais. Não retém informações/aprendizado. Incapacidade de resolver tarefas, principalmente acadêmicas. Dificuldades*

6.: A AAIDD é uma associação norte-americana que conduz estudos empíricos, teóricos e práticos sobre a deficiência intelectual que servem de base tanto para formação de profissionais como de indicativo para organização de políticas públicas.

> *na atenção, no entendimento de informações novas ou complexas. Aluno não alfabetizado, que apresenta muita dificuldade para acompanhar os conteúdos das matérias específicas de cada professor, pouca abstração e que requer cuidados e/ou incentivo na interação com colegas. Os alunos com deficiência intelectual costumam apresentar dificuldades em manter a atenção concentrada nas aulas, realizam as atividades em ritmo mais lento e, em alguns casos, demonstram dificuldade de organização, memorização e elaboração do pensamento abstrato, atraso no desenvolvimento cognitivo e psicomotor. (Discurso de Sujeito Coletivo / Professores de Educação Especial – DSC/).*[7]

É expressiva na fala dos professores de Educação Especial a compreensão de que a deficiência intelectual é atribuída a questões de prejuízo na inteligência especialmente quando esta acarreta atrasos na escolarização como a não alfabetização. Tais resultados dialogam com outros estudos feitos com esta problemática (VELTRONE, 2011; OLIVEIRA, 2018) em que na definição da deficiência intelectual, as questões relacionadas à inteligência são mais evidenciadas do que a descrição do comportamento adaptativo, que é pouco mencionada.

Na definição da deficiência intelectual atual, as variáveis a serem consideradas dizem respeito ao contexto educacional no qual o aluno se encontra: "A ênfase desloca-se do aluno com defeito para situar-se na resposta educativa da escola, sem que isso represente negação da problemática vivida pelo educando" (BRASIL, 2006a). Também prevalece a preocupação em se definir a deficiência intelectual num contexto multideterminado, no qual diversas variáveis devem ser consideradas, em especial as que dizem respeito à interação indivíduo-meio:

> *Com esse enfoque, faz-se necessário avaliar os apoios que são oferecidos para as pessoas evoluírem nas suas habilidades adaptativas. Trata-se de uma proposta importante, na medida em que desloca o eixo da avaliação da pessoa propriamente dita, para a existência da qualidade dos apoios que ela necessita. (BRASIL, 2006b, p.38)*

Há sempre a recomendação para que a condição do aluno seja compreendida enquanto um processo em que é preciso conhecer as condições de desenvolvimento, de aprendizagem, as potencialidades do aluno para a delimitação da deficiência intelectual.

A definição de 2010 da AAIDD propõe ainda que a avaliação deva ter como objetivo o diagnóstico, classificação e definição dos apoios e do sistema de suporte requeridos para que a pessoa com deficiência intelectual tenha plena participação nos espaços sociais e também qualidade de vida e construção de conhecimento. Neste caso, cabe à escola se reestruturar para atender o educando e não o contrário, prevendo e provendo os recursos físicos, estruturais e humanos para a plena participação nos processos de escolarização e relações de ensino e aprendizagem.

Sobre o diagnóstico, a recomendação é de que quem deve realizá-lo é a equipe multidisciplinar observando especialmente os conceitos de inteligência e comportamento adaptativo. Consideramos ainda que seria importante a participação do profissional da Educação nesta equipe uma vez que ele tem conhecimentos sobre o desenvolvimento do aluno dentro do ambiente escolar, que evidencia aprendizagens cognitivas e de comportamento adaptativo.

Os professores de Educação Especial da RMEC reconhecem sua importância, sendo que

7.: As falas dos professores de educação Especial coletadas neste estudo foram analisadas pela categoria do Discurso do Sujeito Coletivo (LEFREVE, 2010) pois trata-se de um discurso de uma categoria, sendo que as falas mais recorrentes são categorizadas enquanto falas de um grupo.

grandes reestruturações da escola são baseadas nesta percepção de diagnóstico:

> *Depende de como o aluno vai ser acompanhado após a identificação. Importante para planejar projetos de trabalhos para alunos que não são alfabetizados, sabendo quais os alunos que tem laudo de deficiência intelectual para poder oferecer os serviços de AEE. Para obter uma rede de parcerias na busca de avanços quanto ao processo de escolarização dos alunos. A equipe considera importante identificar os alunos para que se possa realizar um acompanhamento voltado para suas necessidades, de acordo com a especificidade de cada caso. (DSC/PEE)*

O laudo também é visto como relevante já que, por meio dele, pode-se definir os alunos com deficiência intelectual e atuações pedagógicas:

> *Na medida em que outros serviços de apoio e atendimentos especializados aos alunos só podem ser acessados com o laudo, entendemos que por esta razão a identificação é fundamental. No mais, o atendimento, planejamento pedagógico individualizado, acontece para todos os alunos, independente do laudo. Na rede ainda barramos com as dificuldades para se obter o diagnóstico da deficiência intelectual. (DSC/PEE)*

Na definição e avaliação da deficiência intelectual, a AAIDD salienta que fatores adicionais devem ser levados em conta, como o ambiente comunitário típico dos pares do indivíduo e da cultura. Os profissionais também devem considerar a diversidade linguística e as diferenças culturais na forma como as pessoas se comunicam, se movem e se comportam.

As avaliações diagnósticas também devem supor que as limitações nos indivíduos coexistem frequentemente com os pontos fortes e que o nível de vida de uma pessoa vai melhorar se forem fornecidos apoios personalizados adequados durante um período sustentado de tempo. Somente com base nessas avaliações multifacetadas os profissionais podem determinar se um indivíduo tem deficiência intelectual e adaptar planos de apoio individualizados possíveis para que todos possam construir conhecimento.

É importante ressaltar que a avaliação escolar para os alunos com deficiência intelectual foi fortemente pautada numa perspectiva de classificação e seletividade. Hoje a perspectiva que encontramos é a de considerar uma avaliação escolar que mais do que indicar a deficiência busca identificar as necessidades educacionais do aluno e os caminhos necessários para promover a construção de conhecimento. A avaliação deve estar voltada para a identificação das necessidades educacionais especiais e avaliação das condições de ensino e aprendizagem: "Avaliação pedagógica do processo de ensino e aprendizagem, inclusive para a identificação das necessidades educacionais especiais e a eventual indicação dos apoios pedagógicos adequados" (BRASIL, 2001, p.48). A avaliação deve considerar o desenvolvimento das relações entre ensino e aprendizagem e todas as variáveis que estão presentes neste processo. Para tanto, é preciso considerar o próprio aluno: nível de desenvolvimento e condições pessoais; o contexto educacional: instituição educacional escolar e ação pedagógica; e a família: características do ambiente familiar e do convívio familiar. (BRASIL, 2006b)

Sobre a organização do trabalho pedagógico nas escolas depois do diagnóstico da deficiência intelectual temos a seguinte percepção dos professores de Educação Especial da RMEC:

> Para poder auxiliar no provi*mento dos recursos necessários, não apenas na esfera pedagógica. Na política atual para garantir os benefícios justificados pelo diagnóstico. Para que o trabalho seja direcionado corretamente e respeitando o tempo e o limite de cada aluno matriculado, para planejar projetos de trabalho para alunos que não são alfabetizados. A importância de identificar o aluno com deficiência intelectual é para podermos subsidiar todo o*

acompanhamento necessário de acordo com suas especificidades, tendo como objetivo estimular todo o seu desenvolvimento global. Quanto mais cedo essa criança receber atendimentos que a estimulem nas suas especificidades tanto na escola como em outros espaços fora dela, maior chance de alcançar um melhor desenvolvimento escolar e de autonomia para a vida. A criança com deficiência intelectual necessita sim de apoio pedagógico, de atenção especializada, de adequações curriculares, mas não podemos esquecer que eles possuem capacidades, e o que eles mais necessitam além das intervenções é que nós acreditemos neles (PEE).

Pode-se afirmar que as práticas avaliativas são muito importantes quando falamos na identificação das necessidades educacionais especiais da deficiência intelectual. São responsáveis por fornecerem subsídios para a indicação dos apoios e recursos pedagógicos que contribuam para a qualidade de vida de todos os educandos.

Sobre as nossas práticas pedagógicas junto à escola, todas as que estão descritas no caderno indicam mediações possíveis a serem feitas junto ao aluno com deficiência intelectual. Os quadros abaixo foram todos coletados e discutidos junto aos professores participantes do GT e ainda está sendo discutida a melhor maneira de elucidar estas práticas.

Neste ano tivemos presentes no GT professores atuantes em todos os níveis abaixo descritos, sendo que todas as narrativas foram discutidas no coletivo para identificar pontos principais e pontos de aprimoramento. No ano de 2016, o GT foi formado por cinco professoras de Educação Especial e uma professora de rede regular. No ano de 2017, tivemos a saída de duas participantes e a entrada de mais três participantes sendo todas professoras de Educação Especial. No ano de 2018 permaneceram no GT cinco participantes da Educação Especial e três novas participantes da Educação Infantil. Em 2019 frequentam o GT três professoras do ensino infantil, quatro do Ensino Fundamental e duas de sala de recursos multifuncionais. A maioria das participantes são as professoras da Educação Especial da rede, ressaltando que temos também a participação de professoras do ensino regular que muito contribuem com as reflexões e estudos feitos para a construção deste caderno.

Seguem as principais conclusões do grupo:

EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Empoderamento da criança para vivência total e autônoma em todos os espaços e experiências culturais e sociais possibilitadas pela educação infantil.
2. Percepção do grupo de que **todas** as crianças são capazes de participação no espaço escolar.
3. Organização da rotina pedagógica que contemple as linguagens de todos os alunos.
4. Importância do plano educacional individualizado.
5. Importância das parcerias de trabalho inclusive com a saúde.
6. O papel do professor de Educação Especial nas orientações da equipe escolar e do profissional de apoio pedagógico.
7. O papel da mediação do adulto para aproximação da criança com o ambiente escolar e demais colegas.

ENSINO FUNDAMENTAL I

1. Trabalho colaborativo com os pares (professores e gestão)
2. Sugestões de atividades pedagógicas diferenciadas.
3. Reflexões sobre tempos pedagógicos diferenciados.

ENSINO FUNDAMENTAL II

1. Trabalho colaborativo com pares

   (Nesta etapa há maiores dificuldades por conta de o trabalho envolver professores especialistas).
2. Sugestões de atividades pedagógicas diferenciadas.
3. Reflexões sobre tempos pedagógicos diferenciados.
4. A importância do olhar do professor para o aluno como um sujeito capaz de produzir conhecimentos/ Estabelecimento de vínculo afetivo

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

1. A importância de o aluno ser atendido individualmente para garantir inclusive o seu "reforço escolar".
2. Problematizar em quais espaços na vivência escolar o aluno com deficiência intelectual pode ter um espaço de atendimento individualizado de acordo com suas necessidades.

Nos relatos sobre alunos com deficiência intelectual que se encontram nos diversos capítulos, esperamos que os leitores percebam como as concepções de deficiência intelectual subsidiam as práticas pedagógicas.

Capítulo 2

Trabalho coletivo - Contruindo diálogos entre EDUCAÇÃO ESPECIAL e CURRÍCULO COMUM

Colagem Colagem de Karen Aparecida Favarim, Marta Menezes Santos e Nelma Cristina de Carvalho Francisco - Trabalho coletivo

AD
(((AUDIODESCRIÇÃO)))

Os relatos deste capítulo abordam os esforços coletivos e dialogados entre professores que buscam maneiras de promover a participação, aprendizagem e autonomia dos alunos com deficiência. O currículo é pensado para todos, e os alunos com deficiência são entendidos como integrantes do grupo. Em alguns casos a discrepância no acompanhamento curricular é maior do que em outros, mas os educadores encontram formas de envolver os alunos com deficiência a partir dos seus interesses e modos de aprendizagem. O processo de assegurar o lugar do aluno na roda passa por uma avaliação sensível das necessidades do aluno e de uma confiança nos resultados do trabalho pedagógico, que demanda avaliação crítica e reajustes constantes, pois cada aluno é singular. Os relatos destacam a importância dos diferentes atores da comunidade escolar na construção, avaliação, planejamento e replanejamento de propostas que atendam às necessidades educacionais do aluno no contexto da escola sempre apontando a importância de programar com flexibilidade, à medida que o aluno corresponde e adquire novos conhecimentos e autonomia.

Narrativa – À luz da falta da visão: caminhos de uma prática inclusiva com um aluno cego na Educação Infantil

Karen Aparecida Favarim – Professora de Educação Especial
Coordenadora do Grupo de Trabalho de Deficiência Visual
Marta Menezes Santos – Professora de Educação Infantil

Nome da UE ou SRM: **CEI Orlando Ferreira da Costa**

Agrupamento ou ano do ciclo: **agrupamento III**

Público-alvo: **deficiência visual**

A construção dessa narrativa tem como objetivo descrever um pouco do processo inclusivo de uma criança cega matriculada em um agrupamento III, do CEI Orlando Ferreira da Costa, localizado no bairro Santa Lúcia, Campinas/SP.

Ao receber Ariel no início do ano de 2018, nós, professora regular da turma e professora de Educação Especial da escola, começamos a nos questionar sobre como se daria o processo de construção de mundo de uma criança cega imersa em uma sociedade que tanto valoriza informações e vivências visuais. Como poderíamos transformar o cotidiano da Educação Infantil, que em geral é bastante voltado para o sentido da visão? Qual postura deveríamos adotar no dia a dia para que essa criança fosse respeitada e acolhida e, acima de tudo, para que pudesse participar, apropriando-se das ricas vivências e aprendizados desse período escolar?

Apesar dessas dúvidas e questionamentos, tínhamos, desde o princípio, um objetivo em comum bem definido: proporcionar a Ariel condições para vivenciar tudo o que fosse vivenciado pelos colegas, garantindo que seu lugar sempre fosse junto à sua turma, interagindo e aprendendo e assim se modificando, crescendo, explorando todos os espaços e todas as vivências propostas, sempre à sua maneira. Em consonância com nosso objetivo inicial, Vygotsky (1991) afirma que o desenvolvimento humano acontece permeado pelas interações entre os indivíduos e o meio social.

Para atingir esse objetivo, sabíamos que teríamos que pensar em adaptações, reorganizações e reconstruções daquilo que habitualmente era feito. Debruçamo-nos, então, sobre o planejamento proposto ao agrupamento, repensamos a organização de situações rotineiras, pequenas, que poderiam passam despercebidas, analisamos o espaço físico e sua organização, discutimos a importância da mediação, afinamos algumas posturas, pensamos no papel de cada profissional que atuava diretamente com Ariel (professor regular, professor de Educação Especial, professor de AEE e cuidador), planejamos o trabalho a ser feito com toda a turma para que as crianças se aproximassem da deficiência visual. Enfim, levantamos tudo isso e muito mais que considerávamos necessário para iniciar esse processo. Para que todo esse trabalho pudesse acontecer, assumimos juntas o papel de mediadoras, estudiosas; passamos a observar atentamente a dinâmica da turma, buscamos ampliar o repertório de vivências, e assim oferecer a Ariel e a todas as crianças possibilidades de sair do comum e entrar no surpreendente, no maravilhamento das diversas formas de expressão e sentimento (CAMPINAS, 2013).

Todo esse movimento aconteceu aos poucos. Algumas ações se concretizaram mais rapidamente, enquanto outras foram tomando forma na medida

que fomos nos aproximando, nos conhecendo, criando afinidades como parceiras de trabalho e também conforme nos aproximávamos de Ariel, conhecendo suas especificidades, costumes, sua forma de se desenvolver e se expressar. Algumas dessas discussões e reflexões aconteceram no momento do TDI – espaço instituído, destinado para esse planejamento coletivo –, mas tantas outras aconteceram em momentos não institucionalizados, ao longo de alguma atividade com a turma em que estávamos as duas presentes, em minutinhos antes da aula começar ou terminar, no corredor, no momento do café, pelo WhatsApp, por e-mail, etc.

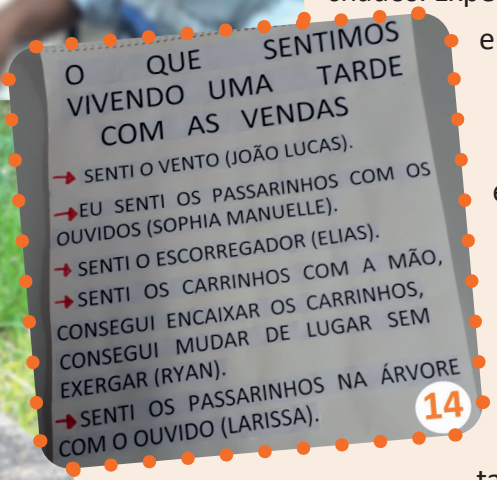
Uma das maiores lições que aprendemos juntas, que ancorou todo o trabalho construído ao longo do ano, foi aprendida em um desses momentos coletivos. Estávamos analisando alguns materiais já disponíveis em nossa escola para trabalhar com crianças cegas e, em meio a vários materiais (bola com guizo, letras em *braille*, figuras geométricas em relevo etc.), encontramos alguns bichinhos, flores e objetos feitos em EVA. Ao entrar em contato com esse material imediatamente começamos a nos questionar sobre a qualidade dos detalhes oferecidos naqueles relevos; questionamos se a representação de uma abelha, por exemplo, faria sentido, naquele molde pequeno, bidimensional, com detalhes que se misturavam. Começamos então a experimentar esse material, passar a mão, perceber seus detalhes, suas texturas e notamos que, além de fazer essa exploração através do tato, estávamos também utilizando a visão, sentido que a nossa criança não utilizaria. Foi nesse momento que entendemos que seria necessário adaptar nossos próprios sentidos, reinventar a maneira como nós estávamos olhando e explorando as situações. Foi nesse momento que conseguimos nos colocar efetivamente no lugar da criança, na tentativa de compreender a verdadeira situação resultante de sua condição visual e assim, com essa percepção íntima, poder traduzir sentimentos, emoções, interesses, buscas e necessidades (VEIGA, 2013; CAVALCANTE, 1998).

Partindo desse desafio, propusemo-nos a sentir os objetos e materiais que usaríamos com a turma de modo a percebê-los sem priorizar o sentido visual. Foi assim que pudemos notar que muitos materiais que já tínhamos disponíveis em nossa escola (pequenos objetos de plástico, imagens em EVA, livros em *braille* com imagens em relevo) nem nós adultos videntes conseguíamos identificar com os olhos fechados, mesmo com toda bagagem visual que carregamos. Logo, tatear de olhos fechados os objetos e materiais que estavam disponíveis ou que nós mesmas adaptaríamos foi o primeiro passo para reconhecer possibilidades de trabalho com Ariel.

Com essa experiência entendemos que para alcançarmos uma prática pedagógica real e eficiente para nossa criança cega deveríamos, como propõe Richter, ir além; seria preciso "muito mais do que metodologias e métodos; (...) exige a coragem de reinventar a si mesmos, reinvenção que passa pela experiência de imaginar-se e fazer-se" (FRONCKOWIAK; RICHTER, 2005).

Começamos então a nos reinventar e a reinventar a forma como mediávamos as vivências de todas as crianças da turma. Passamos a perceber e a descobrir o mundo a nossa volta, não somente com a visão, mas com a audição, para explorar e identificar os diferentes sons dos ambientes que muitas vezes nem notamos – os passarinhos cantando, o barulho do vento nas árvores, os carros passando –; com o tato para sentir as texturas – suave, áspera, macia, lisa, enrugada –; com o olfato para perceber o cheiro do tronco de uma árvore, o cheiro que tem o parque; passamos a explorar sentidos que antes estavam adormecidos, que pouco eram utilizados no nosso dia a dia.

Partindo dessa reinvenção, desenvolvemos diversas atividades de sensibilização com a turma; queríamos que



12. Turma fazendo atividades da rotina com os olhos vendados (Fonte: imagem do arquivo da professora).
13. Explorando os espaços da escola com os outros sentidos – tato, audição, olfato (Fonte: imagem do arquivo da professora).
14. Impressões das crianças após passar uma tarde com vendas (Fonte: imagem do arquivo da professora)te: imagem do arquivo da professora).

as crianças também se reinventassem e passassem a explorar os ambientes utilizando todos os sentidos, atentos a cada manifestação auditiva, tátil, sonora. Essa vivência tão rica tinha que ser experimentada por todos e assim conversamos com as crianças sobre a deficiência visual. Fizemos a leitura e reescrita do livro do Maurício de Souza "Vendo sem enxergar" (2009); trabalhamos com eles as noções gerais do braille, fazendo-os reconhecer "os pontinhos" (forma como falavam as crianças) em caixas de remédio, alimentos, cosméticos; preparamos atividades com vendas para que pudessem aflorar os outros sentidos – comer e andar pela escola de olhos fechados. Experimentamos tantas novas formas de entrar em contato com o cotidiano.

Concomitantemente a todo esse trabalho de sensibilização feito com a turma, não poderíamos nos esquecer das questões específicas relacionadas ao desenvolvimento de Ariel, que além da falta da visão apresentava uma rejeição ao contato a diversas texturas; em muitos momentos, fazia movimentos repetitivos com objetos ou com o próprio corpo; não se comunicava funcionalmente através da oralidade – em geral repetia frases, trechos de músicas e palavras ouvidas em outros contextos, mas não respondia a nossas perguntas e não fazia escolhas; também apresentava pouca consciência dos tempos e espaços vivenciados pela turma, demonstrando, portanto, pouca autonomia.

Tais características não são específicas de uma criança cega, porém, em seu caso, somavam-se a outras condições, e assim vimos que o trabalho com Ariel não poderia se limitar a descrições orais e adaptações táteis, comuns às crianças que não enxergam. Atentamo-nos então a estruturar as ações que aconteciam no cotidiano com a turma, nunca deixando de colocar Ariel a par de todas as situações, antecipando-as e construindo uma rotina estruturada, de modo a trazer segurança e possibilitar ações autônomas. Dentro desse contexto, mesmo aquelas tarefas que pareciam rotineiramente simples, para

15. Divertindo-se em seu brinquedo favorito do parque, o balanço (Fonte: imagem do arquivo da professora)
16. Brincando no tanque de areia junto aos colegas (Fonte: imagem do arquivo da professora)

Ariel, devido às suas características particulares, careciam de planejamento e mediação efetiva das profissionais presentes.

A intencionalidade nas ações, a clareza dos nossos objetivos e a persistência nos trouxeram resultados positivos, como os que descreveremos a seguir. Um primeiro momento que possibilitou mudanças positivas no comportamento de Ariel foi a atividade inicial de entrada na sala em que, diariamente, as crianças identificavam seus crachás que ficavam dispostos em uma mesa e os colocavam numa porta de metal com o auxílio de um imã. Assim como as demais crianças, Ariel era conduzido pela professora até a referida mesa – é importante frisar que para tal situação a mesa estava sempre situada no mesmo local – onde reconhecia seu crachá – com escrita do nome em Braille – e caminhava, com mediação, até a porta para fixá-lo. Com o tempo, com a mediação constante e com a atividade mantida diariamente, Ariel passou a se apropriar desse momento, passou a reconhecer o percurso até a porta, a colocar seu crachá com autonomia e de lá já se direcionar para a roda de conversa (próxima atividade a ser feita com a turma).

Outro instante que pode parecer simples na rotina, mas que necessitou de mediação constante e prolongada, foi o uso do banheiro. No início do ano Ariel chegou para nós utilizando fralda, e como tarefa primordial definimos o desfralde junto à cuidadora. Aqui vale lembrar que a comunicação com Ariel não acontecia de maneira efetiva e, portanto, a criança não indicava sua vontade de ir ao banheiro. Para tal tarefa, começamos a levá-lo diversas vezes ao banheiro, enfatizando o percurso e o ato de "fazer xixi no vaso" [sanitário], sempre antecipando a ação oralmente de modo que Ariel soubesse a que momento estava sendo conduzido. Com o tempo e permanência das mesmas ações e das mesmas falas, com a mera sinalização da cuidadora de ir ao banheiro "fazer xixi no vaso", a criança já se levantava e caminhava em direção à porta da sala, que estava sempre aberta.

Essas práticas nos levaram a concluir que, no caso de Ariel, antecipação, rotina e mediação foram princípios fundamentais para gerar autonomia e possibilitar sua efetiva participação. Nesse contexto, Ariel pode atribuir significado às propostas e com isso evoluir cognitivamente (Vygotsky, 1991).

Uma outra atividade que abarcou diversos aspectos do trabalho com Ariel (antecipação das ações, rotina, contato com *braille*, adaptação tátil, apoio da sala de recurso na produção de material em braille) foi o uso do calendário diário. Como se tratava

de uma proposta para a turma, com o intuito de ser uma atividade individual e diária, fez-se necessária a adaptação da atividade: disponibilizamos em relevo o quadrado de cada dia da semana, e também colocamos em *braille* o número correspondente ao dia e o nome do mês. Com o passar do tempo, ao ser chamado para a "mesa do calendário", Ariel já se levantava e dirigia-se à atividade com autonomia, passando a realizar ações às quais era antes muito resistente: pegar e guardar o giz de cera no recipiente, sentir as palavras e números em *braille* reconhecendo seus locais usuais, sentir a forma geométrica presente em relevo, utilizar o giz de cera para sentir seus limites.

Ao longo do ano, para atender às especificidades de Ariel, várias outras propostas foram feitas, tais como: apresentação de letras em *braille* enquanto a professora escrevia algo na lousa, troca de filmes por musicais, organização do espaço para proporcionar deslocamento seguro, caixa com variados objetos de uso diário (escova de dente, toalhas, escova de cabelo, caneca, prato, garfo, colher), livro sensorial, exploração das frutas inteiras no refeitório, inclusão de Ariel em todas as brincadeiras propostas (dança da cadeira, batata quente, estátua), organização do projeto "dia da meleca" com a turma, que consistia na exploração semanal de diferentes texturas (farinha de trigo, areia, barro, água com animais aquáticos de plástico, tinta, cola, sagu cru e cozido, bolinhas de gel, arroz cru, feijão cru, macarrão cru e cozido e massinha caseira), dentre tantas outras adaptações.

Analisando todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano, percebemos que juntas nós procuramos olhar com atenção e acolher Ariel respeitando sua individualidade, entendendo-o como participante ativo da turma, que tem o direito de permanecer junto às outras crianças, realizando e se apropriando das mesmas propostas. Entendemos que o essencial não é conquistar grandes resultados ao fim da jornada, mas é se entregar, vivenciar e se apropriar de todo o processo; assim como nos diz Guimarães Rosa, "o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe pra gente é no meio da travessia". (Grande Sertão Veredas, p. 52)

17. Explorando o arroz no Dia da Meleca com a professora Marta (Fonte: imagem do arquivo da professora).
18. Sentindo as frutas no refeitório com a cuidadora (Fonte: imagem do arquivo da professora).
19. Brincando de massinha com a professora Karen (Fonte: imagem do arquivo da professora).

Narrativa – Fazer pedagógico para o desenvolvimento da habilidade de comunicação e o trabalho coletivo entre profissionais e família para inclusão escolar de uma criança em avaliação diagnóstica

Flávia Fernandes Iafigliola – Professora de Educação Especial
Maria Lúcia Lanza de Paula – Professora de Educação Infantil

Nome da UE ou SRM: **CEI Marilene Cabral**

Agrupamento ou ano do ciclo: **agrupamento II/III integral e agrupamento III**

Público-alvo: **aluno com deficiência intelectual**

O objetivo desta narrativa é compartilhar uma prática de trabalho que foi inicialmente pensada para atender à necessidade de dar vez e voz a Kelly, uma criança com características sugestivas de deficiência intelectual junto à turma de Agrupamento II/III e cujo Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) refletiu na turma como um todo. Um objetivo deste Plano era promover o desenvolvimento de Kelly e das demais crianças da turma nas habilidades de expressar e compreender ideias e sentimentos apoiadas na fala, imagens e objetos, assim como o planejamento e a articulação entre as professoras formam as bases dessa narrativa.

Essa prática teve início em meados de março de 2015 e se estendeu até dezembro de 2016. Consideramos importante destacar que a Kelly para a qual pensamos esse trabalho permaneceu nesta escola até o final de 2018[8]]e, embora essa prática tenha se mantido mesmo com a mudança de turma em 2017, as necessidades educacionais se modificaram, pois as ações desenvolvidas refletiram no seu desenvolvimento e o planejamento ganhou outros contornos nos anos seguintes.

A experiência relatada encontra seu lugar no currículo da Educação Infantil ao trazer para a turma vivências que, além de lúdicas, perpassam os conhecimentos sociais e culturais, oportunizam as brincadeiras com a linguagem e com o corpo, a expressão, o contato com diferentes ritmos e modulações vocais, o gesto, a imitação e o movimento.

A professora de Educação Especial no contexto da Educação Infantil se depara com a especificidade de participar das discussões sobre os processos pedagógicos e acompanhar os fazeres com crianças que talvez venham a ter o percurso de investigação diagnóstica concluído apenas quando estas estiverem maiores e/ou no Ensino Fundamental, como ocorre muitas vezes no caso do diagnóstico da deficiência intelectual.

Kelly ingressou no CEI em setembro de 2013, na turma de agrupamento 1, também conhecido como berçário. Ela apresentava algumas características fenotípicas e de desenvolvimento que levou a equipe escolar a inferir que poderiam estar relacionadas a alguma síndrome. A conversa com a família nos trouxe dados sobre a história de vida da criança e sua saúde, bem como o olhar da família sobre a criança e a expectativa quanto à Educação Infantil.

Decorrido um ano e alguns meses de trabalho a pequena cresceu um pouco e começou a andar. Os adoecimentos assim como as ausências foram frequentes. A lin-

8.: Em 2019 a criança passou a frequentar o ensino fundamental e está matriculada em uma unidade da rede estadual de ensino.

guagem oral não se manifestava e sua comunicação era feita por apontamentos. Havia uma insegurança marcante na exploração do parque ou em situações que requeressem equilíbrio. Pairavam dúvidas quanto à compreensão, pois ela nos respondia com "cara de interrogação" e comumente suas respostas/reações eram diferentes do que esperávamos frente ao que tínhamos solicitado e/ou orientado. Contudo, ela apresentava uma característica fundamental: o desejo de realizar as coisas por si. Por exemplo, nos jogos de encaixe e na alimentação, foi comum vê-la empurrando a mão de outras crianças que chegavam para fazer por ela, antes de buscar o auxílio dos adultos para resolver.

Nesse sentido, olhar para a essa criança dentro do Agrupamento 2/3 à luz de suas características individuais e da sua história dentro da unidade escolar levou-nos a refletir sobre a necessidade premente de pensarmos em práticas educacionais inclusivas. Nossa primeira preocupação foi possibilitar a ela o exercício do direito de escolha para lhe conferir algum "empoderamento" e validar para as demais crianças nosso entendimento que cada um se manifesta de uma forma e todos são capazes.

O diálogo entre as adultas envolvidas no trabalho diário com a Kelly (professora da turma, professora de Educação Especial e agente de Educação Infantil), foi de grande valia pois houve uma complementação de olhares. A sugestão inicial feita pela professora de Educação Especial de usarmos cartões de escolha para a turma logo gerou uma caixa cheia de cartões. O material foi pensado pelas duas professoras e confeccionado pela professora da turma que foi também a principal responsável pela mediação com o grupo. A professora de Educação Especial acompanhava o uso do material nas rodas e fazia as orientações e avaliação semanal com a professora. Segundo Longhi e Bento (2006), a partilha de experiência entre professores pode favorecer o desenvolvimento da habilidade para análise crítica, resolução de problemas e tomada de decisões. Ao longo dos dois anos de trabalho, a quantidade de sujeitos-adultos envolvidos se modificou. Em 2015, contávamos com mais olhares, mais interlocutores: professora da turma professora-adjunta, agente de Educação Infantil juntamente com a professora de Educação Especial.

Muitas conversas ocorreram enquanto as crianças eram acomodadas para o sono, pois no coletivo podíamos pensar no repertório e também trocar impressões sobre o desenvolvimento das crianças. No ano seguinte, estas trocas passaram a ocorrer entre a professora da turma e a de Educação Especial. O planejamento e a troca de reflexões sobre o trabalho aconteciam no tempo destinado ao Trabalho Docente Individual (TDI) que aqui, assim como em outras situações, se revelam mais potentes quando

20. Repertório Ampliado. Imagens pintadas pela turma (Fonte: arquivo da professora)

realizados em pequenos coletivos; para além disso, em muitas ocasiões essa ação se deu em espaços informais e fora dos muros da unidade, dada a afinidade entre as professoras.

Considerando as especificidades da criança, a função da Educação Infantil e a intencionalidade contida no fazer pedagógico ao pensar na caixa de música como um recurso, tínhamos por objetivo: auxiliar a criança a compreender a função social da fala; incentivá-la a fazer o que deseja; incentivar o uso da comunicação verbal e a expansão do vocabulário; formular frases com duas ou mais palavras; incentivar o desenvolvimento da percepção e discriminação visual buscando manter o caráter lúdico no trabalho.

Para tanto, preparamos uma caixa organizadora feita de papelão e a decoramos com símbolos relacionados à temática musical na tampa e laterais. Para confecção dos cartões utilizamos papel colorido de diferentes cores para contraste, figuras disparadoras relacionadas aos títulos das músicas, plástico autoadesivo, lápis de cor, giz de cera, tinta, cola colorida. É importante destacar que embora as imagens tenham sido escolhidas pelos adultos, as crianças participaram da significação e ressignificação das figuras por elas pintadas e que foram temas de muitas histórias, risadas e diversão. À medida que novas músicas eram apresentadas à turma

21. Cartazes de rotina, ilustrados com fotos ou figuras (Fonte: arquivo da professora)
22. Dedoches, luvas, pantufas, miniaturas e outros signos. Novos materiais inseridos com as crianças (Fonte: arquivo da professora) professora)

ou que novas canções eram trazidas por ela, novas fichas foram acrescentadas à caixa.

Utilizamos também os cartazes de rotina (Figura 21) que foram muito bem-aceitos e reconhecidos pela turma desde o início do trabalho.

No ano seguinte a caixa cresceu e deu lugar a uma de plástico e os signos foram ampliados: passamos a contar também com fantoche, miniatura, pantufa, dedoche, alguns objetos sonoros (Figura 22), música em sequência com imagem e legenda.

As ideias tanto da caixa de músicas quanto do cartaz de rotina surgiram da necessidade de dar voz a uma criança para que ela também pudesse dizer quais músicas gostaria de cantar e/ou em quais cantinhos ou atividades gostaria de brincar, bem como sinalizar para a pro-

fessora como entendia (ou não) o planejamento do dia.

Para que Kelly pudesse se expressar, era preciso oferecer elementos e repertório linguístico. A fim de fazer dessa empreitada uma brincadeira divertida, as músicas selecionadas, além de contemplar o conhecimento trazido pelas crianças e o cancioneiro popular voltado às crianças, foram escolhidas e representadas de forma a exercitar habilidades mnemônicas, de atenção, linguísticas e corporais, discriminação auditiva e visual. Quanto ao entendimento da caixa de músicas e dos cartazes como recursos, de acordo com Schmitz (*apud* REGANHAN, 2006) estes afirmam que:

> *Motivam e despertam o interesse; vitalizam a atividade do aluno; favorecendo o desenvolvimento da capacidade de observação; dão consistência ao essencial de cada tema; reforçam a aprendizagem, possibilitando uma integração das diversas atividades; aproximam o aluno da realidade; visualizam ou concretizam os conteúdos da aprendizagem; fornecem material da experiência; ilustram as noções mais abstratas; permitem a fixação das aprendizagens; oferecem informações e dados; servem para desenvolver o domínio psicomotor; valem para experimentação concreta. (p. 25)*

Uma ferramenta de trabalho que nos auxiliou na organização, condução, flexibilização e avaliação dessa proposta foi o Plano de Trabalho Individual no qual elencamos as características da criança observadas nos diferentes tempos e espaços dentro da Educação Infantil, os objetivos pensados em cada aspecto (motor, cognitivo, linguístico, social...) e as estratégias/materiais a serem utilizados. O plano nasce da análise das características da criança no contexto da escola e dá luz ao planejamento coletivo para a turma. Logo, fizemos o caminho inverso: em vez de pensarmos como faríamos para propor isto ou aquilo para criança, quais adequações seriam necessárias, pensamos como faríamos a proposta para a turma toda de forma a torná-la interessante e atrativa para todos os pequenos.

Levando em conta a baixa frequência da criança, estabelecemos um percentual a ser atingido e, após finalização a apresentamos em uma reunião de TDI para a família. Esclarecemos as dúvidas, explicitamos as intenções e ressaltamos que o estabelecimento de metas, inclusive do percentual de presença, estava relacionado ao compromisso que assumiríamos juntos a partir daquele momento, caso houvesse concordância. Imediatamente a mãe da pequena aceitou e sentindo-se segura, deu anuência representada pela assinatura do plano.

O plano partiu da descrição de habilidades e aquisições esperadas conforme a faixa etária; foi ferramenta importante para pensarmos a prática de trabalho com as crianças e as estratégias a serem utilizadas.

Ao final de 2015 – assim como em 2016 – à luz dos objetivos elencados no plano de trabalho que foi pensado, avaliamos o trabalho de forma positiva uma vez que as estratégias e ações beneficiaram não só a criança em questão, mas toda a turma. Nossa criança pequena chegou ao final do processo se comunicando oralmente através de frases com duas palavras, passou a ter voz no grupo, a ser valorizada e reconhecida pelas demais crianças.

Os cartazes de rotina foram utilizados sempre na roda de conversa e marcam o planejamento das atividades do dia. Sentadas no chão junto às crianças, as professoras conversavam com as mesmas de forma a marcar "passo a passo" a sequência dos acontecimentos e a cada referência verbal, por exemplo: *primeiro fazemos a rodinha*, o cartaz que representava esse momento era mostrado à turma e, com um pedaço de fita crepe, era colado na lousa na altura dos olhos das crianças. E assim, a rotina do dia era organizada, cartaz por cartaz durante a roda. Com o passar do tempo, todos compreenderam e a necessidade de apoio das professoras diminuiu cada vez mais até chegar o momento em que esperavam apenas para receber um pedaço da fita adesiva pois já identificavam as

imagens, e as discussões e ajustes eram feitos se alguma criança se equivocasse e nova montagem de sequência acontecia sem auxílio. O uso dos cartazes de rotina contribuiu para a diminuição da ansiedade das crianças, possibilitou melhor compreensão das noções espácio-temporais, de conceitos abstratos como antes e depois, por exemplo e contribuiu para o desenvolvimento de habilidades cognitivas de forma divertida e prazerosa.

Sobre o exercício de preparar o plano, destacamos a fala de uma das autoras: "Deu trabalho pensar e colocar no papel, mas ter o plano dela me ajudou demais porque eu sabia para onde eu tinha que ir com ela e tinha apenas que pensar em como ia levar a turma junto".

Para além de ser um apoio para as professoras, esse plano contribuiu para que a frequência da Kelly melhorasse e ela se tornasse mais assídua, pois a família pode compreender melhor o trabalho que seria desenvolvido. Foi interessante observar como uma planilha com lista de objetivos, propostas de atividades e estratégias alcançou nessa família uma dimensão que todas as falas nas reuniões e nos anos anteriores não conseguiram atingir no que diz respeito à importância dos tempos e espaços de vivência na Educação Infantil. Ao final dos anos letivos de 2015 e de 2016, após avaliação das professoras, apresentamos aos nossos parceiros o quão longe tínhamos conseguido ir juntos. Na última reunião dos anos letivos recuperamos os respectivos planos e juntos fomos riscando cada objetivo vencido, cada meta alcançada, cada aprendizagem e experiência conquistada. "A meta de atingir a meta" foi mais que cumprida, quantitativa e qualitativamente. E o que para nós foi o mais essencial, a qualidade do vivido, do pensado, do experimentado, do ensinado e do aprendido por todos.

Narrativa – Planejamento coletivo de organizações pedagógicas para inclusão de aluna com deficiência intelectual

Daniela Fernanda Flores – Professora de Educação Especial

Nome da UE ou SRM: **EMEF Correa de Mello**

Agrupamento ou ano do ciclo: **8º ano do Ensino Fundamental**

Público-alvo: **aluno com deficiência intelectual**

O trabalho pedagógico realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF Correa de Mello) na perspectiva da educação inclusiva tende a valorizar a pluralidade e se reorganizar para acolher as diferentes formas de aprendizagem. Alunos como Ana Vitória com 16 anos e com deficiência intelectual (Síndrome de Down) para a qual são planejadas adequações que atendam às suas necessidades de aprendizagem fazem parte dessa proposta, que será abordada nessa narrativa

Ana Vitória esteve matriculada na mesma escola pública municipal do 1º ao 8º ano (2010 a maio de 2019). Faltando um ano letivo para concluir o Ensino Fundamental (EF), a família mudou-se para outro país da América Latina. Em todo percurso escolar foi acompanhada por professora de Educação Especial que planejava junto à equipe escolar o trabalho pedagógico para promover a frequência, permanência e aprendizagem possível da aluna na classe comum.

Nos últimos três anos em que esteve matriculada nos anos finais do ensino fundamental, participou da dinâmica de todas as aulas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Física, Arte e língua estrangeira – Inglês) que compõem o currículo escolar.

O acesso aos conteúdos depende dos apoios necessários para a participação e aprendizagem, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

> *A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. (BRASIL, 2008, p.11)*

A professora de Educação Especial, que a acompanhou diariamente no período da manhã por três anos seguidos, atua na mesma escola há cinco anos. Com base neste dado, compreende-se que a parceria, o relacionamento e o trabalho coletivo entre os docentes fizeram o diferencial no planejamento de propostas que promoviam o desenvolvimento cognitivo da aluna.

A parceria com os professores das diferentes disciplinas é fundamental para a organização de atividades, de acordo com o currículo da turma. Como os tempos pedagógicos realizados durante o trabalho docente coletivo (TDC) na unidade escolar costumam não ser suficientes para os assuntos tratados sobre a Educação Especial, a professora de Educação Especial também se reunia em outros tempos pedagógicos dos professores para juntos planejar ações voltadas a aprendizagem da aluna, de acordo com as propostas das Diretrizes Curriculares da Educação Básica da SME de Campinas referente aos anos finais.

As atividades eram preparadas em conjunto com os professores de acordo com o tema

estudado e com as adequações necessárias à sua condição, com a finalidade de promover sua participação em todo o processo de aprendizagem, pois a professora de Educação Especial acompanhava-a frequentemente na sala de aula comum. Nos momentos avaliativos, os professores reconheciam o envolvimento da aluna cada vez melhor no trabalho pedagógico coletivo, o que favorecia a comunicação e a compreensão da aluna na dinâmica escolar.

Nessas propostas, a aprendizagem se dava por meio das adequações necessárias para o seu melhor desenvolvimento pedagógico, através de: adequações curriculares de escola, adequações curriculares de sala de aula e adequações curriculares individuais (após esgotadas as outras possibilidades).

> *O currículo do Ensino Fundamental deve promover adequações para corresponder à função que lhe é própria: a apropriação pelos educandos, através da mediação do conhecimento, dos saberes produzidos histórica e socialmente, correspondentes ao nível ou estágio de desenvolvimento do sujeito. Entende-se, dessa forma, um currículo como plano de ação, que determina os objetivos da educação escolar, que prevê e especifica o que, como, quando ensinar e quando avaliar. (CAMPINAS, 2014, p.35-36)*

Neste relato de experiência, é fundamental registrar que Ana Vitória não se comunica por meio da fala, mas, com a convivência, é possível compreendê-la com seus gestos e balbucios. Compreendendo cada vez melhor o que lhe era orientado, a aluna gesticulava "sim", "não", ou apenas não cumpria o que lhe era proposto. Ela apresentava dificuldades na coordenação motora fina, e não registrava o conteúdo das matérias de acordo com a escrita convencional, mas sim por meio de traços não convencionais. Contudo, permanecia entre os colegas nos trabalhos escolares em grupo, e no caso de entrega de trabalho em dia estipulado, a parceria com a família favorecia a realização da tarefa solicitada. O contato com a mãe em relação ao comportamento, a aprendizagem, aos trabalhos pedagógicos, ocorria por meio de recados diversos, como: pessoalmente, contato telefônico, mensagens escritas no caderno e pelo meio de comunicação – WhatsApp. O constante contato com família funcionava como a principal via de acesso à aluna com deficiência intelectual mediante suas dificuldades na comunicação e de compreensão.

Alguns alunos da sala eram considerados alunos parceiros por demonstrarem iniciativa de auxiliá-la. O progresso no desenvolvimento ocorreu de maneira lenta, e não foi fácil, uma vez que ainda lidamos com o formato de exigências que a instituição escolar exige dos alunos e professores, ou seja, a postura correta, "a forma de se enquadrar sentados na cadeira diante da carteira". Ana Vitória, no seu próprio ritmo, amadureceu intelectualmente, por meio da mediação no contexto escolar.

Houve várias conquistas em relação ao aspecto cognitivo; a família reconhecia o avanço do trabalho pedagógico realizado com a filha e identificava que a cada dia, amadurecia e se tornava mais independente, acompanhando assim toda a dinâmica do processo escolar no IV Ciclo. Com o cuidador compartilhado com outros alunos, com a função de ajudá-la nas atividades de higiene, necessitava cada vez menos de seu auxílio.

Como todo o trabalho estava voltado para a inclusão da aluna, os colegas se beneficiaram muito devido à parceria, pois diversas ações eram realizadas em sala de aula envolvendo todos os alunos, seja em relação à deficiência intelectual de Ana Vitória ou outra deficiência relacionada a outros colegas. Para uma maior conscientização, a professora de Educação Especial, com a ciência da equipe gestora, organizava atividades juntamente com os demais professores sobre as necessidades das pessoas com deficiência.

A partir de vídeos, livros e debates e vivência, os demais alunos compartilhavam interesses, tiravam dúvidas e se socializavam melhor acerca das diferenças entre si. Nas aulas de Educação Física, os alunos vivenciaram experiências práticas com cadeiras de rodas de basquete, vôlei sentado, goalball, andar com olhos vendados, caminhada de três pernas, entre outras.

Além do trabalho que era realizado com a aluna, ainda há outros alunos com deficiência que exigem diferentes orientações e adequações curriculares baseados nos planos de ensino dos professores.

A equipe gestora foi também grande parceira ao contemplar a gestão do sistema educacional inclusivo, dando suporte na eliminação de barreiras atitudinais, conceituais e estruturais. Valorizamos também as ações formativas, garantindo a continuidade de reuniões com os pares, assegurando a compra de materiais e favorecendo a parceria com outras áreas.

E, além da equipe gestora presente, consideramos que outros fatores que sustentam um bom trabalho pedagógico inclusivo são: não haver muita rotatividade anual de professora de Educação Especial e a presença desta profissional diariamente. Nesta unidade educacional, há sempre duas profissionais para atender os três períodos de aula (manhã: anos finais; tarde: anos iniciais; e noite: Educação de Jovens e Adultos).

Narrativa – Uma escola inclusiva é uma escola para todos! A magia da contação de história

Sandra Prado de Lima – Professora de Educação Especial

Nome da UE: EMEF Professor André Tosello

Agrupamento ou ano do ciclo: 3º ano do Ensino Fundamental

Público-alvo: aluno com deficiência intelectual

O objetivo principal desta narrativa é descrever o trabalho com projetos para o enriquecimento das práticas pedagógicas inclusivas junto ao Pedro, um aluno com deficiência intelectual. Esses projetos propõem aos alunos possibilidades de construir significados por meio de experiências com várias linguagens e sensações diversas proporcionadas por oficinas de contação de história que mobilizaram a leitura de autores que foram homenageados pela escola.

Há na escola diferentes projetos que constroem conhecimento, atitudes e valores; são eles: incentivo à leitura, valores humanos, cultura popular, entre outros. O presente trabalho surgiu dentro da perspectiva interdisciplinar, para aliar práticas inclusivas, transformar um dia de aula em um momento mágico e ainda contribuir para a aprendizagem global de todos os alunos.

Entrando neste mundo de possibilidades e, após verificarmos o projeto pedagógico da escola, a equipe escolar teve a ideia de pensar nestas possibilidades para promover mudanças a partir de um trabalho que incluísse todos os alunos através da contação de histórias e o trabalho com as percepções sensoriais. Contudo, a preocupação maior foi desenvolver com toda a escola as várias temáticas relacionadas a cada autor, ou seja, as turmas de cada ano usando temas e autores bastante originais, como por exemplo, temas indígenas, africanos, entre outros.

Tivemos como opção para este trabalho a construção de oficinas literárias e cada professor ficou responsável por uma oficina. Este projeto FLISELLO (Festival Literário do Tosello) teve início em 2013 e agora acontece anualmente em outubro, na semana das crianças, com a realização de várias oficinas. Esse festival é mais um projeto de incentivo à leitura que apresenta repertório e biografia de diversos autores. A cada ano um (a) autor (a) é homenageado com a disponibilização de livros do seu acervo. Os alunos participam com muita alegria de oficinas literárias, que acontecem em torno dos temas de suas obras e também são envolvidos em concursos de produção, peças teatrais e várias outras atividades.

A oficina da professora de Educação Especial, iniciada em 2015, é a contação de história, que apostou no trabalho com as percepções sensoriais, sendo mais uma entre as oficinas da Flisello. Há interação dos alunos na confecção de parte dos cenários e participação de alguns atuando como personagens da história. A professora de Educação Especial conta a história em todas as turmas e ainda aproveita para orientar e disponibilizar temas diversos sobre as deficiências, dialogando com os alunos sobre o respeito às diferenças. A oficina promove também aprendizagem de um pouco de língua de sinais usando o alfabeto LIBRAS. Segue abaixo um pequeno resumo de algumas oficinas realizadas:

Oficina 2016 – 4º Festival – Daniel Munduruku – Livro “Um sonho que não Parecia Sonho”

que foi adaptado para contação de história, destacando conceitos ligados ao ensino da cultura indígena. Na sequência, o projeto culminou na oficina sensorial que reproduziu o ambiente da mata dentro da sala de aula, trabalhando todos os sentidos. Logo na porta da entrada havia a figura de uma criança indígena com uma frase do autor Daniel Munduruku em *braille.*

Oficina 2017 – 5º Festival – Ruth Rocha – Livro "Romeu e Julieta" que foi adaptado para contação de história sensorial com luzes, músicas, sons, o colorido do cenário, intérprete de LIBRAS.

Oficina 2018 – 6º Festival – Rogério Barbosa Andrade – História *"Contos africanos para crianças brasileiras – jabuti de asas"* – adaptação para contação de história sensorial. Na história, os alunos participaram interagindo com interpretação de algumas aves africanas e com uma fala improvisada na hora em que foram chamados. Havia cenários, luzes, apitos dos pássaros (Figura 23).

Muitos foram os resultados obtidos desses momentos, os quais se perpetuaram na memória das crianças, cada qual com seu jeito especial de ser. Foram vivências repletas de significados e emoções enriquecidas pelos estímulos sensoriais. Foi uma oportunidade que movimentou nos alunos novas e múltiplas interpretações, interesse em participar do teatro, e ainda propiciaram aos alunos expandir os limites da imaginação e criatividade, favorecendo a aquisição do hábito de leitura. Ocorre uma troca de encantamentos, pois realizamo-nos profissionalmente quando observamos o brilho nos olhos, a atenção e concentração das crianças ao escutarem a história, e ao mesmo tempo, as crianças se deslumbraram quando se depararam com a contação de histórias feita de uma maneira simples com pequenos efeitos especiais, por meio de cores, sabores, cheiros, luzes, sensibilidade... E objetos que vão surgindo no decor-

23. FLISELO e o cenário Jabuti

rer da história surpreendem os alunos. Essa magia nos atrai para continuarmos firmes nessa empreitada.

O que ficou para o aluno? O aluno Pedro, começou a participar da oficina em 2017, quando entrou na unidade escolar. Junto com a professora polivalente Rosângela e a professora de Educação Especial, o aluno foi estimulado com atividades diversas que envolviam a motricidade global, o visual, as cores, e com o projeto ele foi se envolvendo passo a passo, com intervenções e com as apresentações dos autores, dos livros, das atividades de classe e com as histórias contadas e lidas pela professora polivalente.

As contações de histórias contribuíram para ampliar sua percepção sensorial e a interação com as outras crianças. O aluno conseguiu relatar mesmo depois de um ano parte da história "O jabuti de asas", mostrando uma melhor percepção e memória. O aluno ainda precisa de um apoio diário, mas aos poucos está conseguindo construir seu universo de conhecimentos.

Em todas as oficinas apresentadas, o projeto explorou a sensibilização de todos os alunos, promoveu maior conexão das abordagens de aprendizagem, para que os professores percebessem com qual sentido eles apresentam maior habilidade. Na disciplina de artes, os alunos dos terceiros anos pintaram nos tecidos imagens do livro utilizado para a contação da história e para o cenário, prestigiando a visualidade. São vivências que ficarão para sempre.

O que ficou para a Unidade Escolar? Um trabalho colaborativo, que só é possível quando temos uma gestão que aprova e apoia toda a equipe.

Capítulo 3

Colagem de Elise Helena Batista Moura e Suselei Bedin Affonso- Socialização e acolhimento

A prática pedagógica para socialização, acolhimento e construção de AUTONOMIA dos público-alvo da Educação Especial no contexto da escola.

AD
(((AUDIODESCRIÇÃO)))

As narrativas agrupadas neste capítulo focalizam os processos de socialização, pertencimento e participação dos alunos com deficiência em meio ao grupo classe. Em alguns relatos percebe que os educadores viveram uma experiência semelhante de se defrontar com a responsabilidade de trabalhar com um aluno com deficiência pela primeira vez. Esta situação gerou insegurança, inicialmente. Mas tal sensação foi logo superada no cotidiano das relações e a partir do estabelecimento do vínculo com o aluno. Entretanto, era preciso também promover um vínculo do aluno com seus colegas. O isolamento de uma criança no contexto social é sempre prejudicial, e essa situação não é exclusiva das crianças com deficiência; pode acontecer com qualquer criança. Os autores relatam as suas estratégias de intervenção nas dinâmicas sociais nesse bloco de textos, mostrando como promovem a empatia nos alunos, o cuidado com e a escuta do outro, as formas como abordam o tema de diversidade abertamente, como oferecem modelos de acolhimento e como, às vezes, sutilmente, promovem situações em que as diferenças se minimizam. Alguns relatos evidenciam a grande motivação do próprio aluno com deficiência em querer participar das brincadeiras, mostrando que os adultos apresentam resistência em promover sua autonomia por medo que a criança se machuque. Outros relatos mostram a importância do trabalho cuidadoso e paulatino de levar a criança ao encontro social na atividade em dupla, longe da balbúrdia. É preciso conhecer bem as crianças para melhor mediar as relações com seus colegas, dizem os educadores. Todos os relatos evidenciam a importância de se promover as relações sociais entre aluno, entre os alunos e professores, enfim entre toda comunidade escolar para construção da autonomia e participação do aluno com deficiência.

Narrativa – Reflexões sobre aprendizagem, autonomia e a interação social: Inclusão de uma aluna com cegueira nos primeiros anos do ensino fundamental

Elenir Santana Moreira – Professora de Educação Especial do Atendimento Educacional Especializado

Silvana Lopes Ferraz – Professora de Educação Especial

Nome da UE ou SRM: **E.E. I. Professor Zeferino Vaz**

Agrupamento ou ano do ciclo: **anos iniciais do Ensino Fundamental**

Público-alvo: **aluno com deficiência visual**

A presente narrativa refere-se ao processo de inclusão de uma aluna com cegueira que foi matriculada em 2015 no primeiro ano do ensino fundamental na EMEFEI/EJA Professor Zeferino Vaz, permanecendo até os dias atuais, em que frequenta o quinto ano. Ao compartilhar essa experiência, objetivamos mostrar os impactos e a prática do trabalho cotidiano que a presença desta aluna em nossa escola proporcionou, fazendo-nos repensar sobre o aprender, autonomia e a interação social ao longo desses anos.

Os desafios encontrados neste caminho foram muitos, mas as possibilidades de um trabalho conjunto também foram diversas.

Para que esta narrativa tenha mais consistência e para esclarecer como esta experiência de ensino foi impactante para nós, é importante que se conheça a aluna. Desde que chegou à escola, Alice sempre foi uma criança desenvolta e curiosa, querendo saber tudo o que estava acontecendo ao seu redor, explorando o ambiente onde se encontrava e perguntando sobre outros espaços que ainda não conhecia. Em momento algum demonstrou medo ou insegurança em conhecer ou explorar cada canto da escola. Rapidamente fez amigos e mesmo que esses ainda não a procurassem para as principais atividades, ela mesma se desafiava a estar com eles. Adaptou-se rapidamente com a organização da escola de ensino integral.

A equipe escolar (professores da turma, equipe gestora e professoras de Educação Especial), ao saber da matrícula desta aluna no primeiro ano, começou a se indagar: Como faremos para que ela participe das atividades propostas? O que faremos com ela e para ela? E a exploração e reconheci mento dos ambientes? Faremos adaptação curricular? Mas como adaptar? E a locomoção dentro da escola? E a interação dela com os colegas?

Grande foi a nossa surpresa ao notarmos que sozinha ela já respondia a parte das nossas dúvidas, pois buscava explorar e conhecer os espaços com autonomia, falava de suas necessidades de forma espontânea e segura. Isto nos fez pensar o quanto era preciso colocar em prática o que sempre falávamos – antes de qualquer planejamento é preciso conhecer o aluno, saber o que ele sabe, saber o que precisamos ensinar e como ensinar.

Assim, conjecturamos que o nosso maior desafio era o de ensinar o que fazia sentido para uma criança cega, em especial para Alice – com toda sua personalidade, e ao longo de todo caminho, aprender com ela.

Quando recebemos Alice em nossa escola, os diversos espaços físicos ainda não tinham sido sinalizados, mas, mesmo assim, ela os foi conhecendo através da exploração tátil e da descrição/nomeação feitas pelos professores, cuidadores, colegas e/ou a pessoa que estava a acompanhando. A vontade de conhecer a escola nova era tão grande, que a aluna solicitava que as pessoas descrevessem os lugares por onde passava, não se limitando a ficar em um único espaço.

No parque, não se intimidou diante dos brinquedos; subiu e desceu escadas, escorregou, dependurou-se na casinha de madeira, sorriu, andou para lá e para cá, brincando como as demais crianças que estavam ali. Nos horários de intervalo e recreação, também não foi diferente: a aluna brincou de pega-pega, andou pelos espaços do pátio, participou de brincadeiras de faz de conta, aproveitou como todos o tempo livre que tinha.

Em sala de aula, ela não se limitou a ficar sentada em seu lugar. Tinha necessidade de conhecer e "ver" do que era composto aquele ambiente, assim, andava pela sala, conhecia os colegas e os lugares onde se sentavam. Conhecia a mesa das professoras e os objetos que estavam sobre ela – pastas, estojos, giz etc.

Ainda hoje, observamos que Alice continua curiosa e desejando conhecer/ver tudo e todos a sua volta, aproveitando os horários de tempo livre para brincar e se arriscar, subindo e descendo de diferentes alturas no parque, nas arquibancadas da quadra, nos bancos do pátio. Na sala de aula, conhece todos seus colegas e os lugares onde eles se sentam.

É importante colocar que a necessidade que ela tinha de explorar o espaço, de perguntar, de querer ver/tocar para conhecer o que estava a sua volta, causou certa estranheza para nós professores. A ideia da criança cega que ficaria sentada em sua cadeira levantando-se somente quando fosse solicitada, precisou ser desconstruída. Desconstrução essa que foi provocada pela própria aluna, pois ao chegar com seu jeito de ser, nos possibilitou rever conceitos enraizados sobre o que é ser cego dentro de uma escola comum.

Buscamos ler livros, textos, assistir vídeos sobre cegueira/deficiência visual, fazer reflexões e discussões nos horários de Trabalho Docente Entre Pares (TDEP) e Trabalho Docente Coletivo (TDC), buscamos ajuda de colegas com experiência em trabalho com pessoas cegas, contato e conhecimento do trabalho de Organizações Não Governamentais (ONGs) especializadas em deficiência visual. Esses conhecimen-

24. Alice abraçando uma árvore (Fonte: arquivo da professora)
25. Alice em cima da árvore (Fonte: arquivo da professora)professora)

tos nos levaram a perceber que aquela criança que não enxergava era antes de tudo criança. Criança que andava pela sala de aula, que falava em momentos que era para só ouvir, que queria mexer onde não podia, necessitando ser chamada à atenção como qualquer outro aluno.

As formações em TDC's e TEDEP's foram fundamentais pois contribuíram com as reflexões sobre as questões relacionadas à aprendizagem, e conhecimentos sobre como tornar os materiais acessíveis e sobre os processos de aprendizagem do *braille*. Buscou-se focalizar o direito de Alice de ser criança, explorar espaços e conhecê-los da forma mais autônoma possível.

A aluna seguia nos ensinando que a deficiência não a definia como pessoa; tratava-se de uma condição que fazia parte da sua vida, mas a sua história era bem mais que isso.

Assim, notamos que seria primordial trabalhar diretamente com as cuidadoras, para que elas permitissem a independência da aluna na escola. Para tanto, fizemos orientações pontuais sobre o fato de que Alice tinha o direito de brincar com as demais crianças da escola, nos horários de lanche e recreação. Solicitamos que o temor que as cuidadoras expressavam de a aluna se machucar fosse substituído por ideias e colaborações para que ela pudesse fazer parte de todas as brincadeiras.

Ainda que sempre estivéssemos fazendo estas orientações, Alice sentia a necessidade de pontuar para as cuidadoras que ela queria brincar como as demais crianças, aproveitando seu tempo livre. Em uma dessas situações, comentou com as cuidadoras que não as queria mais com ela, que poderiam deixá-la sozinha.

A cada ano, aprendemos mais com a Alice; ela nos mostra que ser cega não a impede de estar com as demais crianças. Ainda não presenciamos na escola uma situação em que ela tenha se amedrontado. Em brincadeiras realizadas pelas crianças como a do elástico – onde é preciso que duas crianças fiquem na ponta e uma terceira faça movimentos, pulando em cima do elástico – ela se envolve e cria recursos para que possa participar.

Na primeira apresentação que sua turma faria aos familiares, a indagação de como faríamos para a Alice dançar e participar foi resolvida pela naturalidade com que ela agiu nos ensaios. A professora inicialmente lhe mostrou corporalmente como eram os movimentos e ela então dançou passo a passo a coreografia, permitindo que a menina a tocasse. Alice sentiu como eram os passos da dança através das orientações pontuais da professora e rapidamente aprendeu. Nos ensaios seguintes, sempre tinha um colega para ajudá-la. Ela se apresentou lindamente para seus familiares no dia marcado como e com os alunos da sua turma. E assim, depois desta apresentação, Alice participou de todas as outras apresentações que foram promovidas pela escola.

Nas aulas de Educação Física, o professor relata que Alice participa das atividades propostas com bastante desempe-

26. Vivências nas aulas de educação física (Fonte: Arquivo do professor de educação física)
27. Vivências nas aulas de educação física (Fonte: Arquivo do professor de educação física)

nho e desenvoltura, desde que lhe sejam oferecidos os recursos que necessita para poder compreender o processo; para isso é importante mostrar os movimentos de cada atividade e sempre ter alguém para acompanhá-la.

Além do trabalho com os professores e cuidadoras, também fizemos atividades de vivências práticas com as turmas em que a Alice tem estudado, ou que poderá estudar, a fim de que eles compreendam que as peculiaridades da deficiência visual/cegueira não a impedem de fazer e aprender muitas coisas do que eles aprendem e fazem, contribuindo para a convivência e respeito às diferenças.

Nestas vivências, considerávamos que era imprescindível que a Alice fosse a protagonista em algumas situações e ensinasse aos alunos o que para ela era natural, como por exemplo, subir e descer as escadas da escola sem enxergar. Nesta vivência foi possível notar o quanto ela estava empoderada ao ensinar seus colegas a fazer algo que para ela era muito simples, e por sua vez, os alunos relataram o quanto era difícil subir e descer as escadas sem utilizar a visão.

Continuamos neste processo de contribuir para que a Alice escreva sua história nesta escola e na própria vida, como sujeito autônomo que ela é, explorando, se arriscando, vivendo de acordo com os interesses de sua idade, através de um trabalho conjunto com os professores, cuidadoras, equipe gestora, família e alunos.

28. Vivências nas aulas de educação física (Fonte: Arquivo do professor de educação física)
29. Vivências nas aulas de educação física (Fonte: Arquivo do professor de educação física)
30. Vivências nas aulas de educação física (Fonte: Arquivo do professor de educação física)

Narrativa – O fazer pedagógico e a construção de vínculo para inclusão do aluno com TEA

Maria Angélica Arruda Dias Ladaga – Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental
Solange Maria Américo – Professora de Educação Especial Coordenadora do Grupo de Trabalho de TEA

Nome da UE ou SRM: **EMEF Silvia Simões Magro**

Agrupamento ou ano do ciclo: **ciclo II do Ensino Fundamental**

Público-alvo: **aluno com Transtorno do Espectro Autista**

Este texto apresenta a minha primeira experiência como professora de um aluno com transtorno do espectro autista em minha sala de aula. O aluno André, 10 anos, foi matriculado este ano de 2019 na escola. No seu primeiro dia de aula, a mãe veio apresentá-lo e me disse que era autista.

Eu nunca tinha trabalhado com um aluno com TEA, e a sua matrícula aconteceu justamente no ano em que a escola não teria mais, no período da manhã, a presença da professora de Educação Especial. Meu primeiro passo foi criar um vínculo com ele. Busquei leituras sobre o tema, realizei entrevista com os pais... tudo para entender melhor o TEA.

Criar vínculo não foi difícil. Em seguida, teria de ajudá-lo a não falar mais "Eu não sei" para qualquer atividade. Eu precisava levá-lo a entender que desenhar e pintar era um processo espontâneo e que, se ele quisesse aprender a letra de mão, estaria disposta a ajudá-lo, apesar dos muitos "Eu não sei esta letra".

Na escola anterior em que André estudou, ele sequer pintava. Hoje, lê e escreve com letra de forma maiúscula, além de ter boa coordenação motora fina. Conversei com os demais alunos da classe sobre o TEA e pedi para que auxiliassem o André nas atividades. A organização da sala de aula facilita a aproximação entre os alunos. Desde o primeiro dia, André senta-se exatamente no mesmo lugar.

No início, ele não tinha muita disposição para realizar as atividades; cansava-se rapidamente com poucas exigências. Por várias vezes, sentei-me ao lado dele e o elogiava a cada avanço. Foram muitos! Os primeiros desenhos foram surgindo... muitos elogios. Os coloridos apareceram (principalmente usando caneta hidrocor); os "eu não sei" foram cedendo lugar à realização da atividade. As atividades foram sendo acrescentadas, desafios colocados e a superação acontecendo.

Ele começou a aceitar se relacionar com alguns colegas. Criou vínculo especialmente com um colega. Minha referência continuou muito forte para ele. Hoje em dia, pede-me, algumas vezes, para fazer atividades iguais às da classe – e por que não? Participa da aula contando algumas vivências pertinentes ao que está sendo falado; preocupa-se se algum colega precisa ir embora antes do horário; pediu uma atividade com letra cursiva, realizada com canetinha, é claro! Na Matemática, consegue fazer contagem com desenho. Iniciou o processo da multiplicação e divisão, com material concreto. Ainda há muitos avanços, porém, percebo que o vínculo comigo e com a classe facilita a parte social e o ensino / aprendizagem do André.

Relato da coordenadora do GT sobre o trabalho pedagógico da professora com André

Neste intuito de promover a participação de André, a educadora abriu portas que evidenciam o fazer pedagógico não assumia estigmas. Pelo contrário, reconhecia as

possibilidades escolares do aluno com TEA. Nosso maior empenho deve ser o de contribuir na superação dos rótulos e mitos, à medida que se vai ganhando maior conhecimento sobre o tema ou assunto.

Observa-se, também, a preocupação da educadora em acolher todos os alunos, pois quando traz para pauta as questões de convívio e auxílio mútuo, prepara uma geração para olhar as diferenças e também a se ver nelas. A atuação da educadora nos confirma o quanto se pode trabalhar abertamente no convívio em sala de aula questões complexas relacionadas às especificidades dos transtornos do espectro autista.

Vemos a educadora colocando em prática ações bastante adequadas para inclusão do aluno com TEA em sua turma. Ela propôs estratégias para empoderar o grupo por meio de metodologias compartilhadas por todos. Ela não entendia seu papel como o de maior domínio e sim como o de mediadora das relações. *A educadora aborda a questão da opção de vínculo manifestado por André, que, após um certo período de convivência escolar, afeiçoou-se apenas por um dos colegas de classe.* A literatura mostra que muitas vezes crianças e alunos com TEA podem criar vínculos com uma única criança ou colega, eleita como referência para auxiliar na autorregulação emocional e, sobretudo, para se sentir acolhido naquele determinado espaço ou ambiente. No caso de André, a educadora reconhece que ele a utiliza como referência e porto seguro e, também elegeu um colega no contexto escolar para o auxiliar nesses processos autorreguladores.

É imprescindível que o aluno com TEA tenha oportunidade de realizar as mesmas atividades que seu grupo escolar executa. Para tanto, é importante haver flexibilidade e mediação que favoreça a adaptação social, que e promova a vivência participativa e efetiva dos alunos com TEA no espaço de nossas escolas inclusivas.

Além disso, a educadora nos traz a seguinte colocação: “preocupa-se se algum colega precisa ir embora antes do horário”. Manifestações como essa são observadas nos alunos no ensino fundamental, como também em crianças na Educação Infantil. Trata-se de ausência de comparação espaço-tempo do ciclo circadiano. Não só André, mas muitas crianças se beneficiam com rotinas ilustradas que lhes proporcionem formas de medir o tempo nos espaços que frequentam. Isso significa que não estão felizes no ambiente escolar? Não! Isto é simplesmente uma reação natural da biologia humana de se autorregular durante o ciclo de vigília; o cérebro necessita de informações de como está o ciclo vital do indivíduo em cada etapa do período cotidiano.

Na exemplificação da rotina, a educadora tem possibilidade de trabalhar os espaços-tempos com sua turma e trazer para pauta do dia os eventos que ocorrerão, sem ocasionar ansiedade em André no aguardo dos acontecimentos. Tais procedimentos na dinâmica escolar nos auxiliam a mediar os conteúdos de maneira lúdica, permitindo aos alunos o estímulo da linguagem visual que, nas faixas etárias que estamos a lidar, é uma porta natural de entrada as informações. Os pictogramas ou as imagens que demonstram cada etapa do dia, contribuem na autorregulação do que será realizado nos próximos momentos na escola e, assim, agem positivamente na estabilidade do humor. Portanto, a educadora deve ter o quadro em tamanho adequado para a visualização de todos, e além disso, com imagens perceptivas aos alunos em qualquer lugar que estejam na sala de aula.

A rotina ao lado evidencia os eventos em seus espaços-tempos e com a imagem de André. A educadora se preferir pode ilustrar com todos os alunos nos espaços, pois personaliza toda a sua turma nos acontecimentos cotidianos da escola. O tempo é sinalizado pela noção de presente e passado. Desse modo, os alunos vivenciam o contexto observando o AGORA e o que JÁ FOI com tranquilidade. Certamente, a rotina ilustrada trará a André mais conforto e menos expectativa de quando chegará sua hora de ir para casa. Tal rotina

também pode ser implementada em casa com os pais, fornecendo um instrumento que já é familiar a André.

Narrativa – Trajetória escolar de um aluno identificado com altas habilidades/superdotação

Claudia Mara da Silva – Professora de Educação Especial
Iraceli Andrade – Professora de Educação Especial
Patrícia Aparecida Sgarioni Oliveira – Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Nome da UE ou SRM: **Relato inicial: CEI Amapat e EMEF Padre Melico Cândido Barbosa**

Agrupamento ou ano do ciclo: **Educação Infantil e Ensino Fundamental**

Público-alvo: **aluno com altas habilidades/superdotação**

O Objetivo principal dessa narrativa é conhecermos os processos educacionais necessários para um aluno identificado como "habilidoso" na Rede Regular de Ensino de Campinas, estudando e analisando sua trajetória da Educação Infantil até o Ensino Fundamental. Este texto foi produzido a partir de depoimentos de três professoras, compreendendo primeiramente o texto da professora de Educação Especial da Educação Infantil, seguido da professora de Educação Especial do Ensino Fundamental e finalmente da professora de sala do Ensino Fundamental.

Das incertezas com a referida população surgem estudos, aprofundamentos e parcerias em coletivos de diálogos e ações que se desenvolveram na busca do novo, procurando dialogar muito com os envolvidos no processo, tais como: a família, a equipe gestora, as professoras da Educação Especial e com a pesquisa científica, pois há muito para conhecer, tamanho os questionamentos que surgem com essa experiência.

Como procedimento metodológico nesses relatos, trabalhou-se com fontes orais, ou seja, depoimentos orais registrados, seguindo-se de relatos escritos posteriormente pelos professores de Educação Especial, bem como pelos professores do ensino regular e gestores envolvidos.

Paulinho começou como aluno da CEI Amapat e atualmente é aluno da EMEF Padre Melico (2019). Foi acompanhado inicialmente pela professora Iraceli, professora de Educação Especial na Educação Infantil CEI Amapat (2016/2017). O encontro entre as referidas professoras nos traduz a riqueza do processo de identificação em meio às angústias de não conhecermos bem os caminhos a serem trilhados nos momentos iniciais da Educação Infantil. Esperamos mostrar o processo de identificação das necessidades específicas deste aluno e os caminhos trilhados no Ensino Fundamental[9].

Iniciamos o relato trazendo as palavras de professora Iraceli, a precursora do processo de identificação de Paulinho.

"Eu, Professora Iraceli iniciei minha vida profissional na área pública, mas especificamente na PMC e como professora de Educação Especial, em maio de 2016, tomando ciência dos alunos e suas necessidades praticamente em agosto deste ano, após retorno do recesso.

9.: Cabe destacar que serão utilizados relatos concernentes ao período de educação infantil, bem como, anos depois do período atual do ensino fundamental de Paulinho, com diferentes profissionais da SME de Campinas.

Paulinho apresentava comportamentos bastante problemáticos que me incitou a encaminhá-lo para atendimento terapêutico de caráter emocional, pois o trabalho possível de estimulação seria inviável diante daquele cenário de sofrimento em que a criança se encontrava. Assim foi que conheci Paulinho em agosto de 2016, com comportamentos que pareciam se assemelhar ao TEA, mas com um diferencial cognitivo impossível de ser ignorado.

O encaminhamento para terapia foi consenso com os demais profissionais da unidade, porém a possibilidade de tratar-se de altas habilidades / superdotação gerou grande relutância na gestão escolar, visto que a especificidade não fazia parte da cultura sobre o tema na RMEC naquele momento histórico. Obviamente havia respaldo na legislação federal para o trabalho de enriquecimento curricular com a criança, porém nada que foi aplicado precisou ultrapassar as diretrizes dos Cadernos pedagógicos de tempos e espaços da Educação Infantil (CAMPINAS, 2014).

Com este pano de fundo, temos Paulinho, na época com menos de 5 anos, mas já dominando temas que exigiam algumas pesquisas rápidas pra confirmação de veracidade antes de permitir que ele trouxesse os conhecimentos para os demais colegas nas rodas de conversa. Em 2016, na alfabetização, Paulinho já se apresentava na fase silábica-alfabética e dominava o uso de computador e do mouse, videogame, entre outros dispositivos e aplicativos.

O processo escolar se firmou mais fortemente em 2017, a partir da atuação na socialização e controle de impulsos, assim como a estimulação para Paulinho continuar a dar suas aulas de geografia, estudos de astros e planetas ou compartilhar seus conhecimentos sobre animais, dinossauros e outros com seus coleguinhas.

Em 2017, com a mudança da professora de sala, com maior acessibilidade e flexibilidade, pudemos começar um trabalho mais enfático voltado às necessidades da criança. A partir da vinculação de Paulinho com a professora de sala, pôde-se planejar que Paulinho receberia, então, o enriquecimento possível para os contextos da Educação Infantil. Nesta época, a criança já realizava atividades diferenciadas, ajudava o professor, realizava leitura de histórias para os colegas, etc. O objetivo era auxiliar na motivação e melhora da autoestima de Paulinho, pois ele estava muito além dos coleguinhas no contexto cognitivo, ainda que emocionalmente ainda estivesse em processo de amadurecimento tardio.

O pai e avó foram chamados para reunião, acompanharam o trabalho na escola e estavam cientes das necessidades emocionais e da suspeita de habilidades importantes que seriam trampolins para as conquistas da vida de Paulinho.

Paulinho concluiu a Educação Infantil alfabetizado na escrita e leitura no ano de 2017. Em seu histórico sempre foi mencionado este potencial, bem como esclarecido ao pai a necessidade de levar para a nova escola notícias deste achado e de atendimento de suas necessidades específicas.

Neste período, eu já estava buscando nos profissionais de suporte apoio para a realização de sondagem mais eficaz, de modo a identificar as áreas importantes para fortalecimento de Paulinho na vida acadêmica que viria brevemente.

Anos mais tarde, ainda sem um processo de identificação preciso, apoiado por mais profissionais, Paulinho continuava inquieto em sala de aula em razão de suas discrepâncias quanto às suas habilidades em comparação com seus pares.

Ensino Fundamental

Paulinho ingressou no Ensino Fundamental na EMEF Padre Melico Barbosa onde iniciou seu percurso no primeiro ano em

2018. O depoimento que segue é da professora Claudia Mara de Educação Especial do Ensino fundamental, escrito em 7 de junho de 2019.

O aluno Paulinho está matriculado no 2º ano A com a professora Patrícia que solicitou minha presença em sala de aula porque ela se preocupou com alguns aspectos do comportamento do aluno. Descreveu que Paulinho é um aluno que não interage com os demais alunos, tem respostas agressivas quando desafiado, apresenta comportamentos de isolamento quando o assunto não lhe interessa. Na aula de Educação Física, tem dificuldades de trabalhar em grupo; o professor de Educação Física relata uma certa descoordenação motora, mas nada que chame muito atenção; sua maior reclamação é o isolamento que apresenta nas atividades de grupo.

Toda esta descrição poderia sugerir um quadro de autismo leve, entretanto, ele não apresenta um quadro típico de autismo, já que não há isolamento social extremo, falta de comunicação e estereotipias. Ele tem um colega que lhe é bem próximo. Conversei com ele na sala, e ele me mostrou seu caderno, observei uma letra muito irregular, tinha um comportamento de isolamento frente aos colegas, mas quando queria, buscava colegas, ainda que não muitos. A professora relata que em alguns assuntos, ele se supera em conhecimentos, e que isso lhe chamou muito atenção. Entretanto, várias atividades de sala são muito entediantes para ele, a não ser quando há um desafio, ou a história que trabalhará seja muito diferente.

Na semana seguinte, a professora me chamou para mostrar uma atividade na lousa. Verifiquei que ela havia desenhado todo o sistema solar, e ele tinha dado uma aula para os colegas sobre isso. Perguntei para a professora como chegaram nisso, pois sei que no segundo ano não se trabalha este tema. A professora me relatou que ele pediu para apresentar o tema aos colegas, e sozinho montou a aula. A partir disso, começamos a pensar propostas de trabalho que pudessem a ajudá-lo nessas buscas que ele faz, uma delas é que no TDI dos professores do 6ª ao 9ª possam trabalhar com ele, principalmente geografia e história[10]
.

Combinei com a professora Patrícia de conversar com a família na reunião de pais. Em conversa com o pai, observei várias semelhanças do pai com o Paulinho, principalmente em assuntos ligados a astronomia e domínio da internet. O pai relatou ter enfrentado na escola problemas semelhantes aos de Paulinho. Disse que a escrita para ele não tinha sentido, era como se olhasse para a lousa e tudo era só astronomia. No 4ª ano "deu um estalo" e começou a ver letras e a partir disso começou a ir bem na escola, conseguiu interagir com os colegas, mas não via muito sentido nas aulas. A avó, mãe do pai, que ajuda a criar Paulinho e a prima um ano mais velha que Paulinho, acrescentou um comentário elucidativo sobre a festa de aniversário organizada pelo pai e por ela para o Paulinho e a prima. Ela contou sobre o passeio de aniversário, uma visita ao corpo de bombeiros, o quanto eles gostaram, o quanto aprenderam com a tecnologia dos carros de bombeiros. Percebi que a avó também valoriza as áreas de domínio dos netos, pois a prima desenha muito bem para idade. Paulinho também está desenhando muito bem, só que no computador, a prima desenha a mão livre. Perguntei se ambos brincavam com outras crianças, se passeavam, se nas festas de aniversário tinha crianças e bolo. O pai pareceu não entender as perguntas e só respondeu falando dos passeios para conhecer animais, aviões entre outras coisas; disse que ele brinca de bola com as crianças.

Atualmente, Paulinho

10.: Atividades acompanhadas pela equipe gestora atual.

apresenta uma socialização maior com colegas, costuma ter que pensar sobre um determinado assunto a ser descrito no caderno, caminha na sala em círculos, escreve uma frase, volta a caminhar, fala sozinho, volta a escrever. Ainda que diminuiu a agressividade quando contrariado, melhorou a participação nos grupos da Educação Física, mas mantém a sensibilidade auditiva que lhe provoca um desconforto imenso, que pode levar a choro e náuseas.

A partir dessas constatações, verificou-se a relevância de pensar no atendimento deste aluno de acordo com suas necessidades específicas, desmitificando à própria representação que circula na sociedade sobre alunos com altas habilidades/superdotação[11]

De acordo com Freitas, há estereótipos arraigados com base no mito da superdotação, que o aluno é sempre bom em tudo. Esse tipo de conceito dificulta as questões relacionadas às políticas públicas prejudicando os processos de aprendizagem dessas crianças ao validar a crenças de que não precisam de atendimento especializado. Ao contrário, é importante voltar o olhar a esses alunos público-alvo da Educação Especial, pois, mesmo sem solicitar, anseiam por auxílio nas unidades educacionais onde estão inseridos.

Na abordagem do conteúdo que interessa a esse aluno, sobre o sistema solar, os planetas e as galáxias, nota-se que além da capacidade acima da média, há um comprometimento com a tarefa a ser executada, e uma criatividade em expressar aquilo que está latente. Com cuidadoso relato das ações, as devidas proporções de conhecimento que o aluno demonstra, o procedimento na identificação do caso, pode-se verificar que o aluno tem características de uma pessoa com altas habilidades/ superdotação, conforme a representação dos anéis[12] de Renzulli e demais bibliografias sobre o tema.

Mesmo que aqui o relato de Paulinho relacionado ao tema esteja exposto de maneira concisa, medir as habilidades e inteligências ultrapassando o paradigma tradicional de testes psicométricos (inteligência linguística ou lógico-matemática) para um paradigma atual que considere também as habilidades produtivo-criativas como pensamentos práticos é mais complicado, porém se apresentou muito necessário.

Pensar na criança ou adolescente no contexto escolar, ou seja, na perspectiva da educação inclusiva, requer procedimentos que vão além das mensurações psicométricas que, segundo Freitas (2004) podem ser identificados pelo professor de Educação Especial em parceria com o professor e a equipe gestora das escolas onde os alunos estão imersos, ou seja, dentro de seu próprio contexto, como observado em Paulinho. Nesse sentido, a parceria com a professora de sala de aula foi fundamental. Pensamos juntas, observamos e dialogamos a cada nova descoberta e angústia vivida. O interesse por parte dela foi fundamental no processo de acompanhamento de Paulinho. A seguir, a descrição do encontro com este aluno nas palavras desta professora pode nos esclarecer e dar pistas de seus percursos e intervenções.

Relato de experiência da professora regular do Ensino Fundamental I

Conheci Paulinho no final de fevereiro de 2018, ao ingressar na Rede Municipal de Educação de Campinas, como professora efetiva do Ensino Fundamental I. O ano letivo do primeiro ano já havia se iniciado e o período de adaptação do grupo escolar ocorreu com a professora adjunta que havia assumido a sala e posteriormente comigo, fato este que gerou certa

11.: O termo altas habilidades/ superdotação foi consentido em 2002 com a fundação do Conselho Brasileiro para Superdotação para nomear milhões de crianças (FREITAS, 2011).

12.: Os três anéis de Renzulli referem-se à avaliação das altas habilidades por meio de 1) escores em testes de capacidade cognitiva, 2) criatividade e 3) comprometimento com a tarefa (RENZULLI, 1986).

agitação nas crianças. Foi neste contexto que percebi Paulinho, e ele foi se revelando aos poucos.

Durante a avaliação diagnóstica, realizada no mesmo mês, verifiquei que ele se encontrava na hipótese alfabética da escrita e lia fluentemente. Durante as vivências cotidianas, notei características marcantes referentes ao comportamento da criança, como a dificuldade em lidar com as frustrações e o grande interesse que demonstrava por temas como o sistema solar e mapas, o que me motivou a buscar informações sobre ele nos registros da Educação Infantil. Os relatos do ano anterior confirmaram minhas percepções sobre a criança, e senti necessidade de conversar com a família, no intuito de conhecer melhor sua história. Convoquei uma reunião com seu pai (detentor legal de sua guarda) e sua avó; nesta conversa, soube das dificuldades enfrentadas pela criança em tão tenra idade, da separação da mãe por determinação judicial, do encaminhamento para receber acompanhamento psicológico solicitado no ano anterior e da sua alfabetização precoce e autônoma. Apresentei meus achados sobre esta criança para o grupo escolar, em reunião de TDC, composto pela gestora, professora de Educação Especial e demais professores da escola, pretendendo receber auxílio.

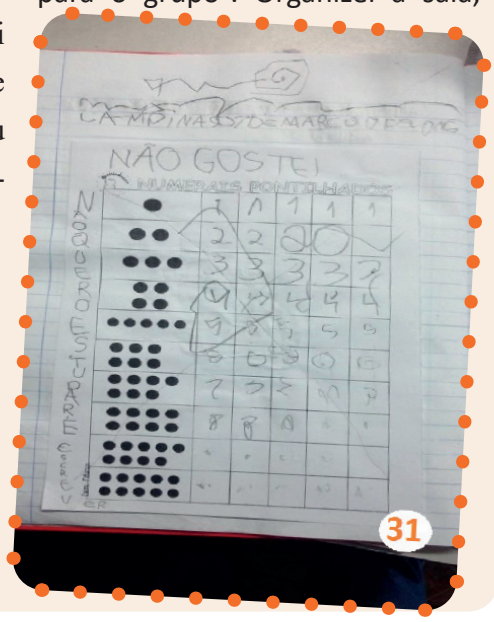
Algumas situações que demonstram o conhecimento acima da média de Paulinho

Em meados de fevereiro de 2018, durante uma aula de Arte, ele recusou-se a realizar a proposta levada pela professora; fez o que sempre fazia ao se frustrar: gritou, chorou, perdendo o controle da situação. A professora pediu auxílio para acalmá-lo. A segunda professora conseguiu que ele fizesse um desenho de algo que ele gostava: o planeta Terra, no qual escreveu "Pangeia" representando-a como um único e grande continente, como a teoria o explica. Num segundo desenho, fez os continentes separados. Conversamos sobre o desenho e pedi que ele escrevesse sobre o que sabia. Ele me questionou sobre o que escrever, e sugeri que escrevesse sobre as coisas que ele havia estudado e ele escreveu de forma literal: "o supercontinente, Pangeia, coisas".

Dia 7 de março de 2018, em um de seus momentos de frustração, ele me deixou um bilhete na atividade que o grupo estava realizando, (Figura 31), demonstrando seu descontentamento com a aula. Perguntei o que ele gostaria de fazer na escola, e sem hesitar ele disse: "brincar", embora, em momentos de brincadeira coletiva, demonstrasse certo receio e constrangimento em participar, o que foi mudando gradativamente durante o transcorrer do ano.

Conversamos sobre o grupo, os conhecimentos e habilidades que o grupo precisava desenvolver durante o ano letivo e eu expliquei que estava muito feliz por ele já tê-los adquirido, mas que ele precisava respeitar os momentos em grupo, sem gritar e chorar a cada vez que ficasse frustrado.

No dia 8 de março de 2018, após a conclusão dos estudos do 1º ano ele solicitou a palavra: "Preciso falar algo muito importante para o grupo". Organizei a sala,



31. Bilhete na atividade (Fonte: Registro fotográfico da professora regular em sala de aula)

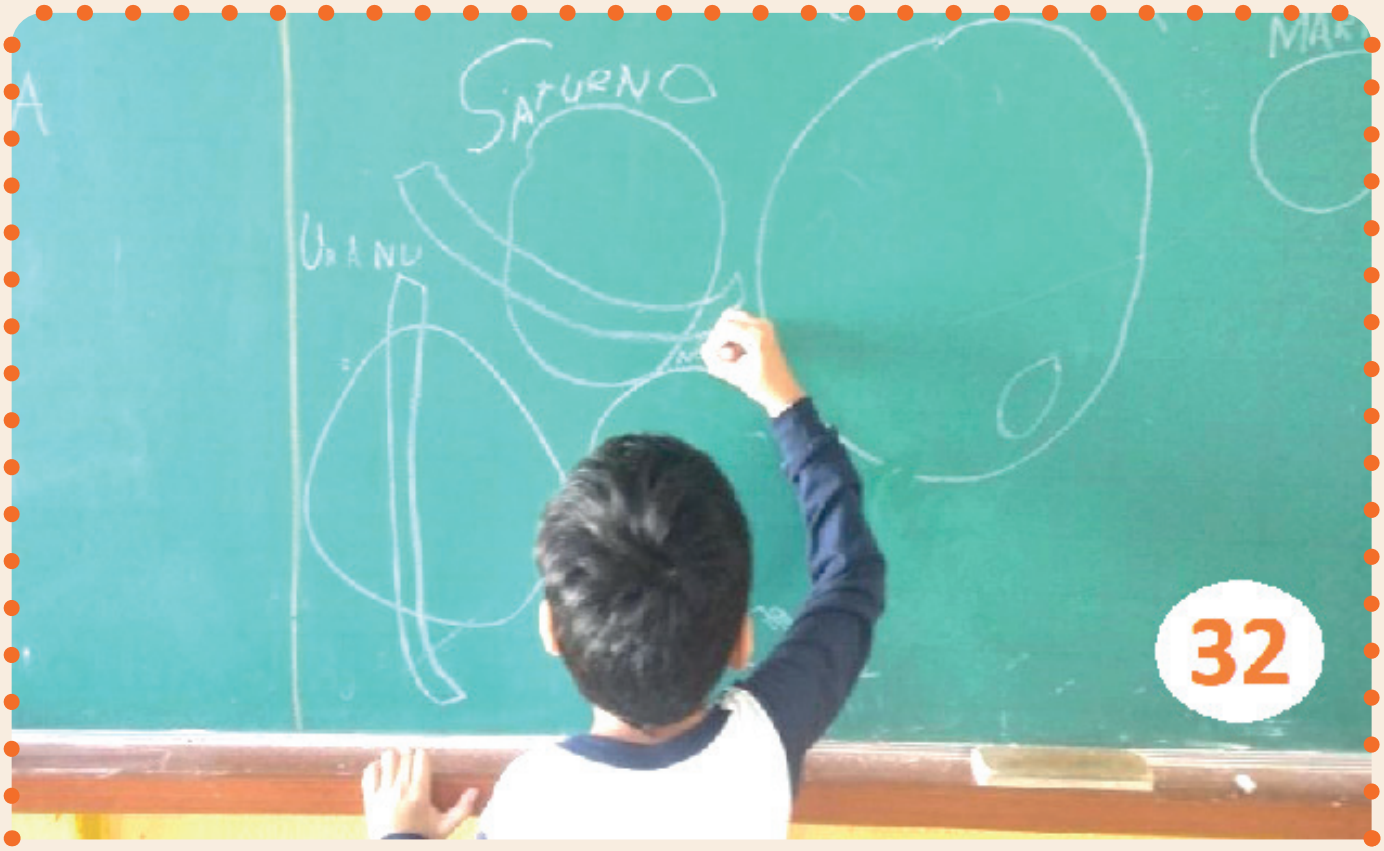
obtive a atenção dos colegas para ele; Paulinho me disse que ia precisar usar a lousa. Assenti, apaguei uma parte do quadro, mas ele me disse que precisava de um espaço maior, então abri mais espaço na lousa. Ele desenhou o globo terrestre, com todos os continentes e fez uma explanação para o grupo, que o olhava impressionado. Nomeou os continentes, os oceanos, os mares. Assim como consta do relato da professora da Educação Infantil, ele demonstrou um conhecimento maior que alguns adultos escolarizados. Quando concluiu sua fala, perguntei se já havia terminado; ele confirmou que sim, e eu apontei para o lugar do globo onde se encontra a Oceania, perguntando se havia esquecido algo, *"Ah, aqui fica a Oceania, o menor continente do mundo".* Pensei que já havia concluído, quando ele me disse que queria falar mais outra coisa... disse que precisaria de uma cadeira, para ficar mais alto. Ofereci-me para segurá-lo e combinei que quando quisesse mudar de lugar era só me dizer, assim fizemos, até que ele não mais precisou de ajuda. (Figura 32)

Paulinho compartilhou com o grupo seu conhecimento sobre o sol e o sistema solar, com termos muito técnicos em alguns momentos, ao descrever as características dos astros, especialmente o sol.

Novamente minha curiosidade ficou aguçada; queria compreender de que maneira Paulinho construía seu conhecimento. Em nova reunião com o pai, soube que Paulinho tem acesso à internet e é autodidata. O pai relatou que em uma ocasião específica ele esperou a família adormecer e foi pesquisar. Quando o pai acordou, ao procurar por ele, encontrou-o em frente ao computador.

Aproximadamente na metade do ano ele voltou o seu interesse para os mapas, se aprofundando em seus estudos com informações demográficas. Costumava fazer comentários durante as aulas, dizendo "Você sabia que..." dizia o nome do país, e complementava com as informações de sua pesquisa.

32. Desenho dos planetas (Fonte: Registro fotográfico da professora regular em sala de aula)



Ao perceber os colegas se alfabetizando, pareceu demonstrar certo incômodo com isso. Conversei com ele e disse que embora ele já soubesse

33. Atividade em dupla produtiva (Fonte: Registro fotográfico da professora regular em sala de aula)
34. Estudo sobre as brincadeiras africanas, brincadeira "Mamba" Fonte: Registro fotográfico da professora regular)
35. Estudo sobre as brincadeiras africanas, brincadeira "Gato e rato" (Fonte: Registro fotográfico da professora regular)
36. Estudo sobre as brincadeiras africanas, brincadeira "Ryembalay" tentando segurar o riso (Fonte: Registro fotográfico da professora regular)

ler e escrever, ele ainda poderia evoluir mais e isso de fato aconteceu. Ao final do ano, ele tinha uma escrita classificada como alfabética ortográfica e sua leitura de fluente passou para interpretativa. Começou a se apropriar também da pontuação.

Sobre a ótica do enriquecimento curricular, pude oferecer pouco a Paulinho durante o transcorrer do ano, devido às demandas do 1º ano, bem como pela falta de auxílio de estagiária em grande parte do ano letivo. A sua leitura melhorou – ele lia enunciados, participava das discussões propostas, oferecendo suas opiniões; trabalhamos muito a questão da socialização, das regras para um melhor convívio social, a percepção e aceitação do outro. Nestes aspectos ele evoluiu, embora demonstrasse que tinha suas preferências, e que nem sempre era fácil formar duplas com ele. (Figuras

33)

Estas imagens ilustram o desenvolvimento das relações sociais de Paulinho. No início do ano, momentos como os registrados eram difíceis para ele, que não sabia como se relacionar, como abordar as outras crianças. É importante destacar que ele ainda é muito seletivo quanto a seus pares e que em alguns momentos coletivos, como o intervalo, por exemplo, prefere ficar só, fazendo pequenas corridas, mas gradativamente, começou a participar mais coletivamente com as crianças.

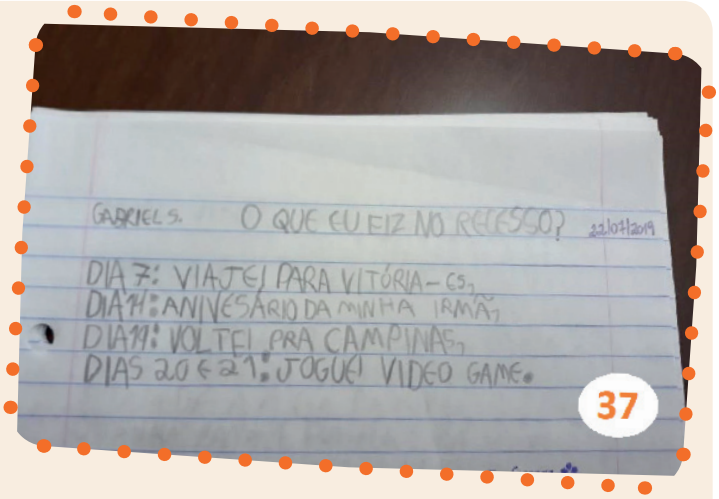
2º ano 2019

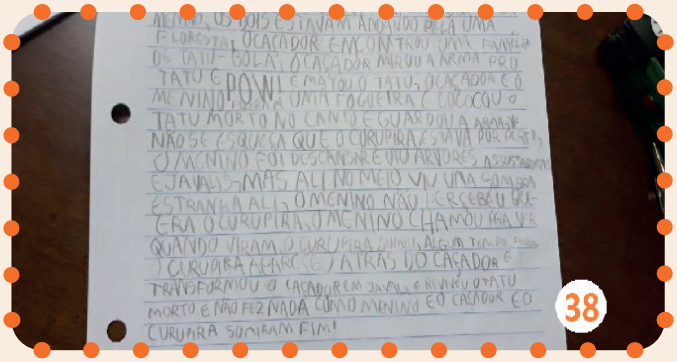
Em 2019, segui com o grupo para o 2º ano. No início do ano, o interesse de Paulinho voltava-se sobre o estudo das galáxias, com foco em algumas características de Plutão e Saturno. Disse para ele que poderíamos realizar algum estudo com o tema de seu interesse. A proposta de estudo sugerida foi: PORQUE PLUTÃO NÃO É UM PLANETA? PORQUE OS PLANETAS GASOSOS CHOVEM DIAMANTE?

Para motivá-lo, levei um vídeo que falava sobre o sistema solar e também sobre Plutão; ele demonstrou gostar, então fiz a proposta para ele escrever os pontos que achou interessantes, para conversarmos e pesquisarmos mais a respeito, entretanto ele não trouxe o registro escrito.

Posteriormente ele me disse que queria aprender a escrita da letra cursiva. Embora a apresentação para o grupo ocorresse em outro momento, levando em consideração o nível de aprendizagem de Paulinho, apresentei o alfabeto, fazendo o traçado em seu caderno. Enquanto ele observava atentamente, conversamos sobre as letras e algumas convenções da escrita e combinamos que ele tentaria fazê-los também. Ele preferiu fazer em casa e foi respeitado, mas novamente não trouxe o registro escrito.

Fui tentando elaborar maneiras de incentivá-lo a iniciar-se nas produções textuais, ora com sucesso, ora sem.





37. Produção objetiva (Fonte: Registro fotográfico da professora regular em sala de aula)

38. Produção narrativa (Fonte: Registro fotográfico da professora regular em sala de aula)

Começamos a produzir pequenos textos de memória como parlendas e cantigas; ele os fazia sem dificuldades e demonstrava gostar das brincadeiras de roda que estavam atreladas ao texto.

Quando comecei a solicitar escrita espontânea, como relatos de acontecimentos cotidianos ou reconto de histórias, nem sempre se interessava. Às vezes reclamava, "dá trabalho", mas quando a história o cativava, os registros escritos continham muitos detalhes. Caso contrário, se a proposta não agradava, a produção era objetiva como uma lista. Seguem imagens de alguns registros.

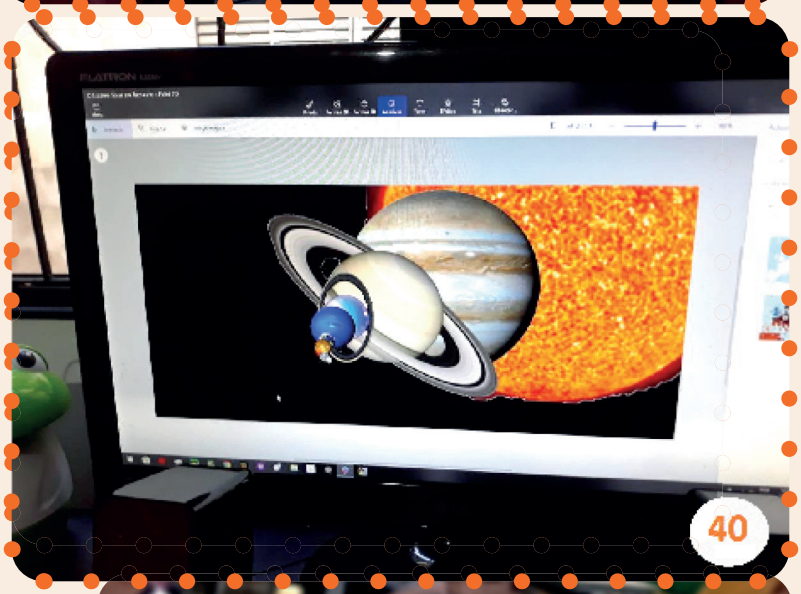
No dia 23 de maio, durante a reunião, o pai de Paulinho falou sobre suas impressões e as realizações do filho. Disse que a criança está usando dois programas digitais que simulam os astros, nomeando-os: *"Universe sandbox 2"* e *"Solar system"*, disponibilizando-se a levá-los para a escola, a fim de que eu e a professora Claudia da Educação Especial

pudéssemos ver do que se tratava. Passou-se um período e ele não conseguiu se organizar, então solicitei permissão para verificar o uso que Paulinho faz do computador no seu ambiente domiciliar. O pai assentiu e no começo de junho fiz uma visita domiciliar. No ambiente familiar, Paulinho me mostrou seu gato e os desenhos que gosta de fazer com o programa *"Paint"*.

Ele explicou que recortou e organizou as imagens (Figura 39) e demonstrou com imensa habilidade como seleciona imagens de mapas, recorta, modifica seu formato, insere cores.

APRESENTANDO OS REFERIDOS PROGRAMAS, DEMONSTROU PLENO DOMÍNIO SOBRE A FERRAMENTA, APESAR DE O IDIOMA UTILIZADO SER O INGLÊS. ELE DIZIA ALGUMAS PALAVRAS QUE CONHECIA E AS TRADUZIA PARA MIM. PERCEBENDO NÃO TER CONDIÇÕES DE RELATAR PARA A PROFESSORA CLAUDIA O QUE ESTAVA VENDO, DECIDI GRAVAR UM VÍDEO PARA ELA VERIFICAR O MESMO QUE EU VIA, COM A DEVIDA AUTORIZAÇÃO PATERNA.

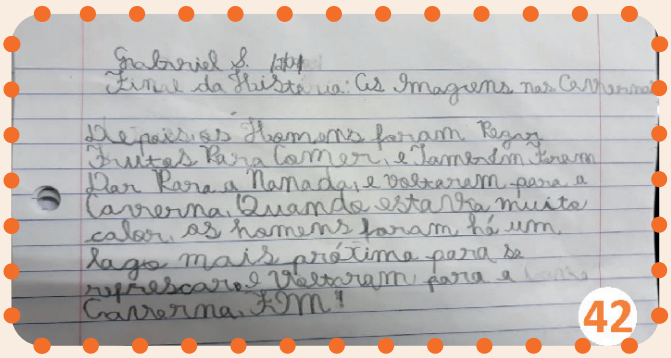
AO INICIARMOS A APRENDIZAGEM DAS OPERAÇÕES MATEMÁTICAS de adição e subtração com reserva, Paulinho se deparou com a experiência de não saber, de precisar de auxílio. Isso fez com que ficasse desconfortável e choroso, entretanto, como está mais maduro e consegue exercer melhor o autocontrole, a maneira de expressar a frustração está se modificando: fica nervoso, chora, mas já não grita como no passado. O fato de se relacionar bem comigo e também com a estagiária da sala ajuda nestes momentos de crise. Ambas conversamos com ele, estimulando-o a buscar auxílio nos momentos de dificuldade, de modo que está conseguindo se apropriar do conhecimento matemático, acompanhando seus pares e solicitando suporte sempre



39. Desenho digital no computador de Paulinho (Fonte: Registro fotográfico da professora regular)
40. Desenho digital de Paulinho (Fonte: Registro fotográfico da professora regular)
41. Atividade de matemática (Fonte: Registro fotográfico da professora regular em sala de aula)

que necessário.

Em setembro, determinado, ele me disse que começaria a escrever com a letra cursiva e simplesmente o fez. Retomei com os alunos algumas convenções da escrita como o uso apropriado da letra maiúscula e minúscula, por exemplo, que ele não compreendia e de forma gradativa foi se apropriando e aperfeiçoando o traçado.



Durante o ano, observei Paulinho mudar a maneira de tratar os amigos pelos quais sente mais afinidades, demonstrando mais afeto e integração, iniciando conversas, brincando, conforme vemos na Figura 43.

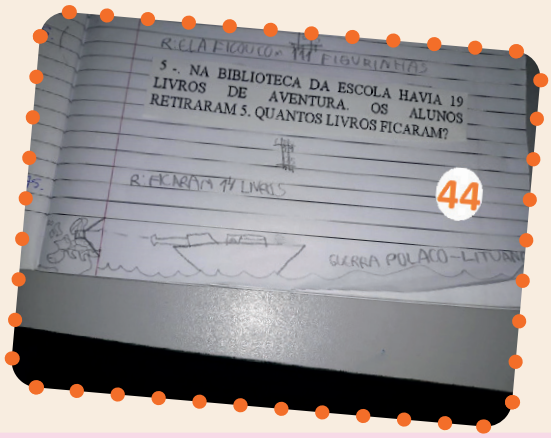
Ainda assim, em momentos como o intervalo, ele alterna momentos de brincadeira com algum amigo (especialmente jogos de tabuleiro) e momentos de isolamento em que prefere correr pela quadra. Em situações de empolgação e nos momentos que está pensando sobre o que escrever em suas produções textuais, ele apresenta maneirismos como: andar pela sala e dar breves saltos, mexer as mãos rapidamente, em situações de estímulos sonoros intensos, é comum levar as mãos aos ouvidos, demonstrando desconforto, entretanto, já observei momentos em que, apesar dos estímulos sonoros intensos, ele consegue se envolver com a situação e se divertir.

Ele está observando mais os colegas e em alguns momentos se inspirando em atitudes que considera interessantes. Como exemplo, certa vez escreveu como um colega que tem a letra pequena.

Ao corrigir um exercício, verifiquei que havia feito um desenho no rodapé; ao questioná-lo ele me disse “estava havendo uma guerra” ... dramatizando a voz. Depois explicou a localização no mapa à esquerda, disse o nome da guerra, mas como eu não conhecia uma guerra na Europa com aquele nome, perguntei quando ocorreu. Ele sorriu divertidamente... estava brincando... havia inventado o nome, então pedi para registrar o nome da guerra (Figura 44).

Percebo Paulinho mais tranquilo, os momentos de crise decorrentes da dificuldade em lidar com as frustrações ainda ocorrem, continua seletivo com seus pares, embora esteja se abrindo para o relacionamento com outras crianças.

Apesar de antigo, o tema Altas Habilidades/



42. Escrita em letra cursiva (Fonte: Registro fotográfico da professora regular em sala de aula)
43. Relação afetiva com colegas (Fonte: Registro fotográfico realizado pela professora regular, estudo do meio, a caminho do Bosque dos Italianos)
44. Desenho de guerra (Registro fotográfico realizado pela professora regular em sala de aula)

Superdotação não é muito conhecido e explorado; desta forma, as crianças que se encontram nesta condição, muitas vezes sequer são reconhecidas. Existe a falta de informação e mitos que precisam ser desconstruídos a respeito. Quando finalmente são vistas, em muitos casos, não há estrutura adequada para o devido acolhimento dessas crianças.

Para tanto, é preciso investir em estrutura física, profissionais especializados, já que o atendimento de crianças com Altas Habilidades/Superdotação com qualidade exige equipe multidisciplinar. A criança precisa ser compreendida de forma abrangente a partir de várias perspectivas profissionais, com vistas a direcionamentos ao seu atendimento, para que receba encaminhamentos que atendam às suas necessidades pessoais, que vão muito além do alto potencial que possuem.

Por meio deste trabalho, ficou evidente a falta de estrutura para o acolhimento destas crianças, a diferença que ocorre quando elas são vistas por profissionais comprometidos, que, ainda que de forma singela, buscam compreendê-las e integrá-las.

Narrativa – O cotidiano escolar junto a um aluno com deficiência intelectual

Maria Simira Beatriz Poker Ferreira – Professora de Educação Especial

Nome da UE ou SRM: **EMEFEI Raul Pila**

Agrupamento ou ano do ciclo: **3° ano do Ensino Fundamental**

Público-Alvo: aluno com deficiência: **intelectual**

O objetivo dessa narrativa é descrever o cotidiano escolar junto a um aluno com deficiência intelectual, bem como apresentar algumas questões sobre a organização pedagógica que atende a suas necessidades educacionais e de socialização para que frequente o 3º ano do Ensino Fundamental com participação e aprendizado.

Miguel é um aluno assíduo na escola; seus pais são presentes, solícitos e colaboradores. Ingressou na escola em 2017 sem problema de adaptação, visto que a creche que frequentava fazia divisa com a Unidade Educacional (UE) atual de Ensino Fundamental e os alunos já convivem juntos desde aquele período. Além disso, a maioria dos alunos morava no mesmo entorno e convivia em outros espaços sociais além da escola.

A UE é uma escola de tempo integral, que funciona, para os alunos do Fundamental I, das 8h às 15h30, com a professores de Inglês; Cultura, identidade e lugar; Educação Física; Arte e o período maior de aula com o professor polivalente.

Desde que começou a frequentar as aulas, foram notadas algumas características que o diferenciavam dos demais, em especial seu comportamento muito agitado: corria em sala de aula enquanto todos os alunos estavam sentados; era muito impulsivo, muito nervoso.

Miguel tinha dificuldade para focar sua atenção em qual-

quer coisa que fosse, mesmo de seu interesse. Seus materiais (lápis, borracha e caderno ou folha) não permaneciam sobre a carteira. Rasgava papéis e os colocava na mochila. Esse comportamento que tanto chamou a atenção do professor da sala foi exposto a mim, professora de Educação Especial, e, juntamente com a professora da turma, começamos a observar outros aspectos também, como a necessidade de ter alguém que o orientasse em suas atividades dentro e fora da sala de aula, nos momentos de brincadeiras com os colegas, na autonomia ao alimentar-se, nos seus cuidados com a higiene, entre outras situações. Ao mesmo tempo, os pais foram chamados para uma conversa na qual obtivemos informações sobre atendimentos já realizados e possibilidades de trabalho. Miguel apresenta lábio leporino, corrigido quando menor e por esse motivo é acompanhado pela SOBRAPAR que atende pessoas que apresentam esta condição. Na época fazia sessões de fonoaudiologia e pedagogia. Foi feito então um relatório com as observações dos professores que o atendiam e encaminhado ao posto de saúde do bairro e à SOBRAPAR. A partir daí houve um redirecionamento na organização do trabalho pedagógico desenvolvido com o aluno.

Suas atividades eram mais simples, bastante objetivas e claras, com menos condensação de tarefas e divididas em partes para facilitar sua atenção. Os comandos dirigidos a ele eram também precisos e individuais, dentro e fora de sala de aula. A sala já contava com a rotina pictográfica e o uso dela era diário, com atividades a realizar e já realizados, seguindo o horário das aulas. Também foi confeccionado um caderno com linhas mais grossas e espaçamento maior entre elas, uma mediação constante nas tarefas.

No seu percurso de escolarização. Miguel seguiu entre altos e baixos, avançando no seu ritmo e em suas aprendizagens. Suas maiores dificuldades eram relacionadas a fatores tais como: sono, cansaço, desinteresse, etc.

No 3º ano, os objetivos para Miguel incluíram o desenvolvimento do autocontrole, a alfabetização, o aumento do tempo de concentração nas atividades e o tempo de permanência sentado, respeitando sempre suas possibilidades. Esses objetivos foram elencados por todos os professores que trabalham com ele e todos estão envolvidos num mesmo processo.

Com a professora do 3º ano, a professora de Educação Especial elaborou um material, uma apostila, para que Miguel não ficasse com folhas soltas pela carteira. Esta pasta é voltada para a leitura e escrita e é trabalhada individualmente com Miguel, em momentos em que a turma faz atividades individuais, fichas de leitura ou similares. Nessa situação, Miguel tem o acompanhamento da professora de Educação Especial, da estagiária ou da professora da sala.

Os alunos são agrupados conforme objetivos de cada proposta de trabalho pedagógico, muitas vezes se sentam em grupos colaborativos. Essa forma de trabalhar em grupos auxilia Miguel em sua organização, comportamento e aprendizado, tendo apoio e regulação por parte de seus colegas. Trabalham juntos na resolução de situações-problema, envolvendo assuntos do dia a dia, como uso de dinheiro, cálculos utilizando material concreto, de forma que todos participam positivamente. Segue ainda a orientação para o uso de palavras simples e ordens claras e objetivas ditas individualmente a ele. A proximidade física do professor, que se senta sempre em lugares estratégicos, é importante para não lhe permitir se distrair muito facilmente. O professor prepara as adequações necessárias para que ele consiga realizar as tarefas e sentir-se bem consigo mesmo. São utilizados recursos tecnológicos e audiovisuais, em projetos que envolvem pesquisa, jogos de alfabetização, entre outros.

Os atritos são inevitáveis, pois Miguel apresenta um comportamento provocativo com

alguns colegas, principalmente com seu melhor amigo, quando o vê conversando ou brincando com outros meninos. Nessa hora manifesta raiva e chega a ser agressivo. É preciso acalmá-lo, falando baixo e com tranquilidade, lembrando-o de como é bom estar entre os amigos, brincar, conversar... Ele é orientado a buscar ajuda de um adulto quando se sentir mal com alguma coisa e a família é sempre avisada desses episódios para que façamos as mesmas orientações.

Os projetos interdisciplinares foram e são fundamentais no processo de inclusão e de aprendizagem. Há muitos conteúdos trabalhados em conjunto com os professores de diferentes disciplinas que vão sendo reforçados, comentados novamente, refletidos e que provocam mudanças em todos. Os temas sobre violência, acessibilidade e respeito foram bastante significativos.

De uma maneira geral, a equipe escolar tem notado avanços em Miguel, que tem demonstrado maior comprometimento com suas tarefas, e, apesar de ainda não ficar muito tempo parado, consegue realizá-las a contento. Segue com sua turma e participa de todas as ações do grupo. Gosta de copiar lição da lousa e esforça-se por realizar as tarefas, inclusive em letra cursiva. Cabe dizer, entretanto, que sua letra ainda não é legível. Está lendo palavras simples e gostando. Está feliz e satisfeito consigo mesmo, e todos ganham com isso.

Narrativa – Atendimento domiciliar na Educação Infantil de criança com deficiência múltipla: conquistas e desafios

Maria Lúcia de Oliveira – Professora de Educação Especial
Josefina da Costa – Professora de Educação Especial
Solange Maria Américo – Professora de Educação Especial do Atendimento Educacional Especializado

Nome da UE ou SRM: **Cemei Annita Affonso Ferreira**

Agrupamento ou ano do ciclo: **agrupamento II**

Público-alvo: **aluno com deficiência múltipla**

Esta narrativa o processo de atendimento domiciliar, iniciado em 2009, de um aluno então matriculado em uma escola de Educação Infantil da RMEC.

Devido à gravidade de seu estado de saúde como crises convulsivas constantes e uso de sonda para alimentação e oxigenoterapia, a equipe multidisciplinar do SAID (Serviço de Atenção Internação Domiciliar – Mário Gatti), composta por neuropediatra, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, técnico de enfermagem, indicou internação domiciliar com impossibilidade para frequência à escola.

De acordo com o documento, elaborado pelo Ministério de Educação através da Secretaria de Educação Especial[2], intitulado Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações (BRASIL, 2002), a expressão atendimento domiciliar refere-se a

> *... um atendimento educacional que ocorre em ambiente domiciliar, decorrente de problema de saúde que impossibilite o educando de frequentar a escola ou esteja ele em casas de passagem,*

> casa de apoio, casas-lar e/ou outras estruturas de apoio da sociedade. (BRASIL, 2002, p.13)

Trata-se de uma ação pedagógica, de caráter transitório, que leva até o espaço onde o sujeito reside, os processos de ensino e aprendizagem escolar. Se a situação do aluno o impede de ir até a escola, a equipe escolar se organiza para encaminhar um professor até ele. Este atendimento deve se constituir na interlocução da equipe escolar com os serviços de saúde e família, pois este espaço e as condições devem estar adequadas para que possa receber o profissional da educação e se inserir no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, Leo só foi matriculado na escola, mas com indicação de Atendimento Educacional Especializado domiciliar, seguindo o que é assegurado na legislação:

> cumpre ao atendimento pedagógico domiciliar elaborar estratégias e orientações para possibilitar o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados ou não nos sistemas de ensino regular, no âmbito da educação básica e que encontram-se impossibilitados de frequentar escola, temporária ou permanentemente e, garantir a manutenção do vínculo com as escolas por meio de um currículo flexibilizado e/ou adaptado, favorecendo seu ingresso, retorno ou adequada integração ao seu grupo escolar correspondente, como parte do direito de atenção integral. (Brasil, 2002, p. 14)

No primeiro contato, buscamos compreender quem é Leo, suas possibilidades para inclusão escolar e parcerias na atuação. Considerando que o aluno é público-alvo da Educação Especial, por ter deficiência múltipla, como professora de Educação Especial da unidade, fui à residência conhecer a criança, firmar procedimentos para realização de um cronograma de atendimento educacional especializado em domicílio, com a finalidade de, junto à equipe escolar, incluir a criança na escola e vice-versa. Entretanto, desde o início coloquei tanto para equipe do SAID como para a mãe, que o ambiente escolar era imprescindível para criança se desenvolver, pois se diferenciava pelo fato de ser um ambiente alegre, cheio de vida e possibilidades de interação social. Além disso, era o espaço próprio para as crianças. Compartilhar momentos diferentes e alegres com os pares da mesma idade de seu agrupamento na escola é essencial.

Traçamos uma afinada parceria com a equipe do SAID, tendo como finalidade proporcionar à criança um desenvolvimento integral. Acordado entre as partes, foi avaliado pela equipe de saúde que Leo passava a ter condições de saúde para frequentar a unidade educacional uma vez na semana, por um período de 40 minutos. Para que houvesse tranquilidade por parte da equipe da escola, da mãe e da equipe do SAID foi agendada uma reunião na escola com a equipe escolar, mediante a qual, a equipe do SAID relatou tudo a respeito da criança, deixando claro que seria por um curto período e, também, que estavam sempre à disposição a qualquer tempo para socorrer a criança. Esclareceram dúvidas, deram orientações, e no final todos estavam ansiosos para a vinda de Leo. Dia, hora marcados e lá vem Leo com sua mãe.

Ao chegar na escola, Leo foi bem recebido com atenção e muito carinho por todos, sem espanto para os profissionais, que já tinham sido informados sobre suas condições. Circulava pelas dependências da escola, da qual fazia parte, com apoio de sua mãe. Entrava em contato com os colegas da sala e sua professora. Recebeu ainda o carinho e atenção dos outros professores da escola, como também da equipe gestora, dos agentes de Educação Infantil, e aos poucos foi se familiarizando e demonstrando interesse nas atividades.

No dia em que vinha para

escola, era acompanhado pela mãe e pela professora de Educação Especial; naquela época ainda não existia o serviço de cuidador, o profissional voltado para apoio a higiene, locomoção e alimentação aos alunos que têm essas necessidades. Trata-se de um serviço de Educação Especial que foi instituído na rede em 2014. Participava da roda, ouvia historinhas, músicas, balançava no parque, amparado pela professora de Educação Especial e a mãe. O tempo todo era acolhido pelos colegas, demonstrava gostar das novidades, pois nessas ocasiões não apresentava crises convulsivas. Notava-se que estes momentos eram importantes, de crescimento para toda equipe da escola, pois todos foram desafiados a valorizar e respeitar as diferenças.

Concomitante à frequência de Leo à escola, os atendimentos pedagógicos em seu domicílio aconteciam uma vez na semana e por um período de 40 minutos como combinado com a mãe, profissionais do SAID e equipe escolar. Eram desenvolvidas atividades semelhantes àquelas desenvolvidas no contexto de sua turma de matrícula, as quais ocorriam com o meu incentivo e apoio. Em casa, manuseava tintas, texturas diversas, papéis, massinha, ouvia as mesmas histórias que a professora da sala contava e as mesmas musiquinhas. O desenvolvimento das atividades se dava usando diversos materiais como caixas sensoriais, bolinhas de diversos tamanhos e texturas, papéis de diferentes formas, cortados, picotados, massinhas, tintas, objetos sonoros, figuras ampliadas e bem destacadas para facilitar a discriminação visual. Ainda que não verbalizasse o que sentia, demonstrava estar à vontade, ficava tranquilo, aceitando bem as atividades propostas, direcionadas com apoio e, nesses momentos, não apresentava crises convulsivas.

No ano de 2011, foi possível encaminhar a criança para o atendimento educacional especializado no contraturno escolar em Sala de Recursos Multifuncionais, que tinha como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminassem as barreiras para participação possível da criança na escola, nesse trabalho, o foco era organizar atividades para ampliar os canais de comunicação de Leo com meio social.

A Sala de Recursos era sediada no CEFORTEPE, que se localizava no Jardim Paineiras, bem distante de sua escola de matrícula, mas apesar das dificuldades de locomoção, era necessário pegar dois ônibus para ir e dois para voltar; a mãe diligentemente levava seu filho para os atendimentos.

Em 2012 Leo foi liberado pela equipe médica para frequentar a escola normalmente, pois a oxigenoterapia ocorria em períodos mais espaçados e, assim, não havia tanto risco de ser acometido por uma doença pulmonar. Mas, junto com esta nova realidade, também, veio a notícia de que se mudariam para um bairro muito distante da escola e sem recursos para dar continuidade aos atendimentos educacionais e terapêuticos que aconteciam em lugares diferentes e distantes. Por essa razão, a mãe optou por uma escola especial. Neste novo local, além da escolarização, Leo também teria no mesmo local os atendimentos terapêuticos específicos às suas necessidades e, desta forma, a mãe não precisaria se dirigir a tantas localidades distintas.

Após 6 anos o Reencontro: o que o tempo reservou para Leo? Após contato com a mãe, eu quis saber como Leo estava e se concordava em relatar a sua história. Assim, após o consentimento da mãe, fomos eu e a professora Josefina à sua casa. Quando chegamos, reencontrei Leo aos 11 anos de idade. A mãe relatou que em 2017, Leo perdeu os atendimentos na instituição que oferecia acompanhamento educacional especializado e que foi matriculado em outra instituição. A mãe havia conseguido vaga em uma escola pública estadual, mas como não havia serviço de transporte adaptado para levá-lo, Leo permaneceu em casa. Sua situação de saúde se agravou e, devido à oxigenação mecânica, a equipe médica solicitou atendimento domiciliar para o ano de 2018. Segundo a mãe, a equipe gestora da escola estadual

alegou não ter pessoal capacitado, e não deu início aos atendimentos domiciliares. A história de Leo é um exemplo para que possamos pensar! Qual é a melhor forma de acolher estas crianças com comprometimentos de saúde que as impedem temporariamente de frequentar a escola, e assegurar a sua permanência na escola dos 4 os 17 anos de idade? Além do trabalho pedagógico no âmbito da escola que acolha e promova a participação possível dessas crianças na escola, é necessário um conjunto de políticas públicas para garantir o acesso e permanência na escola como: serviços de transporte adaptado, cuidador, intersetorialidade entre saúde e educação, acompanhamento pelos órgão competentes da efetiva garantia de direito a esses alunos, entre outras.

Narrativa – Práticas inclusivas e a deficiência intelectual: organizações e estratégias pedagógicas para inclusão de alunos com deficiência intelectual

Priscilla Aparecida da Silva – Professora de Educação Especial

Nome da UE ou SRM: **CEI Prof.ª Cláudia Maria Luz Xavier**

Agrupamento ou ano do ciclo: **agrupamento III**

Público-alvo: **aluno com deficiência intelectual**

A presente narrativa da experiência traz algumas estratégias e organizações pedagógicas adotadas no CEI Cláudia M. L. Xavier, região noroeste, para incluir um menino com deficiência intelectual no seu contexto educativo.

O CEI Cláudia atende atualmente 332 crianças, sendo duas turmas de agrupamento II e 10 turmas de Agrupamento III (manhã e tarde). Possui um espaço externo amplo contando com pátio coberto, tanque de areia, casinha do Tarzan, parque e quadra. A proposta de planejamento e reorganização do cotidiano desta unidade educacional – UE permite que o uso dos espaços seja flexível e reconstruído pelas próprias crianças.

Está UE é organizada em salas ambiente e durante o período de atendimento as crianças circulam pelos espaços participando das vivências propostas. São salas com objetivos diferenciados, materiais, brinquedos, livros e objetos específicos para trabalhar as seguintes temáticas: movimento, música, leitura, atividades pedagógicas, ateliês de pintura e brinquedoteca. Esta foi uma proposta construída coletivamente, inicialmente com apenas 4 turmas (duas salas) em 2018. A partir da avaliação positiva da experiência, de forma colaborativa e buscando uma nova organização das salas de referência a reestruturação do espaço ampliou-se para todas as salas/turmas no ano de 2019.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil (2013) ressaltam a importância de respeito ao direito à infância de cada criança, destacando a necessidade de um ambiente que estimule a expressão artística, cultural, a contação de histórias e a dança, bem como a organização de um espaço com jogos, brinquedos e objetos desafiadores para as crianças. Assim, o educador é aquele que considera “as crianças em suas múltiplas manifestações, que busca a ampliação do repertório cultural

e que oferece às crianças possibilidades de sair do comum e entrar no surpreendente, no maravilhamento das diversas formas de expressão e sentimento" (CAMPINAS, 2013, p. 15). A proposta de organização de espaços significativos relaciona-se com a criação de um ambiente lúdico que estimule a interação e a diversidade de manifestações expressivas, oferecendo um espaço de escolha que promova descobertas diárias por parte das crianças, já que estas estão inseridas em relações, na produção de cultura, sentidos e significados em seu cotidiano. (CAMPINAS, 2013)

Neste contexto, recebemos no início deste ano um menino de 4 anos e meio com diagnóstico de deficiência intelectual, sendo este o seu primeiro contato com a Educação Infantil. Tratava-se de uma criança muito dependente da mãe, o que dificultou a sua adaptação na rotina educativa, pois quando a mãe saía do seu campo de visão, ele chorava e às vezes batia a cabeça no chão ou na parede.

A educação inclusiva diz respeito a atender as especificidades do educando com deficiência, assegurando o seu acesso às vivências e propostas do qual está inserido. Neste sentido, as unidades educacionais devem desenvolver um trabalho que busque superar as barreiras físicas/arquitetônicas, comunicacionais, sociais e atitudinais.

Procurando atender às necessidades deste menino com deficiência intelectual, inicialmente trabalhamos uma adaptação gradativa dele com as propostas educativas da U.E. Apresentamos os espaços externos de exploração livre como o pátio e o parque. Jônatas demonstrava gostar destes espaços, mas não manifestava atenção/interesse pelos brinquedos, preferindo correr. Permanecer nos espaços internos como as salas de referência e o refeitório era muito difícil para ele. Demonstrava incômodo com a movimentação das demais crianças e permanecia sentado por pouco tempo.

Jônatas também demorou um pouco para se acostumar com o período da manhã, pois sentia muito sono após o lanche, isso o deixava extremamente irritado e choroso. Analisando esse comportamento e verificando que era um sofrimento para ele, a equipe gestora permitiu que ele saísse às 10 horas por um tempo, até se acostumar com a nova rotina.

Tinha dificuldade de permanência nos espaços, preferindo ficar circulando pela escola e, devido ao seu atraso no desenvolvimento motor, apresentava dificuldade no equilíbrio, o que ocasionou algumas quedas. Uma das orientações realizadas com a equipe educativa e com os demais funcionários diante das "fugas" da criança foi a de usar comandos verbais para solicitar a sua volta ao grupo. No início, o pegávamos pela mão, conduzindo-o até as demais crianças. Após um período desta prática, passamos a utilizar somente o comando verbal, pois ele estava correspondendo ao solicitado.

Outro ponto importante que merece destaque nesse processo de adaptação foi o trabalho de orientação realizado com a mãe da criança. Necessitou-se de algumas reuniões para esclarecer o objetivo do nosso trabalho e a organização do mesmo para atender às especificidades da criança.

Jônatas, no início, apresentava muita dificuldade de socialização com as demais crianças. Demonstrava pouca compreensão dos combinados para a turma; dividir (brinquedos, materiais pedagógicos, peças de encaixe e jogos) era um grande desafio para ele. Necessitava da mediação do adulto para resolver esses conflitos, pois o menino não conseguia sozinho e fazia uso de meios físicos para obter o que desejava.

Para mediar a socialização dele com as demais crianças, solicitamos um educador de apoio. Atualmente contamos com uma professora e duas agentes de Educação Infantil para realizar esse trabalho nas turmas onde encontram-se matriculados alunos público-alvo da Educação Especial

com severos comprometimentos na área da comunicação e interação social no contexto escolar. O educador de apoio deve atuar colaborando com o/a professor/a regente da turma nas ações voltadas para organização e fortalecimento de práticas pedagógicas diferenciadas que potencializem o desenvolvimento social, linguístico e acadêmico dos alunos, de modo a atender às necessidades educacionais no contexto escolar. O trabalho do educador de apoio se justifica quando os processos pedagógicos das turmas onde esse alunado está matriculado requerem organização dos tempos, espaços e práticas pedagógicas mais específicos e diferenciados.

Dentro do espaço da Educação Infantil, a integração entre o educador, o planejamento pedagógico e a organização dos espaços funcionam como elementos educativos, onde o brincar, o cuidar e aprender fazem parte do processo. Tudo isso exige espaços planejados de modo a proporcionar multiplicidade de experiências e contato com as diferentes linguagens. Nesses ambientes de aprendizagem, as crianças vão socializar-se e ganhar autonomia. Jônatas em princípio era muito dependente da mediação de um adulto para se inserir nesse movimento e o seu acesso às vivências planejadas e aprendizagens eram asseguradas através deste trabalho de mediação.

Durante as atividades pedagógicas, Jônatas não demonstrava interesse e muitas vezes saía da sala. O educador de apoio precisava ir atrás para ele retornar, sentar do lado e através de orientações verbais, estimular o seu interesse pela pintura, desenho livre, colagem, entre outros. Ele se incomoda quando se suja de tinta e logo quer se lavar.

As crianças do agrupamento III são estimuladas a executar suas atividades com autonomia. Isso se refere ao autocuidado, a se servirem sozinhas nos momentos de refeição com a orientação do educador, a usar o banheiro, a beber água, a lavar as mãos e a resolver seus conflitos entre pares através do diálogo. Jônatas está inserido neste contexto e a mediação de um adulto é potencializadora de suas aprendizagens. Como ressaltam as autoras Braun e Nunes (2015) no artigo "A Formação de Conceitos em Alunos com Deficiência Intelectual: o Caso de Ian", no processo de implementação de estratégias de ensino diferenciadas, o educador precisa se adiantar ao processo de construção do pensamento da criança, propor situações de aprendizagem que desafiem a elaboração de conceitos de modo gradativo, impulsionando o seu desenvolvimento. Mas para que isso ocorra, necessita-se que o educador entenda o processo de formação de conceitos dos alunos com deficiência intelectual, pois assim ele conseguirá realizar uma intervenção pontual, promovendo assim o desenvolvimento do educando.

Jônatas é uma criança assídua e isso contribui com o trabalho planejado para ele. Atualmente, demonstra compreender a rotina na qual está inserido e segue os comandos verbais. Gosta de brincar de "arminha" e reproduz algumas falas que nos parecem ser de jogos/desenhos eletrônicos aos quais ele tem acesso através do celular da mãe. Buscamos mostrar outras formas possíveis de se brincar com as peças, mas ele não aceita muito bem. Inclusive, uma das características dele é exatamente essa, recusar o que é oferecido, mas depois acaba pegando, um exemplo disso é na hora do lanche, quando muitas vezes ele recusa e depois aceita o alimento no momento dele.

Nosso trabalho atualmente está voltado para as mediações nas atividades pedagógicas (recusa qualquer proposta dizendo que não quer), na concentração no momento de contação de histórias (já permanece sentado no tapete com as demais crianças) e no enriquecimento do vocabulário através das músicas e de conversas durante as interações entre as crianças. Incentivamos sempre o uso da fala para que ele tente se comunicar através da mesma e percebemos alguns

avanços. Um exemplo refere-se ao fato de ele perguntar se pode sair da sala, se pode apagar a luz ou pegar a motoca (seu brinquedo preferido).

Em relação à autonomia nas atividades de vida diária, Jônatas está se desenvolvendo muito bem. Já se serve sozinho no refeitório, guarda os seus pertences na mochila, reconhece o seu caderno, bebe água apenas no seu copo, lava as mãos quando solicitado e colabora com a organização dos materiais/brinquedos após o uso, mas tudo isso com apoio de orientações verbais dos adultos e também das crianças que o chamam para realizar o solicitado pela professora. A única questão que ainda é desafiadora com ele é em relação ao uso do banheiro. Ainda faz uso de fraldas e apresenta resistência em usar o sanitário, o que ainda dificulta o desfralde.

A construção de vivências inclusivas é de responsabilidade de todos da equipe educativa. Incluir uma criança com deficiência é sempre um desafio, com muitas barreiras e muitas vezes demora um pouco para observamos os avanços. No caso do Jônatas, toda a equipe escolar que o acompanha relata o seu progresso. É muito gratificante participar de uma reunião de pais em que a professora atende a mãe em particular; após a reunião, realiza a leitura da ficha avaliativa e mãe, através de exemplos concretos, observa como o seu filho está adaptado à rotina educativa e "melhorando" em diversos aspectos da vida, tais como: na fala, na coordenação motora ampla, na alimentação e também nas demonstrações de felicidades nas diversas fotos tiradas das vivências.

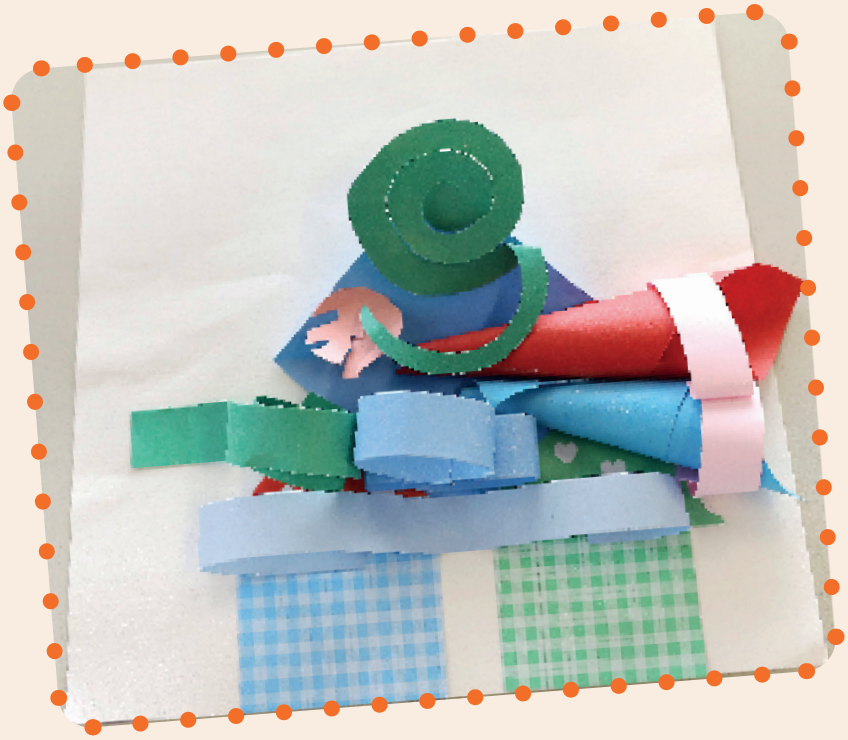
Outras observações deste trabalho desenvolvido com o Jônatas referem-se ao fato de os demais funcionários se dirigirem diretamente a ele para pedir alguma coisa. Por exemplo, no dia em que ele deixou o prato na mesa após terminar a refeição e já ia saindo do refeitório com as demais crianças, a funcionária da limpeza o chamou pelo nome e pediu que ele guardasse o prato na bancada da cozinha. Ele fez o que ela pediu e saiu dando tchau. Ela ficou feliz e o elogiou, e o mais gratificante foi perceber que ela entendeu que ele não precisa de uma porta-voz e que essas atitudes dos outros de não fazer por ele são fundamentais para o seu desenvolvimento.

Outra questão que cabe ressaltar é a mudança da postura de muitos educadores que antes tinham receio de conversar com Jônatas e até mesmo de lhe dar apoio pedagógico. Isso ocorria devido a alguns momentos de choro excessivo, quando era difícil acalmá-lo, ou de alguns episódios de agressão (tapas e socos quando ele estava nervoso) e também da sua fala hostil com palavras ofensivas, mas com o resultado positivo de nossas mediações, todos conseguem observar os seus avanços.

Procuro ressaltar com o grupo que cada processo de inclusão é único e que cada criança corresponde às propostas inclusivas de maneira diferente, dependendo de suas especificidades. Antes de qualquer conclusão, devemos conhecer a criança, as vivências oportunizadas pela família e diante desse contexto, ir propondo adequações para que a criança tenha acesso às vivências planejadas para o grupo.

Capítulo 4

O Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais



Colagem de Roberta Gomes Scian Bizari e Ana Carolina Pelloni - Eliminando barreiras e construindo possibilidades para uma escola inclusiva

AD (((AUDIODESCRIÇÃO)))

Os textos deste capítulo apresentam a especificidade da Educação Especial, representada pelo trabalho dos professores de Educação Especial realizado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Os textos evidenciam que este trabalho não acontece a portas fechadas como um reforço curricular. Pelo contrário, trata-se de um trabalho muito dinâmico de ensino de recursos, estratégias complementares ao ensino em classe comum. Percebemos nos relatos o envolvimento dos educadores que atuam com o Atendimento Educacional Especializado nos projetos da escola, contribuindo com o seu conhecimento especializado sobre as maneiras de promover autonomia e participação, sempre em diálogo com a escola. Fomentam situações de formação na escola tematizando os recursos, tecnologias ou novos programas de informática utilizados – seja sobre o braille, o soroban, a comunicação suplementar e alternativa. E além disso pensam juntamente com os professores de sala de aula sobre estratégias didáticas e recursos que ajudam o aluno ou a aluna a avançar na sua compreensão dos conteúdos escolares e eliminar barreiras que possam impedir sua participação nas práticas curriculares da escola. Outro aspecto que se destaca nos relatos é o processo de avaliação sensível e contínuo sobre o desempenho e as necessidades do aluno a cada momento, bem como a importância do acompanhamento do aluno quando ele muda de escola, ou passa de um nível para outro (por exemplo, de uma EMEI para uma EMEF).

Narrativa – A formação continuada como elemento de articulação entre AEE e proposta pedagógica da escola no processo de escolarização de uma aluna com deficiência visual

Cássia Cristiane de Freitas Alves – Professora de Educação Especial do Atendimento Educacional Especializado Coordenadora do GT Deficiência visual
Carla Gardini – Professora de Educação Especial

Nome da UE ou SRM: **EMEFEI Padre Silva e SRM- CEMEFEJA Pierre Bonhomme**

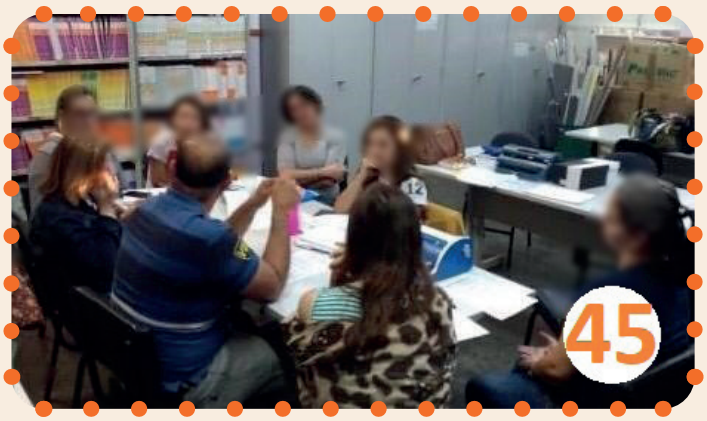
Agrupamento ou ano do ciclo: **4º e 5º ano do Ensino Fundamental**

Público-alvo: **aluno com deficiência visual**

Essa narrativa refere-se ao trabalho de articulação por meio de formação continuada em serviço realizada nos anos de 2017 e 2018, entre a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) do CEMFEJA Pierre Bonhomme e professores da classe comum da Escola de Educação Integral (EMEFEI) Padre Francisco Silva que eram docentes de uma aluna com deficiência visual, ao longo do 4° e 5° ano do ensino fundamental.

A Resolução nº4/2009 que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial destaca que é função do professor do AEE estabelecer articulação e parcerias com os professores do ensino comum, bem como orientá-los no uso dos recursos de acessibilidade (Brasil, 2009). Nesse sentido, o decreto 7611/11 de 17 de junho de 2011 estabelece que "O Atendimento Educacional Especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da Educação Especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas". (BRASIL, 2011)

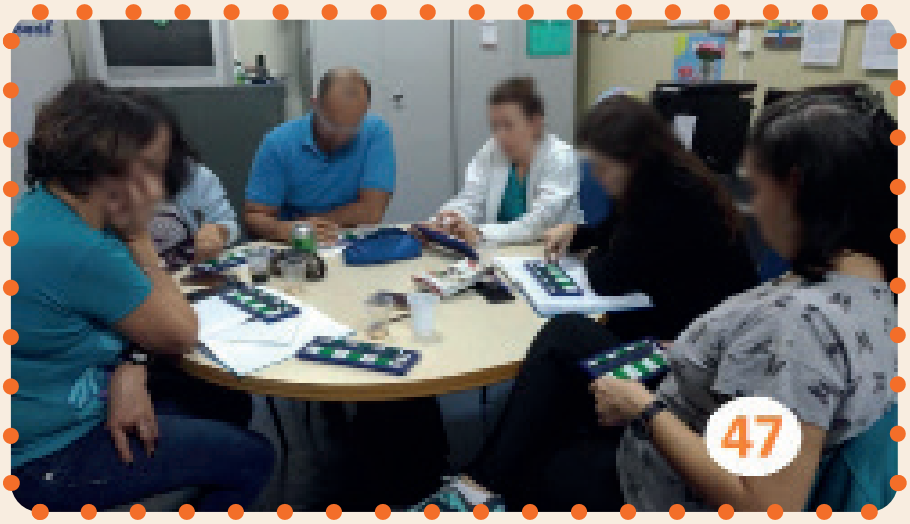
Neste cenário, a professora de Educação Especial da escola e do AEE estabeleceram uma estreita parceria visando a organização de uma formação continuada em serviço para a equipe pedagógica da escola a fim de atender às necessidades específicas apresentadas por Clarisse, uma aluna com baixa visão. O maior objetivo dessa formação era que todos os envolvidos no processo educacional se apropriassem das especificidades da área da deficiência visual para atuar de forma mais efetiva com a aluna.



45. Encontro de professores para estudo sobre as especificidades da deficiência visual (Fonte: arquivo do professor)
46. Vivência em artes com dobradura – uma experiência na perspectiva do cego (Fonte: arquivo do professor)

Os professores precisavam conhecer quais recursos Clarisse utilizaria no contexto educacional, uma vez que, devido ao seu baixo resíduo visual, as ampliações de imagens e letras não foram suficientes e, portanto, não foi viável utilizar a escrita em tinta. Precisavam se apropriar então dos recursos que eram eficazes para ela, que possibilitariam acesso aos conteúdos. Nesse caso, precisavam conhecer o braille, o soroban – material utilizado para realização de cálculos –, a técnica da bengala que ela utilizava para locomoção e o uso de recursos tecnológicos para acesso ao meio digital.

Foi a partir das características específicas apresentadas pela aluna e suas necessidades educacionais para participação nas práticas curriculares da escola que os temas para a formação foram estabelecidos. Cada encontro proposto tinha o objetivo de apresentar, discutir, ensinar e promover a prática com um recurso específico. Além do Sistema do Código *Braille*, a prática com o Soroban demandou vários encontros para que os professores pudessem aprender e praticar a técnica de cálculo. Nas oficinas de Orientação e Mobilidade, os professores puderam vivenciar o uso da bengala longa com os olhos vendados e com ajuda de um guia vidente, conheceram algumas técnicas de autoproteção superior, inferior e como guiar uma pessoa cega no espaço interno da escola. Também aprenderam a realizar audiodescrição e houve uma introdução à Informática Acessível (computador com programa de voz como o DosVox e o leitor de tela, NVDA, Linha *braille* e scanner com voz). Foi trabalhado o planejamento de atividades e discutiu-se sobre o desenvolvimento da aluna. Ao longo da formação, a proposta foi se adequando e abarcando também outras necessidades apontadas pelos professores.



A formação era mensal e acontecia no Trabalho Docente de Formação (TDF). Alguns encontros ocorreram na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) devido aos recursos específicos da área da deficiência visual e outros na própria unidade escolar. Esses encontros foram elaborados pelas professoras do AEE e da Educação Especial (EE) da escola onde a aluna está matriculada, sendo que todo o planejamento foi aprovado e autorizado pela equipe gestora. Vale destacar o grande esforço da professora de EE junto à equipe gestora e aos professores para que essa formação ocorresse ao longo desses dois anos letivos.

No primeiro ano de trabalho, o grupo foi constituído por sete professores (uma professora

47. Encontro de professores para conhecer o soroban (Fonte: arquivo do professor)
48. Encontro de professores para conhecer e manusear o soroban (Fonte: arquivo do professor)

de Educação Especial, duas professoras polivalentes, uma professora de cultura, identidade e lugar, um professor de Inglês, uma professora de Educação Física e uma professora de Artes) e no segundo ano tivemos a participação de seis integrantes (uma professora de Educação Especial, uma professora polivalente, um professor de Inglês, uma professora de Educação Física, uma professora de Artes e uma professora de cultura, identidade e lugar).

Os professores participaram dos encontros, adquiriram conhecimento, planejaram atividades, trabalharam com a aluna e à medida que iam surgindo dúvidas e inseguranças, essas eram trazidas para a discussão a fim de trocar experiências e juntos buscar novas formas de olhar para o trabalho. Essas oportunidades de conhecimento e troca entre pares enriqueceu o grupo e permitiu práticas mais adequadas, professores mais confiantes, desejosos de fazer o melhor em sala de aula.

Relativo a esse processo, seguem abaixo alguns depoimentos.

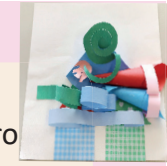
"Diante da grande demanda de alunos com necessidades especiais e o despreparo na formação da maioria de nós, professores, em atender a essas demandas foi de enorme importância esse trabalho desenvolvido junto às professoras Carla e Cássia (especialistas em Educação Especial). Ao longo do ano tivemos a oportunidade de aprender e colocar em nossas práticas diárias todo o conhecimento adquirido na formação. Foram momentos prazerosos de muita alegria e reflexão sobre o nosso papel de facilitadores nesse processo de ensino e aprendizagem. A nossa perspectiva é que essa formação nunca deixe de existir, pois numa cidade como a nossa, onde há um número enorme de alunos com deficiência visual, é imprescindível esse apoio pedagógico oferecido pela Prefeitura Municipal de Campinas. Instrumentos como o soroban, o sistema braille, a audiodescrição, entre outros, sobre os quais não tínhamos nenhuma noção de como manuseá-los, agora já não são grandes obstáculos para a sua utilização. Acreditamos que Clarisse e outros alunos que surgirem irão se beneficiar de todo o empreendimento e disponibilidade de professores que ensinam sonhando com um mundo melhor e mais justo para todos!" **(Professor de Inglês, 2017)**

"A formação propiciou momentos ricos de aprendizagem sobre o sistema braille e o soroban, além de nos fazer compreender melhor a forma como Clarisse aprende. Foi a complementação mais importante que recebi para trabalhar com a aluna durante o ano. A professora Cássia planejou todas as aulas, trazia materiais extras e possuía muita paciência e conhecimento para nos auxiliar. Ajudou no planejamento das atividades durante os trimestres e nos propiciava sugestões de adaptação de atividades, por vezes nos fornecendo materiais. Para as aulas de português e estudos sociais, a forma como foi apresentado e trabalhado o sistema braille, assim como o fornecimento de mapas auxiliou em grande medida nas aulas com a Clarisse e no desenvolvimento dela durante o ano." (Professora Polivalente 1, 2017)

"Eu nunca tinha tido contato com nenhum aluno com deficiência visual, foi bem difícil o trabalho com a Clarisse, pois o trabalho com ela requer conhecimentos que eu não tinha para oferecer. Foi importante a formação com a Cássia, visto que não tinha conhecimento sobre os recursos para alunos com deficiência visual."

(Professora Polivalente 2, 2017)

"Posso dizer que a formação foi fundamental para realizar um trabalho mais efetivo com aluna em sala de aula, me permitiu aprender sobre recursos importantes para os alunos com deficiência visual e me fez



perceber o quanto são essenciais o trabalho colaborativo e as parcerias." **(Professora Polivalente 1, 2018)**

"Um trabalho muito importante que contribuiu com as minhas aulas e consequentemente para que Clarisse tivesse sucesso na disciplina foi a formação realizada mensalmente com a professora Cássia. Informações como o uso do soroban, sistema braille, audiodescrição, entre outros recursos, foram determinantes para o enriquecimento do trabalho pedagógico de todos os professores envolvidos na educação inclusiva da aluna Clarisse. Foi prazeroso observar a reação dela e de seus colegas de sala diante dos filmes exibidos. Ao levar um vídeo para ser passado para a turma, explicava para Clarisse do que se tratava, antecipava algumas informações e depois me sentava ao lado dela para que nos momentos que não havia fala, eu pudesse fazer a audiodescrição da cena. Esse recurso ajudou muito Clarisse a compreender as cenas que não tinham fala. O interessante, é que agora, até os seus colegas de classe se dispõem a realizar a audiodescrição para ela."

(Professor de Inglês, 2018)

Diante do exposto percebe-se como foram valiosos esses dois anos de formação na busca por um trabalho inclusivo, que respeitasse e atendesse as especificidades de Clarisse. A partir desses encontros, os professores tiveram a oportunidade de ampliar o olhar para as diferentes possibilidades de intervenções junto ao aluno com deficiência visual, perceber que estar entre os pares para discutir o caso, pensar em estratégias de trabalho, praticar o conhecimento adquirido favorece o processo inclusivo.

> *A implementação de uma dinâmica de trabalho colaborativo e diferenciado deve ser o motor para a inclusão dos alunos com NEE, pois existem evidências de que as escolas em que predominam culturas colaborativas são mais inclusivas, isto é, apresentam as menores taxas de evasão e as formas mais efetivas de resolução de problemas dos estudantes. (MIRANDA, 2015, p. 97)*

A formação acabou por desencadear um grupo forte, amadurecido, que diante dos desafios não se intimidou, mas sim, se colocou à disposição para aprender juntos e fazer a diferença no espaço escolar. Pletsch (2009) enfatiza que os professores devem valorizar a diversidade, sendo capazes de construir estratégias de ensino, de adaptar atividades e conteúdo de forma a colaborar com o processo de ensino aprendizagem de todos os alunos, diminuindo a segregação, a evasão e o fracasso escolar.

Diante desse quadro é notório todo o esforço dos professores para responder às demandas da aluna com deficiência visual, conforme apontamentos abaixo.

"O trabalho com o autorretrato me levou a pesquisar e buscar alternativas que pudessem despertar o interesse de Clarisse em realizá-lo. Dialogando com ela, me disse que gostaria de desenhar o seu autorretrato, assim como fez, a Frida Kahlo. Perguntei como ela fez? Me respondeu: "Ela usou tinta"! Fiquei pensando e achei que seria muito importante deixar Clarisse livre para construir o seu retrato. Foi um processo bastante interessante. Muitas vezes pedi a ela que sentisse o seu próprio rosto, parte por parte, o meu e de alguns colegas da turma. Usamos o barbante, como foi sugerido na formação e ela manuseou bastante a montagem do rosto através de sua foto em forma de quebra-cabeça elaborado pela professora de Educação Especial. Em outros momentos, usamos o canetão na cartolina, a massinha e tinta guache. Em todo processo foi possível perceber como ela se dedicou a fazer o trabalho da melhor maneira possível. Sentir, tocar, experimentar foi uma experiência muito significativa e relevante à construção de sua autoestima." **(Professora**

de Cultura, identidade e lugar, 2018)

"Para a atividade de dobradura, as professoras de EE e do AEE realizaram uma formação específica, orientando passo a passo como trabalhar com a aluna. Inicialmente foi sugerido que Clarisse realizasse dobras simples em papel sulfite, dobrar ao meio, unir pontas e sentir os vincos marcados no papel, que fosse verbalizado qual posição ela desejava que a dobra fosse feita, se para a direita, para esquerda, para baixo ou para cima. Também foi orientado que a aluna utilizasse um dos dedos das mãos para demarcar o ponto onde as extremidades do papel deveriam se encontrar. Com estas orientações, Clarisse pode confeccionar duas dobraduras, uma de tulipa e outra de papai Noel, com auxílio da professora."

(Professora de Artes, 2018)

"A partir do conhecimento da técnica do soroban nas quatro operações básicas da matemática (adição, subtração, multiplicação e divisão) adquiridos durante as formações com a professora do AEE pude trabalhar com esse recurso em sala de aula. Vale ressaltar que Clarisse aprendia a usar o soroban na SRM e o utilizava também em sala de aula para realizar as quatro operações. No início Clarisse usava esse recurso juntamente com o material dourado e depois passou a fazer as operações somente com o soroban. Ao realizar as operações no soroban, muitas vezes, a própria aluna me ensinava como fazer as contas, porém quando as dúvidas surgiam, recorria à professora do AEE para pedir orientação de como realizar o cálculo e como ensiná-lo para Clarisse. A professora do AEE gravava vídeos ensinando o cálculo para aluna na SRM e me enviava via aplicativo e assim por meio desse recurso fazíamos trocas, sanava dúvidas." **(Professora Polivalente 1, 2018)**

"Clarisse é uma aluna muito atenta, com ótima memória e muita vontade de participar. Aceita várias propostas de trabalho, e não gosta de trabalhar sozinha. Em relação às atividades físicas, Clarisse gostava de participar de todas, mas citarei apenas um jogo que gostava muito, o basquete numerado. Esse jogo tem a intenção de trabalhar atenção e arremesso à cesta. Os alunos eram divididos em dois grupos que ficam sentados em fileira, cada grupo de um lado da quadra, recebiam um número cada um, geralmente esse número era desenhado na mão (para Clarisse, o número era dito oralmente). Ao serem chamados pelo número, os alunos que tivessem o número na mão deveriam pegar a bola, quicá-la até a cesta e arremessar. Ganhava o ponto a equipe que acertasse a cesta primeiro. Para Clarisse participar era utilizada uma cesta construída com caixa de papelão que ficava no chão. Ao ser dito o seu número, pegava a bola e ia caminhando em direção à caixa, ficava aproximadamente a um metro e meio e arremessava a bola que deveria cair dentro da caixa (Clarisse não tinha obrigatoriedade de quicar a bola como os demais alunos). Para que Clarisse pudesse compreender o jogo, foi mostrado o percurso que deveria fazer, onde deveria parar para arremessar a bola, qual a força que deveria usar para o arremesso." **(Professora de Educação Física, 2018)**

"Todo o trabalho realizado com a Clarisse, ao longo dos cinco anos que ficou na EMEFEI Padre Francisco Silva, só foi possível com a parceria entre professores – professores estes dispostos a aprender e fazer a diferença em seu local de trabalho –, equipe gestora, serviços e família! Sem esta união de esforços, teria sido bastante morosa e dificultosa a inclusão desta aluna."

(Professora de Educação Especial, 2018)

A partir dos depoimentos acima, podemos dizer que esses encontros se constituíram como

um caminho viável no grande desafio que é a formação de professores para atuar com a diversidade. Vale destacar alguns pontos importantes que acreditamos ser essenciais no suporte adequado ao trabalho pedagógico dos professores: a formação continuada em serviço deve ser prioridade nas escolas; espaços devem ser criados e oportunizados; equipe gestora tem que ser parceira, permitindo que a equipe de professores tenha oportunidade de ir aoencontro

do conhecimento; parcerias são sempre valiosas se queremos um trabalho diferenciado e efetivo na inclusão dos alunos com deficiência. Não trabalhamos sozinhos, precisamos valorizar as articulações entre a escola e os serviços oferecidos pela Educação Especial, como também com os pais e com todos aqueles que fazem parte do universo do aluno.

Narrativa – Avaliação pedagógica e a mediação do outro como estratégias importantes para o desenvolvimento de processos cognitivos de aluno em atendimento educacional especializado

Sandra Mara Fulco – Professora de Educação Especial do Atendimento Educacional Especializado

Nome da UE ou SRM: Sala de Recursos Multifuncional – Centro de Educação Profissional – Ceprocamp[13]

Público-alvo: aluno com deficiência múltipla

O aluno Vicente frequenta o programa Consolidando a Escolaridade no período noturno em uma das unidades Ceprocamp, pois já é concluinte do ensino médio. Com idade de 28 anos, apresenta deficiência física, é usuário de cadeira de rodas, e tem deficiência sensorial/auditiva moderada. Embora apresente características próprias da deficiência intelectual, como "incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expressos em habilidades conceituais, sociais e práticas", não foi diagnosticado formalmente. Sua história de escolaridade revela uma crescente dificuldade com o passar dos anos, necessitando de apoio pedagógico no processo escolar desde o Ensino Fundamental. Atualmente, apresenta bastante dificuldade na compreensão de conceitos e noções básicas. Neste ano letivo, Vicente iniciou o atendimento educacional especializado[14] em SRM em horário anterior ao do ensino regular. Com relação ao atendimento deste aluno, o AEE tem as seguintes funções:

> *O desenvolvimento de funções cognitivas: a organização de estratégias que visam ao desenvolvimento da autonomia e à independência do aluno diante de diferentes situações no contexto escolar· A amplia-*

13.: O Ceprocamp/Fumec é uma escola de educação profissional mantida pela Fundação Municipal para Educação Comunitária – Fumec. Integra-se também à Fumec o Programa de Alfabetização para Jovens, Adultos e Idosos - EJA I subdividido em: Consolidando a Escolaridade, Educação Ampliada ao Longo da Vida e o Programa de Apoio a Alfabetização.

14.: Conforme as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para na Educação Básica (2008): "O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas".

ção dessas estratégias para o desenvolvimento dos processos cognitivos possibilita maior interação entre os alunos, o que promove a construção coletiva de novos saberes na sala de aula comum. O desenvolvimento de vida autônoma: o desenvolvimento de atividades, realizadas ou não com o apoio de recursos de tecnologia assistiva (TA), visando à fruição, pelos alunos, de todos os bens sociais, culturais, recreativos, esportivos, entre outros, e de todos os serviços e espaços disponíveis no ambiente escolar, com autonomia, independência e segurança. (INEP, 2019, p.9)

O documento Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino fundamental e EJA (Campinas, 2010) também é uma referência na construção do trabalho pedagógico para esse aluno que propõem alguns objetivos de aprendizagem ou vivências e experiências que alicerçam a presente narrativa, entre eles:

Explorar os números em situações de contagem, de possibilidades, de ordenação e de cálculos (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e raiz quadrada), compreendendo as regras do nosso sistema de numeração decimal, utilizando□se de diferentes materiais e instrumentos; resolver situações problema que permitam transferir para a sala de aula as suas vivências; compreender como uma sequência numérica é formada e construir uma sequência de números ou figuras (p. 108).

Dessa forma, foi planejada e desenvolvida uma sequência de atividades avaliativas para compreender as necessidades primordiais de aprendizagem e conhecimento acadêmicos já consolidados do aluno. Neste processo, a professora foi percebendo a necessidade de apresentar com clareza e repetição os enunciados, fazer o uso de pistas, exemplos, informações, recursos complementares para que o aluno pudesse compreender e realizar as atividades. A avaliação mediada pela professora além de propiciar ao aluno maior sentido ao que ele realiza se tornou potencializadora tanto para o planejamento das intervenções pela professora como para potencializar os fazeres e desempenhos futuros pelo aluno.

Pautada numa perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento, a avaliação permite identificar o desenvolvimento real e as possibilidades de desenvolvimento proximal (Vigotski, 1995).

Neste processo avaliativo pode-se perceber nos momentos das atividades quando surgiam as demandas do (re)pensar, (re)fazer, corrigir, Vicente demonstrava estranheza para com a situação e uma dificuldade em buscar recursos para solucioná-los. Justamente por isso, o processo avaliativo, especialmente para alunos com comprometimento intelectual, pode ser muito rico, desde que haja uma interação social positiva, clareza nos enunciados e dicas que possibilitem o resgate de saberes e conceitos.

Neste trabalho do AEE pautamo-nos na concepção de que é através das interações sociais, das mediações e da linguagem que se caminha para a aquisição gradativa de conceitos (Vigotski, 1995). Os conteúdos focados no trabalho com Vicente voltam-se para a leitura e interpretação oral de textos diversos; atividades de leitura e escrita envolvendo organização, sequenciação, raciocínio lógico, clareza e coerência; atividades com numerais, quantidades e cálculos diversos e sistema de numeração decimal.

As intervenções pedagógicas sempre requeriam muito diálogo, explicações claras, retomada de noções aprendidas, perguntas desafiadoras etc. A professora de EJA? vem observando, progressivamente, um comportamento em Vicente direcionado ao ato de aprender. Um ponto relevante é o próprio ato de pensar, percebido por ele como importante na resolução das atividades (resgatar algo aprendido),

mas implicado nas mediações da professora. Outro ponto importante é a busca de recursos para resolução de atividades, como pegar objetos, contar, perguntar. Assim, algumas aquisições estão sendo internalizadas e saindo do plano "intra" para o "interpsicológico", do desenvolvimento proximal para o real, das ações para as apropriações.

Fazendo um pequeno recorte deste trabalho: uma intervenção pedagógica

Na área da matemática, Vicente demonstrou muitas dificuldades, especialmente em se tratando do reconhecimento de números, do valor posicional (relativo) que possuem no sistema de numeração decimal e dos critérios deste sistema para a resolução de cálculos matemáticos. Compreender a lógica das operações matemáticas lidando com as casas vizinhas mostrou-se algo de grande dificuldade. Dessa forma, uma sequência de atividades envolvendo este conceito foi sendo planejada e conduzida com o aluno.

O aluno deveria, primeiramente, manusear e explorar as peças do material dourado, sem nenhuma orientação ou interferência, mas para (re)conhecê-las ou (re)pensar sobre elas. Nessa proposta, Vicente começou explorando as barras do material dourado, dizendo que as conhecia, mas não soube explicar de início para que elas serviam ou suas quantidades. Em seguida, sugeriu-se que Vicente organizasse as barrinhas como quisesse e falasse sobre a organização. Nesse caso, juntava algumas peças, arriscava palpites, mas não foi possível solucionar sem ajuda. Quando se pediu para que ele organizasse as barrinhas de alguma forma ele manuseou por algum tempo e chegou a juntar as barrinhas de unidade e contar até 10, uma a uma. Quanto a dizer o valor das barras, a princípio Vicente não foi capaz de dizer e, então, a professora foi retomando com ele as barras e seus valores, exemplificando como dez barrinhas de unidade equivalem a uma barra

49. Registro do valor posicional do número (Fonte: arquivo da professora)
50. Atividades desenvolvidas (Fonte: arquivo da professora)

inteira de dez; dez barrinhas de dez unidades equivalem a uma barra inteira de cem e assim por diante.

Depois, o aluno deveria pegar barrinhas diversas sugeridas pela professora, pensar e descobrir sobre o valor nas barras agrupadas e, também, descobrir quantidades a partir de uma organização feita, com soma de valores diferentes, um a um. Nesta última estratégia, a professora procurava juntar as barras propositalmente de forma que o aluno tivesse que fazer a troca de barrinhas por uma barra inteira. A professora foi propondo: "pegue cinco barrinhas de unidades"; depois seis, sete, oito, nove, "agora pegue dez barrinhas de unidades...o que será que aconteceu aí? O que teremos que mudar?" Em seguida, deu-se continuidade "pegue três barrinhas de dezenas e cinco de unidades" e assim até chegar, por exemplo, em: "pegue nove barrinhas de dezenas e nove barrinhas de unidades;" "agora pegue nove barrinhas de dezenas e dez barrinhas de unidades. O que acha que aconteceu? O que é preciso fazer nesse caso?" Vicente foi observando e realizando a proposta atentamente, contando, recontando, arriscando palpite, e quando se confundia a professora retomava tudo novamente, escrevendo o número ao lado da barra e foi percebendo que Vicente estava, gradativamente, compreendendo os conceitos. Em seguida, a professora lançou os agrupamentos das barrinhas, variando muito os arranjos de forma que Vicente tivesse que refletir para chegar a solução. No decorrer da atividade foi realizando junto com a professora, arriscando palpites certos nas quantidades somadas nas barrinhas. O fato de ir fazendo os registros das quantidades para comparação auxiliou muito no sentido de ele compreender o valor posicional/relativo dos números, ainda que não efetivamente.

Na sequência, planejou-se um cartaz amplo para que Vicente fosse colocando as fichas com numerais na coluna certa, considerando o valor relativo dos números. Vicente deveria primeiro, colocar números em fichas de papel nas respectivas casas do SND. A proposta era compreender que um mesmo número se modifica quando está posicionado em diferentes casas e o sentido que as casas vazias têm para o número zero. Dessa forma, num primeiro momento a atividade pareceu mais complexa, mas, à medida que se utilizava o material dourado (com mediação) para se certificar dos valores correspondentes as fichas, a compreensão foi se mostrando mais perceptível. Além disso, a professora foi registrando os valores no papel na forma de soma, no sentido do aluno perceber que há uma soma entre esses diferentes números posicionais. Todo o tempo as barrinhas eram exploradas em concomitante a resolução na colocação das fichas. Muito interessante foi Vicente perceber que conseguia fazer e falar o que fez. Pareceu, inclusive, resgatar seus conhecimentos prévios de números em geral, para além do que vinha demonstrando inicialmente, citando alguns números inclusive envolvendo centenas.

Em seguida, as atividades incluíram concomitantemente registro em papel. Ele deveria fazer a colagem das barrinhas em figuras ao lado dos números correspondentes, considerando que, às vezes, um mesmo numeral aparecia representado em duas casas, por exemplo. Como Vicente foi internalizando o conceito, pode-se arriscar dizer que a confusão inicial a cada início de atividade ocorria pela mudança na forma de realização, de metodologia, de passo a passo já que logo ia resgatando o que havia aprendido e mostrando domínio na aprendizagem.

Também se propôs atividades envolvendo operações de adição e subtração com resgate dessas aprendizagens anteriores de Sistema de Numeração Decimal – SND. Uma das propostas foi uma série de operações escritas horizontalmente, sendo que o aluno deveria, primeiro: refletir e ordenar cada número na posição correta para armar a operação e fazer o cálculo seguindo a ordem

da unidade para a centena. Neste processo, deveria, a cada soma, de cada casa, verificar o valor obtido, fazer a troca pelas barrinhas substituindo as barras quando necessário e incluir a barrinha na casa certa. A soma final de cada casa seria definida a partir desses critérios de organização das barrinhas. Por exemplo: se a soma das unidades deu valor 18 ele deveria pegar uma barrinha de dezena e oito de unidades, colocando na posição correta da operação. Na coluna da dezena a mesma coisa, se a soma foi 14 por exemplo, deveria pegar uma barra de centena e quatro barrinhas de dezena e assim por diante.

A necessidade de ajuda durante os exercícios foi diminuindo no decorrer das resoluções. Foi muito gratificante participar desse percurso de aprendizagem. É importante ressaltar o quanto o conceito de zona de desenvolvimento proximal se faz presente neste processo. Para Góes (2001, p. 84), "[...] uma visão social é fortemente afirmada: um papel essencial é atribuído aos outros, tanto na criação do desenvolvimento proximal quanto na transformação do desenvolvimento proximal em real". Não se trata de compreender apenas o que o aluno é capaz de fazer sozinho, mas de descobrir seu desenvolvimento potencial nas possibilidades de fazer com ajuda.

Narrativa – O atendimento educacional especializado: contribuições no processo da leitura em braille e na orientação e mobilidade

Divânia Pereira do Carmo – Professora de Educação Especial do Atendimento Educacional Especializado

Nome da UE ou SRM: **SRM - EMEF Vicente Rao**

Agrupamento ou ano do ciclo: **AEE**

Público-alvo: **aluno com deficiência visual**

Esta narrativa se refere ao trabalho desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da EMEF Vicente Rao com uma aluna cega, onde pretendo compartilhar algumas ações que foram realizadas na classe comum da escola e principalmente na SRM visando a alfabetização em *braille* e a independência na locomoção.

No ano de 2011 Stéfanie, uma aluna cega, foi matriculada no CEI "Presidente Campos Sales". A equipe educativa, preocupada em oferecer um bom acolhimento à Stéfanie e colocá-la nas mesmas condições de aprendizagem e desenvolvimento que as outras crianças, buscou parceria com profissionais especializados para tirar as dúvidas sobre quais seriam os melhores recursos e estratégias para a efetiva participação de Stéfanie em todos os tempos e espaços próprios da Educação Infantil, afinal era a primeira vez que trabalham com uma criança cega.

Dentro desse contexto, a equipe da escola entrou em contato comigo – professora de Educação Especial da Sala de Recursos Multifuncionais, solicitando um momento de troca de saberes. Nessa reunião de trabalho feita entre professora de Educação Especial da SRM e profissionais da escola – professora da turma e professora de Educação Especial, foi possível discutir o caso, conversar sobre

princípios fundamentais da escolarização da criança cega e os recursos necessários para o acesso às atividades e informações do meio, bem como definir que Stéfanie iniciaria o atendimento educacional especializado (AEE) na SRM. No decorrer do trabalho com Stéfanie, outros momentos de troca aconteceram, na SRM e na escola, para que pudéssemos fazer um planejamento coletivo e assim definir as melhores estratégias para garantir à Stéfanie as mesmas condições ofertadas às outras crianças do agrupamento.

Pensando no processo de letramento das crianças, onde aquelas que enxergam acessam informações escritas por meio de rótulos, outdoors, placas de lojas, livros, cartazes, revistas etc. e as crianças cegas ficam privadas dessas informações visuais, uma das primeiras ações desenvolvidas na sala de aula em parceria com a professora da turma foi a identificação em *braille* de alguns objetos que estavam disponível naquele espaço – carteiras, mesas, armários, caixas de brinquedos, portas, janelas, além de adaptar também todas as informações escritas que fossem disponibilizadas à turma, visando que Stéfanie pudesse começar a entrar em contato com o braille, forma pela qual acessaria futuramente a leitura e escrita. Nosso maior interesse não era a leitura propriamente dita, mas sim o contato com o mundo letrado e o desenvolvimento tátil para a futura alfabetização.

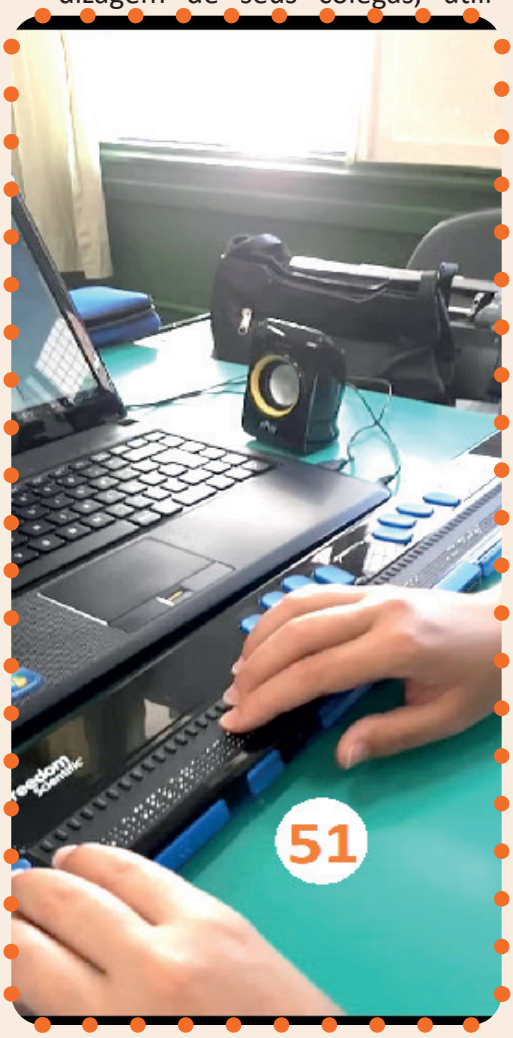
Em nossos planejamentos sempre foi apontado que era necessária a participação de Stéfanie em todas as atividades, que ela necessitaria mais do que as outras crianças de mediação e apoio para as descobertas próprias da Educação Infantil. Foi orientado que durante as brincadeiras Stéfanie fosse conduzida a reconhecer os objetos oferecidos, os espaços utilizados, bem como todas as pessoas envolvidas – adultos e crianças. Que fosse brincando e explorando para adquirir conceitos e assim aumentar sua compreensão de mundo.

Assim foi sugerido inserir na rotina do agrupamento atividades que utilizassem alguns brinquedos adaptados – jogo da memória tátil, bolas com diversas texturas, bolas com guizo, jogos de encaixe de madeira, caixa surpresa com diversos objetos em miniaturas, dados com texturas/quantidade das faces em relevo, dentre outros. Foi orientado que as atividades como, calendário, crachá fossem confeccionados em relevo e em *braille* e que no momento da alimentação, seria necessário apresentar a Stéfanie os alimentos in natura e só depois descascados, cortados em pedaços ou cozidos. Conversamos sobre a importância de antecipar tudo que iria ocorrer durante o período que estivesse na escola, explicando as atividades, descrevendo os objetos, permitindo que os tocasse e percebesse do que era feito, para que servia, que som produzia e principalmente que toda atividade fosse contextualizada e significativa.

Ao mesmo tempo que o trabalho ia acontecendo na escola, Stéfanie também estava sendo atendida na SRM, atendimento esse que tinha como objetivo inicial a estimulação global – o desenvolvimento motor, controle de tronco, firmeza de movimentos dos braços e mãos e atividades diversas envolvendo o uso dos sentidos remanescentes (tato e audição principalmente). Com o passar do tempo e observando o bom desenvolvimento de Stéfanie foi iniciado no atendimento educacional especializado atividades diversas com intenção de iniciar o reconhecimento da cela *braille*, dos pontos, das letras, para futuramente aprender a ler e a escrever *braille*, usar a máquina braille, e consequentemente se alfabetizar, o que não demorou muito para acontecer. Essas atividades foram desenvolvidas de maneira lúdica, por meio de brinquedos e brincadeiras S. foi internalizando o que vinha sendo trabalhado.

No primeiro ano do ensino fundamental Stéfanie foi matriculada na EMEF "Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco" e então um novo traba-

lho iniciou-se. Nesse momento o foco do atendimento na SRM era o de desenvolver condições para Stéfanie ser alfabetizada junto com sua turma. Nos atendimentos educacionais especializados intensificamos as atividades relacionadas à alfabetização em *braille*, bem como intensificamos o uso da máquina Perkins Brailler para que esse recurso pudesse ser utilizado na sala de aula. Ao longo desse processo de alfabetização Stéfanie acompanhou a turma, passou pelas mesmas experiências e teve as mesmas oportunidades de aprendizagem de seus colegas, utilizando com autonomia a máquina *braille* como recurso de escrita.



51. Linha Braille (Fonte: arquivo da autora)

52. Stéfanie utilizando a pré-bengala no ambiente da escola (Fonte: arquivo da autora)

Nessa fase, centramos também o trabalho na adaptação dos materiais didáticos, todas as atividades escritas oferecidas às outras crianças eram oferecidas à Stéfanie em *braille*, esse material esse produzido na SRM. As atividades realizadas por Stéfanie na sala de aula precisavam ser transcritas do braille para tinta para que a professora da turma pudesse ler o que aluna havia produzido e assim intervir no que fosse necessário, esse trabalho de transcrição era realizado por mim na SRM ou pela família – que aprendeu o sistema braille comigo na SRM e, com certeza, foi um diferencial para poder ajudar Stéfanie ao longo de todo processo educacional.

Os momentos formativos e de planejamento coletivo entre os profissionais que trabalhavam com Stéfanie (professora de Educação Especial da SRM, professora do regular e a professora de Educação Especial da escola) continuavam sendo de extrema importância, pois a partir desse contato acertávamos as adaptações a serem realizadas a fim de melhor atender a necessidade da aluna e discutíamos o que era necessário cada uma realizar em seu trabalho.

Quando a aluna estava no 2º ano, já avançada em seu processo de alfabetização, um novo recurso de escrita e leitura *braille* foi inserido no contexto da escola – a linha *braille.* Esse recurso seria utilizado em sala de aula para facilitar seu processo de escrita e leitura bem como possibilitar à professora da turma fazer a leitura da produção da aluna em tempo real, sem precisar de transcrições ou de domínio do *braille*, uma vez que por estar acoplado a um computador, toda a escrita feita na linha *braille* apareceria na tela do computador imediatamente. Na SRM fizemos todo o reconhecimento do material, treinamos seu uso, suas funções e sem maiores dificuldades Stéfanie foi

dominando aos poucos as formas de utilizar esse recurso.

Paralelamente a esse trabalho de alfabetização, tínhamos também o objetivo de oferecer a Stéfanie condições de compreender sua posição no espaço através da utilização dos sentidos remanescentes, garantindo uma locomoção segura, eficiente e confortável. Ela precisava se apropriar dos espaços da escola, saber onde

estava localizado o banheiro, o refeitório, o parque, as salas de aula e assim iniciamos um trabalho de orientação e mobilidade que foi realizado tanto no espaço da SRM como nos variados espaços da unidade escolar.

Segundo Felippe (2003, p. 5):

> *A Orientação para o deficiente visual é o aprendizado no uso dos sentidos remanescentes para obter informações do ambiente. Saber onde está, para onde quer ir e como fazer para chegar ao lugar desejado. A pessoa pode usar a audição, o tato, a cinestesia (percepção dos seus movimentos), o olfato e a visão residual (quando tem baixa visão!) para se orientar. A Mobilidade é o aprendizado para o controle dos movimentos de forma organizada e eficaz. A pessoa pode se movimentar: com a ajuda de uma outra pessoa – Guia Vidente, usando seu próprio corpo – Autoproteções, usando uma bengala – Bengala Longa, usando um animal – Cão Guia e usando a tecnologia – Ajudas Eletrônicas.*

Como primeira ação foi oferecido a Stéfanie a pré-bengala que consiste em um arco feito com bambolê de plástico que possibilitou o início de sua orientação e mobilidade com segurança e autonomia. Logo após foi ensinado a Stéfanie a técnica da autoproteção, rastreamento de objetos e por fim o uso da bengala longa, que possibilitou sua independência na unidade escolar.

Esse processo precisou acontecer tanto na SRM, com o ensinamento de algumas técnicas e princípios próprios do programa de orientação e mobilidade, como também no espaço da escola, local onde Stéfanie precisava começar a se deslocar com autonomia. O trabalho na escola foi realizado por mim no período contrário das aulas de Stéfanie, juntas caminhávamos pelos espaços da escola, detalhando suas posições, suas características físicas e fazendo os devidos apontamentos para que Stéfanie se orientasse e de deslocasse com segurança. Após sentir confiança e compreender as técnicas, Stéfanie foi aos poucos fazendo esses percursos sozinha, sem o meu apoio constante e dessa forma foi se tornando independente no uso da bengala, alcançando cada vez mais independência e autonomia em seu caminhar.

Esse relato traz um pouco do trabalho desenvolvido com Stéfanie na SRM, é importante ressaltar aqui que todos os processos desenvolvidos nesse atendimento educacional sempre visaram oferecer a Stéfanie condições de se apropriar e participar de tudo aquilo que estava sendo oferecido à sua turma na escola regular e também tudo o que era próprio do seu período de desenvolvimento, para tanto o trabalho não teria acontecido sem as parcerias estabelecidas ao longo dos anos com as professoras polivalentes e professoras de Educação Especial das escolas que atuaram com Stéfanie. Fico emocionada e sou muito grata por todos esses anos de trabalho com Stéfanie, sua família, escolas e profissionais envolvidos, foram muitas lutas e conquistas e hoje podemos dizer que o caso de Stéfanie é um sucesso do processo de inclusão que tanto buscamos.

Capítulo 5

TECNOLOGIA ASSISTIVA e a prática pedagógica cotidiana - Construindo um Currículo ACESSÍVEL

Colagem de Zuleika da Silva Pinto e Regina Flora de Carvalho Vieira - A tecnologia e acessibilidade a escola

AD (((AUDIODESCRIÇÃO)))

Para as pessoas com deficiência, a tecnologia assistiva (TA) é fundamental para a promoção da participação, autonomia e acesso ao currículo. Nos relatos deste capítulo, os professores abordam a Linha Braille, pictogramas adaptados, brinquedos e mobiliário. Os relatos mostram a criatividade dos professores em buscar recursos e adaptá-los às necessidades dos seus alunos. Destacam também que muitas vezes a tecnologia assistiva demanda um trabalho interdisciplinar com todos da equipe educacional e também, eventualmente, com profissionais de saúde e técnicos de informática, principalmente no caso da alta tecnologia, que envolve informática como é o caso da Linha Braille. Os recursos de TA estão presentes na sala de aula, na vida do aluno e a familiarização dos colegas com os instrumentos usados pelo aluno com deficiência é importante parte do processo educacional de todos. O conjunto dos relatos nos mostra que a TA sozinha não suficiente para garantir a apropriação do conhecimento pelo aluno, a implementação da TA depende de planejamento e mediação dos profissionais para o aluno e toda comunidade escolar.

Narrativa – Linha Braille como recurso de acessibilidade ao currículo escolar: organização do trabalho pedagógico e tecnologia assistiva

Aldinária Rodrigues Martins – Professora de Educação Especial

Nome da UE ou SRM: **EMEF Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco**

Agrupamento ou ano do ciclo: **Ciclo I e II**

Público-alvo: **aluno com deficiência visual**

A presente narrativa faz referência ao recurso da Linha Braille, uma tecnologia assistiva que facilitou o processo de ensino/aprendizagem de uma aluna cega, ao longo dos ciclos I e II do ensino fundamental da EMEF "Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco".

Por Tecnologia Assistiva (TA) de acordo com a Unesco (2007, p.29) entende-se que, "é toda e qualquer ferramenta, recurso ou estratégia e processo desenvolvido e utilizado com a finalidade de proporcionar maior independência e autonomia à pessoa com deficiência".

Segundo Galvão Filho (2012, p. 4), no espaço escolar, a tecnologia assistiva possibilita ao aluno com deficiência a ampliação e a oportunização de executar atividades necessárias e pretendidas, favorecendo a participação desse aluno nas diversas atividades educacionais. É notável que ao se tratar do contexto inclusivo, os recursos tecnológicos mostram-se ferramentas de inclusão e de valorização das potencialidades das pessoas com deficiência.

Entre os principais documentos que se referem à educação inclusiva, é importante apontar a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), que traz em seu texto destaque para as tecnologias como recursos indispensáveis no âmbito escolar:

> *Tecnologia apropriada e viável deveria ser usada quando necessário para aprimorar a taxa de sucesso no currículo da escola e para ajudar na comunicação, mobilidade e aprendizagem. (UNESCO, 1994, p.9).*

A Secretaria Municipal de Educação (SME), compreendendo que as tecnologias assistivas facilitam e possibilitam o desenvolvimento da pessoa com deficiência promoveu formação inicial com objetivo de inserir a Linha Braille, no ambiente educacional, como mais um recurso de acessibilidade.

> *A Linha Braille, ou Display Braille, é um hardware que exibe dinamicamente em braille a informação da tela ligado a uma porta de saída do computador. Pode-se definir Display Braille como um dispositivo de saída tátil para visualização das letras no sistema braille. Por intermédio de um sistema eletromecânico, conjuntos de pontos que são levantados e abaixados, conseguindo-se assim uma linha de texto em braille. (SANT'ANNA, 2006, p.1).*

53. – Linha Braille (Fonte: arquivo da autora)bengala no ambiente da escola (Fonte: arquivo da autora)

Para o funcionamento da Linha Braille, é necessário conectá-la a um computador e usar um leitor de tela. Leitores de tela são programas usados para fazer a conversão dos textos em voz, permitindo ao usuário ouvir, em vez, de visualizar o conteúdo. Dentre os leitores de tela, podemos citar, por exemplo, o NVDA, JAWS, VIRTUAL VISION, entre outros.

Tendo em vista o contexto inclusivo, em que há diferentes formas de aprendizagem e diversos meios e possibilidades de ensino, eu, a professora de Educação Especial da escola e a professora polivalente da turma, nos reunimos no Trabalho Docente Individual (TDI) e no Trabalho Docente Coletivo (TDC), como também fizemos trocas de informações via WhatsApp e e-mail, a fim de observar, analisar e avaliar as necessidades educacionais da aluna. Nesses momentos, foram levantadas as barreiras encontradas para acessibilidade ao currículo. Abordamos assuntos sobre a temporalidade, espaço e interações entre os envolvidos no contexto educacional, considerando que são fatores essenciais na construção da prática pedagógica para alcançar os objetivos, visando a inclusão dos alunos com deficiência visual. Ao longo desse percurso tivemos o apoio da equipe gestora, que se mostrou aberta e flexível para contribuir no desenvolvimento do trabalho.

54. – Professora da turma e professora de Educação Especial em momento de formação (Fonte: arquivo da autora)

Notamos que quando há momentos para troca de experiências e interesse dos professores em (re)conhecer a tecnologia assistiva como recurso pedagógico, novas ideias e estratégias afloram como facilitadores do processo de ensino/aprendizagem da criança.

> *O desafio da participação e aprendizagem, com qualidade, dos alunos com deficiência, exige da escola a prática da flexibilização curricular que se viabiliza por meio da adequação de objetivos propostos, na adoção de metodologias alternativas de ensino, no uso de recursos humanos, técnicos e materiais específicos, no redimensionamento do tempo escolar, como também em uma avaliação que promova a aprendizagem a partir das condições próprias de cada aluno, para que esses exerçam o direito de aprender em igualdade de oportunidades e condições. (CAMPINAS, 2012, p. 22)*

Destaca-se que a escola, deve adaptar-se às diferenças promovendo a acessibilidade de forma que os alunos com deficiência possam ter acesso ao conteúdo, com as mesmas condições de oportunidade. Quando se fala de TA, é importante pensar o trabalho pedagógico em parceria com equipes compostas por diferentes áreas e profissionais, para melhor funcionamento dessas tecnologias e consequentemente, ampliação dos espaços de aprendizagem.

Nesse contexto, para colocar a Linha Braille em prática na nossa escola, foi imprescindível estabelecer parceria entre as áreas da Educação e Tecnologia da Informação (TI), a fim de obter o olhar de cada profissional para a implementação do recurso. Fi-

zeram parte dessa equipe a professora de Educação Especial da escola, a professora polivalente da turma, a equipe gestora, educador de apoio pedagógico, cuidadores, professoras das Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), os profissionais do Centro de Produção de Material Adaptado (CEPROMAD), técnicos do IMA, as coordenadoras pedagógicas do Núcleo de Educação Especial e a equipe da Assessoria de Tecnologia Educacional (ATEDUC).

Após esses momentos de planejamento entre as equipes, foi possível inserir a Linha Braille no contexto de sala de aula. A primeira experiência da aluna com esse recurso aconteceu em setembro de 2017, quando estava matriculada no segundo ano do ciclo I. Iniciamos com a digitação de pequenos textos e leitura deles, visando explorar o recurso tecnológico e suas funções básicas. Naquele momento, a aluna estava em processo de alfabetização na escola e em paralelo fazia atendimento educacional especializado na Sala de Recursos Multifuncionais; ambos os espaços (escola e SRM) estavam trabalhando com o aprendizado do *braille.*

O livro didático utilizado em sala de aula com toda turma foi adquirido em forma digital através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que o disponibilizou para download. Além do conteúdo do livro didático desse processo, fizemos a digitalização de textos impressos trabalhados com toda turma. Para a digitalização, utilizamos um scanner conectado ao computador com o programa denominado OCR (Reconhecedor Ótico de Caracteres) que transfere o material impresso para o computador. O texto é disponibilizado para visualização, tanto ao acesso na Linha Braille, quanto na tela do computador. As condições acessíveis dos conteúdos escolares convertidos em braille, possibilitaram o desenvolvimento das atividades pedagógicas em sala de aula com a aluna.

55. Aluna utilizando o recurso em sala de aula (Fonte: arquivo da autora)
56. Alunos da turma explorando a linha braille junto com a Stéfanie (Fonte: arquivo da autora)

A Linha em sala de aula despertou a curiosidade dos alunos que demonstraram interesse em aprender mais sobre o sistema braille. Tendo em vista, a aquisição de saberes diante a nova realidade, desenvolvemos com a turma, por meio de um projeto, atividades sobre a comunicação em braille e os recursos para desempenhar essa função. Eles tiveram a oportunidade de manusear a Linha Braille, confeccionar o alfabeto e escrever o próprio nome em *braille.*

Inserir esses recursos em situações de uso real no contexto de sala de aula com todos, facilitou a comunicação e interação entre pares e professores de forma mais significativa. Assim como podemos perceber na afirmação da aluna que faz uso do *braille:*

"Depois que meus colegas aprenderam a ligar a Linha Braille, conhecer o alfabeto braille e o nome deles, eles me ajudaram mais" (ALUNA, 2018).

Na visão da professora da turma, a nova forma de interagir com a escrita da aluna a fez perceber a importância do recurso, conforme relato: *"Trabalhei com a aluna Renata durante o ano letivo de 2018. Na maioria das aulas, usamos a Linha Braille nas atividades propostas para a aluna em sala de aula. Esse recurso possibilitou a leitura das produções e ampliou a interação dela com os*

colegas, professores, estagiárias. Durante o ano, nas vezes que ficamos sem o recurso da linha braille, a aluna usava a Máquina Perkins. Uma máquina barulhenta que incomodava muito, confesso que muito mais a mim que aos alunos. O pior, com certeza, era não conseguir ler as produções da aluna e, assim, nossa interação ficava sempre comprometida" (Professora Eliete Faria, 2018.)

Quando a aluna utilizava somente a Máquina Perkins Braille como recurso para escrita, a professora polivalente, que não dominava a leitura em *braille*, não conseguia identificar imediatamente o que estava sendo escrito, dificultando a interação professor/aluno e a realização de mediações por parte da professora no sentido de corrigir ou complementar informações junto a aluna. Nesse caso, era necessário a colaboração da família, da SRM e ou do CEPROMAD para fazer a transcrição do braille para tinta e assim tornar a leitura possível o que demandava um tempo de espera por parte da professora para ter acesso à produção da aluna.

Com o novo recurso, mesmo que o professor não tenha o domínio do sistema *braille*, é possível ter acesso à produção das atividades do aluno com deficiência visual em tempo real. A escrita, por meio da Linha Braille, é projetada na tela do computador em forma de representação digital, facilitando o acesso às informações pelo professor.

A iniciativa de usar a Linha Braille como mais um recurso no contexto de sala de aula na EMEF Castelo Branco possibilitou valorizar as potencialidades da aluna com deficiência visual, nos aspectos da interação social, da autonomia e do avanço na aquisição do aprendizado. Vale investir nessa proposta, tendo em vista, que os alunos precisam da acessibilidade como ferramenta de apoio na trajetória acadêmica.

57. Professora da turma e professora de Educação Especial apresentando material em braile para a turma (Fonte: arquivo da autora)
58. Alunos em contato com o braille (Fonte: arquivo da autora)

Narrativa – Adaptação de recursos e materiais para inclusão de uma criança cega: rompendo barreiras atitudinais e de acessibilidade ao currículo

Geiza Duarte dos Santos – Professora de Educação Especial

Aline Cristina Amgarten Cardeal – Professora de Educação Infantil

Nome da UE ou SRM: CEI Sônia Maria Alves Castro Perez

Agrupamento ou ano do ciclo: agrupamento III

Público-alvo: aluno com deficiência visual

Essa narrativa descreve as adaptações de recursos, materiais e estratégias que se fizeram necessárias para promover a participação de uma criança cega nas práticas curriculares do CEI Sônia Maria Alves Castro Perez, bem como promover sua independência e autonomia. Abordaremos também ao trabalho pedagógico de orientação e planejamento junto com toda equipe escolar e com a professora do atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncionais, que trouxe avanços e novas possibilidades.

Em meados de 2015 recebemos a matrícula de João Gustavo, um menino cego que acabara de completar três anos. A princípio, a equipe pedagógica da escola ficou apreensiva com a novidade, pois nunca havíamos trabalhado com crianças com deficiência visual. Passado esse primeiro momento, colocamo-nos como educadores acolhedores, dispostos a aceitar toda e qualquer diferença em nosso cotidiano. A partir de então, desafios diários surgiram, mas fomos estudando, pesquisando, convivendo e conhecendo mais sobre a deficiência visual e sobre o João Gustavo e assim começamos a encontrar caminhos possíveis de serem trilhados.

Como João Gustavo chegou em nosso agrupamento no segundo semestre, muitas propostas já estavam em andamento e todo um planejamento já havia sido pensado para aquela turma. Nossa primeira ação, então, foi fazer a adaptação dos materiais que já estavam sendo utilizados pelas crianças. Trouxemos relevos diversos e diferentes texturas para que ele começasse a se familiarizar com o ambiente escolar, com as propostas, e assim se adaptasse bem a nossa rotina, apropriando-se do que estava sendo oferecido.

Adaptamos então alguns materiais e adquirimos outros – brinquedos sonoros, objetos com texturas variadas e bolas com guizo. Sabendo da importância de proporcionar à criança cega oportunidade de adquirir conceitos, uma monitora da escola confeccionou sacolinhas de tecido que continham objetos que representavam as atividades realizadas cotidianamente, para compreensão do contexto escolar, suas rotinas e propostas, bem como desenvolver com isso a percepção tátil e habilidade para reconhecimento e manuseio de objetos e materiais diversos:

- – Sacolinha da higiene – sabonete, pasta de dente, escova, shampoo, toalha, cotonete;
- – Itens da alimentação – pratinho, colher, garfo, faca, xícara, copo, alguns alimentos e frutas;
- – Itens do vestuário – short, meia, blusa, sapato, cueca, calça;
- – Itens da escola – agenda, caderno, lápis, borracha, canetinhas, cola, tintas, te-

soura;

- – Itens da beleza – pente, escova de cabelo, perfume, secador de cabelo e chapinha de brinquedo, creme, espelho, esmalte, batom;
- – Itens do bebê – fralda, roupinha, mamadeira, chocalho, chupeta.

Assim como aponta Bruno (1993):

> *Cremos num processo de aprendizagem funcional e significativa: aprendizagem fruto da construção do conhecimento e internalização dos conceitos vividos pelo próprio sujeito. Este conhecimento decorre da sua ação no mundo e da significação que suas percepções adquirem pela interação e relação com o meio. (BRUNO, 1993, p. 119)*

Ainda com o objetivo de favorecer a aquisição de conceitos, sempre houve a iniciativa de trazer objetos reais antes de contar as histórias ou falar sobre algum tema novo com a turma.

Nessa mesma perspectiva, passamos a apresentar os alimentos em sua forma original (crus e inteiros) – por exemplo ao servir uma fruta, antes de experimentá-la, João Gustavo podia tatear, cheirar, perceber sua textura, tamanho, firmeza, e só depois recebia a mesma cortada em pedaços ou em forma de suco. Esse trabalho era feito diariamente, com a ajuda das cozinheiras que separavam todos os alimentos in natura que seriam servidos no momento da refeição.

Algumas estratégias para as atividades com tinta, lápis e canetinha também foram repensadas para que se tornassem acessíveis. Incorporamos em nossa prática o uso da telinha que possibilitava fazer relevos de forma rápida e prática (um pedaço de tela mosqueteira que quando utilizada por baixo do papel produz uma textura ao desenhar com giz de cera ou lápis de ponta grossa – (Figura 61). Para atividades de pintura, fazíamos limitações de espaços na folha a ser utilizada ou colávamos barbante no contorno da imagem para que João Gustavo. Conseguisse colorir seu interior.

59. Objetos pertencentes à sacolinha da beleza (Fonte: arquivo da professora)
60. Objetos pertencentes à sacolinha da beleza (Fonte: arquivo da professora)
61. Telinha utilizada como recurso de desenho em relevo (Fonte: arquivo da professora)
62. João Gustavo fazendo atividade com uma adaptação para limitar o espaço da folha (Fonte: arquivo da professora)

Nos momentos de brincadeira, a equipe da escola começou a observar que João Gustavo demonstrava grande interesse por música e por instrumentos

musicais, portanto esses materiais foram inseridos na rotina para exploração de todas as crianças. Dentre os preferidos por João Gustavo estavam a viola, a flauta, o tambor e um violão em tamanho real.

Vale aqui destacar que todos os materiais adaptados, construídos, adquiridos e propostos para o desenvolvimento de João Gustavo sempre foram de uso coletivo; todas as crianças da turma podiam experimentar, conhecer e utilizar nas atividades diárias.

No ano de 2016, indicamos que João Gustavo iniciasse o atendimento educacional especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) do CEMEFEJA Pierre Bonhome, pensando que esse espaço contribuiria para seu desenvolvimento e aprendizados específicos (letramento em *braille*, orientação e mobilidade, atividades de vida diária) em um atendimento feito individualmente.

Desde que iniciamos essa parceria com a professora do AEE, percebemos muitos avanços no desenvolvimento da criança, bem como fortalecimento da equipe escolar ao receber apoio e orientações contínuos. As professoras dos agrupamentos que João Gustavo frequentou e ainda frequenta demonstraram interesse em participar ativamente deste processo de formação continuada, ampliando seus conhecimentos, adquirindo novos aprendizados, pensando e repensando as adaptações e diversas tentativas de tornar o ambiente da nossa escola um espaço acolhedor e inclusivo.

Para que esse trabalho colaborativo entre equipe educativa da escola e professora do AEE acontecesse de maneira satisfatória, foi necessário organizar encontros, reuniões e discussões constantes sobre temas relacionados à cegueira, recursos possíveis de utilizar no ambiente da escola, dicas de organização dos materiais e do espaço, dentre outras discussões. Foram feitas reuniões de trabalho na SRM para conhecer esse espaço e as propostas desenvolvidas lá, bem como foram feitas reuniões de trabalho com a professora do AEE em nossa escola, nos momentos de TDC, TDI e FC para toda equipe escolar, o que fortaleceu o grupo e possibilitou novos aprendizados e muita troca de experiência.

Desde o início, a participação da família tem sido fundamental para o desenvolvimento do trabalho, aceitando as sugestões da equipe, colaborando e percebendo a necessidade desse trabalho individual especializado.

João Gustavo já estava totalmente adaptado à nossa rotina, às pessoas, aos ambientes e às propostas. Sempre se comunicou muito bem, de forma articulada, possui um vocabulário rico, é curioso e questionador, percebendo o que acontece ao seu redor nos mínimos detalhes.

63. Material adaptado feito para iniciar o contato com a cela braille (Fonte: arquivo da professora)
64. João Gustavo sentindo as letras do alfabeto em braille (Fonte: arquivo da professora)

Em parceria com a professora do AEE, observando a desenvoltura e dinâmica de aprendizado de João Gustavo, a equipe decidiu que era necessário iniciar seu le-

tramento em braille, tanto na SRM quanto na escola. Iniciamos com joguinhos simples – construção de algumas celas braille em tamanhos grandes com caixas de ovos, tampinhas de garrafas para o posicionamento e construção das letras, uso de bolinhas de isopor construindo as cartelas do alfabeto no braille – priorizando sempre desenvolver esses conceitos a partir de brincadeiras e de vivências prazerosas. Também adquirimos e construímos jogos mais complexos como dominós e jogos da memória já utilizando o alfabeto em *braille*.

Com esse trabalho em parceria, construímos várias possibilidades de conhecimentos não somente para João Gustavo, mas para todas as crianças da sala, possibilitando que eles conhecessem o sistema *braile* e os pontos que formam as letras, enfim a forma de ler e escrever das pessoas cegas.

Em 2018, João Gustavo estava frequentando o último ano da Educação Infantil e enquanto equipe educativa temos bem definido que esse é o momento de priorizar variadas oportunidades de apropriação do sistema *braille*, inserindo-o em todo o processo de letramento, para que tenha as bases bem consolidadas de sua forma de leitura e escrita e acesso ao mundo letrado assim como as outras crianças.

Com esse objetivo definido, continuou-se com o trabalho em parceria e frequentemente as professoras de Educação Especial e professora da turma faziam reuniões no espaço do TDI para planejar, adaptar ou refletir sobre a prática.

Nesses encontros coletivos, percebemos que era necessário repensar a forma como o calendário vinha sendo apresentado para João Gustavo e para a turma, assim modificamos o formato, aprimoramos e padronizamos os símbolos usados para marcar cada dia da semana. O calendário foi todo adaptado em alto-relevo, separando os dias da semana e identificando-os com figuras e sinais recortados em EVA, específicos para dias letivos, não letivos, festas de aniversário e outros eventos.

65. Turma do cachorro aprendendo sobre o sistema de escrita e leitura utilizado pelo aluno (Fonte: arquivo da professora)
66. Calendário adaptado feito na escola para que se tornasse acessível (Fonte: arquivo da professora)

Nessa atividade também foi trabalhada a inicial em *braille* do nome de cada mês do ano. Percebemos com essas readequações que o calendário tátil ficou muito atrativo visualmente para a turma toda e mais funcional para João Gustavo e que dessa forma, todos tinham autonomia para localizar eventos, férias, atividades especiais, passeios e outros.

Ao longo do ano de 2018, desenvolvemos variadas atividades relacionadas com o tema animais, partindo do nome da turma que era: Turma do Cachorro. Uma das primeiras adaptações feitas após a escolha do nome da turma foi a confecção do nome em braille e de um desenho do rosto de um cachorro em EVA, com detalhes como orelhas, olhos e nariz feitos com texturas diferentes. Esse material foi colocado na porta da sala, a fim de identificar o espaço ocupado por nossa turma.

Partindo do nome da turma foi trabalhado o letramento através do alfabeto dos animais; nessa atividade, as crianças pesquisavam, desenhavam e coloriam animais relacionados com cada letra. Para esse material em cada página onde estavam as letras coladas e as figuras de animais, colávamos também a letra em braille e um animal em 3D para exploração tátil.

Como encerramento desse trabalho com os animais, organizamos um passeio ao zoológico. Essa atividade aconteceu no dia do aniversário de João Gustavo e, com certeza, foi muito especial. Ao longo da caminhada pelo zoológico, a professora de Educação Especial foi descrevendo oralmente as características de cada animal para toda a turma (sua cor, tamanho, se tinha, penas, asas, como eram suas patas, chifres, bocas, se estavam na água ou na terra, o que comiam, etc.), pensando em tornar a experiência rica para João Gustavo mas também provocando nas outras crianças percepções além daquelas obtidas visualmente – sentindo os diferentes cheiro, os diversos sons e as texturas de alguns espaços que eram permitidos tocar. Assim como a ida ao zoológico foi planejada pela equipe para se tornar acessível, todos os passeios propostos às turmas pelas quais João Gustavo passou sempre foram pensados de maneira que ele pudesse interagir com o local e o grupo de forma positiva.

Vale aqui destacar outra ação que foi necessária desenvolver ao longo dos anos de permanência de João Gustavo em nossa escola. Como já falado anteriormente, João Gustavo sempre foi uma criança ativa, curiosa, e atenta a todas as coisas. Com isso, ele explorava os espaços com autonomia, guardava seus pertences, fazia sua higiene, circulava pela sala sabendo o local usual do mobiliário e escolhia os ateliês de sua preferência sempre que solicitado, porém, mesmo com toda essa autonomia adquirida, foi necessária a realização de um trabalho de orientação com as crianças e também com alguns adultos funcionários da escola, uma vez que em

67. Uma das páginas do material – Alfabeto dos animais (Fonte: arquivo da professora)
68. João Gustavo explorando com a professora de EE o nome da turma em braille na porta da sala de aula (Fonte: arquivo da professora)

variados momentos, as pessoas queriam fazer as atividades por João Gustavo (como guardar seus pertences, carregá-lo no colo, dar os brinquedos em suas mãos sem deixar que ele os procurasse, dentre outras ações), "ajudando-o" mesmo quando não era necessário. Aos poucos, fomos mostrando a todos que João Gustavo era uma criança autônoma, que tinha capacidade e condições de realizar as atividades propostas a ele e que precisávamos confiar em seu potencial para ajudá-lo a crescer cada vez mais.

A equipe educativa sempre buscou proporcionar condições para que João Gustavo participasse de todas as atividades, todos os momentos, todas as vivências e propostas feitas à sua turma. Nesses anos, buscamos desenvolver em João Gustavo autonomia e confiança. Foram anos de muitas descobertas, aprendizados, crescimento profissional e pessoal para todos, inclusive para as crianças que participaram desse processo. Acreditamos nessa escola inclusiva, acolhedora, que dá condições para o sujeito desenvolver seu potencial a partir de sua especificidade, assim como afirma Mantoan: "A escola tem que ser lugar em que as crianças tenham oportunidade de serem elas mesmas e as diferenças não são escondidas, mas destacadas".

Narrativa – Os encantos e desafios de uma educadora frente a inclusão de um aluno com deficiência múltipla

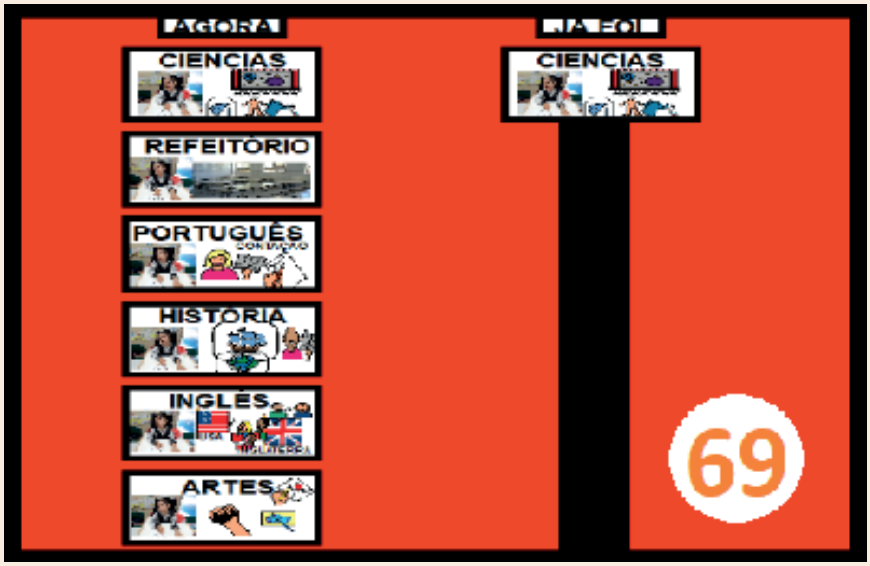
Warlen Fernandes Soares – Professora Polivalente dos anos iniciais do ensino fundamental
Solange Maria Américo – Professora de Educação Especial Coordenadora do Grupo de Trabalho de TEA

Nome da UE ou SRM: EMEFEI Raul Pila

Agrupamento ou ano do ciclo: 1º ano do Ensino Fundamental

Público-alvo: aluno com deficiência múltipla

Apresentamos aqui o trabalho pedagógico realizado com o aluno Gianluca, elaborado pela equipe escolar, ancorada pelo apoio das professoras de Educação Especial da escola. O planejamento desse trabalho pedagógico contemplou o desenvolvimento de atividades que fortaleceram os elos de socialização, promoveram o aprendizado de um meio de comunicação estruturado e potencializaram o desenvolvimento visual, tátil, auditivo e oral de Gianluca.



69. Quadro de Rotina Diária proposto para Gianluca e sua turma

O nosso planejamento fez-se a partir da observação das necessidades educacionais do Gianluca e levantamento das situações de aprendizagem e intervenção oferecida a todos os alunos, para assim propor ações que contemplassem a todos. Ao longo do tempo houve constantes adequações nesse planejamento para garantirmos a participação de todos no processo de inclusão.

Reiteramos a importância de identificarmos um meio de comunicação que nos permitisse perceber os interesses e necessidades do Gianluca, que começou a se dar através do olhar e de sons emitidos pela criança. As estratégias de comunicação utilizadas com a criança demandavam a compreensão da ordem, intensidade, necessidade da criança e de seu universo sensorial. Assim, professores e cuidadoras envolvidos com o processo escolar da criança estavam em constantes trocas de informações, planejando e cuidando com detalhes do espaço, da higiene e da rotina deste aluno. Preocupamo-nos em explorar o potencial de expressão, ideias e de emoções do aluno. Nesse processo de identificação da melhor forma de comunicação com a criança, contamos com o apoio e a parceria dos profissionais da saúde (terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, fonoaudióloga, dentre outros) que o atendiam e que sempre se disponibilizam a dialogar conosco. O movimento inclusivo não se desenrola dentro de uma única perspectiva, e sim pressupõe que a aprendizagem e desenvolvimento da criança seja refletida e planejada pelo conjunto de sujeitos envolvidos com a criança.

Nesta perspectiva, para o desenvolvimento linguístico do aluno no contexto escolar, a princípio focou-se na dinâmica de acomodar Gianluca adequadamente nos diferentes contextos, espaços e momentos de aula de modo que ele pudesse estar junto com os colegas da turma. Tal cuidado lhe trouxe outras formas de enxergar a si mesmo, os outros, os objetos ao seu redor e o mundo de uma maneira mais participativa e significativa e contribuiu na sua autorregulação, na percepção de si mesmo e dos outros. Consequentemente, essa organização possibilitou ao Gianluca instituir mecanismos internos para o despertar para um universo de múltiplas informações, que gradativamente passou a codificar e ter elementos para interagir cada vez mais com o contexto linguístico. Para organizar, significar e ofertar elementos linguísticos sobre a rotina escolar implementou-se o uso do Quadro da Rotina Diária com recursos pictóricos, onde o Gianluca podia verificar quais atividades ocorriam e o que era esperado dele em cada evento e espaço, como os horários das refeições, os espaços interativos da escola e a sala de aula.

70. Cadeira adaptada (Fonte: arquivo da professora)

Gianluca participava de todas as aulas e em todos os ambientes escolares. Destaca-se o uso do parque, quadras, refeitório e demais dependências. Criamos no início do ano letivo um espaço em sala de aula apropriado para o tempo de descanso deste aluno e também uma cadeira escolar, apropriada a suas necessidades, que foi providenciada pela professora da Sala de Recursos Multifuncional, que atuou junto a equipe terapêutica e equipe gestora da escola na solicitação dessa cadeira. Assim, o uso da cadeira de rodas era feito apenas para a locomoção em ambientes externos.

É de extrema importância apontar que os alunos usuários de cadeiras de rodas precisam ter preservados os seus momentos de se acomodar em outros mobiliários adaptados e corretamente personalizados para eles. Isso porque o uso exclusivo da cadeira de rodas

pode levar o aluno a ver o mundo apenas por uma perspectiva, o ângulo oferecido pela altura e disposição dessa cadeira. É necessário cuidar para que possam estar no mesmo nível de plano visual dos interlocutores, especialmente os companheiros de turma, o que favorece o interesse para descobrir as coisas, os objetos, as pessoas e os parceiros linguísticos que estão ao seu redor e interagir com eles de maneira significativa. Considerando tudo isso, foi oferecido a Gianluca uma cadeira de classe flexibilizada, personalizada e que pudesse ser acoplada a uma carteira comum da sala de aula. Com essa cadeira adaptada Gianluca podia utilizar a mesma carteira que todos os seus amigos de classe.Outro recurso implementado pela educadora em sala de aula, foi o Espaço Sensorial, o qual possui local fixo e era permanentemente preparado para corresponder à evolução da criança. Neste ambiente, além dos estímulos visuais, Gianluca podia usufruir de momentos estruturados para mediações sensório-motoras e estímulos das habilidades perceptivas, e cada recurso evidenciado para Gianluca também de modo que tivesse interação com todo contexto educacional da classe

A sala de aula contava, além da professora, com o apoio de uma estagiária de Pedagogia, duas cuidadoras que se revezam no cuidado de outras crianças, e às sextas-feiras, uma estagiária do Programa Mais Alfabetização. Portanto, investimos esforços para que o acesso aos objetos e materiais da sala de aula fosse o mais prático e funcional possível e os disponibilizamos alternadamente da forma mais atraente para o aluno. Professores de outras turmas também estavam em constante sintonia para favorecer e disponibilizar materiais que pudessem ser utilizados como recursos pedagógicos no 1° ano B para Gianluca.

As atividades escolares individuais que eram oferecidas ao Gianluca respeitavam a temática trabalhada com a turma em que está matriculado em todos os projetos e atividades correlatas, com adequações previamente preparadas e com a colaboração das outras crianças da turma para realização da atividade. Tal proposta ocorria mediante as adequações razoáveis, onde o currículo escolar era abordado a partir de muitos estímulos sensoriais, uma vez que diariamente são oferecidos a Gianluca objetos que possam despertar o seu interesse, tais como (rolos de papelão, areia pedagógica, jogo da memória sensorial, livro de texturas, massinha, atividades com pincel e tinta, dentre outros. Também se realizava diariamente a contação de histórias, o uso de caderno de classe (com apoio), pasta de atividades,

71. Ca Fe Festa da Família- quadro Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ONU (Fonte: arquivo da professora)

os pictogramas que são preparados pela professora de Educação Especial, rotina específica criada pela equipe de EE da escola e instrumentos que produzem sons quando manuseados pela criança.

Nossos esforços também se concentram em planejamento de situações funcionais da vida diária (uso de mochila, estojo, do banheiro, escovação, do refeitório, dentre outras). Privilegiamos a interação com os pares dentro de todas as propostas desenvolvidas (estudo do meio, refeições, momentos de recreação).

Ao término do corrente ano letivo, o aluno passou a atender pelo nome ao ser chamado, virar a cabeça em direção à voz que o chama; sentar-se com apoio, desde que seja enunciado o comando “vamos sentar”! Permanecendo nesta posição e esforçando-se para não deitar nova-

mente; passou a descobrir a mão e a levar constantemente à boca, fato que está sendo monitorado pelas cuidadoras sob orientação da professora para que não machuque os dedos, visto que morde para explorar a mão, A criança passou a acompanhar a 'contação' de histórias com os olhos e cabeça; sorrir e gargalhar em algumas situações. Embora ainda não exerça o movimento de pinça, ao apresentarmos um objeto e pedirmos para que segure, ele pega o objeto com preensão palmar; quando deitado. Demonstra reconhecer funcionários e outros professores, reagindo positivamente ao ser cumprimentado; manifesta interesse por atividades, apoiando as mãos sobre a proposta: massinha, garrafinha colorida, pote dos sonhos, rolos; quando não desejava participar da atividade, retirava as mãos da mesinha e as coloca no colo.

Gianluca ... Sem você não teríamos tanto amor para transbordar,

Seríamos muitos, mas não seríamos os mesmos.

Teríamos o céu, mas não veríamos o brilho das estrelas.

(Warlen)

-

Narrativa - Retomando as possibilidades comunicativas: introdução de Comunicação Alternativa/ Suplementar com aluno com deficiência múltipla

Mara Cardoso Freitas - Professora de Educação Especial do Atendimento Educacional Especializado

Roberta Gomes Scian - Professora de Educação Especial do Atendimento Educacional Especializado

Solange Maria Américo - Professora Coordenadora do Grupo de Trabalho de Deficiência Múltipla

Nome da UE ou SRM: **SRM Padre Avelino Canazza**

Agrupamento ou ano do ciclo: **6º ano do Ensino Fundamental**

Público-Alvo: **aluno com deficiência múltipla**

Neste relato apresentaremos algumas ações desenvolvida no atendimento educacional especializado, principalmente aquelas voltadas para construção e apropriação de formas de se comunicar por uma aluna com deficiência múltipla com ausência de fala, mas que já havia adquirido linguagem e língua antes da deficiência.

Raphaela nasceu em 12 de dezembro de 2006, era uma menina alegre, frequentava aula de dança e tinha ótimo rendimento escolar, com domínio da linguagem oral e escrita. Aos 10 anos, em de março de 2016, sofreu uma meningite e acidente vascular cerebral (AVC). Como consequência, a menina apresenta deficiência física com comprometimento dos 4 membros, sofreu traqueostomia e é alimentada por meio de gastrostomia.

Atualmente a aluna faz uso de cadeira de rodas. Apresenta melhor função com o braço direito e estamos implementando vários estímulos para que a adquira cada vez mais funcionalidade. Frequenta atualmente o 6º ano na EMEF Prof.a. Maria Luiza Pompeo de Camargo, em caráter especial, visto que se encontra matriculada no 5º ano pelo fato de ter ficado um ano sem frequentar a escola, devido ao AVC.

A escola está estudando a melhor maneira de resolver o problema de reclassificação, para que ela possa permanecer com os seus pares, que são seus colegas desde o seu ingresso na escola, no 1º ano escolar. Raphaela teve atendimento domiciliar em 2017 com professores de Educação Especial da escola.

Segundo a mãe, a primeira forma de comunicação experimentada depois do AVC foi o movimento de pálpebras (piscar), mas esse sistema não foi muito efetivo. À vista disso, outras formas de comunicação com Rafaela foram experimentadas com finalidade de expressão de seus desejos, sentimentos ou necessidades, indicando "sim" e "não", usando a expressão do rosto (sorriso) e movimento palmar para cima e para baixo.

Iniciou em março de 2018 no Atendimento Educacional Especializado – AEE, na Sala de Recursos Multifuncionais da Escola de Educação Integral Pe. Avelino Canazza. A comunicação se deu por meio de sorrisos, movimentos reduzidos do braço e mão direita e direcionamento de olhar. Ela conseguia bater levemente em objetos e também em cartões pictóricos. São utilizados com frequência vários cartões, contudo, ainda não tinha apresentado reconhecimento do sim e do não. Após discussão do caso no Grupo de Trabalho de Deficiência Múltipla foram introduzidos cartões com pictogramas que trazem expressões faciais representando sim e não, então, Raphaela respondeu, mostrando compreensão.

A aluna se encontra em processo de avaliação pedagógica para verificação de suas necessidades educacionais, conhecimento e potencialidades relacionadas às questões acadêmicas e à vida prática (o quanto consegue reconhecer, ler, indicar, interagir, expressar o gostar e não gostar, entre outros.). Estamos desenvolvendo um trabalho com ênfase em recursos tecnológicos e Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA), buscamos recursos e estratégias para atender às suas especificidades.

Os recursos tecnológicos utilizados são de baixa e alta tecnologia como tablets, notebook, big Track, vocalizadores, símbolos pictóricos com velcro e/ou imantados, ponteiras manuais, plano inclinado, adaptadores de lápis e pincéis, entre outros, com os quais a aluna possa ganhar maior autonomia. Contudo, o processo ainda é experimental, porque é necessário avaliar com a aluna quais recursos oferecem maior funcionalidade. Os recursos são ferramentas facilitadoras do processo de ensino aprendizagem, utilizados de forma a retratar temas e situações contextualizadas, que envolvam a sua realidade e seus interesses.

Estamos trabalhando na Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) com imagens e nomes de seus familiares, dos amigos mais próximos, brinquedos prediletos, artistas e filmes preferidos, imagens da casa e de seu entorno, da escola, professores e demais profissionais que atuam diretamente com ela. A interação com seus pares vem ocorrendo de forma positiva no ambiente escolar, por meio de ações desenvolvidas pela professora de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva. Percebe-se que em tais momentos a aluna se sente parte da escola, pois demonstra satisfação e seus pares requisitam sua presença e demonstram muito carinho por ela. A professora do AEE contribui na produção e no uso de cartões de Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) relacionados ao cotidiano escolar.

Vale informar que a aluna não consegue realizar as atividades da vida diária, precisando de apoio para realizar qualquer atividade de vida prática, por isso na escola conta com apoio do cuidador para as atividades de higiene, alimentação e locomoção. Parece entender o que falamos e vem dando devolutivas por meio de sorrisos, quando gosta e, quando não gosta de algo, tem movimentos com perna e braço direito na tentativa de empurrar o que lhe

é oferecido. Consegue manifestar suas vontades e a professora de Educação Especial também está tentando, por meio de um programa, a comunicação que utiliza os movimentos de cabeça e um cursor indicativo de ações no computador. Este recurso, como os demais, está em processo inicial, mas há indícios positivos sobre o seu potencial, segundo a professora.

O atendimento educacional especializado estimula, socializa e explora o uso de vários recursos, já citados, para que tenham funcionalidade e sejam elementos facilitadores no seu cotidiano escolar e familiar, estendendo aos demais espaços de convivência. Contribui ainda nos avanços e conquistas da autonomia e interação com seus pares, estreitadas pela nova maneira de Raphaela se comunicar, por isso a parceria com a família é fundamental.

Observamos que intervir na comunicação de alguém, dar-lhe instrumentos linguísticos, suporte para se comunicar vai muito além do "simples ato do falar". A linguagem não se limita à forma ou ao sistema que se usa para estabelecer as relações de comunicação. Depende do repertório de cada um, que se amplia nas experiências cotidianas de interlocução, daí a importância dos pares linguísticos. Temos que avançar para além da compreensão de que, se o indivíduo não consegue se expressar pela oralidade, não tem nenhum armazenamento interno, nem possui bagagem com a qual possa participar de intercâmbios e trocas linguísticas. Se aceitarmos essa perspectiva, confirmaremos o "estigma" de que a ausência da "fala" ou de "expressões comunicativas", elimina toda e qualquer forma de se estabelecer a comunicação para o indivíduo que não possui recursos linguísticos para realizar trocas comunicativas. É preciso compreender a possibilidade de outras formas de comunicação.

A pessoa com deficiência física, especialmente aquela que já tenha uma linguagem estruturada, como é o caso da Raphaela, tem algumas vantagens que podem ser exploradas, pois desde a mais tenra infância, ela recebeu noções linguísticas básicas e conceitos culturais linguísticos, no aprendizado com seus pais, e com outras pessoas que favoreceram seus primeiros ensaios comunicativos. Sobre a base interna desta estrutura, pode ser implantada a Comunicação Suplementar e Alternativa. A linguagem interiorizada que Raphaela desenvolveu anteriormente ao AVC precisa encontrar meios para se expressar, o que estamos buscando construir através da CSA.

Narrativa – Recursos de comunicação para inclusão de uma com surdocegueira pré-lingual

Solange Maria Américo – Professora de Educação Especial do Atendimento Educacional Especializado

Agrupamento ou ano do ciclo: **Ensino Fundamental ciclo I**

Público-Alvo: **aluno com surdocegueira**

Larissa teve sua primeira experiência escolar aos 10 anos de idade, quando foi matriculada numa unidade de ensino fundamental da Rede Municipal de Campinas em 2004. De fato, mesmo Larissa tendo sua idade acima da média dos colegas, iniciou sua trajetória escolar no 1º ano, pois sua estatura era bem semelhante aos demais alunos e necessitava de muitos estímulos para se desenvolver em vários aspectos.

A mãe relatou as dificuldades encontradas para levar Andreia à escola, pois a menina tinha medo de sair de casa e no começo dava muito trabalho, puxando a roupa da mãe em sinal de negativa. Mas, aos poucos foi se adaptando e tanto a mãe como a escola começaram a busca de um transporte acessível para fazer o percurso de ida e volta da escola. Larissa apresenta surdocegueira pré-lingual (perdas significativas tanto na visão como na audição e acometimento da capacidade de ouvir os sons da fala para os reproduzir). Trata-se de uma deficiência na qual a pessoa necessita, o mais urgente possível, aprender um sistema de comunicação, já que, neste caso, o isolamento é fator de extremo distanciamento da realidade e de compreensão dos contextos linguísticos.

Na escola, Larissa teve gestores preocupados, funcionários dedicados, professores maravilhosos, como Carmen Silvia Dias (professora do 2º e 3º ano de Larissa), Ismênia Carolina Bosco (professora de Educação Especial), Renato Horta Nunes (professor de educação física), Jussara Radis Pimenta (professora de Educação Especial), ainda, tantos outros que se esforçaram a fim de que Larissa pudesse progredir e se desenvolver plenamente. Sobretudo, estavam motivados a encontrar maneiras de otimizar, fomentar os processos educacionais com objetivo de ajudar Larissa a ver o mundo.

Dentre os recursos mobilizados, o transporte específico que fizesse o trânsito escola-casa-casa-escola todos os dias junto com sua mãe era essencial para garantir o acesso à escola. Entretanto, Larissa necessitava de mais do que o transporte. Sem linguagem, ela ficava presente nos ambientes, nos eventos, de forma descontextualizada. Sem entender o que estava acontecendo, ela apresentava comportamentos de autoproteção, maneirismos hostis e desafiantes, com muitas instabilidades de humor. Ainda fazia uso de fraldas, não se alimentava sozinha e não aceitava as refeições oferecidas na escola. Todos os dias só ingeria um tipo de alimento como lacticínios, os quais a mãe mandava na mochila. Intransigente, recusava-se a consumir qualquer outro alimento que não fosse aquele.

A equipe de professores percebeu que Larissa, mesmo estando presente na escola, ficava alheia aos eventos que aconteciam ao seu redor. Então questionava-se como estabelecer mediações educacionais e interações comunicativas com Larissa: como estabelecer um currículo frente a surdocegueira pré-lingual?

Em 2006, fui procurada na Sala de Recursos para conhecer

Larissa, com objetivo de exemplificar ações que a ajudassem a compreender as relações e os enredos do contexto educacional. Comecei a levantar alguns pressupostos que são imprescindíveis ao se iniciar qualquer programa de estruturação linguística para uma pessoa com surdocegueira pré-lingual. Por exemplo, observei que não havia marcadores ou sinalizadores que permitissem que ela pudesse se organizar nos espaços-tempos da escola, como também, não existiam regras claras a partir de sinalizadores táteis, vibrotáteis (percepção da vibração pelo tato) ou termostáteis (percepção da temperatura pelo tato em que a pessoa surdocega toca algo ou alguém e o reconhece pelas impressões térmicas fornecidas pelos termorreceptores). Tais recursos oferecem possibilidades básicas para autopercepção da pessoa surdocega. Trata-se de algo essencial para a organização de um currículo que atenda às suas necessidades, de elementos preliminares de integração da própria imagem e das relações com o mundo.

A ausência de recursos linguísticos, visuais que lhe garantisse concepções palpáveis do mundo, desde a mais tenra idade, gerou na criança dificuldades de entender como as pessoas, os objetos, as coisas estão dispostas e de como interagir com elas sem gerar frustrações ou angústias. Portanto, essas ações funcionam como "carro-chefe" para se organizar qualquer currículo para a pessoa com surdocegueira pré-lingual. Funcionam como recursos linguísticos primários, otimizados a partir de sistemas de comunicação para se estabelecer trocas comunicativas cabíveis no universo da criança, do jovem e do adulto surdocego. Neste primeiro contato, observei como os professores organizavam as suas atividades e propus algumas estratégias que pudessem, desde aquele momento, firmar procedimentos necessários para autorregulação de Larissa no contexto educacional e lhe trazer integração sensorial em meio ao convívio social.

Entretanto, as dinâmicas que sugeri deveriam envolver a todos, pois Larissa precisava saber com quem estava se relacionando, se permitir ser tocada. Ela precisava aprender a se utilizar da mão direita como mecanismo de autoproteção ou autodefesa, e não se pôr o tempo todo na defensiva, evitando contato. Larissa precisava confiar naqueles com quem convivia no cotidiano escolar, não se posicionar como se estivesse num ambiente hostil e estranho. Igualmente, todos que conviviam no âmbito da escola, que lá atuavam, também necessitavam conhecer sobre a surdocegueira pré-lingual, e sobre a melhor forma de interagir com Larissa de maneira significativa para o seu desenvolvimento linguístico e intelectual.

Assim, conversei com os alunos da turma de Larissa, explicando como ela via o mundo e de como era importante que eles a ajudassem a ver o mundo de maneira cada vez mais plena. Então, orientei os procedimentos que todos deveriam adotar a fim de que Larissa os reconhecesse no contexto linguístico. Para isso, precisávamos estabelecer sinais de identificações pessoais como marcadores, objetos que sempre trariam no corpo, que os pudesse diferenciar no cotidiano escolar e fornecer pistas perceptivas para Larissa. Por exemplo, um sinal como uma pulseira, um brinco, um relógio, uma fita no cabelo ou uma marca saliente no rosto ou no braço e ou pela escrita digital fazendo a inicial de seu nome no dorso ou na palma da mão de Larissa.

Isto posto, ao se aproximarem de Larissa, primeiro deveriam efetuar o Tadoma, colocando a mão esquerda de Larissa em seu tórax, próximo a garganta, em seguida, pronunciar seu nome e realizar o sinal mudando a mão esquerda de Larissa para o local de reconhecimento a fim de que pudesse, cinestesicamente, saber quem estava se comunicando com ela. Desta forma, cada um ao se aproximar de Larissa fazia o sinal perceptivo no dorso ou na palma da mão esquerda e, neste circuito comunicativo, iam se reconhecendo. Em seguida, orientei a professora que, pelo vínculo

já estabelecido, iniciasse os comandos trazendo a mão direita de Larissa para o convívio e, de tal modo lhe possibilitasse vivenciar o momento de interação.

Nós nos questionávamos sobre como efetivar os Sistemas de Comunicação Suplementar e Alternativa no contexto escolar, contemplando as necessidades da aluna surdocega, e sem desconsiderar o direito de aprendizado dos demais alunos. Nesse sentido, torna-se importante sensibilizar os alunos à solidariedade, despertando-os para o trabalho em parceria e a "ver" os outros do contexto como interlocutores linguísticos.

Era preciso analisar as vivências escolares para entender quais atividades poderiam ser significativas para Larissa. Introduzimos um calendário móvel com objetos de referência, que fossem significativos para Larissa e que representassem ou que fizessem a correlação dos tempos e espaços da escola. O calendário pretendia contribuir para a sua autorregulação nos espaços-tempos que teria que frequentar, sendo um instrumento interessante também para o professor responsável por se relacionar com ela nas diferentes situações espaço-temporais. As interações foram fundamentais para que Larissa tivesse contato com um número maior de pessoas. Sua presença na escola também promoveu a possibilidade de maior aceitação de informações cenestésicas para ampliar sensivelmente suas percepções nos ambientes escolares.

Finalizando esta pequena narrativa da história de Larissa, também considero importante mencionar que na surdocegueira pré-lingual, as possibilidades de estímulos à linguagem dependem de procedimentos essenciais para se chegar a resultados favoráveis. Sem recursos linguísticos não há interação comunicativa e a pessoa surdocega fica relegada às interpretações de outrem. Assim, a contínua exposição à linguagem dá maiores oportunidades de desenvolvimento conceitual, por meio de sistemas de comunicação flexibilizados para contemplar as necessidades da pessoa com surdocegueira.

Capítulo 6

Colagem de Eliana Briense Jorge Cunha e Mariana da Cunha Sotero - Linguagens e Línguas

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

AD
((AUDIODESCRIÇÃO))

As narrativas que compõem o capítulo que especificamente aborda a educação de alunos com surdez foram escritos por atores que falam de diferentes lugares: a professora da sala, a professora bilíngue, a intérprete, um professor de história, professoras de educação especial a orientadora pedagógica e uma mãe realizam seus depoimentos e mostram a importância da Libras e da visualidade na educação dos alunos surdos, como forma de acesso ao português escrito como segunda língua. O capítulo permite visualizar problemáticas relacionadas à gestão e também às especificidades da prática pedagógica do ensino bilíngue. Além disso, os pais de um aluno surdo nos brindam com seu depoimento que destaca a importância da participação e envolvimento da família na escolarização da criança. A fluência em Libras varia entre as pessoas que partilham suas narrativas , desde fluência plena até conhecimento básico, com grande dependência no serviço de intérpretes, mas todos demonstram a importância de difundir o conhecimento de Libras para toda comunidade escolar para sejam interlocutores dos surdos, assim estudar e compreender mais sobre o acesso do aluno surdo ao conhecimento.

Narrativa – Educação bilíngue de surdos: um olhar da orientadora pedagógica sobre o novo

Janaína Tunussi de Oliveira – Orientadora Pedagógica do Ensino Fundamental

Nome da UE ou SRM: **EMEF Júlio de Mesquita Filho**

Público-alvo: **aluno surdo**

Atuo desde 2016 como orientadora pedagógica da EMEF Júlio de Mesquita Filho, ano em que ingressei na Rede Municipal de Ensino de Campinas. Desde o início, orientar uma escola com uma proposta de educação bilíngue para surdos exigiu de mim aprofundamento na temática e busca por conhecer mais sobre a escola e as pesquisas na área.

A compreensão de que as práticas escolares devem ser pensadas com ênfase na inclusão destes alunos, abordando propostas curriculares que tragam a língua portuguesa como segunda língua e deem o devido destaque à Libras como língua natural desse público-alvo foi um dos primeiros aspectos que os profissionais que ali trabalhavam me apontaram como necessário. Aproximei-me das práticas e das propostas escolares para poder vivenciá-las e, dessa forma, poder desempenhar melhor meu papel na gestão.

Desde que cheguei, percebo que a escola bilíngue passa por movimentos constantes que alteram significativamente suas estruturas e isso gera modificações em seu projeto pedagógico, exigindo que a gestão reelabore constantemente as propostas junto aos professores e profissionais da educação bilíngue.

A primeira mudança que presenciei não nos afetou de início, mas seus efeitos estão sendo sentidos agora de forma mais intensa. Em 2016, a escola contava com 18 alunos surdos matriculados do 1º a 9º ano. Esses alunos moravam em diversas regiões da cidade e, para chegarem até a escola, precisavam direcionar-se, sozinhos ou com os responsáveis, até um ponto central. Com essa característica, tínhamos um público em nossa escola que era composto de alunos com famílias que tinham disponibilidade de acompanhar mais de perto a vida escolar das crianças. Recebemos, em 2016, uma família que tinha uma aluna matriculada no período da manhã e outra no período da tarde. A logística para levar e buscar as meninas no ponto central era muito complicada. Diante disso, a família acionou o Ministério Público e conseguiu, no meio do ano letivo, que o transporte buscasse e levasse todos os alunos da escola nas próprias residências.

Com essa nova organização do transporte, passamos a receber um outro público, que antes não conseguia fazer parte da escola bilíngue, por não ter disponibilidade de tempo para a locomoção. Esse público começou a chegar aos poucos: alguns em 2017, pois a licitação com a empresa de transportes ainda não estava completa, até se consolidar em 2019, atendendo a todos os alunos surdos da cidade de Campinas que estejam matriculados de 1º a 9º ano do Ensino Fundamental e demonstrem interesse pelo atendimento bilíngue. Essa ampliação do transporte trouxe para a nossa escola alunos que antes não tinham acesso à educação bilíngue ou que ainda eram atendidos em outras escolas de Campinas. Muitos chegaram e ainda chegam sem um conhecimento avançado na língua de sinais ou com poucas expe-

riências escolares.

Tal mudança de perfil gerou classes ainda mais heterogêneas, com grandes distâncias entre as aprendizagens, e a necessidade de elaboração de propostas diferenciadas para esse novo público que chegava durante todo o ano letivo em diferentes anos do ensino fundamental. Além disso, recebemos alunos com deficiências múltiplas, contando sempre com o apoio das professoras de Educação Especial para conduzir melhor as intervenções e propostas de ensino. Essas mudanças geraram dúvidas e inseguranças em todos nós da equipe, pois foi preciso pesquisar novos materiais e novas formas de ensinar.

Somado a isso, participei e ainda participo de outro momento de transição da educação bilíngue na escola. O modelo vigente até 2016, com a escola organizada em sala bilíngue multisseriada exclusivas para surdos, foi alterado pela portaria SME 13/2016 e, a partir de 2017, passou a vigorar uma proposta inclusiva, onde surdos e ouvintes estão na mesma turma em docência compartilhada. Recém-chegada à proposta de educação de surdos aqui desenvolvida, considero que participar da organização do projeto pedagógico no processo de transição de políticas públicas foi intenso e transformador.

Com a chegada de uma nova política organizada em processo de docência compartilhada no ensino de surdos e deficientes auditivos, foi indispensável compreender a necessidade de mudança de paradigmas na organização de sala de aula e de estrutura escolar, transformando as relações pessoais e as práticas pedagógicas, que antes eram individuais de cada professor, num processo colaborativo e coletivo.

Na sala de aula, por mais sozinho que estejamos, nunca somos apenas um: somos o reflexo da construção coletiva escolar e das nossas formações continuadas. Na docência compartilhada, todavia, há a presença de dois profissionais no mesmo ambiente, gerando conflitos e comunhão, discordâncias e complementos. A dualidade presente na relação com o outro faz com que esse desafio deva ser experimentado com formação continuada e reflexão constante da prática. É na figura do outro que nos constituímos nessa proposta, aproximando-nos e distanciando-nos sempre que necessário se fizer.

O orientador pedagógico, diante desse desafio, precisa articular as partes, integrar os profissionais e também auxiliar na mediação de conflitos que vierem a surgir. Para isso, é necessário garantir espaços para que as trocas possam acontecer e esses profissionais possam dialogar e construir essa colaboração em sala de aula. Diversas estratégias foram estruturadas e implementadas para que essas necessidades fossem amenizadas: a atuação pontual do orientador pedagógico nos encontros entre as duplas para planejamento, a participação também em uma reunião coletiva entre todos os envolvidos na docência compartilhada. Contudo, nessa nova perspectiva que era desconhecida pela maioria dos profissionais que começou a atuar em docência compartilhada em 2017 (incluo-me nesse grupo), muitos erros foram e ainda são cometidos na tentativa de acertar e encontrar a melhor forma de se organizar e atender a uma demanda ainda por se estabilizar.

A implementação de uma nova política pública exigiu da equipe um trabalho de ação-reflexão-ação, no qual práticas individuais foram e são repensadas em prol da construção de uma nova prática coletiva bilíngue.

Profissionais que até então não tinham contato direto com os surdos passaram a tê-lo todos os dias e isso exigiu uma transformação na forma de pensar, não apenas a aula, mas também o espaço físico no qual elas aconteceriam. Quais conteúdos poderiam ser apresentados para surdos e ouvintes com as mesmas práticas e quais deveriam ser apresentados com práticas diversas? As aulas poderiam ser pensa-

das em Libras e adaptadas para a língua portuguesa? Até que ponto dividir o mesmo espaço físico pode ser considerado docência compartilhada? Como reagrupar esses alunos em cada momento da aula? Manter sempre os surdos juntos ou também colocá-los junto a ouvintes? Qual a função do profissional bilíngue dentro da sala: intérprete ou professor?

Como gestão, há ainda outros levantamentos. Qual o perfil profissional para atuar em docência compartilhada? O que podemos exigir de cada um dos profissionais envolvidos?

Esses e outros questionamentos permearam o decorrer de 2017 e muitos continuam sendo debatidos em nossa escola, por meio de reuniões semanais e horas-projeto desenvolvidas pelos profissionais que realizam a docência compartilhada.

Esses questionamentos nos levaram a compreender que a educação não é um espaço de respostas prontas e que a solução encontrada para um grupo de alunos não é a mesma para um outro grupo, singular e único. Sendo assim, colocamo-nos como educadores que devem pensar a educação de forma individual e coletiva, buscando nas práticas anteriores sucessos, mas compreendendo também que a repetição da mesma prática não garante a aprendizagem de todos, existindo a necessidade de se reinventar, bem como reelaborar nossos questionamentos e nossas respostas.

Há muito o que se repensar. Vale salientar que uma política pública como essa, diferente das desenvolvidas em outras redes, deve ser repensada e adaptada de acordo com as vivências de práticas reais. Acredito que os desafios vivenciados na escola no período 2017-2019 possam ser essenciais no processo de revisão da política, com acréscimos indispensáveis apontados nessa etapa de implementação, como, por exemplo, adicionar as horas-projeto para planejamento de atividades à jornada de trabalho dos professores.

Viver a gestão da docência compartilhada para mim tem sido um processo árduo, repleto de dúvidas, mas também tomado por certezas. Uma delas é a de que a construção coletiva do saber exige compromisso, responsabilidade, organização, cooperação e, acima de tudo, estar aberto ao novo.

Narrativa – Ensino de Libras e letramento para surdos e ouvintes: construindo pontes

Maria Creuza Lopes Teatin – Professora de Educação Infantil

Nome da UE ou SRM: **CEI José Fidelis**

Público-Alvo: **aluno surdo**

Neste texto, trago uma breve narrativa de minha experiência como professora de Educação Infantil atuando em docência compartilhada com professor bilíngue no trabalho com estudantes surdos, no processo inclusivo e o ensino da língua de sinais no ambiente escolar para crianças pequenas (de zero a 6 anos). Apresento os desafios e potencialidades na construção de práticas e atividades que proporcionem o acesso e aprendizado da língua de sinais por parte da criança surda e de seus pares, para a construção de um ambiente no qual a língua de sinais possa circular e a criança surda possa ser compreendida em seu ambiente educacional.

A primeira experiência

com docência compartilhada e o processo de inclusão de um aluno surdo, foi no ano de 2016 com a professora bilíngue Raquel Magalhães, que desenvolvia um projeto em todos os agrupamentos do CEI, referente à escrita dos nomes das crianças (em datilologia) e os sinais das cores. Esse trabalho tinha o objetivo de difundir a língua de sinais nos mais diversos espaços da escola, promovendo o conhecimento das crianças e comunidade escolar em outra língua, e proporcionando compreensão e comunicação básica entre as crianças ouvintes e surdas, assim como os adultos na unidade.

Fiquei encantada com essa prática e com o conhecimento da língua de sinais. Em uma reunião de TDC, questionei a professora bilíngue sobre quais outras práticas e orientações, além do projeto na escola, estavam sendo feitas com a família da criança surda. Logo em seguida, a professora deu início ao projeto de orientação e ensino da língua de sinais para que a criança também fosse estimulada no ambiente domiciliar, potencializando assim o aprendizado pela criança da língua de sinais.

Não contente só com o ensino das cores, eu e a professora Raquel trabalhamos objetos, vestuário, coisas do cotidiano da escola e personagens do circo, que resultou numa bela apresentação onde todas as crianças estavam vestidas de palhaço sinalizando a música tema.

Em 2017, tive o prazer de ter o aluno surdo Anderson no agrupamento em que era docente. Neste ano, também contei com uma grande parceira na docência compartilhada, a professora bilíngue Elaine Andrade Peres Fernandes, que dominava maravilhosamente a língua de sinais, assim como o letramento da criança surda.

A partir do contato com a professora bilíngue, percebemos que tínhamos bem claro quais eram os nossos objetivos referentes à inclusão com a turma: difundir a língua de sinais na sala de aula de modo que todos os alunos se comunicassem com tranquilidade com Anderson, permitindo que Anderson tivesse acesso a Libras num ambiente vivo e dinâmico e não somente com sinais isolados e traduzidos de maneira descontextualizada.

A professora bilíngue tinha pouca experiência com Educação Infantil, dessa forma, queria oferecer várias atividades ao longo do dia para as crianças, mas expliquei que deveríamos respeitar o tempo das crianças, oferecendo uma atividade por dia, pois as crianças têm uma rotina a ser seguida com outras atividades, dentre elas: as brincadeiras em grupos com jogos pedagógicos, os cantinhos na sala com diversas atividades a serem escolhidas pelas crianças, roda de conversas, o momento da história, parque, pátio, refeições, escovação de dentes, entre outras atividades.

Desta forma, todos os dias havia um diálogo diferente envolvendo a todos da sala. Toda a rotina era contextualizada em língua de sinais, contagem dos amigos, contagem no jogo de boliche, cardápio do dia, narração de histórias em língua de sinais. As atividades oferecidas no papel permitiam o letramento em ambas as línguas: sinais e português, pois sinais e escrita eram elaborados em parceria através de conversas e sugestões de ambas as professoras. Dessa forma, estabelecemos uma parceria a fim de contribuir para o desenvolvimento do Anderson. Do final de 2017 e durante 2018, devido a processos particulares das professoras bilíngues, houve uma interrupção no trabalho bilíngue na escola. Houve suporte da professora de Educação Especial de nossa unidade Vanessa Portioli, conforme o que era possível, já que ela acompanhava também outras turmas e alunos.

Considerando o contexto de atuação da professora de Educação Especial em blocos de escolas com diversas turmas e alunos para acompanhamento, como desenvolver um trabalho de letramento em língua de sinais com a turma, ampliar o repertó-

rio linguístico do aluno ou, pelo menos, manter o vocabulário já adquirido?

Diante dessas condições, organizamos somente um projeto em momento pontual, a ser desenvolvido com a turma dentro da proposta bilíngue: "alimentação saudável". No decorrer do ano de 2018 até o retorno da professora bilíngue, esse projeto foi todo desenvolvido em Libras com a turma do Anderson. Os alimentos eram trabalhados em língua de sinais durante a roda de conversa e as atividades de registros organizadas de modo a contemplar as duas línguas.

Outras estratégias também foram trabalhadas com as crianças dentro desse projeto: degustação dos alimentos, entrevista com as cozinheiras, conhecimento dos alimentos crus e cozidos. Este último foi extremamente importante para a compreensão do contexto e abstração da criança surda. O projeto foi realizado prioritariamente nos dias da presença da professora de Educação Especial na escola. Nos outros dias, Anderson permanecia comigo em sala, realizando as atividades propostas para o grupo. Tenho conhecimento muito básico em língua de sinais, adquirido durante os anos de atuação da professora bilíngue na unidade e foi com esse conhecimento que mantive a educação de Anderson durante os meses em que me encontrei sozinha com ele no contexto escolar do dia a dia.

Durante esses 2 anos de difusão da língua de sinais com as crianças da turma, sempre houve interesse e questionamento de familiares sobre o desenvolvimento do projeto: cotidianamente traziam perguntas sobre os sinais que seus filhos reproduziam em casa, além de elogiar e reconhecer a importância desse trabalho. Sempre fomos apoiados pela comunidade em nossos projetos.

Diante dessa experiência enriquecedora de compartilhar o letramento de uma criança surda com outro profissional em outra língua, algo totalmente diferente do que eu já havia trabalhado até o momento, deixo a reflexão: no processo de inclusão não tem "o meu saber" ou "o teu saber" e sim, o envolvimento de todos para que o maior interessado viva na sua plenitude e desenvolva toda sua potencialidade.

Narrativa – Libras, uma língua viva! Sobre docência e a instrução em Libras

Rebeca Ripari de Oliveira – Professora Bilíngue

Nome da UE ou SRM: **CEI Agostinho Pattaro**

Agrupamento ou ano do ciclo: **agrupamento III**

Público-Alvo: **aluno surdo**

No CEI Agostinho Pattaro, a docência compartilhada se dá na atuação do professor bilíngue junto a três crianças surdas, matriculadas em uma turma com ouvintes no contexto da sala comum. Esse trabalho teve início em 2017, por isso é uma novidade para todos da escola. Podemos dizer que já construímos muita história em pouco tempo e nesse relato, que gostaria de partilhar, enquanto professora bilíngue, pretendo contar nossas práticas e promover uma refle-

xão sobre o que foi feito nesses dois anos, 2017 e 2018, para trazer à luz as potencialidades do trabalho, bem como os desafios encontrados, para que possamos continuar construindo a educação bilíngue.

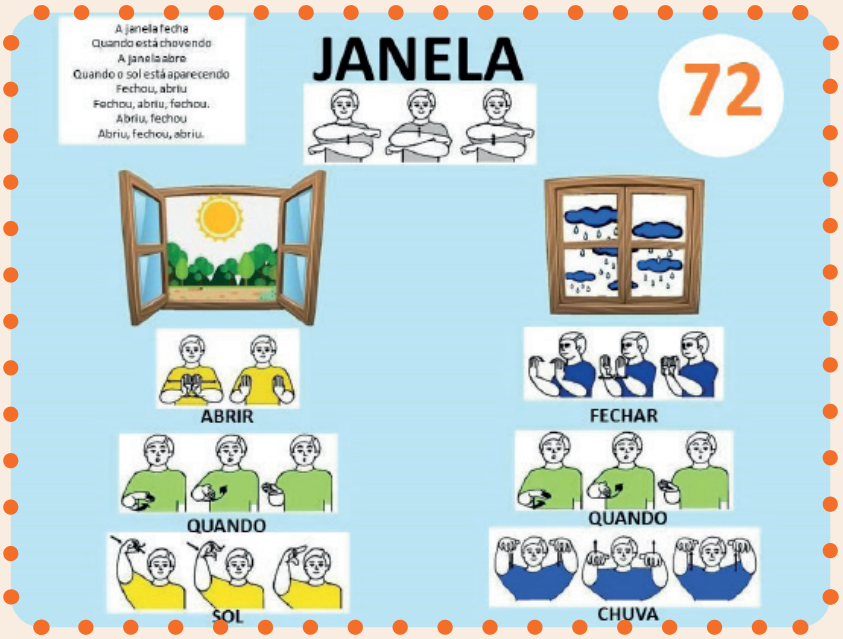
Os três meninos surdos permaneceram juntos nesses dois anos em uma turma de Agrupamento III (AGIII), com a mesma professora bilíngue e com professoras polivalentes diferentes em cada ano. A princípio, não tínhamos a prática da docência compartilhada; estávamos estreando um novo modelo de trabalho. Na teoria, sabíamos que os dois professores deveriam integrar seus conhecimentos e conduzir juntos ao ensinar as turmas de alunos surdos e ouvintes (Portaria SME Nº13/2016 sobre a Política educacional para pessoa com surdez e com deficiência auditiva), mas como foi essa experiência? Como já diz o nome "compartilhado", trata-se de partilhar algo com alguém; não existe trabalho isolado, é um fazer em conjunto que se torna possível apenas quando existe uma relação de parceria e respeito entre os dois profissionais. Tal construção não acontece da noite para o dia; é preciso comunicação, porque alinhar as ideias não é tarefa fácil. Percebemos que seria impossível estabelecer essa relação sem diálogo. A parceria também é um vínculo de confiança, precisamos dela para conseguirmos ser transparentes um com o outro, aprender, buscar e sonhar juntos. Acredito que só assim é possível tornar significativo e produtivo esse tempo que é fundamental para que o professor da sala comum e professor bilíngue compartilhem seus conhecimentos e construam juntos um planejamento que garanta a participação de todas as crianças surdas e ouvintes. Na nossa prática, tivemos encontros regulares e percebemos que a qualidade desse momento se aperfeiçoava à medida que a nossa relação de parceria se consolidava.

Todas as experiências vividas pelas crianças na Educação Infantil compõem o currículo, por exemplo, desenhar não se sobrepõe a lavar as mãos para se alimentar[1]. O professor bilíngue deve estar atento e presente em todos os momentos da rotina, dialogando em Libras com as crianças. Justamente nos momentos que, prepotentemente, julgamos simples é que surgem oportunidades de usar um novo sinal, a oportunidade de conversar sobre algo que aconteceu em casa. Lembramos que, para algumas crianças surdas, a escola representa um dos poucos lugares onde elas terão possibilidade de aprender a se comunicar em Libras com seus pares (crianças surdas) e também com os demais usuários da língua de sinais. Diferentemente do surdo, o ouvinte tem mais acesso à sua língua do que o surdo tem da língua de sinais; no caso do ouvinte, em todo o lugar tem alguém falando português, mas e o surdo? A realidade é que em muitas famílias não há outros usuários de Libras. Por isso, o momento da escola deve ser muito bem aproveitado e significativo para que as crianças surdas tenham condições de se desenvolver cada vez mais na Libras.

Ressalto que seria ideal termos o instrutor surdo, pois ele seria a referência das crianças surdas para construção da identidade e cultura surda. Tivemos um exemplo dessa experiência quando um jovem surdo, ex-aluno meu, nos visitou e passou o dia conosco. Apesar de ter sido pouco tempo, ficou nítido o valor que a figura do surdo agrega. A experiência da identidade, cultura surda, o conhecimento de Libras como língua natural só outro surdo pode proporcionar, ainda que ouvintes possam estudar e aprender a língua de sinais e até chegar a um bom nível de comunicação. Na nossa turma, o dia se inicia com a roda da conversa, momento em que as crianças conversam com os amigos, contam as novidades. Cantamos músicas, vemos quem serão os dois ajudantes do dia, verificamos os nomes das crianças presentes e ausentes, observamos como está o clima, marcamos no calendário e finalizamos com os combinados do dia. Por meio da rotina gráfica, planejamos e organizamos o que

vamos fazer naquele dia: atividades na sala, jogos, brincadeiras, ateliês, higiene, lanche, escovação, hora da história, capoeira, cineclube, escolha de livros na biblioteca, piscina, horta, parque e hora de ir para casa. Os momentos e as atividades realizadas com a turma são pensados para serem acessíveis a todos, e às vezes é necessário fazer adaptações, criar um material visual de apoio para que as crianças surdas tenham acesso e compreendam o que está sendo passado, pois devemos lembrar que eles estão aprendendo a Libras. Quando se usa um sinal cujo significado desconhecem, sem o recurso visual, eles não vão compreender do que estou falando. Por exemplo, no caso de "foguete", é preciso mostrar uma foto do foguete ou um vídeo. O surdo aprende visualmente, e a Libras é uma língua viso-espacial. Por serem crianças que estão aprendendo a língua de sinais é importante que haja recursos visuais aliados à língua de sinais para que elas entendam e aprendam a língua. É importante que o professor bilíngue compartilhe tais questões com os professores da sala comum. No mercado, tem crescido o número de materiais em Libras, mas não se compara à quantidade de materiais para as crianças ouvintes, então mão na massa! Felizmente tenho condições de criar muitos materiais, porque a equipe gestora da escola providencia recursos, itens diversos de papelaria, impressora e uma plastificadora. Também utilizo dos serviços do Cepromad (Centro de Produções de Material para Educação Especial) que além de confeccionar materiais, oferece jogos e DVDs em Libras que podemos emprestar para usar na escola. Algumas dessas adaptações de materiais que fizemos para uso no dia a dia são: as músicas da roda, rotina gráfica, cardápio do lanche, ajudantes do dia, fichas com os nomes das crianças e caixas organizadoras de atividades. Todas as crianças têm uma ficha com foto, nome em Libras (em datilologia) e em português; a mesma ficha também é colada na capa do caderno, nas caixas organizadoras das atividades de cada criança e no cartaz dos ajudantes do dia. No início do ano, as crianças ouvintes não tinham um sinal em Libras, dessa forma eu e as crianças surdas trabalhamos nisso no momento denominado "Tempo/Espaço de Aprendizagem e Vivência em Libras para Surdos", em que as crianças surdas ficam comigo no horário estendido ao da aula, três vezes por semana, durante duas horas/aula. A partir do momento que as crianças surdas deram um sinal para todas as crianças da turma, a relação ficou muito mais fácil de entender, facilitou a comunicação, porque antes era muito comum eles comentarem algo que um amigo fez; quando essa criança relatada estava por perto, eles usavam o sinal "amigo" e apontavam, mas quando estava longe, não tinham como identificá-la. Com os sinais é possível saber a quem estão se referindo e compreender o que está acontecendo. As músicas cantadas na roda também precisaram ser adaptadas, e esse é um tema que o professor bilíngue também deve levar ao conhecimento do professor de sala comum. Procuramos cantar diariamente

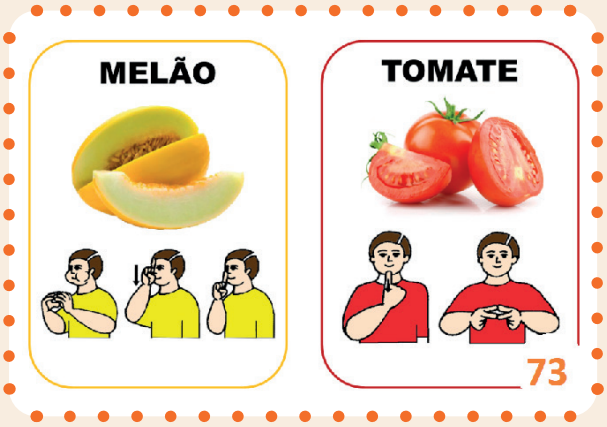
72. – Cartaz da música (Fonte: arquivo digital pessoal)



músicas com letras que tenham um pensamento concreto e não abstrato, que façam sentido para as crianças e que sejam de fácil entendimento a todos. E quando cantamos músicas com palavras mais complexas, ou com rimas que para os ouvintes fazem sentido, mas não faz para os surdos, é necessário adaptar, fazer escolhas de outras palavras, usar outros sinais, o que às vezes transforma a música em português em outra música em Libras. Um dos materiais que as crianças surdas e ouvintes têm gostado é o cartaz com a música ilustrada com imagens e Libras (Figura 72).

Uso imagens da internet, os sinais do dicionário de Libras e faço a coloração dos sinais digitalmente para ficar esteticamente mais atraente e significativo para as crianças surdas. É um material que deve ser mais explorado e pensado. Nossa intenção é produzir livro de músicas ao invés dos cartazes; são inúmeras possibilidades. É importante não ser uma partitura traduzida do português para a língua de sinais, mas algo pensado em Libras. Por isso as escolhas dos sinais, palavras, imagens e cores que serão usadas são elementos fundamentais na criação do material. Esse momento de cantar é uma ótima oportunidade de ensinar Libras para todas as crianças e, dependendo da música, é uma prática que para nós, eu e a professora Jaqueline, tem funcionado e as crianças gostam muito. As crianças surdas ajudam as ouvintes a fazerem o sinal certo, é divertido! Não são todas as músicas cantadas que são ilustradas; sem o recurso visual não é tarefa fácil escolher a forma de passar a música para Libras. Sempre levo em consideração aquilo que as crianças surdas já sabem, se os sinais que escolhi farão sentido para elas. Vale lembrar que não é sempre que a canção em português é traduzida na língua de sinais, já que se trata de outra língua com construção gramatical diferente e esses são conceitos importantes para conversar junto com o professor de sala comum, caso ele não tenha conhecimento sobre a língua de sinais. Da mesma forma, na hora da história, o professor bilíngue deve conhecer a história para poder fazer a melhor interpretação possível, escolher a forma de expressar aquelas ideias, usando os melhores sinais. Quando desconhecemos a história, podemos ser pegos de surpresa e ficarmos com a sensação que não fizemos o melhor que pudemos. Uma palavra no livro pode ter um significado para você que conhece a história e um totalmente diferente e equivocado para quem desconhece. Na hora da história, o professor bilíngue também pode contar histórias; isso deve ser planejado entre os professores, sendo uma oportunidade muito rica para o desenvolvimento linguístico e cultural.

O calendário é outro momento importante da rotina. Uma das maneiras que fazemos o calendário é dizer o dia do mês, o dia da semana, o mês em Libras e em português oral, e pensar como está o clima (sol, nublado, chovendo). Um dos ajudantes do dia faz o desenho do clima no espaço daquele dia. Esse calendário também foi criado com os sinais em Libras e escrita em português. Eu sinalizo em Libras e a professora da sala comum fala em português. Quando estou com a palavra, falo e sinalizo em Libras simultaneamente. Quando se comunica algo mais simples como o calendário, isso é possível, mas quando o conteúdo é mais complexo, como ao contar uma história, não se recomenda essa prática, que é confusa para os interlocutores. Temos que cuidar para não exercer o papel de intérpretes dentro da sala; são práticas que demandam



73. – Fichas do cardápio (Fonte: arquivo digital pessoal)

74. – Livro dos animais, registro da turma do Coelho AGIIIA/2017, (Fonte: arquivo pessoal)
75. – "Livro dos Sinais" (Fonte: arquivo digital pessoal)

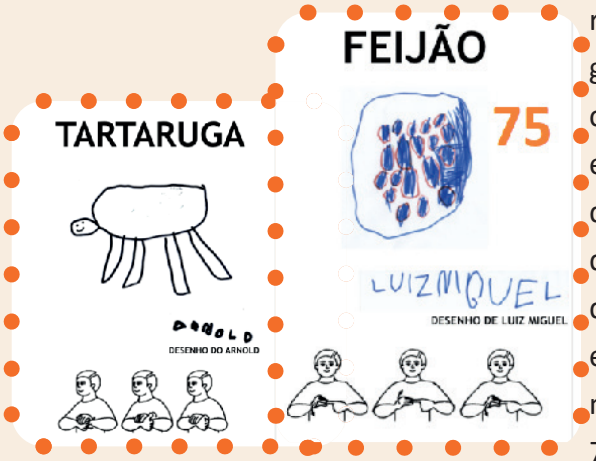
mais reflexão.

A rotina gráfica é essencial para o surdo e também para as crianças ouvintes; com ela podemos estabelecer os combinados de forma organizada e visual, tornando a compreensão mais clara, para retomar quando for necessário em outros momentos do dia. A professora Jaqueline já tinha essa prática; ela criou a rotina com imagens de revistas e da internet e também colocou os títulos em português. A rotina é apresentada em Libras e português oral, e trabalhamos com o cardápio do dia. Ensino os sinais em Libras com auxílio das fichas de alimentos (Figura 73). Para fazer esse material, usei o dicionário de Libras[4] fiz a coloração digitalmente e usei imagens da internet e plastifiquei. Tive a preocupação de fazer os sinais coloridos combinando com as imagens reais dos alimentos, para tornar didático e fácil de memorizar. Essas fichas são passadas na roda para todas as crianças verem, e depois são penduradas no varal de barbante no refeitório em cima das comidas servidas para todas as crianças da escola verem também.

Outras estratégias que pensamos para promover o ensino de língua de sinais para as crianças e que tem despertado o interesse delas são os livros de Libras. A ideia começou juntamente com a professora Analice em 2017, com o livro dos elogios e dos animais (Figura 74). Fizemos os livros com folha sulfite colorida e deixamos várias opções de sinais (figura do sinal + imagem + português escrito) de elogios para as crianças colarem no livro, como, por exemplo, o sinal de "bonito", "legal", "amigo", entre outros, que as crianças iam pedindo. No livro dos animais, levamos algumas opções a princípio e as crianças foram pedindo mais de acordo com o gosto delas. Essa atividade foi muito prazerosa porque era algo do interesse delas e as crianças surdas aprendiam novos sinais e ensinavam as crianças ouvintes que se interessavam cada dia mais em aprender Libras.

Mantivemos a mesma ideia no ano seguinte, em 2019, com a professora Jaqueline, e juntas pensamos em fazer o "Livro dos Sinais". A ideia foi criar um livro de Libras com a participação de todas as crianças, sendo que cada uma ficaria responsável pela elaboração de uma página do livro, e que ao final, cada criança teria seu próprio livro de Libras personalizado.

A execução desse trabalho ocorreu da seguinte forma: a criança desenhava uma figura representando o sinal que gostaria de aprender. Com cada desenho concluído, elaboramos um modelo de página que continha o desenho da criança, seguido do sinal em Libras e um espaço em branco na outra metade da página (Figura 75).



A cada dia foi ensinado um dos sinais do livro, e entregue uma cópia da página correspondente ao sinal para que as crianças desenhassem sua versão ao lado da ilustração de autoria do colega (Figura 76). Ao final, cada criança ficou com seu livro personalizado, contendo o desenho dos amigos e sua própria versão.

76. – "Livro dos Sinais" e das crianças trabalhando no seu livro (Fonte: Arquivo pessoal)

Com a construção do "Livro dos Sinais", além de aprendermos 30 sinais diferentes em Libras, exploramos diversas técnicas artísticas, como por exemplo, aquarela, guache, colagem de papel, colagem de revista, dobradura, canetinha, lápis de cor, entre outras. E na última página, deixamos registrados os nomes dos autores do livro, com a foto de todas as crianças e professoras fazendo o seu sinal em Libras. Foi muito divertido! Dentro da rotina temos um momento de atividades nas mesas: brincadeiras com massinha, jogos de encaixe, animais de brinquedo, desenho, pintura, recorte e colagem e para compor essas possibilidades, fiz a caixa de Libras, nela contém jogos da memória, dominó, alfabeto em Libras. A ideia da caixa de Libras também deve ser explorada, podendo colocar outros materiais além dos jogos, como as fichas de sinais dos alimentos do cardápio, de objetos do dia a dia entre inúmeras outras possibilidades. As crianças gostam muito desses jogos e de aprender Libras, sempre que a caixa é ofertada a mesa lota. Nesse momento, fico junto com as crianças ensinando os sinais e jogando com elas.

Destaco um dos projetos da escola, o Projeto Ateliês[6], que têm um grande potencial para circulação da Libras na escola. Apesar de não ter sido criado diretamente com esse objetivo, tem sido enriquecedor para o desenvolvimento das crianças surdas no que se refere à aquisição da Libras, comunicação entre surdos-surdos; surdos-ouvintes e ouvintes-surdos. Para o projeto, a escola foi organizada por salas coloridas e temáticas, a saber: amarela dos brinquedos, verde das Artes, azul do movimento, rosa de Ciências, laranja das experiências sensoriais e uva das diversidades raciais, étnicas e deficiências. Ressalto que na sala rosa temos uma caixa de Libras com jogos e também CDs de jogos para o ensino de Libras nos computadores. Ao chegarem na escola, as crianças vão para sua sala de referência (sala com a professora e turma de referência) e realizam normalmente as atividades com sua professora, mas em alguns dias da semana durante 40 minutos são ofertados os ateliês.

Após a hora da roda de conversa as crianças primeiramente escolhem em qual ateliê querem ir e depois todas vão para o lugar que escolheram. Cada escolha é única; dificilmente as mesmas crianças que vão a um ateliê num dia irão no dia seguinte, então o grupo de crianças muda constantemente. O trabalho com os ateliês é centrado na autoria e autonomia das crianças e dos docentes. Através da escuta às crianças, os professores exercitam a criatividade para lidar com os diferentes desafios propostos por elas. A escola torna-se um espaço de vivências compartilhadas, numa relação de cooperação e coautoria entre adultos e crianças.

A dinâmica dos ateliês torna possível a interação das crianças surdas com as demais crianças e professores da escola. A comunicação não se restringe à turma de referência. Dessa forma é oportunizado às crianças e adultos ouvintes o contato com a Libras, haven-

do propagação e ensino da língua, pois aonde as crianças surdas, estão o professor bilíngue está junto e faz a mediação entre surdos e ouvintes. Esse movimento fez com que houvesse mais interesse por parte dos demais professores em aprender Libras, o que temos procurado fazer nos 10 minutos iniciais de cada TDC. Levo os sinais básicos de Libras para que os professores tenham condições de conversar com as crianças surdas e também de ensinar as crianças ouvintes. Sobre os ateliês, o que acredito ser um ponto chave para o ensino de Libras para as crianças surdas são as salas temáticas que permitem que elas tenham contato com diversos materiais e cenários diferentes. Nessas oportunidades há então um enriquecimento de vocabulário e ampliação do conhecimento de mundo; as possibilidades de criar e experimentar são maiores do que se elas explorassem menos espaços da escola. Algumas adaptações vão além do material: são estratégias que consideram as questões da surdez e mudam o nosso olhar dentro da sala de aula e as nossas atitudes. Por exemplo, colocamos músicas na televisão e não no rádio; atualmente temos acesso a vários vídeos de músicas infantis, concertos clássicos, ballets, teatros musicais nos quais o visual vem a somar não só para o surdo, mas também para os ouvintes. Na hora da roda, quando as crianças vão contar alguma novidade, o que fizeram no fim de semana, chamamos cada criança para vir à frente contar aos colegas, ao lado das professoras. Essa atitude permitiu que esse momento fosse mais claro, melhor compreendido pelas crianças surdas. Anteriormente, eu me angustiava porque eu ia até a criança para interpretar em Libras, e quando outra falava eu tinha que me deslocar de novo e às vezes ficava numa posição que atrapalhava a participação das crianças surdas. Elas tinham que estar muito interessadas para prestar atenção. Com essa mudança, a roda ficou mais organizado, damos atenção a uma criança de cada vez, é respeitoso, e o interlocutor fica evidente, e as crianças entendem quem está com a palavra. O professor bilíngue deve estar muito atento nas relações entre as crianças surdas com as crianças e adultos ouvintes para mediar a comunicação. No meu dia a dia, procuro olhar para as crianças brincando e analisar se elas estão se entendendo. Muitas delas vêm me perguntar os sinais para conversar e brincar com os surdos, mas as que não têm a mesma atitude normalmente acabam se desentendendo, o que gera conflito ou estranhamento e é por isso que é fundamental ter um olhar atento para poder intervir, mediar em Libras. Ensinar um sinal naquele momento vai ser crucial para resolver o problema iminente, como por exemplo, “desculpa”, “não quero”, “vamos brincar”, “amigo”, entre muitos outros. Assim, as crianças ouvintes aos poucos têm conseguido ter mais autonomia para se comunicar com as crianças surdas. O interesse de algumas crianças pela Libras também tem atingido muitas famílias que perguntam sinais porque o filho chegou em casa sinalizando. Muitos querem saber se está certo mesmo, se o filho não inventou o sinal. Já tivemos relato de que a criança ensinava Libras para membros da família e é gratificante saber que o trabalho alcança essa dimensão. As crianças tornam esse movimento possível.

Um dos papéis do professor bilíngue é o de plantar e cultivar essa semente, porque sabemos que não são todos que têm interesse em aprender uma nova língua; há pessoas que se sentem envergonhadas, com medo de errar. Nosso trabalho passa por essas questões, porque também somos mediadores na comunicação entre aqueles que não usam a mesma língua. Pretendo que as pessoas se sentam à vontade em me procurar para aprender. O professor bilíngue deve se mostrar aberto a conversar no plano coletivo e no individual, disposto a ensinar a língua; assim adultos e crianças virão perguntar novos sinais e pouco a pouco, vão aprendendo e conseguindo sozinhos se comunicar com as crianças surdas. A Libras deve ser viva dentro da escola, e uma língua só é viva quando é usada, não só de vez em quando, mas constantemente em todos os espaços e tempos.

Narrativa - Docência e aluno surdo - perspectivas de um professor de História

Breno de Souza Juz - Professor de História da Educação de Jovens e Adultos

Nome da UE ou SRM: **CEMEFEJA Prof. Sergio Rossini**
Agrupamento ou ano do ciclo: **anos finais da Educação de Jovens e Adultos**
Público-alvo: **aluno surdo**

A narrativa aqui apresentado visa pensar, a partir das experiências da sala de aula, o ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA) considerando as especificidades dos estudantes surdos no processo educativo. Atuo como professor de História na CEMEFEJA Prof. Sérgio Rossini desde 2015 e na RMEC desde 2011. Em todos os semestres nos últimos quatro anos tivemos alunos e alunas surdas nas 4 salas de aula de nossa escola (do 1º a 4º Termo). Apesar de termos estudantes dos 16 até os 80 anos, a média etária mais presente em nossa escola, e dentro do público surdo isso se mantém, é de estudantes na faixa etária entre 30 e 50 anos. Do ponto de vista socioeconômico, nossa comunidade escolar é formada majoritariamente por trabalhadores, formais e informais, alguns já aposentados. Entre os trabalhadores informais temos alguns alunos que são moradores de rua ou ex-moradores de rua abrigados em instituições e casas de passagem.

Antes de ingressar nessa escola, meu contato com pessoas surdas resumia-se a um seminário para crianças do qual participei em 2012 onde algumas delas eram surdas e a um relato, em 2007, durante a graduação em licenciatura em História, de colegas da turma de estágio supervisionado sobre as dificuldades cotidianas de um aluno surdo na escola estadual onde estagiavam. As dificuldades existentes relacionavam-se à inexistência naquela unidade escolar de profissionais (intérprete e professor bilíngue) que garantissem o atendimento a esses alunos. A função de intérprete acabava sendo exercida por outra estudante ouvinte da mesma sala que sabia Libras por ter estudado em uma escola particular bilíngue anteriormente. A situação evidenciava a precariedade do atendimento aos estudantes surdos pela instituição escolar. Além disso, no caso mencionado, prejudicava tanto o aluno surdo - por não ter um intérprete de Libras profissionalmente habilitado -, quanto a aluna que exercia um papel que institucionalmente não lhe cabia e acabava sendo prejudicada pedagogicamente. Lembro dos colegas de estágio comentarem que muitas vezes a estudante perdia parte da matéria e não conseguia completar as atividades por ter que desempenhar a função de intérprete para o colega surdo. O que inclusive gerava tensão entre ela e o colega surdo, fazendo com que ela deixasse de auxiliá-lo para poder dedicar-se às suas próprias atividades e estudos. Esse episódio é emblemático para mim, pois mostra o quão fundamental é a existência de profissionais adequados para o atendimento dos estudantes surdos, possibilitando um ambiente educacional de qualidade e respeito.

O trabalho com os estudantes surdos em todos esses anos só foi possível para mim em virtude da presença de intérpretes de Libras e de professora bilíngue na escola. Nas situações em que nossa escola ficou sem essas profissionais,

os estudantes ficaram prejudicados, já que eu não sabia Libras. Em 2015, frequentei a formação em Libras oferecida pela professora bilíngue no âmbito da escola, o que ofereceu uma fundamental oportunidade de conhecer melhor a estrutura e funcionamento da língua de sinais. Mesmo eu não tendo aprendido a me comunicar em Libras, a formação me ofereceu conceitos e palavras importantes da língua de sinais e de sua estrutura linguística. Esse conhecimento também foi e é cotidianamente aprofundado e ampliado na relação com as intérpretes em sala de aula, ao ter que dialogar com elas, a partir de dúvidas que me colocam para que possam traduzir melhor algumas ideias, situações ou palavras do conteúdo das aulas e atividades que não encontram equivalente imediato na Libras.

A relação com os estudantes sempre foi muito produtiva. Na minha experiência constatei que os estudantes surdos são mais participativos que os ouvintes, pois comentam, perguntam e tiram dúvidas. Nesse sentido, a atuação das intérpretes é fundamental, pois às vezes alguns alunos são mais tímidos e perguntam somente para as intérpretes e tem vergonha de colocar a questão para a sala. Elas os incentivam a colocar a pergunta para mim e compartilhar sua questão com os colegas de sala, o que é fundamental na inclusão e participação deles dentro da estrutura oral de aula.

Do ponto de vista da relação com a Língua Portuguesa, assim como os alunos ouvintes, os estudantes surdos apresentam domínio prévio bastante heterogêneo, desde aqueles que dominam bem aos que chegam se comunicando exclusivamente em Libras e dependem da mediação de intérpretes e da professora bilíngue para aprendê-la. Outro ponto a destacar é que mesmo o domínio de Libras entre os estudantes surdos recém matriculados é heterogêneo. É comum aqueles que ao ingressar possuem vocabulário restrito ou pouco conhecimento da língua surda, a relação deles com a Libras é aprimorada dentro do ambiente escolar graças a atuação das intérpretes e da professora bilíngue.

Em minha dinâmica de aula, uso com certa frequência filmes e imagens. É interessante notar que nesse tipo de material e linguagem, os estudantes surdos apresentam, na minha perspectiva, em geral, melhor trânsito na leitura e interpretação que os ouvintes. De maneira geral, minha experiência com os estudantes surdos foi muito positiva nesses quatro anos, mas só foi possível com a participação e apoio das intérpretes e da professora bilíngue.

Narrativa – O olhar das famílias numa Escola Bilíngue: Como ser pais do Cadu?

Adriana Campos Natali – Mãe de aluno
Gerson Branco Abdal – Pai de Aluno

Nome da UE ou SRM: **CEI Agostinho Páttaro**
Agrupamento ou ano do ciclo: **AGIII**
Público-Alvo: **aluno surdo**

Para quem não me conhece, sou jornalista e professora de Educação Infantil, casada com um engenheiro mecatrônico e professor de música. Quando o Cadu chegou nas nossas vidas, ele já estava perto de completar quatro anos de idade. Nasceu surdo, viveu até então num abrigo com poucos estímulos, já que os cuidadores precisavam dar atenção a mais de 50 crianças e adolescentes diariamente.

Sua surdez foi descoberta perto dos três anos e logo tomaram as providências para que ele fizesse seu primeiro implante coclear, que foi ativado com 3 anos e 8 meses. Apesar da tecnologia que possibilitou ouvir, os poucos estímulos possíveis não eram suficientes para sua evolução. Uma das cuidadoras se prontificou a aprender a língua brasileira de sinais (Libras), mas o contato de apenas uma hora por semana com esta língua (que ocorria no Cepre, da Unicamp) também não foi suficiente para desenvolver fluência na comunicação dele.

Pouco antes dele chegar, quando tivemos a permissão do sistema judiciário de adoção a nos aproximarmos efetivamente dele, eu e meu marido começamos a estudar Libras. Claro que aulas pela internet também não seriam suficientes, mas, pelo menos, o mínimo fundamental, nós saberíamos. Foi um começo muito difícil. Desafiador. A comunicação era realmente falha, os vínculos afetivos demoraram mais do que eu esperava, especialmente porque ele teve um vínculo anterior com o Gerson, como estagiário de música no Cepre.

Muitas vezes contei até dez. Outras tantas chorei por não conseguir penetrar em seu mundo. Em várias ocasiões criei hipóteses para o que ele estava querendo ou pensando. Precisamos de muito amor, paciência e dedicação para que, de fato, conseguíssemos formar uma família.

Tudo o que fazíamos, tentávamos falar pausadamente e apresentar o sinal. Ainda que não fossem frases completas em Libras (ainda éramos muito iniciantes e muitas vezes lançamos mão de um aplicativo de celular), pelo menos um sinal sobre o que estava sendo conversado era utilizado. Até que um dia, num sábado, ele acordou e, durante sua rotina matinal, compreendeu que o sinal que fazíamos correspondia ao leite. Naquele dia ele nos perguntou o sinal de quase tudo a seu redor. A partir daí, começamos a melhorar nossa comunicação no dia a dia.

Seis meses depois de sua chegada, eu me matriculei numa escola para intérpretes de Libras e passei a acompanhar vários canais no YouTube de educação e fonoaudiologia. Muitas pessoas me diziam que a Libras era nossa melhor comunicação e que eu não deveria estimular sua oralização. Afinal, ele havia nascido surdo, esta era sua característica e o uso da Libras definiria sua identidade dentro da cultura surda. Outros me diziam que eu deveria parar de usar a língua de sinais – visivelmente mais fácil de ser assimilada – e priorizar a lín-

gua oral. Afinal, o mundo é feito de pessoas que se comunicam verbalmente e que sua vida seria muito mais fácil se ele falasse e que o uso da Libras faria com que ele tivesse "preguiça" de falar. Jamais consegui aceitar que uma língua prejudica outra, ou que qualquer ser humano (ainda mais meu filho) não teria capacidade de aprender duas formas de comunicação.

Em minha vida profissional até aqui, fui muito mais jornalista (quase 20 anos) do que educadora (apenas 6 anos). Mas uma coisa eu aprendi nestas duas carreiras: nossa capacidade de aprendizado é ilimitada! Durante o período em que dei aulas, trabalhei na maior parte do tempo com ensino de Inglês para crianças, inclusive em escolas bilíngues. Eu vi o bilinguismo acontecendo. Alguns dizem que essa situação ocorre em línguas que são orais e que a estrutura é diferente nas línguas sinalizadas. Ok, são diferentes. Mas isso impossibilita de aprender as duas? Para nós, não!

Assim, estimulamos as duas línguas simultaneamente. Assistimos vídeos com pessoas sinalizando, contando histórias em Libras, interpretando músicas. O Cadu frequenta a CEI Agostinho Páttaro, em Barão Geraldo, que conta com uma professora bilíngue, a Rebeca Ripari. Sim, professora bilíngue e não intérprete. Ela desenvolve atividades usando a Libras em parceria com a professora de sala. A escola abraçou o bilinguismo e quase todos os que trabalham lá hoje conseguem ao menos cumprimentar, saber das necessidades fisiológicas e até de algumas emoções expressadas pelos surdos. Além do horário curricular, ele fica com a Rebeca por uma hora e meia na Sala de Recursos Multifuncionais, no espaço de constituição de Libras, para aprendizagem de Libras três vezes na semana. Além dele, mais duas crianças surdas estão na mesma classe e utilizam os mesmos recursos e a Libras. Juntos, eles deram sinais de identificação para todas as crianças da turma, e professores e diretores da escola.

No contra período, o Cadu continua frequentando o Cepre, agora duas vezes na semana, por três horas a cada dia. Lá ele tem estímulo multidisciplinar, o que inclui Libras (com professora e instrutora surdas), Artes, Pedagogia, Psicologia e também Fonoaudiologia. É também um momento importante de conviver com outros surdos.

Paralelo a esta parte educacional pedagógica, o Cadu também faz Fonoterapia oralista duas vezes na semana, com duas profissionais diferentes: uma especializada em reabilitação de fala de implantados e outra em linguagem e contextualização oral. As duas terapeutas estão em constante comunicação para que sejam trabalhados os mesmos fonemas nas duas seções. Junto com elas, eu elaboro um plano de atividades que possamos fazer em casa diariamente.

Alguns podem achar um excesso de atividades, mas fazemos de tudo isso uma brincadeira para o Cadu. Por exemplo, gostamos de jogar Uno. Aproveitamos a oportunidade para trabalhar as cores ou os números. Quando faço isso dou mais atenção aos fonemas que elas estão trabalhando em terapia (P e B, ou D e T, ou F e V e atualmente S e Z). Por exemplo, quando tem uma carta verde na mesa, chamo a atenção dele e peço para que fale "verde" ou "vermelho". Ou falo "Só isso que você tem nas suas cartas?", destacando esses sons. Muitas vezes ele repete, outras apenas ouve. Mas sempre destacamos o que está sendo trabalhado nas terapias.

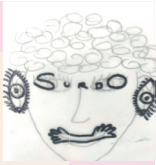
Pelo menos mais uma ou duas vezes na semana retomo exatamente o que foi feito com as fonoaudiólogas. Temos uma pasta com as folhas impressas com as atividades que elas trabalham. Pego a pasta, sento com o Cadu, folheamos, eu falo, ele repete, ele mostra um ou outro desenho que gosta mais. Fala a palavra e faz o sinal junto. Ultimamente ele está adorando falar e sinalizar o sol. Outra coisa importante é que

as palavras aprendidas e assimiladas passam a ser "obrigatórias". Por exemplo, nós não atendemos seus chamados se ele não falar "mamãe" ou "papai". Afinal, ele (e imagino que muitos surdos) tem a tendência de gritar qualquer vocábulo e sempre alguém os atende. Isso vale para várias outras coisas: bala, bola, bolo, dá, mais, não, para, espera (estes últimos ainda sem a pronúncia correta) e muitos outros.

O Gerson também o estimula bastante com sons e reconhecimentos auditivos. Devido ao seu trabalho, temos diversos instrumentos em casa e o Cadu tem liberdade de escolher o que quer tocar. Teve uma fase (difícil para nossos ouvidos) em que ele só queria a flauta. Depois passou para os instrumentos de percussão. Atualmente está apaixonado pelas cordas, especialmente o ukulelê. Mas nenhum instrumento ganha dos microfones! Ele adora falar, cantar e se ouvir no microfone!

Fora tudo isso, ele também faz capoeira, anda de bicicleta, vai ao parquinho, ao shopping, ao cinema, tem cadernos de desenho e de pintura, adora super-heróis, assiste TV, usa a imaginação no banho, gosta de videogames, passeia, recebe amigos em casa, vai à casa de amigos, convive com as primas, com os avós, com os padrinhos... Tentamos fazer com que a rotina puxada de terapias e estímulos não seja algo chato ou que possa gerar desinteresse.

Nossa família só ganhou com o Cadu. Por onde passa, ele é a sensação, a estrela da simpatia e da alegria. Após pouco mais de dois anos tendo a oportunidade de convivermos, a evolução dele (e nossa) é quase assustadora. Hoje posso dizer que o Cadu é fluente em Libras tanto quanto uma criança ouvinte na idade dele é fluente em Português. A língua falada é mais demorada e, me parece, ser ainda equivalente à de uma criança próxima a 18 meses. Mas nada se compara às mudanças comportamentais, como desenhos coloridos e com representações gráficas pertinentes, maior atenção e concentração, capacidade de compreender e seguir regras, absoluta diminuição da agressividade, segurança em falar de suas vontades e sentimentos, e, sem dúvida o mais importante, sua autonomia e alegria. Estamos prontos para os próximos passos!



Narrativa – Sobre a profissão de Intérprete de Libras

Thaisy Caroline Silva Torres de Oliveira – Intérprete de Libras

Rafaela Anarelli – Intérprete de Libras

Nome da UE ou SRM: EMEF Júlio de Mesquita

Agrupamento ou ano do ciclo: anos finais do Ensino Fundamental

Público-Alvo: aluno surdo

Neste texto trazemos uma breve narrativa de nossa experiência como intérprete de Libras, no trabalho de inclusão de alunos surdos no ensino regular do Ensino Fundamental (6° a 9º ano) na EMEF Júlio de Mesquita Filho.

Nossa experiência na função de intérprete de Libras é cheia de momentos gratificantes, desafiadores, de realização e de algumas frustrações – como qualquer profissão.

Os alunos surdos têm necessidades específicas, porém têm direito ao mesmo conteúdo curricular recebido pelos demais alunos, mesmo no caso dos assuntos mais complexos. Os alunos surdos estão inseridos na sala de aula com alunos ouvintes, e os professores são responsáveis pelo ensino e adaptação de materiais e recursos conforme a necessidade do aluno.

É possível debater qualquer assunto em Língua de Sinais, qualquer assunto, mesmo. Mas por se tratar de uma língua visual, há momentos em que se demanda uma abordagem mais detalhada para deixar claro o que se quer expressar. Interpretar não é traduzir de uma língua para outra, mas sim de uma cultura para outra, e há elementos da cultura ouvinte que não existem na cultura surda e vice-versa. É possível tornar esses elementos compreensíveis para os surdos, desde que haja prévio planejamento, quando se trata de assuntos que se sabe antecipadamente que serão abordados.

Por isso, quanto mais estreita for a parceria entre intérprete e professor, maiores as chances de alcançar o aluno com o conteúdo programado. No entanto, é preciso lembrar que assim como qualquer outro aluno, os surdos têm suas individualidades, o que é perceptível especialmente quando temos mais de um aluno surdo na mesma turma. É preciso que o professor encare o aluno surdo como parte da turma sob sua responsabilidade, portanto ele deverá se certificar de que o mesmo entendeu o conteúdo, teve suas dúvidas esclarecidas, e pode ser cobrado em avaliação. Ficamos muito frustradas quando ouvimos professores me perguntando: “Eles conseguem entender isso?”, ou: “Acho que eles não conseguem fazer essa atividade”. Se houver o planejamento que mencionamos anteriormente, seria, sim, possível transmitir o conteúdo com mais clareza. A educação inclusiva continua sendo um desafio.

O papel do intérprete muitas vezes se confunde com o do professor, e o nível de estresse, desgaste físico e mental, cobrança e acompanhamento do aluno é muito similar nas duas funções. Para explicar o conteúdo, o intérprete estará presente; para aplicar as provas, o intérprete estará presente; para entender as dúvidas, o intérprete estará presente; quando precisa dar bronca, na sala de aula ou na direção, quem deverá estar presente? Novamente o intérprete! Por isso, nós intérpretes nos sentiríamos mais valorizados se tivéssemos acesso a algumas conquistas que tornam a função do professor mais recompensadora, como direito ao recesso escolar, redução da carga horária, formações profissionais, alguma identificação de que trabalhamos

na área da educação, para ter gratuidade ou descontos em eventos e lazer. Talvez seja hora de olhar com cuidado para a função dos Intérpretes de Libras.

O Intérprete de Libras tem um papel fundamental na evolução do aluno em várias áreas de seu desenvolvimento, e nos sentimos muito realizadas quando vemos o aluno entendendo assuntos em que antes tinha dificuldade, ou quando o vemos interagindo com os professores e colegas de forma autônoma, e mais ainda quando os alunos ouvintes incluem os surdos em seus grupos para as mais diversas atividades. O auge da minha nossa alegria é quando um ouvinte evolui de "Fala pra ele que(...)" para "Como eu falo pra ele que(...)" A Língua de Sinais pode ser propriedade de todos, para que a inclusão e a escola bilíngue se tornem uma realidade.

Narrativa - Tempo/Espaço de Aprendizagem e Vivência em Libras para Surdos

Rebeca Ripari de Oliveira - Professora Bilíngue

Nome da UE ou SRM: **CEI Agostinho Pattaro**

Público-Alvo: **aluno surdo**

Um momento essencial que tenho a oportunidade de compartilhar com as crianças surdas é o de ensino de Libras no "Tempo/Espaço de aprendizagem e vivência em Libras para Surdos para Educação Infantil", que acontece três vezes na semana no período estendido ao da aula, durante duas horas-aula. Tenho como objetivo nas aulas propiciar condições para que a criança surda aprenda sua língua natural, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), para que possa se desenvolver ao ponto de conseguir comunicar com clareza o que desejar, expressando seus sentimentos e vontades usando a Libras, e assim conhecer a si própria e conhecer o mundo. Espero que a criança surda se comunique com as outras crianças e com os adultos usando a língua de sinais com diferentes propósitos, aprenda a pedir algo (ir ao banheiro, uma brincadeira, um material para realizar uma atividade), referir-se a uma atividade que está realizando ou deseja realizar, referir-se a objetos, pessoas que estão no mesmo ambiente que ela ou não (amigos da escola, professores, familiares, amigos fora da escola). Espera-se que a criança surda participe de conversas informais que envolvam um ou mais interlocutores, sejam esses adultos ou crianças, que assumam seu turno e respeitem o turno do outro, participem de conversas formais dando sua opinião, discordando ou concordando com os colegas e expressando com clareza seus gostos e vontades, formulem hipóteses e elaborem perguntas dentro do contexto que estão sendo trabalhados.

Para alcançar essas expectativas, a imersão linguística é essencial e, para isso, é necessário promover situações que gerem conversas entre as crianças surdas e a professora bilíngue, e promover situações em que elas tenham que usar a língua de sinais. Alguns momentos que vivemos nesse tempo são de Literatura, Filmes, Jogos, Brincadeiras e de construção do Caderno de Libras. Nos momentos literários, busco principalmente que a criança surda desenvolva o gosto pela literatura, imagine, fantasie, crie e se desenvolva na língua de sinais. Para isso, toda semana conto uma história de um livro diferente, seja esse livro com

ou sem palavras. Ao final de cada contação de histórias, ofereço o livro para que as crianças recontem a história do seu jeito. O momento de recontar a história varia: pode ser simultâneo ao da contação ou pode acontecer por meio da organização de um teatro com as crianças, confeccionando máscaras, construindo personagens (Figura 77) e elementos significativos da história. Colamos algumas dessas fotos de teatro no caderno para que a criança tenha elementos de apoio para dialogar com a família sobre o que ela faz na escola. Temos contato com histórias de livros, quadrinhos e tirinhas evidenciando também a estrutura lógica (começo, meio e fim). Para trabalhar a sequência, recorto histórias que são em tiras e quadros, conto e depois embaralho os quadrinhos, permitindo que a criança reconte a história organizando os quadros. Assim, a criança também vai desenvolvendo uma organização nos seus pensamentos, não só para contar histórias dos livros, mas principalmente para assuntos do cotidiano, para ter maior facilidade ao elaborar o pensamento ao contar fatos de suas vidas. Outro momento literário fundamental é o contato com a Literatura Surda. Atualmente tem crescido o número de histórias em Libras e busco trazê-las para apreciação das crianças e para o contato com outros interlocutores diferentes da professora bilíngue e dos amigos surdos. Trata-se de algo essencial, momentos de descobertas de sinais novos; as crianças ficam atentas a história, copiam os sinais e se divertem aprendendo.

77. Resultado da construção do personagem do livro "Não é uma caixa" de Antoinette Portis. (Fonte: arquivo pessoal da professora)

Aprecio muito curta metragens e desenhos animados sem fala, e busco esses filmes porque a imagem emociona, e os personagens são muito expressivos; a partir desses vídeos, as crianças contam a história de novo, relacionam os filmes com algo que lembram que aconteceu em casa. Utilizo esse recurso também como estratégia de avaliação, porque consigo ver o que eles estão entendendo. Ao recontar e comentar o filme (que não tem Libras) em Libras, sou capaz de verificar se o que eles estão dizendo tem relação com a história e se eles estão conseguindo transmitir suas ideias claramente. aprender brincando, principalmente na Educação Infantil.

Gosto de ofertar jogos em Libras e jogos tradicionais como Dominó, Jogo da Memória, Jokenpo, Rio Vermelho, Jogo da Velha, Uno entre outros, sendo os objetivos minimizar as barreiras de comunicação entre as crianças surdas e ouvintes e facilitar a interação social por meio do conhecimento das regras do jogo para que não tenham dificuldades de entrar na brincadeira junto com outras crianças sejam elas surdas ou ouvintes. Reflito sobre isso porque penso na minha infância quando ia tentar fazer amizades; era muito mais fácil entrar para o grupo quando eu já sabia a regra da brincadeira. Na realidade do surdo, penso que a língua é uma grande barreira na comunicação entre surdos e ouvintes.

Construímos juntos o caderno de Libras, começamos o ano trazendo fotos da família, e durante o ano, fizemos o calendário em Libras. Semanalmente produzimos o sinalário da história de preferência, colamos adesivos e fotos de algumas experiências que vivenciamos nesse tempo. Esse caderno não fica na escola, é um material que as crianças levam para casa com o objetivo de dialogar com as famílias; as crianças mostram o que aprenderam na escola e assim a família e amigos também podem aprender junto com a criança.

A experiência da foto da família permitiu que as crianças aprendessem e relembrassem os sinais: mãe, pai, irmão, primo (a), tio (a), avô, avó, entre outros que surgiam. Organizamos essas fotos de modo que ficassem dispostas a foto e figura representativa do sinal uma ao lado da outra. As fotos vieram de diversos momen-

tos da vida da criança, como festas de aniversário, passeios e outros, e esses temas foram explorados nas aulas. Por exemplo, nas fotos de aniversário, exploraremos o tema "O que teve na sua festa? Presentes? Bolo?" e assim levei adesivos referentes ao tema, por exemplo, bolo, presente, chapéu de festa, para personalizar a página e fomos aprendendo novos sinais.

O sinalário da história (Figura 78) é colado no caderno ao final da contação da história. Esse sinalário é composto por imagem da capa do livro e os principais sinais que compõe a história, acompanhada por suas respectivas imagens. Em sua maioria, essas imagens não são desenhos e sim fotos reais dos objetos, alimentos, animais, lugares entre outros. O objetivo principal do sinalário é que a criança surda possa lembrar-se da história e dos sinais para poder recontar na aula e também em casa.

78. Sinalário da história (Fonte: arquivo digital pessoal)

A estratégia dos adesivos é para enriquecer o conhecimento na Libras oportunizando o aprendizado de novos sinais de diversas categorias diferentes e aleatórias (animais, objetos, meios de transporte, alimentos e lugares); nesse momento dou normalmente três opções de adesivos e faço o sinal de cada um. A criança escolhe dentre as três opções, fazendo o sinal do que ela quer e assim ela e os amigos vão aprendendo novos sinais. Eu faço os adesivos com imagens de ilustrações livres da internet, imprimo em folhas adesivas e corto com furador circular de papel.

Considero o "Tempo/Espaço de Aprendizagem e Vivência em Libras para Surdos" primordial para aquisição da Libras. Trata-se de um trabalho com muitas possibilidades e é construído com as crianças porque além das propostas trazidas pelo professor, surgem novas brincadeiras, assuntos e experiências a serem explorados para promover o desenvolvimento na língua de sinais, que vejo como principal objetivo desse tempo.

Narrativa -A Educação Especial no contexto da educação bilíngue de surdos

Nelma Cristina de Carvalho Francisco – Professora de Educação Especial Coordenadora Grupo de Trabalho Alunos surdos e com deficiência auditiva
Sabrina de Oliveira Maciel Guimarães – Professora de Educação Especial Coordenadora Grupo de trabalho Alunos surdos e com deficiência auditiva

Nome da UE ou SRM: **EMEF Júlio de Mesquita**

Agrupamento ou ano do ciclo: **anos iniciais e finais do Ensino Fundamental**

Público-Alvo: **aluno surdo**

Quando pensamos em um contexto bilíngue, precisamos observar a diversidade do ambiente escolar e dos sujeitos que estão inseridos no mesmo. É necessário sempre transitar em duas línguas, Libras e Língua Portuguesa e planejar as ações pedagógicas junto com a equipe pedagógica da escola, pois são duas modalidades de língua diferentes, uma tem a modalidade oral auditiva e a outra viso gestual. Isso, certamente faz toda diferença na elaboração das estratégias e atividades dadas aos alunos e alunas.

Trabalhando como professoras de Educação Especial nesse contexto apresentado, temos várias responsabilidades, tais como, acompanhar o trabalho dos intérpretes, professores bilíngues e professoras regulares, e as atividades de formação continuada dos professores em momentos de CHP e TDC, inclusive propondo ações formativas com a presença de outros profissionais, que possam contribuir para a qualificação do trabalho da equipe escolar

79. Formação sobre TEA na escola pela Profa Solange Américo (Fonte: arquivo da professora)
80. Seminário Temático na escola - Compartilhando o protagonismo do aluno (Fonte: arquivo da professora)

Um dos maiores trabalhos atualmente que exercemos em parceria é o de conscientizar os professores que recebem em suas salas de aula alunos surdos e autistas, surdos e Down e surdos múltiplos, do potencial de aprendizado que eles têm, inclusive através da Libras. Para tanto, solicitamos a parceria deles para o desenvolvimento da adaptação e rotina e através da prática, é possível observarmos o desenvolvimento do aluno comparando-o com ele mesmo.

Para viabilizar esse trabalho, nossa escola tem um horário específico para formação e interlocução em LIBRAS. Coube a nós, professoras de Educação Especial, e a uma Professora bilíngue, estarmos a frente desse trabalho. Os professores do fundamental II se reúnem às segundas feira, duas horas aulas antes do TDC para receber e trocar informações sobre as deficiências, metodologia de trabalho, adaptações ,ou seja, é um momento em que a educação especial ouve os professores e refaz o seu planejamento de intervenção e adaptação em equipe.

Este espaço pedagógico favorece a interlocução entre intérpretes, professores, e professores de Educação Especial, oportunizando a apresentação dos conteúdos a serem trabalhados na próxima semana, para que possam ser discutidos e estudados pelos intérpretes, permitindo ainda a elaboração das adaptações necessárias nos materiais para os alunos surdos.

Sobre a importância dessas trocas e da confecção dos materiais adaptados trazemos aqui um relato de intérprete Educacional, Abenaildes.

> (...) precisei pensar quais estratégias tradutórias utilizar, estratégias que fossem adequadas ao nível linguístico de cada aluno atendido. Iniciei separando a Tradução Simultânea para as explanações do professor e a Tradução Consecutiva para estruturar a realização das tarefas. Agora não cabia mais copiar os conteúdos, era preciso que os alunos interagissem, experimentassem as suas possibilidades cognitivas e assim desenvolvessem uma rotina capaz de melhorar e refinar suas habilidades e competências. Aliei ao uso das traduções por modalidade, o uso da interlíngua na escrita, a partir da Libras em glosa, os alunos foram se apropriando da sua língua primeira e reforçando o uso do português escrito. Com a interlíngua e seus níveis pude adaptar textos, resumos e preparar materiais que puderam colaborar na aprendizagem dos meninos.

O relato dessa intérprete nos mostra as mazelas das interpretações e a importância de se ter os conteúdos e materiais antecipadamente para que estes possam estudar previamente o vocabulário e planejar as estratégias para que alcancem os objetivos e internalizem o conteúdo proposto em sala de aula. O trabalho em parceria com o professor pode inclusive auxiliar os docentes a terem um olhar diferenciado para os alunos e compreenderem o desenvolvimento de seus alunos surdos.

> (...) É muito comum alunos surdos serem copistas, preocupados em reproduzir os conteúdos através da escrita, sem contudo reter o conhecimento real, induzindo à uma falsa sensação de aprendizagem. Com as estratégias estabelecidas, o "copiar" tornou-se a última etapa de processo construído por eles. Os alunos foram tornando-se mais participativos, plenamente capazes de aprender, especialmente através de sua língua, a Libras.

Nem sempre a parceria entre professor e intérprete, no contexto escolar, acontece de forma fluente. Pensando em aproximar o diálogo e estreitar as relações de trabalho, a Educação Especial elaborou um "Caderno Roteiro" para os intérpretes preencherem diariamente. Os mesmos são lidos pelas profas. de E.E da unidade e devolvidos. A partir dos registros podemos vislumbrar o trabalho em sala de aula e auxiliar nas adaptações necessárias, assim como nos encaminhamentos possíveis para obtermos um melhor desempenho do aluno em suas relações em sala de aula.

No Ensino Fundamental 1, as salas que têm alunos surdos são atendidas por dois professores: um professor regular e um professor bilíngue, ao mesmo tempo. Essa configuração, chamada de docência compartilhada, demanda que esses dois profissionais compartilhem os espaços, as ações pedagógicas, o planejamento e a confecção de materiais para seus alunos, buscando garantir o aprendizado de todos e permitir as trocas entre alunos surdos e ouvintes.

81. Profa. Cláudia e Profa. Bilíngue Raquel (Fonte: arquivo da professora)
82. :trabalho desenvolvido por grupo de saberes. Surdos e ouvintes em aquisição dos conceitos de adição trabalhado pela professora bilíngue Gislaine. (Fonte: arquivo da professora)
83. Equipe do Cepromad na EMEF Júlio de Mesquita Filho. (Fonte: arquivo da professora)
84 e 85. Pasta de referência Libras/ Língua Portuguesa para reconto de história (Fonte: arquivo da professora)

Para a confecção de materiais adaptados, a equipe escolar conta com a parceria do Centro de Produção de Material Adaptado (Cepromad) onde são encaminhados os materiais para serem impressos, plastificados, encadernados, dentre outras possibilidades.

Abaixo segue um trecho do relato da professora bilíngue Gislaine Coutinho, do primeiro ano, sobre essas confecções.

Sou professora bilíngue e atuo com crianças surdas de 1º ano do fundamental I em uma sala inclusiva com mais uma professora. As crianças que temos recebido estão em fase de aquisição e construção da Língua Brasileira de Sinais – Libras - língua usada pela comunidade surda que faz uso de elementos visuais por ser uma língua espaço-visual. Para os surdos é de grande importância o uso de materiais visuais para que se entenda melhor o conteúdo escolar e, para as crianças que temos recebido é imprescindível para que, através dos materiais e jogos, de forma lúdica, entendam e aprendam os conteúdos propostos. Para que os alunos desenvolvam os diferentes conhecimentos tenho utilizado diversos jogos adaptados de acordo com o andamento das aulas. Os conteúdos são primeiramente trabalhados através de vídeos, imagens e em seguida são produzidos jogos da memória, bingos adaptados, organização e sequência de histórias, jogos de associação de imagens e palavras, jogos matemáticos entre outros. É perceptível que o desenvolvimento após a utilização desses materiais concretos e visuais tem sido mais pleno e satisfatório, eles se sentem mais motivados pelos momentos descontraídos, além das figuras coloridas favorecerem o prazer e a memorização do que conteúdo estudado.

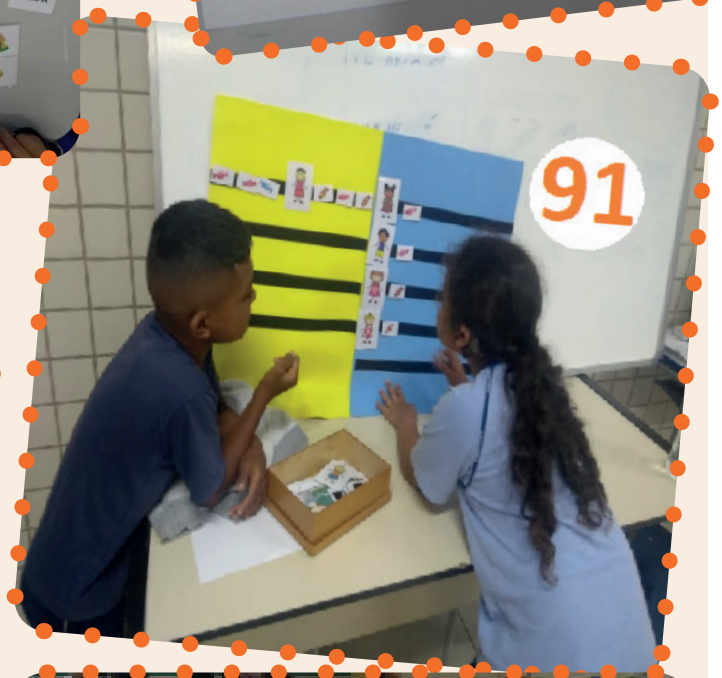
Segue a ilustração de alguns materiais lúdicos utilizados pela professora e alunos em sala de aula:

86. Vocabulário da História trabalhada (Fonte: arquivo da professora)

87. Máquina de Calcular (Fonte: arquivo da professora)

88 e 89. Mural de apoio em Sala de Aula- Representação Numérica (Fonte: arquivo da professora)

90. 91 e 92 . Sistematizando o Raciocínio lógico matemático (Fonte: arquivo da professora)



Os professores de Educação Especial também participam das atividades e intervenção em sala de aula, pois como já foi dito no início do texto, nas salas de aula em docência compartilhada as crianças surdas e ouvintes são incluídas no contexto da sala, e este contexto precisa abranger as crianças com deficiência auditiva e múltiplas associadas a surdez. Neste caso, a visão da educação especial passa a ser imprescindível pelo conhecimento e organização de serviços, por exemplo: encaminhamentos para entidades e centro de saúde, cuidador, transporte adaptado, materiais e recursos necessário para efetivar a participação da criança no contexto de sala e escola, assim como o desenvolvimento da autonomia e protagonismo em sala.

Para tanto as professoras de Educação Especial realizam reuniões de planejamento com os professores e também os auxiliam na preparação de material e intervenção com o mesmo dentro e fora da sala de aula.

No ambiente com tanta diversidade, se faz necessário a valorização das diferenças e a compreensão por parte de todos da escola, sobre as necessidades específicas de cada um. Sim, precisamos conhecer todos, inclusive as crianças e adolescentes sem deficiência, pois convivemos nesta comunidade escolar diariamente e como equipe, precisamos da atuação de todos para que possamos efetivamente conviver num ambiente que seja capaz de estimular a criatividade, o desenvolvimento, respeito, amizade e a valorização do ser humano.

Nessa perspectiva, a Educação Especial contribui com diversas formações, sempre partindo da necessidade dos professores e equipe escolar. Dessa forma, a escola polo bilíngue conta com diversas trocas pedagógicas durante o ano que estimulam a prática pedagógica voltada para todos os alunos.

93, 94 e 95. Sala Sensorial – Sensibilização (Fonte: arquivo da professora)

96. Festa da Família- quadro Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ONU (Fonte: arquivo da professora)

Referências bibliográficas:

A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

AMERICAN Association on Intellectual and Developmental Disabilities. **Intellectual disability:** definition, classification, and systems of supports, 2010.

AMIRALIAN, Maria Lúcia de Toledo. **Interação** – condição básica para o trabalho do portador de deficiência visual. Tendências e desafios da Educação Especial. Brasília, SEEP, 1994.

ANACHE, A, A. O psicólogo nas redes de serviços de educação especial: Desafios em face da inclusão. In: Albertina Mitjáns Martinez (Org.). **Psicologia escolar e compromisso social.** 1º Ed. Campinas: Editora Alínea, 2005, v.1, p.115-133.

ARANHA, Maria Salete Fábio (org.). **Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos cegos e de alunos com baixa visão**. Brasília: Secretaria de Educação Especial/Ministério da Educação, 2005.

BAPTISTA, C. R; HAAS, C. Currículo e educação especial: uma relação de (re) invenção necessária a partir das imagens-narrativas dos cotidianos escolares. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

BARBOSA, Rogério de Andrade. O jabuti de asas. In: **Contos Africanos para crianças brasileiras.** Petrópolis: Paulinas, 2010.

BOER, W, A. **Adequações curriculares na área da deficiência intelectual:** análise de uma realidade. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 122 f., 2012.

BRANCHER, Vantoir Roberto, FREITAS, Soraya Napoleão de. **Altas Habilidades/ Superdotação:** Conversas e ensaios acadêmicos. Jundiaí, Paco Editorial: 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, MEC, SECADI, 2008.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão:** avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais. Brasília, 2006b.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. Brasília, 2005.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/DLG/DLG186-2008.htm>. Acesso em: 12 jun. 2011.

BRASIL. Congresso Nacional**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Diário Oficial da União, 7 de julho de 2015.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil –** Promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Decreto 6. 571/ 2008.** Dezessete de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado.

BRASIL. **Decreto nº 6.253/2007.** Treze de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

BRASIL. **Decreto nº 6.949/2009.** Vinte e cinco de agosto de 2009**.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

BRASIL. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Compilado por Mário Cléber Martins Lanna Júnior. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.436/2002.** Vinte e quatro de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.

BRASIL. **Lei nº 4.024/61.** Vinte de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, n.74, 1962

BRASIL. **Lei nº 5.692/71.** Onze de agosto de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1971.

BRASIL. **Lei nº 7853/89.** Dispõe sobre o apoio as pessoas com deficiência e sua integração social. Diário Oficial da União. Brasília, 24 de outubro de 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar:* estratégias e orientações. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2002. p. 35.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**, que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: SEESP, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental.** Brasília, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da**

Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. **Resolução nº 2/2001.** Onze de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

BRASIL. **Resolução/ CD/ FNDE nº18/ 2013.** Vinte e um de maio de 2013. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE.

BRASIL. Secretaria da Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Revista da Educação Especial, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008.

BRASIL. **Viver sem Limite - Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.** Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Brasília, 2013.

BRAUN, P. e NUNES, L.R.O.P. A formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual: o caso de Ian. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, v. 21, n. 1, p. 75-92, Jan.-Mar., 2015.

BRAUN, Patrícia; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. A Formação de Conceitos em Alunos com Deficiência Intelectual: o Caso de Ian. **Revista brasileira de Educação Especial** [online]. 2015, vol.21, n.1, pp.75-92. ISSN 1413-6538. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000100006.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **O desenvolvimento integral do deficiente visual.** São Paulo: Loyola, 1992.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **O Desenvolvimento Integral do Portador de Deficiência Visual:** da intervenção precoce a integração escolar. 2ª ed. São Paulo: Midi L'uficcio del arte, 1993.

BULHÕES, Priscila Fonseca. **Altas habilidades/superdotação, deficiências e transtornos de aprendizagem:** interlocuções conceituais acerca da concomitância desses fenômenos. Ministério da Educação Universidade Federal de Santa Maria. Coordenadoria de Ações Educacionais Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para o estudante com altas habilidades/superdotação, 2018

CAMPINAS. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para Ensino Fundamental – Anos Iniciais:** Um processo Continuo de Reflexão e Ação. Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação. Campinas, 2012.

CAMPINAS. **Diretrizes curriculares da educação básica para o ensino fundamental e educação de jovens e adultos anos finais:** um processo contínuo de reflexão e ação. Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento pedagógico. Campinas, SP: Millennium Editora, 2010.

CAMPINAS. **Lei nº 6134/89.** Autoriza o poder executivo a criar salas de recurso e equipes itinerantes destinadas ao ensino de pessoas com deficiência. Campinas, 07 de dezembro de 1989.

CAMPINAS. **Lei nº 6894/91.** Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público e dá providências.

CAMPINAS. **Lei nº 9635/98.** Dispõe sobre a transposição e criação do cargo de professor de Educação Especial na rede municipal de Campinas.

CAMPINAS. **Lei Orgânica do Município de Campinas.** Campinas, 30 de março de 1990.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal de. **Diretrizes Curriculares da educação básica para a educação infantil:** um processo contínuo de reflexão e ação. Campinas, SP, 2013.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil Pública;** um processo contínuo de reflexão e ação. Campinas, 2013.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica para o ensino fundamental e educação de jovens e adultos anos iniciais**: um processo contínuo de reflexão e ação. Campinas, SP, 2012.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de educação. **Educação básica:** ações educacionais em movimento – espaços e tempos na educação das crianças - caderno curricular temático. Volume I – Prefeitura de Campinas 2014.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº 6.134, de 7 de dezembro de 1989**. Autoriza o Poder Executivo a criar salas de recursos e equipes itinerantes destinadas ao ensino de pessoas portadoras de deficiência. Campinas, SP, 1989.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURICIO, A. C. L. **Novo Deit-Libras:** Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras). EDUSP. 2009.

CAVALCANTE, Roseli Schultz Chiovitti. Colaboração entre pais e escola: educação abrangente. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 153-160, 1998.

CIRILO, M, A. **Deficiência mental e discurso pedagógico contemporâneo.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 150 f., 2009.

COSTA**,** Leandra Costa da**. Alternativas de atendimento e estratégias de apoio para os alunos com altas habilidades/superdotação:** relações entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado. Ministério da Educação Universidade Federal de Santa Maria. Coordenadoria de Ações Educacionais Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para o estudante com altas habilidades/superdotação, 2018

COSTA, Leandra Costa da. Alternativas de atendimento e estratégias de apoio para os alunos com Altas Habilidades/Superdotação: relações entre o ensino comum e o atendimento educacional especializado. In: **Atendimento educacional especializado para as Altas Habilidades/Superdotação**. Universidade Federal de Santa Catarina. 2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, Salamanca-Espanha, 1994.

DINIZ, D. O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense, 2012 (Coleção Primeiros Passos) incluir

Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico / Organização: Miriam Benedita de Castro Camargo / Coordenação pedagógica: Heliton Leite de Godoy. Campinas, SP, 2013.

DIRETRIZES Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Finais: um processo contínuo de reflexão e ação. Pref. Mun. Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico, Coordenação Pedagógica. Heliton Leite de Gogoy (Organização e estabelecimento de textos). Campinas SP, 2014.

Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial Resolução, nº. 4 CNE/ CEB 2009, p. 70.

Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

FELIPPE, João Álvaro de Moraes. **Caminhando juntos:** manual das habilidades básicas de orientação e mobilidade. Brasília: MEC/ SEESP, 2003.

FERNANDES, Claudia de Oliveira; FREITAS, Luís Carlos de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 22ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educacional. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Soraia Napoleão. **História das altas habilidades/superdotação no brasil. políticas e legislação** – perspectivas legais do AEE. Ministério da Educação Universidade Federal de Santa Maria. Coordenadoria de Ações Educacionais Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para o estudante com altas habilidades/superdotação, 2018

FREITAS, Soraia Napoleão. **História das Altas Habilidades/Superdotação no Brasil. Políticas e legislação** – perspectiva legal do AEE. Santa Maria: Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para o estudante com altas habilidades/superdotação. Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

FREITAS, Soraia Napoleão; STOBÄUS, Claus Dieter. Olhando as altas habilidades/superdotação sob as lentes dos estudos curriculares. **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 41, 2011, p. 483-499.

FRONCKOWIAK, Ângela; RICHTER, Sandra. **A dimensão poética da aprendizagem na infância. Reflexão e Ação.** v 13. nº 1. p.91-104., jan/jul 2005. Santa Cruz do Sul: EDUNISC

GALLO, S. **Subjetividade e ideologia da educação**. 2ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2019.

GALVÃO FILHO, T. Tecnologia assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas.** Marília/SP: Cultura Acadêmica, 2012. p. 65-92.

GESSER, M; NUERNBERG, A. H; Toneli, M. J. F. (2012). A contribuição do Modelo Social da Deficiência à Psicologia Social. **Psicologia & Sociedade**, 24(3), 557- 566.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A construção de conhecimentos e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. In: MORTIMER, Eduardo Fleury; Smolka, Ana Luiza Bustamante (Org.). **Linguagem, cultura e cognição**: reflexões para o ensino e a sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 77-88.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5.ed. Porto Alegre: Artmed,1998.

INEP. **Glossário da Educação Especial** – Censo escolar 2019. INEP/ MEC. (Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2019/glossario_da_educacao_especial_censo_escolar_2019.pdf)

Intervenção precoce: momento de interação e comunicação. São Paulo: CENP/SEE/SP, 1993.

IPT. **Instituto de Pedagogia Terapêutica – Professor. Norberto de Souza Pinto.** Acesso em 16 de agosto de 2019.

JANNUZZI, G. S. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

KASSAR, M. C. M. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais.** Campinas: Papirus, 1995. (Série Educação Especial)

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Caderno CEDES** [online]. 1998, vol. 19, n. 46, p. 16-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101- 32621998000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 jan. 2012.

Lei Orgânica do Município. Campinas, SP, 1990.

LONGHI, Simone Raquel Pagel; BENTO, Karla Lucia. Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**. Vol. 3 n. 9 - jul.-dez. /2006. Disponível em <http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/2pppumaconstrucaocoletiva.pdf>. Acesso em 7 nov 2012.

LUCKASSON, R; REEVE, A. Naming, defining and classifying in mental retardation. **Mental retardation**, v.39, p.47-52, 2001.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues (2012). **Aceleração de ensino na educação infantil:** percepção de alunos superdotados, mães e professores (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.

MANTOAN, M.T.E. **Compreendendo a deficiência mental:** novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1989.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér (org). **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis: Vozes, 2011.

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC: CNE: CEB, 2009b.

Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2012.

Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**, que institui as diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica. Brasília: MEC: SEESP, 2001a.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e Práticas da Inclusão** – Avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais, SEESP/ MEC, Brasília, 2005.

Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Manual de orientação**: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasil, 2010.

MIRANDA, T. G. Articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino comum: construindo sistemas educacionais inclusivos. **Cocar**, Belém, n.1, p. 81-100, 2015

MOREIRA, Laura Ceretta; BAUMEL, Roseli C. Rocha de C.. Currículo em educação especial: tendências e debates. Educ. rev., Curitiba, n. 17, p. 125-137, junho 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602001000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 jan. 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **Um sonho que não parecia sonho.** São Paulo: Caramelo, 2007.

NEGRINI, Tatiane. **Altas habilidades/superdotação:** conceitos e características. Ministério da Educação Universidade Federal de Santa Maria. Coordenadoria de Ações Educacionais Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para o estudante com altas habilidades/superdotação, 2018

NEGRINI, Tatiane. **Altas Habilidades/Superdotação:** conceitos e características. Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para o estudante com Altas habilidades/superdotação. Universidade Federal de Santa Maria. Coordenadoria de Ações Educacionais. Ministério da Educação, 2018.

NEVES, Marcio. Portal R7. Crianças superdotadas são menos de 0,04% dos estudantes no Brasil**.** Disponível em: https://noticias.r7.com/sao-paulo/criancas-superdotadas-sao-menos-de-004-dos-estudantes-no-brasil-21102018. Acesso em: 01 de abr. de 2019.

OLIVEIRA, A, A, S de. **Conhecimento escolar e deficiência intelectual:** dados da realidade. Curitiba: CRV, 2018.

PLETSCH, M. D. A. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes, políticas e resultados de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n.33, p. 143-156, 2009

_Presidência da República. **Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Publicado no DOU de 18 de novembro de 2011. Brasília, 2011.

Presidência da República. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

Presidência da República. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008b**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 12 ago. 2010.

Presidência da República. **Decreto nº 6.949/09, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 6 jun. 2012.

Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 de julho de 1990.

Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil _03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 12 ago. 2011.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/ velhos significados para educação especial. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara/ SP: Junqueira & Marin, p. 61-78, 2010.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle. **A organização do atendimento educacional especializado para o aluno com altas habilidades/superdotação.** Ministério da Educação Universidade Federal de Santa Maria. Coordenadoria de Ações Educacionais Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para o estudante com altas habilidades/superdotação, 2018

REGANHAN, W. G. Recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência: percepção de professores. Marilia: Unesp, 2006. (Dissertação de Mestrado).

RENZULLI, J. S., KOEHLER, J. L. & FOGARTY, E. A. Operation Houndstooth intervention theory: Social capital in today's schools. Disponível em http://www.prufrock.com/ client/client_pages/GCT_articles/Operation_Houndstooth/Operation_Houndstooth.cfm (2006).

RENZULLI, Joseph Salvatore (1986). The three-ring conception of

giftedness: A developmental model for creative productivity. IN: R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Orgs.). **Conceptions of giftedness.** New York: Cambridge University Press, p. 53-92..

RENZULLI, Joseph Salvatore. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera. *Revista Educação Especial* / v.27/ n. 50/p. 539-562 set. / dez., 2014.

ROCHA, Ruth. **Romeu e Julieta.** São Paulo: Richmond Educação, 2011.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão:** Veredas, Rio de Janeiro/RJ: Editora José Olympio, 4ª. Edição, 1965

SÁ, E.D.; CAMPOS, I.M.; SILVA, M.B.C. **Atendimento educacional especializado:** deficiência visual. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. 54p.

SANT'ANNA. Laercio. Acessibilidade Legal. O que é um Display Braille? **Jornal Conviva** - Ano VII - nº. 36, outubro. 2006. Disponível em: http://www.acessibilidadelegal.com/33-display-braille.php. Acesso: 21 out. 201.

Secretaria da Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista de educação especial**, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008a.

Secretaria Municipal de Educação de Campinas. **Comunicado nº 13, de 18 de novembro de 2006**. Dispõe recomendações sobre a implementação da Escola Fundamental de 9 anos a partir do ano letivo de 2006. Campinas, SP, 2006.

Secretaria Municipal de Educação e Fumec. **Resolução nº 6, de 10 de novembro de 2006**. Estabelece as diretrizes para a organização, a avaliação e o fortalecimento do trabalho pedagógico nas unidades educacionais/espaços educativos e em outras instâncias da SME/Fumec. Campinas, SP, 2006.

Secretaria Municipal de Educação. **Caderno Curricular Temático Educação Básica**: Ações educacionais em movimento – Espaços e tempos na educação das crianças. Campinas, SP, 2014.

Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica para o ensino fundamental e educação de jovens e adultos anos finais**: um processo contínuo de reflexão e ação. Campinas, SP, 2010.

Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica para o ensino fundamental e educação de jovens e adultos anos iniciais**: um processo contínuo de reflexão e ação. Campinas, SP, 2012a.

_Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica para educação infantil**. Campinas, SP, 2013.

Secretaria Municipal de Educação. **Resolução nº 12, de 7 de novembro de 2011**. Dispõe sobre o processo de atribuição de aulas, agrupamentos, ciclos, turmas, unidades educacionais, blocos de unidades educacionais e locais de trabalho aos professores e aos especialistas de educação da rede municipal de ensino de Campinas. Campinas, SP, 2011.

Secretaria Municipal de Educação. **Resolução nº 23, de 17 de novembro de 2010**. Estabelece diretrizes e normas para o planejamento, a elaboração e a avaliação do

Secretaria Municipal de Educação. **Resolução nº 5, de 9 de novembro de 2011**. Dispõe sobre as diretrizes para o atendimento à demanda escolar nas unidades educacionais de ensino fundamental e de educação de jovens e adultos da Rede Municipal de Ensino de Campinas e Fumec. Campinas, SP, 2011.

SOTERO, Mariana da Cunha. **Política municipal de educação especial de Campinas no período de 2005 a 2012**. 2014. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2014.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Inclusão digital e social de pessoas com deficiência:** textos de referência para monitores de telecentros. Brasília: Unesco, 2007.

VALADÃO, G. T. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado:** avaliação de um programa de formação continuada para educadores. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 245 f., 2013.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013.

VELTRONE, A, A. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no Estado de São Paulo**: identificação e caracterização. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 193 f., 2011.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen**. O processo de identificação e avaliação:** conhecendo as diferentes abordagens. Ministério da Educação Universidade Federal de Santa Maria. Coordenadoria de Ações Educacionais Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para o estudante com altas habilidades/superdotação, 2018

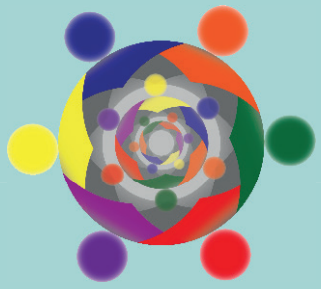
VIGOTSKI L.S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIRGOLIM, Angela M. R. **Altas habilidade/superdotação:** encorajando potenciais / Angela M. R. Virgolim Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Santa Maria: **Revista Educação Especial**, v.27, n. 50, p. 581- 610 set./ dez., 2014.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: _____. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1995. v.3, p.139-168.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991



ISBN: 978-65-992507-0-5

CBL

9 786599 250705