



# A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO PRÁTICA INCLUSIVA: MOVIMENTO DA REDE MUNICIPAL DE GASPAR



Organizadores  
Rodrigo Marcellino de França  
Katia Vargas Soares

*FormAção*



PREFEITURA MUNICIPAL DE  
**GASPAR**



**Prefeito**

Pedro Celso Zuchi

**Vice-prefeita**

Mariluci Deschamps Rosa

**Secretária de Educação**

Marlene Almeida

**Diretora de Educação Especial**

Kátia Vargas Soares

**Diagramação**

Lenice C. R. Gonçalves

**Revisão**

Luana Ewald

**Arte da Capa**

Editora FURB

Gaspar

2016

Publicação online. Disponível em

<<http://www.gaspar.sc.gov.br/governo/estruturaorganizational/secretariadeeducacao/documentos>>

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da FURB

M935

A educação especial como prática inclusiva: movimento da rede municipal de Gaspar / Rodrigo Marcellino de França, Katia Vargas Soares (organizadores) ; Prefeitura Municipal de Gaspar. Secretária Municipal de Educação. – Blumenau: Furb, 2016.

105 p. : il.

Vários autores.

Inclui bibliografias.

1. Educação. 2. Educação de crianças. 3. Educação de crianças - Gaspar. 4. Educação especial. 5. Educação inclusiva. 6. Autismo. I. França, Rodrigo Marcellino de. II. Soares, Katia Vargas. III. Prefeitura Municipal de Gaspar. Secretária Municipal de Educação. IV. Título.

CDD 371.9

## **MENSAGEM DA SECRETÁRIA**

A Secretaria de Educação de Gaspar leva muito a sério a Formação Continuada de seus profissionais. Acreditamos que somente a educação dará conta de construir uma sociedade menos desigual, onde todas e todos sejam incluídos e tenham seus direitos respeitados.

Em vista disso, temos promovido por muitos anos e com grande intensidade processos de Formação Continuada para discussão e reflexão das questões que nos afligem no dia a dia da escola. Estes movimentos têm permitido o avanço da Rede em direção à qualidade social e valorização do magistério, metas do Plano Municipal de Educação (PME), bem como do Plano Nacional de Educação (PNE).

Seguramente, não poderíamos alcançar nossos objetivos sem o trabalho responsável de todos os profissionais da Rede. Por isso, agradecemos a todos que comungaram com nosso projeto de escola, de educação, de sociedade nesses anos e especialmente aqueles que participaram da produção deste livro, expondo-se como multiplicadores para, generosamente, trocar experiências e visitar e/ou construir propostas. Todos esses profissionais, certamente, são e fazem a educação do município de Gaspar cada vez melhor.

Gratidão!

Marlene Almeida  
Secretária de Educação

# SUMÁRIO

MENSAGEM DA SECRETÁRIA .....	3
APRESENTAÇÃO .....	5
A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA AUTONOMIA <i>Daiane Monique Coelho, Janete C. O. Mellato Gartner, Jose Maria Merlo, Manoela Juliana Espindola Lemos, Rosclair da Rosa e Rute Bernardes Correa.....</i>	6
UM BREVE RELATO DAS VIVÊNCIAS DE INCLUSÃO NO CDI CACHINHOS DE OURO <i>Vilma Terezinha Portela e Eliane Maria Maciel .....</i>	13
UM OLHAR PARA O CONTEXTO DAS VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS NO CDI TIA MARIA ELISA <i>Ananda Pereira, Daniele C. Oliveira da Silva, Karla Regina Schirmer, Rosani M. E. Corrêa e Simone Ribeiro .....</i>	15
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL PROFESSORA MERCEDES MELATO BEDUSCHI E A AÇÃO INCLUSIVA <i>Ângela Maria Franco e Liziane Terezinha dos Santos.....</i>	24
A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Olga Alves de Andrade e Rosani M<sup>a</sup> Eschembach Corrêa.....</i>	28
INCLUSÃO: BUSCANDO SEU ESPAÇO <i>Ângela da Silva Lopes, Cristiane Costa Pamplona e Nilma de Souza.....</i>	32
INCLUSÃO NO CENTRO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL IVAN CARLOS DEBORTOLI DUARTE <i>Daniele Cristina Oliveira da Silva, Flávia Viviane da Silva, Maria Irene Koch Dal Magro e Raquel Bernardes Corrêa .....</i>	38
O USO DO RECURSO DE COMUNICAÇÃO COM AUTISMO <i>Adriana Carvalho de Aguiar e Nilsa Gertrudes Sabel.....</i>	43
INCLUSÃO: DIREITO DE TODOS <i>Sandra Mara Hostins, Clair Luzia Inácio e Janice May de Oliveira.....</i>	46
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA ERVINO VENTURI <i>Eliane Costa Kretzer, Tânia Regina Bernz, Ana Maria Castanha e Adriana Carvalho de Aguiar .....</i>	53
NUTRIÇÃO E TEA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A ALIMENTAÇÃO <i>Giselle Vargas .....</i>	60
ALÉM DA ACOLHIDA <i>Cleusa B. Sansão, Ione Deschamps e Leila Regina P. Gubert .....</i>	62
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS <i>Ana Paula Schramm, Clair Luzia Inacio, Caroline Burity Araújo Heinzen, Nair Maria Marcarini e Tânia Rampelotti.....</i>	69
O PLANO DE EDUCAÇÃO INDIVIDUAL COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO <i>Texto coletivo da EEB Prof<sup>a</sup> Dolores Luzia dos Santos Krauss .....</i>	78
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTORNANDO OBSTÁCULOS <i>Maria Esonita Schmitt, Delides de Ávila Fortes, Jani Caetano Paes, Joice Cristina de Lima Rosa Miria da Silva Pamplona e Mônica Regina Machado.....</i>	84
UM OLHAR DIFERENCIADO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA <i>Ademir Borges, Ana Paula Schramm, Glaci Dione Imianowsky, Jacqueline Andrade, Josiane C. de Souza Berner, Júlia Carla Pereira, Lídia Regina Demmer Schramm, Rosane Barreto Claudino Nogueira, Rosiléia S. Schmitt e Zilda Costa .....</i>	88
A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS <i>Hagar de Lara Tiburcio de Oliveira e Rosiléia Serafim Schmitt .....</i>	96
ATITUDES, PRÁTICAS E REFLEXÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO <i>Rodrigo Marcellino de França .....</i>	103

## APRESENTAÇÃO

Não temos, nas escolas atuais, a inclusão preconizada pela Declaração de Salamanca (1994) ou pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência no Brasil (2015) às pessoas com deficiências ou com transtorno global de desenvolvimento ou, ainda, com altas habilidades. Temos, no entanto, a possibilidade de criar condições para que atitudes e práticas pedagógicas inclusivas possam ser desenvolvidas nas escolas regulares de ensino. Sob essa perspectiva, no município de Gaspar, desenvolvemos, no ano de 2015, junto à Secretaria Municipal de Educação de Gaspar, Santa Catarina, e à Coordenação da Educação Especial do mesmo município, a formação em educação especial na perspectiva da inclusão para gestores, professores do atendimento educacional especializado, professores auxiliares ou berçaristas, professores suporte e suporte em LIBRAS dos Centros de Educação Infantil (CDIs), das Escolas Básicas Municipais e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O que encontramos neste livro são as sínteses de uma ação formativa que teve como objetivo garantir o atendimento às necessidades educativas especiais dos alunos da educação especial matriculados na rede municipal de Gaspar, promovendo estudos e reflexões individuais, coletivas, institucionais e instrucionais. Para tanto, empreendemos de forma participativa e co-responsável uma metodologia capaz de expressar as ações pedagógicas destinadas à promoção da inclusão escolar desses alunos, registrando os caminhos percorridos e os procedimentos adotados como a avaliação pedagógica, o mapeamento das necessidades educativas de cada aluno e a elaboração do plano de educação individual.

O presente livro está organizado da seguinte forma: primeiramente, são apresentados os textos elaborados pelos CDIs, seguidos pelo ensino fundamental e pelo EJA, bem como pelo formador, Rodrigo Marcellino de França. Esses textos constituem um corpo de saberes forjado pela própria prática de sua construção em consonância com a realidade dos contextos em que ocorreram e por isso, conferindo a eles validade também teórica.

Desejamos que as experiências registradas possam colaborar para que a inclusão seja pensada e estruturada a partir de práticas pedagógicas e organizacionais possíveis de serem realizadas.

Rodrigo Marcellino de França  
Katia Vargas Soares

# A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA AUTONOMIA

*Daiane Monique Coelho<sup>1</sup>*

*Janete C. O. Mellato Gartner<sup>2</sup>*

*Jose Maria Merlo<sup>3</sup>*

*Manoela Juliana Espindola Lemos<sup>4</sup>*

*Rosclair da Rosa<sup>5</sup>*

*Rute Bernardes Correa<sup>6</sup>*

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende abordar questões relacionadas à inclusão e autonomia de crianças com Autismo e com Síndrome Down. A autonomia pessoal, pois, é o objetivo prioritário da educação de uma criança. Consideramos autônomo o indivíduo que é capaz de realizar uma atividade sem ajuda, ou seja, de realizar atividades próprias para sua idade, sua capacidade e seu entorno social.

Para a família, a criança é muito mais que um simples habitante, já que é a maior interessada no que acontece com sua comunidade. Por isso, a importância da família está envolvida nos Centros de Desenvolvimento Infantil, que tornam nossas crianças em cidadãos sabedores e conscientes da importância dos seus direitos e dos seus deveres.

O desafio para escola é ensinar e não só incluir socialmente, pois é preciso dar uma educação de qualidade que significa fazer adaptações pedagógicas e também físicas nas estruturas dos prédios. Então, cabe a nós, professores, lutar por essas modificações e recursos necessários. Para tanto, é fundamental incluir profissionais aptos para auxiliarem os professores regentes.

Adequar às estruturas de Centro de Desenvolvimento Infantil é essencial para que a inclusão dê certo. Não somente a estrutura física é essencial, mas a capacitação dos professores também.

Incluir só para que haja um número de crianças matriculadas não basta, é preciso ensinar e dar autonomia a essas crianças nos seus aspectos físicos, cognitivo e social.

O que se conclui, no entanto, é que o desafio pedagógico que a inclusão nos apresenta é muito mais amplo do que aquilo que se revela no interior dos Centros de Desenvolvimento Infantil. Requer consciência social e política, mas especialmente uma atitude ética para com nossas crianças que, ao invés de sentirem-se acolhidas em nossos Centros de Desenvolvimento Infantil que não se encontra preparada para inclusão, podem sentir-se abandonadas. Nesse ponto, qualquer atitude generalizável é um grande risco.

## 2 AUTISMO

A palavra autismo vem do grego AUTOS, que significa “SI MESMO” e foi introduzida pela primeira vez na Psiquiatria em 1911, por Eugene Bleuler, para designar a perda do contato com a realidade dentro do quadro da esquizofrenia.

Era considerada uma doença grave, crônica, incapacitante, que comprometia o desenvolvimento normal da criança acometida pela síndrome. Nos dias de hoje, o autismo é um transtorno

<sup>1</sup> Auxiliar de professor da Educação Especial.

<sup>2</sup> Professora Referência.

<sup>3</sup> Professora Referência.

<sup>4</sup> Berçarista.

<sup>5</sup> Diretora do CDI.

<sup>6</sup> Professora Referência.

global do desenvolvimento marcado por três características fundamentais:

- Inabilidade para interagir socialmente;
- Dificuldade no domínio da linguagem para comunicar-se ou lidar com jogos simbólicos;
- Padrão de comportamento restritivo e repetitivo.

O autismo acomete pessoas de todas as classes sociais e etnias, mais os meninos do que as meninas. Os sintomas podem aparecer nos primeiros meses de vida, mas dificilmente são identificados precocemente. O mais comum é que os sinais fiquem evidentes antes de a criança completar três anos.

Algumas das características do autismo são: ausência completa de qualquer contato interpessoal, incapacidade de aprender a falar, incidência de movimentos estereotipados e repetitivos, deficiência mental. O portador é voltado para si mesmo, não estabelece contato visual com as pessoas nem com o ambiente; consegue falar, mas não usa a fala como ferramenta de comunicação (chega a repetir frases inteiras fora do contexto) e tem comprometimento da compreensão.

### 3 SÍNDROME DOWN

A Síndrome de Down é uma alteração genética produzida pela presença de um cromossomo a mais, o par 21, por isso também conhecida cromotrisomia 21. Em 1959, o Dr. Jerome Lejeune e Patrícia A. Jacobs e seus respectivos colaboradores descobriram que a síndrome estava ligada a um erro na distribuição dos cromossomos nas células. Atualmente o termo mais usado é Síndrome de Down, porém, para algumas pessoas é conhecida como mongol ou mongolismo. A principal consequência dessa síndrome é a deficiência mental.

As características físicas das pessoas com Síndrome de Down se parecem um pouco entre si. Entre elas estão olhos amendoados, maior propensão a algumas doenças, hipotonia muscular e deficiência intelectual. O sistema nervoso apresenta anormalidades estruturais e funcionais, que determinam algumas características como atraso em seu crescimento e desenvolvimento tanto motor quanto mental. Assim, é necessário que ele passe por um processo de estímulos, denominado por alguns autores como estimulação precoce, que o ajudará em seu desenvolvimento diminuindo o atraso provocado. Para Santos e Oliveira (apud RODRIGUES, 2006, p. 21):

Os portadores da Síndrome de Down apresentam limitações em seu desenvolvimento, podendo apresentar dificuldade no processo de aprendizagem, dificultando algumas funções, como: habilidade para usar conceitos abstratos; memória; percepção geral; imaginação; relações espaciais; esquema corporal; raciocínio e transferência na aprendizagem. Algumas características essenciais são a obediência, a sensibilidade, e são muito amáveis e dóceis. Entretanto podem apresentar variações em sua personalidade e temperamento.

Nesse sentido, pode-se afirmar que as pessoas com Síndromes de Down são distintas entre si em todos os aspectos, assim como é próprio ao desenvolvimento de qualquer ser humano.

### 4 A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO

No dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, encontra-se a definição de inclusão como “abranger, compreender, fazer parte”. Partindo dessa definição, compreendemos que inclusão escolar não é apenas incluir crianças com necessidades especiais cumprindo a lei que os ampara, mas proporcionar a elas um espaço de construção, conhecimento e aprendizado. Uma escola inclusiva é uma escola aberta à comunidade, é um conjunto de ações entre professores, coordenadores, pais e alunos. Para Sasaki (1997, p. 41) inclusão é:

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. [...] Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de ARTIGO 3 pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

O papel do professor nesse processo de inclusão é de fundamental importância, visto que é ele o mediador e quem vai possibilitar a essas crianças a aprendizagem. Muitos professores ainda temem em receber esses alunos, pois não se sentem preparados para atuar nessas situações. Mas sabemos que o professor tem que estar em constante atualização de conhecimento e aperfeiçoamento de suas competências, ampliando assim suas ações pedagógicas. É necessário que busque alternativas e que esteja preparado para enfrentar diversas situações que irão surgir, principalmente no desenvolvimento do processo de inclusão.

O artigo 18 das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica dispõe sobre os professores e seus avanços: “[...] professores capacitados e especializados conforme previsto no artigo 59 da LDBEN [...] a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.” Os alunos com necessidades especiais chegam à escola independente da formação dos professores, ou se a escola está preparada para os receberem.

Para Vygotsky, o desenvolvimento se apresenta em dois níveis, o real, que é o que a criança pode realizar sozinha, e o potencial, que é o que a criança vai conseguir com a ajuda de outra pessoa capacitada ou através da imitação. Desse modo, é fundamental que o professor tenha informações e explicações sobre as limitações e necessidades desses alunos, pois assim saberá o que o aluno é capaz de fazer e o que ainda poderá fazer.

O professor deve proporcionar momentos de interação com o grupo, pois assim a criança com necessidades especiais irá participar e se relacionar com os demais, melhorando seu desenvolvimento e aprendizagem. No decorrer do ano letivo, o professor acompanha as etapas de evolução do aluno, comparando-o com ele mesmo, já que o aluno não é capaz de competir com crianças de outra idade. Portanto, o aluno com síndrome de Down também realiza provas, mas sua avaliação é diferente.

Nesse processo de inclusão, o professor não caminha sozinho, visto que a participação da família e o envolvimento da escola disponibilizando recursos, apoio pedagógico e suporte são fundamentais para enriquecer o trabalho pedagógico. A participação dos pais na escola é benéfica para o desenvolvimento da criança com Síndrome de Down, eles precisam ser parceiros e entender que seus filhos irão se desenvolver e aprender no tempo biológico deles.

Precisam também participar da adaptação e da evolução de seu filho na escola, pois assim se sentirão seguros nessa fase que lhes é tão importante. O professor tem um papel fundamental e uma responsabilidade muito grande, não apenas em transmitir conhecimentos, mas desenvolver as aprendizagens nas múltiplas capacidades dos alunos.

## 5 FAMÍLIAS E CENTRO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UNIDOS NA INCLUSÃO

A família é a primeira base da criança, e é a partir dela que as primeiras relações sociais são mediadas em diversos ambientes. As atividades da vida cotidiana na família possibilitarão oportunidades para aprender e se desenvolver por meio do modelo, da participação conjunta, da realização assistida e de tantas outras formas de mediar a aprendizagem. A interação e a relação existente entre os membros da família têm grande influência no seu desenvolvimento e comportamento.

A família da criança com Down tem um papel muito importante, pois através do carinho, da estimulação e do respeito vai proporcionar a ela as estruturas para que possa se inserir no ambiente social e escolar. Conforme analisa Rodriguez (2006 p. 19):

[...] podemos dizer que a inclusão começa em casa, seja em relação aos pais que têm filhos com Síndrome de Down, seja com pais que têm filhos sem nenhum tipo de síndrome e que permitem que seus filhos conheçam, se aproximem e convivam com as diferenças. Todos nós estamos incluídos nesta história e enquanto as pessoas não se derem conta disso, apenas os que sofrem o preconceito serão capazes de pensar em alternativas para a transformação social.



O processo educativo realizado com essa criança deve estar baseado no contato e na interação com o outro, estabelecendo relações e interações que possibilitem à criança a se desenvolver nas atividades físicas, emocionais e cognitivas, favorecendo assim seu processo de aprendizagem. A educação que as crianças com Síndrome de Down devem receber é a mesma das outras crianças, devendo apenas ter as modificações necessárias, podendo assim superar suas próprias limitações.

O desenvolvimento à adaptação ao ambiente escolar favore o processo de inclusão. Por isso, a criança deve ser inserida mesmo com essas dificuldades, atendendo suas necessidades especiais e igualando suas atividades escolares em sala de aula com modificações e adaptações necessárias para sua aprendizagem, sem excluí-la do convívio com outras crianças. Para o autor Ferreira (2005, p. 44), a inclusão envolve:

[...] uma filosofia que valoriza diversidade de força, habilidades e necessidades [do ser humano] como natural e desejável, trazendo para cada comunidade a oportunidade de responder de forma que conduza à aprendizagem e do crescimento da comunidade como um todo, e dando a cada membro desta comunidade um papel de valor.

Assim como a família, a escola também exerce um papel relevante no desenvolvimento do indivíduo. O Centro de Desenvolvimento Infantil é uma instituição social de grande importância, pois é estimuladora de funções cognitivas e sociais. É considerado um espaço de socialização e formação e principal transmissora de conhecimento social e sistematizado, influenciando em todos os aspectos relativos aos processos de socialização e individualização da criança.

## 6 AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA: POR QUE PLANEJAMOS?

*A avaliação precisa ser espelho e lâmpada, não apenas espelho. Precisa não apenas refletir a realidade, mas iluminá-la, criando enfoques, perspectivas, mostrando relações, atribuindo significado.*

M. H. Abrams

A avaliação na Educação Infantil, conforme o Referencial Curricular de Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 59), é definida “Como um conjunto de ações que auxiliem o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecida e ajustar sua prática educativa às necessidades das crianças”. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – n. 9394/96 (BRASIL, 1996) deve ser realizada, mediante o acompanhamento do desenvolvimento da criança, através de registro, sem a preocupação com a promoção para o Ensino Fundamental.

Significa, portanto, que a avaliação é parte do processo educativo de ajudar os professores a planejarem ou criarem situações para que as crianças avancem na sua aprendizagem. Dessa forma, permite que todos os envolvidos acompanhem o processo de aprendizagem da criança, observando suas conquistas, suas dificuldades e suas possibilidades de avanço ao longo de todo processo educativo.

Nessa etapa da Educação Básica, a avaliação não tem o objetivo exclusivo de verificar o rendimento da criança, mas de acompanhar o seu desenvolvimento em todos os aspectos: cognitivo, afetivo, psicomotor e social. Esse acompanhamento pode ser efetuado com o uso de instrumentos como a observação e os registros individuais da criança, através dos quais é possível o professor observar suas dificuldades, seus avanços e suas conquistas.

É o que postulam as Diretrizes Curriculares de Educação Infantil (BRASIL, 2006), quando considera, por um lado, que a importância da avaliação da aprendizagem está em avaliar o que as crianças aprenderam “antes” (os conhecimentos prévios e as experiências) para dar prosseguimento na construção de novos conhecimentos de aprendizagem.

Defende-se aqui a necessidade de se levarem em conta a contextualização do processo educativo, partindo da realidade de vida da criança, da confiança nas suas possibilidades de se de-

envolver, e da valorização das suas manifestações e dos seus conhecimentos, no sentido de favorecer a co-construção de novos conhecimentos, de maneira viva, ativa e que tenha significado concreto para a sua vida.

Nesse sentido, a documentação pedagógica passa a ser um compromisso dos professores na obrigatoriedade de sua execução. É necessário, no âmbito da instituição, definir como será feita a devolutiva aos pais. Esta definição estará no projeto Político Pedagógico.

## 7 RELATOS DOS PROFESSORES REGENTES

“Este ano temos em uma turma três crianças com necessidades educativas especiais, duas com autismo e uma com síndrome de down.

Ver o desenvolvimento dessas crianças é muito gratificante para nós como mediadoras do saber. Pensamos que a inclusão para essas crianças é um tesouro que não se pode perder, pois é nítido a evolução das três crianças desde o início do ano, e isso só é possível através de profissionais treinados e capacitados para desenvolver com essas crianças suas habilidades já existentes, porém adormecidas e esperando alguém para estimulá-las. É só olharmos para trás e compararmos as crianças que antigamente não frequentavam os CDIs, e percebemos o quanto é importante para a criança com necessidades educativas especiais estar inserida em uma classe regular de ensino, interagindo com outras crianças sem deficiências.”

Esses estímulos que os Centros de Educação Infantil trazem para essas crianças é a diferença que dará a elas no futuro a oportunidade de uma vida mais digna e de respeito mútuo.

Ainda, talvez o que deixe o professor mais preocupado, seja a insegurança em relação à sua inexperiência, já que nos cursos superiores aprendeu apenas a lidar com a teoria e não teve acesso às práticas pedagógicas, diretamente com alunos especiais. No que consiste à educação, o dia a dia do Centro de Desenvolvimento Infantil da sala de aula exige que o professor seja capaz de organizar as situações de aprendizagem considerando a diversidade dos alunos. Essa nova competência implica a organização dos tempos e dos espaços de aprendizagem, dos agrupamentos das crianças e dos tipos de atividades para eles planejadas.”

“É de extrema importância um planejamento flexível que se adapte de acordo com a necessidade e capacidade de cada um, o professor situa-se como mediador e facilitador na organização das crianças, de forma que possibilite uma melhor interação, mesmo em níveis tão diferentes, incluindo a todos, seja na educação de qualquer outra proposta pedagógica.

Ainda há muito para se fazer, pois realmente a formação do professor não é coerente para se trabalhar com a inclusão, enquanto isso a pedagogia da diversidade precisa ser vista como uma pedagogia que seja auxiliadora, onde as práticas pedagógicas precisam ser repensadas e modificadas.

É também importante que essa formação não seja voltada apenas para os professores, como também para todos os profissionais da área da educação no Centro de Desenvolvimento Infantil, onde os centros de apoio, por sua vez, também farão o seu papel, disponibilizando profissionais especialistas, como fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicopedagogo, psicólogo, entre outros.

A inclusão é formada por um conjunto, coordenado por serviços tanto sociais como educacionais e em outras áreas dando suporte nos serviços de assistencialismo. O Centro de Desenvolvimento Infantil deve funcionar como um centro de apoio para essa criança, porém, o problema é que muitas vezes esses pontos de apoio acabam acomodando os familiares, que fazem do Centro de Desenvolvimento Infantil um depósito, onde acabam deixando essas crianças em período integral. E para que as crianças tenham um atendimento de acordo com as suas necessidades, precisam ter profissionais qualificados, capacitados para atender cada criança dentro de sua necessidade, onde se encontra até mesmo a falta de materiais acessíveis para o profissional da área.

Com as formações continuadas oferecidas pela SEMED - Educação Especial, e ajuda do grupo de professores, passamos a buscar conhecimentos teóricos e práticos para o atendimento às necessidades de aprendizagem das crianças com autismo e síndrome de Down.”

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Centro de Desenvolvimento Infantil comum é, por excelência, um ambiente capaz de formar gerações com concepções diferentes sobre o outro, cidadãos com experiências singulares de convivência com o que há de mais humano em nós, nossas diferenças. O preconceito, a discriminação, a estigmatização são comportamentos aprendidos.

A criança pequena, ao adentrar em um espaço de aprendizagem em que as diferenças são bem-vindas, vai aprender de forma natural a valorizar o outro por aquilo que ele é, que é capaz de realizar. Aprenderá que não há limites para a aprendizagem humana e que a imposição de limites denuncia a limitação de seu autor.

Desta forma, pensar em mudança de paradigma e em conseqüente transformação do Centro de Desenvolvimento Infantil e em inclusão implica no reconhecimento de que a educação infantil é o primeiro espaço em que as mudanças devem se efetivar. A construção de um ambiente inclusivo propicia condições para que todos os envolvidos no processo educacional possam dirigir a atenção sobre si mesma e escutar o outro.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. **O Espaço da Creche: que lugar é este?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

**AS INTERAÇÕES SOCIAIS E O BRINCAR DA CRIANÇA COM SÍNDROME DOWN.** Disponível em < <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/323-155-pdf/>>. Acesso em 10/11/2015

BLOG ATENÇÃO BRASIL. **Cartilha da Inclusão Escolar: Inclusão Baseada em Evidências Científicas.** Disponível em: < <http://www.atencaoobrasil.com.br/384-cartilha-da-inclusao-2>> Acesso em 10/11/2015

DSMIV \_ **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** Trad. Dayse Batista. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FARIA, Ana L. G. **O Espaço Físico como um dos Elementos Fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil.** In: *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios.* Editora autores associados/UFSC/UFSCar/UNICAMP, Campinas, 1999, p. 67-97.

FERREIRA, Windy B. **Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos?** Revista da Educação Especial – Out/2005, Nº40.

GANDINI, Lella. **Espaços educacionais e de envolvimento pessoal.** In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.* Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 145 – 158.

GASPAR. **Secretaria Municipal de Educação. Proposta pedagógica da rede municipal: educação infantil** / Organizadoras: Julice Dias, Patrícia Helena dos Santos e Sanira Cristina Dias. – Blumenau: Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC\SEE, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação.** Resolução n. 7, de 14 de dezembro 2010. Brasília, 2010.

MOVIMENTO DOWN. **Síndrome de Down: O que é?** Disponível em: <http://www.movimento-down.org.br/sindrome-de-down/o-que-e/>. Acesso em 10/11/2015.

RODRIQUEZ, Fernanda T. **Síndrome de Down e Inclusão Familiar**. Revista Ciência & Saúde, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Porto Alegre, 1999.

Vygotsky, L. S. (1987) **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes

# UM BREVE RELATO DAS VIVÊNCIAS DE INCLUSÃO NO CDI CACHINHOS DE OURO

*Vilma Terezinha Portela<sup>7</sup>*

*Eliane Maria Maciel<sup>8</sup>*

No dia 19 de fevereiro de 1990, foi inaugurada a Creche Cachinhos de Ouro, situada na rua Guilherme Sabel – Bairro figueira – Gaspar/SC, parceria entre a Prefeitura Municipal de Gaspar (Prefeito o Sr. Francisco Hostins) com a Associação de Moradores do bairro, que tinha como presidente a senhora Alaíde Sabel. O nome “Cachinhos de Ouro” foi escolhido através de uma votação feita pelas crianças e educadoras, através de várias histórias contadas. No ano de 2000, a construção do CDI foi concretizada na Rua Helena Augusta Gaertner Bairro Figueira. Vale aqui salientar que, a partir desse ano, com toda a ampliação da estrutura física do CDI, aumentou-se significativamente o número de crianças e conseqüentemente o de funcionários.

O CDI Cachinhos de Ouro é uma instituição de Educação Infantil que atende crianças de zero a seis anos de idade (o ingresso da criança na instituição acontece, preferencialmente, a partir do quarto mês de idade). As crianças são atendidas dentro de uma divisão de faixas etárias, sendo assim, distribuídas em turmas. Vale destacar que a data base para a divisão das crianças por turma é 31/03 (trinta e um de março), conforme determinação da Secretaria Municipal de Educação. O número de crianças atendidas no CDI é de aproximadamente 210 (duzentas e dez crianças). Através de determinação Judicial, são atendidas crianças residentes no Abrigo “Sementes do Amanhã”, conhecido popularmente como Casa Lar. O CDI Cachinhos de Ouro é mantido pelo Poder Público, Prefeitura Municipal de Gaspar (PMG) e com recursos da Associação de Pais e Professores (APP). Atualmente conta com 34 funcionários que ocupam os seguintes cargos: direção, secretária, berçaristas, docentes, serventes, merendeiras e zelador.

## 1 RELATOS DAS VIVÊNCIAS

Faz-se necessário respeitar o espaço e tempo da criança, criando oportunidades para que possa se desenvolver plenamente. Quando se fala em incluir, não se está falando somente em ter essa criança na sala, fazendo ou tentando fazer o que as outras crianças fazem, mas, sim criar um ambiente em que ela seja estimulada e respeitada dentro das suas limitações.

Diante disto, elencou-se no CDI Cachinhos de Ouro algumas propostas, como trabalhar com as obras do artista Ivan Cruz. Através dessa atividade, as crianças se apropriaram de conhecimentos que resgatam brincadeiras e brinquedos antigos. Essa atividade colaborou para melhorar a convivência de uma das crianças (cujo diagnóstico é de cisto aracnoide) com os colegas, como por exemplo, esperar sua vez e dos colegas para brincar. Foi possível perceber que essa tem dialogado com maior habilidade com seus pares. Sua forma de brincar foi ampliada, pois antes registrava-se que queria apenas brincar de carrinho.

Outra criança (com síndrome de Down) também demonstra interesse e concentração durante a contação de histórias. Durante a roda de conversa, por sua vez, necessita de intervenção e estímulo para participar, o que foi feito através da oralidade, solicitando à criança para se sentar junto de seus amigos, formando uma roda onde também cada criança utiliza uma almofada para sentar no chão da sala referência. Esse momento é organizado diariamente para expor a proposta de trabalho pedagógico para a turma. Com o objetivo de favorecer as habilidades manuais, traba-

<sup>7</sup> Auxiliar de professora.

<sup>8</sup> Auxiliar de Professor da Educação Especial.

lhou-se com massinha de modelar, rasgar e amassar papéis de revistas. A textura é um conceito que desperta muito a curiosidade dessa criança citada (com síndrome de Down), durante a atividade modelou a letra do seu nome com auxílio da educadora.

Dentro do conceito movimento, trabalhou-se com a dança da laranja. A terceira criança, com diagnóstico de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, demonstrou interesse, escolhendo uma amiga para dançar junto com ela. As duas tiveram equilíbrio durante a dança, tornando o objetivo dessa proposta alcançado. Essa criança também gosta de brincar nos cantos com os amigos e tem autonomia para escolher as brincadeiras.

## 2 CONCLUSÃO

Para concluir, busca-se Antunes (2008, p. 18), que afirma:

[...] a inclusão não mais pode permitir retrocessos, pois se apoia na aceitação das diferenças individuais como atributo, jamais como obstáculo no direito de participar. Parece ter chegado finalmente a hora de descobrir que é essencial valorizar o que a espécie humana possui de mais extraordinário – sua formidável diversidade.

## REFERÊNCIA

ANTUNES, C. **Inclusão: O nascer de uma nova pedagogia**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008. 18 p.

# UM OLHAR PARA O CONTEXTO DAS VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS NO CDI TIA MARIA ELISA

*Ananda Pereira*<sup>9</sup>

*Daniele C. Oliveira da Silva*<sup>10</sup>

*Karla Regina Schirmer*<sup>11</sup>

*Rosani M. E. Corrêa*<sup>12</sup>

*Simone Ribeiro*<sup>13</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Acredita-se que para que a inclusão no âmbito da educação infantil, considerada a primeira etapa da educação básica, aconteça, é necessário às instituições sistematizar e ter em seu projeto político pedagógico concepções e diretrizes que promovam ações pedagógicas flexíveis, que contribuam para desafios que venham a superar necessidades individuais e coletivas, organizando e reorganizando ações educativas que garantam a ampliação de repertório cultural e ou aprendizagem de todos envolvidos. As especificidades da infância necessitam que o cuidar e educar sejam indissociáveis, considera a singularidade de cada um e a pluralidade cultural, que formam um contexto caracterizado pela diversidade.

Além dos documentos oficiais e legislação vigente nacionais e as políticas municipais, há que se discutir e refletir no momento de elaborar o currículo. Nele, estarão os referenciais metodológicos e os elementos que devem garantir às crianças educação de qualidade, considerando a inclusão como eixo norteador. Elementos que conduzam o docente e permitam que este seja um coadjuvante no processo e a criança a protagonista.

Os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades da criança e não o contrário. As escolas deverão, por conseguinte, oferecer opções curriculares que se adaptem às crianças com capacidade e interesses diferentes (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.33).

Não por acaso citar parte desse documento, pois este foi um marco na caminhada para o processo de inclusão. Também por este deixar claro a responsabilidade que têm as instituições de ensino ao elaborar seus projetos pedagógicos.

A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996)

Despir-se daquele velho caráter classificatório e excludente que não considerava as contingências do processo educativo e, em particular, dos diferentes sujeitos envolvidos no processo de inclusão, revestindo-se de desafios e mudanças, talvez resume um pouco do que o município de Gaspar vem construindo no âmbito das formações continuadas e as práticas educativas.

No entanto, refletir sobre a Educação Especial no contexto da Educação Infantil no município de Gaspar nos faz constatar que problematizar a Educação chamada Inclusiva. Desconstruir crenças e buscar, através das formações continuadas, uma prática para a concretização de algo que para nós parecia tão complexo, foi e é a construção de uma história de valorização da sensibilidade estética, em que todos somos plurais e desiguais e precisamos nos relacionar. Somente a inclusão consegue essa transformação nos sujeitos envolvidos.

<sup>9</sup> Auxiliar de professora.

<sup>10</sup> Professora referência.

<sup>11</sup> Auxiliar de professor.

<sup>12</sup> Professora Suporte.

<sup>13</sup> Professora referência.

O município de Gaspar se propôs, quando na elaboração da Proposta pedagógica municipal para a Educação Infantil publicada em 2010, incluir um currículo com elementos que propõem aprendizagem por conceitos que considera as especificidades da Infância. Tem como um dos eixos norteadores as interações, linguagens e brincadeiras. Os espaços e ambientes são pensados e estruturados em Áreas e Cantos para que a criança desfrute em suas interações. A dinâmica consiste no trabalho com as crianças em grande grupo, pequeno grupo e atendimento individual, bem como interações entre crianças de idades diferentes. Trabalha-se também com a abordagem de projetos de construção e investigação.

Com essa base curricular, o que se quer ressaltar é a maneira como a Secretaria de Educação Especial vem conduzindo o trabalho com as crianças com deficiência. Encontrou na formação continuada um meio significativo para que o docente pudesse compartilhar suas vivências e dialogar com as teorias.

Nós, assim como outros educadores da rede, constatamos a importância e a necessidade de estarmos sempre nos desafiando diante da criança a qual somos o suporte e mediadoras de sua aprendizagem. Muito mais que ter o conhecimento prévio da deficiência dela, temos que encontrar formas de nos comunicar com ela de modo que esta interação possa contribuir para seus avanços. Aprendemos que é ela quem nos ensina de uma maneira singular, a partir do momento em que nos desarmamos de estereótipos e ficamos atentos ao que esta criança tem para nos dizer, através de suas múltiplas linguagens, e encontramos um caminho a seguir com ela e o grupo a qual pertence.

Vygotsky (1998) refere o desenvolvimento único e individual não como uma simples variante numérica, revelando-se um só desenvolvimento para todos, cuja expressão é diferente para cada sujeito. Contudo, para promover e efetivar essas ações no CDI Tia Maria Elisa, houve uma reestruturação social, o que quer dizer fazer com que todos pertencentes à comunidade institucional acreditassem nessa perspectiva em relação às crianças com deficiências, deixando de olhar pelo ângulo da incapacidade ou limitação, passando a olhar sob o aspecto das possibilidades e competências e proporcionando alternativas para o desempenho de diferentes habilidades. Foi imprescindível o estudo com o grupo docente, as partilhas de experiências e a busca de parcerias com as famílias através do diálogo e devolutivas acerca do trabalho com as crianças, utilizando como recurso de fundamental importância a documentação pedagógica da criança.

Temos em nossa instituição quatro crianças que recebem a mediação de professor suporte ou auxiliar de professora, cada qual com suas formas de se comunicar com as crianças, mas todas envolvidas nesse contexto vivido e aprendido a cada dia com as crianças.

O que se pretende é relatar parte do trabalho desenvolvido com cada criança, como uma forma de contribuir e compartilhar um pouco sobre elas em um contexto de vivências e experiências no cotidiano institucional.

## 2 RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Como profissionais da modalidade Educação Especial, sentimo-nos honrados em fazer parte do grupo de professores desta instituição de ensino. Juntos, trabalhamos com o objetivo de fazer jus à inclusão das crianças com deficiência que fazem parte da nossa instituição, pois acreditamos nas possibilidades de igualdade, aprendizado, interação, convivência, brincadeiras, linguagens das mesmas, mesmo que, de forma distinta e, com o apoio dos professores suporte pedagógicos, são estimuladas e desenvolvem suas habilidades. A inclusão é importante para as crianças com deficiências desde a Educação Infantil e, segundo a Proposta Pedagógica da Rede Municipal (2010 p. 21),

Para que a inclusão se efetive na Educação Infantil, há necessidade da construção do princípio da identidade, para a construção da pessoa humana; a valorização da sensibilidade estética, valorização o



respeito à diversidade para conviver com as diferenças; e a construção de laços de solidariedade, rompendo as barreiras impostas por atitudes não cooperativas dos sujeitos que compõem a instituição de Educação Infantil. Com isso, a inclusão torna-se significado de transformação da prática pedagógica, constituindo respeito à diversidade e à pluralidade como sujeito.

No Período da Infância (3 a 4 anos), temos a criança J.C.B com TEA (Transtorno do Espectro Autista). J.C.B, aos quatro anos, demonstra, através do que lhe é proposto, de suas formas de comunicação e do contexto onde está inserido, estar conseguindo desenvolver suas habilidades, tendo bom prognóstico.

A Secretaria de Educação Especial do município desenvolve um programa de formação continuada que nos oferece um estudo e diálogo sobre a inclusão, suas especificidades, o que nos permite fazer as relações com a prática no cotidiano institucional. Particularmente, a medida que estudamos e praticamos, percebemos que ampliamos os conhecimentos e compartilhamos com os profissionais da rede essas vivências e experiências com a criança que tanto nos ensina.

Por isso, iremos compartilhar algumas adaptações de propostas realizadas no CDI, como para J.C.B., cuja proposta de trabalho partiu de um projeto desenvolvido com a literatura João e Maria, que tinha como objetivo específico assistir ao filme João e Maria, em longa-metragem. Analisando o planejamento e sabendo das dificuldades de permanência de J.C.B. no mesmo lugar por muito tempo, adaptamos para esta proposta outra forma de apresentação da história João e Maria em forma de animação e curta metragem que encontramos na internet.



**Apresentação da história João e Maria para J.C.B.**

Em transição com planejamento anterior, desenvolveu-se outra atividade com objetivo específico de identificar e relacionar objetos através do tato. Trata-se de uma proposta com uma caixa e bonecos miniaturas dos personagens da história João e Maria, na qual as crianças teriam que tentar adivinhar qual era o personagem utilizando somente o tato. J.C.B. realizou essa proposta com o grupo, primeiro por observação. Quando chegou sua vez, intervimos para que se aproximasse da caixa. No início, demonstrou resistência para colocar a mão, mostramos o livro da história de João e Maria e depois pegamos em sua mão e conduzimos para que pegasse algo, depois que tiramos juntos o primeiro personagem ele começou a tirar e colocar todos na caixa olhava para os bonecos e ria, demonstrava que queria permanecer ali.



**J.C.B. interagindo com a caixa e bonecos miniaturas dos personagens da história João e Maria.**

Em outra situação, a de representar papéis e expressar-se oralmente em situações de faz de conta, utilizando o espaço da Área da Casa, J.C.B. começou interagir com os brinquedos de frutas, tirando e contando cada uma. Fez isso várias vezes, logo chegou o colega Y. e ofereceu potes para ele. J.C.B. pegou e começou a colocar os objetos dentro dos potes. L. também veio e deu uma banana para J.C.B, que a pegou e colocou dentro da cestinha. A maior conquista nesse momento foi quando ele interagiu com o Y. e L., pois ainda é a promoção da interação entre ele e as demais crianças nosso maior desafio.



**J.C.B interagindo com Y.**

Houve outras propostas para interações em grande grupo: Brincadeiras auto-organizadas nos cantos da sala, biblioteca, e área da motoca. Em suas escolhas, observamos seu interesse por letras e números, com isso, propiciamos esses recursos e a ampliação com elementos relacionados bem diversificados, entre eles, diferentes tipos de alfabeto móvel e muitos livros. Esses momentos servem também para desenvolver sua oralidade, pois ele fala as letras e realiza a contagem progressiva com os números.



### **Proposta para interações em grande grupo.**

Outro ponto importante e que muito pode contribuir para o desenvolvimento e aprendizado da criança com deficiência é a participação e aceitação da família com relação às necessidades da criança.

Essa integração com a família necessita ser mantida e desenvolvida ao longo da permanência da criança na creche e pré-escola, exigência inescapável frente às características das crianças de zero a cinco anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem. (BRASIL, 2009, p. 13).

A.C.S. tem Transtorno de Espectro Autista e frequenta a turma do Período da Infância III A (4 a 5 anos). Procuramos trabalhar deixando-o o máximo possível em interação com as demais crianças. Nas interações em pequeno grupo ou individual, quando a proposta exige mais atenção, devido às suas reações e dispersão próprias do espectro, adaptamos as atividades para ele com outros recursos, bem como imagens e objetos para que estimulemos seu interesse.

Apesar de sua dificuldade oral, tem autonomia para expor suas hipóteses, questionamentos e descobertas. Com essa observação e objetivo de ampliação da oralidade, exploramos e o instigamos para contar histórias ao grupo, criar histórias a partir de imagens e narrar, construção de textos coletivos, fantoches, cantigas e ou brinquedo cantado. Trabalhamos a exploração de diversos gêneros textuais, como parlendas e trava-língua, citamos como exemplo a história Três Tigres Tristes (Fernando Vilela e Nina Barbieri), apresentada ao grupo. A.C.S. se sentiu desafiado e com a mediação do adulto tentava pronunciar as palavras, sempre muito envolvido. As estratégias e recursos utilizados auxiliaram A.C.S., que ampliou seu repertório cultural e conquistas consideráveis com relação à fala.



**A.C.S brincando com as demais crianças.**



**A.C.S brincando com as demais crianças.**

Acreditamos que o profissional de educação especial ensina e aprende e, no dia a dia, vai conhecendo a criança e suas necessidades, sua personalidade, encontra formas de comunicar-se com ela e assim começa a desenvolver as propostas de trabalho que permitam o seu protagonismo. O foco não o resultado em si, mas todo um contexto vivenciado pensado e organizado para que essa criança tenha todas as possibilidades de se desenvolver.

P. tem síndrome de WAGER (baixa visão). Iniciou neste CDI este ano (2016) e pertence à turma do Período da Infância I A (0 a 1 ano). Devido à sua baixa visão, percebemos, através de suas expressões corporais, que os estímulos sonoros seriam um ótimo recurso, pois seu corpo se direcionava para o som e reagia com satisfação. Aliamos o som e o tato para que, ao ouvir, conseguisse tocar ou ir em busca de objetos ou brinquedos.

Em outro momento, sem esses recursos acima citados, olhar de P. era instigado para objetos e cores que pudesse reconhecer. Construímos diversos chocalhos com sons e texturas diversificados para ampliar suas possibilidades. Também utilizamos outros recursos visuais, como as cores e formas dos objetos e ou brinquedos, sempre atentas ao que ele nos comunica. Organizamos

um espaço com jogo de luzes coloridas e lanterna para movimentar a luz e instigar as crianças a acompanharem a direção.



**Jogo de luzes coloridas e lanterna para movimentar a luz e instigar as crianças a acompanharem a direção.**



**Trabalho com diferentes texturas.**

A imagem acima representa proposta de trabalho que objetivou sentir as diferentes texturas com luvas de silicone preenchidas com diferentes materiais como arroz, feijão, trigo, e pedras. A proposta foi realizada com P. com a opção de garrafas com diferentes sons. Como havíamos tentado trabalhar somente com as luvas e não houve interesse, passamos a utilizar esses recursos a mais, conseguindo fazer com que P. tocasse nas luvas também.

Começamos, também, a trabalhar com J. V. em maio de 2015. Ele tem Síndrome de Down. Quando iniciamos com a turma do período da infância III C (5 a 6 anos) a qual pertence, sua professora regente informou que ele já estava bem ambientado, sendo que sua autonomia estava bem desenvolvida.

Estamos aprendendo muito sobre como se dá esse contexto de inclusão, aliando nossas práticas com as formações continuadas. Este ano (2016), participamos também de um grupo que vem discutindo especificamente sobre a criança com Síndrome de Down, desde as especificidades físicas quanto as cognitivas.

Nas palavras de Baptista (2006, p. 29), “devemos conter o nosso pragmatismo, frear nossa tendência às respostas, explorar de maneira crítica nossa própria experiência”. Significa que mesmo sabendo que há muito o que aprender teoricamente e metodologicamente, é preciso reconhecer e constatar que as respostas somente virão quando refletirmos sobre e para a criança com deficiência. Não por acaso colocamos o verbo na primeira pessoa do plural para deixar claro que é da responsabilidade de todos os envolvidos no entorno dessa criança.

Sobre as observações do desenvolvimento do J. V. e estratégias utilizadas, a fala ainda é o nosso maior desafio. Embora já um avanço significativo, ainda há dificuldade a ser superada.

Utilizamos a exploração da fala através de parlendas, trava-língua, microfone e caixa de som amplificado para produções musicais e ou sonoras, assim como na área da música as brincadeiras e cantigas de roda, entre outras do interesse das crianças. Citamos a proposta com objetivo de representar para o grupo utilizando fantoches. J. V., no primeiro momento, assistiu a apresentação da professora com envolvimento, depois observou seus colegas, por fim, permitimos que escolhesse um fantoche para explorar e ele demonstrou insegurança. Ajudamos com incentivo, e junto a ele começamos a conversar utilizando o fantoche com a fala pausada e os movimentos da boca do boneco, ele ficou ainda mais envolvido, então colocamos um em sua mão e iniciamos um diálogo. Não falou muito, mas pronunciou com intervenção da professora suporte algumas palavras.



**J.V. interagindo com fantoches.**

Na linguagem matemática, propusemos a confecção de “cup cake” e depois brincamos com o grupo de comprar e vender o que havia sido produzido.



**J.V. produzindo cup cakes.**



**J.V. produzindo cup cakes.**

Consideramos, diante de todos o expostos, que a educação especial no CDI Tia Maria Elisa demonstra, nas vivências e experiências, é um contexto de aprendizagens de para todos envolvidos. Sabemos que ainda há muito o que aprender, a educação de qualidade se dá quando se reconhece que sempre há o que melhorar. A criança e a infância são a bússola para o trabalho, basta ao adulto buscar este olhar.

#### REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C.R. (Org) **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL, CNE, CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Parecer nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9.394, 1996.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA – **Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais** - Acesso e qualidade. Brasília: CORDE, 1994.

GASPAR, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica da rede municipal**: educação infantil/Organizadoras: Julice Dias, Patrícia Helena dos Santos e Sanira Cristina Dias. Blumenau. 2010, p. 19

VYGOTSKY, L. S. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

# **CENTRO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL PROFESSORA MERCEDES MELATO BEDUSCHI E A AÇÃO INCLUSIVA**

*Ângela Maria Franco<sup>14</sup>  
Liziane Terezinha dos Santos<sup>15</sup>*

## **1 INTRODUÇÃO**

O CDI Professora Mercedes Melato Beduschi, de Gaspar, SC, iniciou suas atividades no dia 04 de agosto de 2014. Recebeu esse nome em homenagem à professora Mercedes Melato Beduschi, que foi uma das primeiras professoras da Escola de Educação Básica Municipal Luiz Franzói. Embora essa nova escola tenha se constituído na cidade de Gaspar, utiliza o antigo prédio da Escola Educação Básica Municipal Luiz Franzói. É uma instituição esperada por muitos pais que não tinham onde deixar seus filhos ou teriam que ir ao bairro próximo do CDI para levar seu filho em outra instituição.

O horário de atendimento das crianças é das 6h30 às 17h45. Atualmente, o CDI atende 133 crianças de 1 a 6 anos, em tempo integral e parcial. Dentre estas, temos duas crianças com necessidades educativas especiais. O objetivo deste texto é relatar a experiência de educação inclusiva no CDI Professora Mercedes Melato Beduschi com essas duas crianças com necessidades educativas especiais.

O espaço físico do CDI possui um parque com vários brinquedos, casinha, espaço com grama e areia. Esses ambientes foram construídos com a colaboração dos pais, pois como era um espaço de escola regular, praticamente não havia nada que fosse voltado à educação infantil. Com essa parceria com os pais e a Secretaria de Educação, hoje é um espaço gostoso e prazeroso para as crianças.

O CDI Professora Mercedes Melato Beduschi tem como filosofia respeitar a criança como um sujeito histórico e de direitos. A criança é protagonista de sua história, destacamos que a infância é uma etapa de construção social da criança e do seu ciclo de vida. Sendo assim, a infância é um processo em que a criança está rodeada de possibilidades, aprendizados e descobertas, episódios que só ocorrerão nessa fase de sua vida, sendo fundamental para o seu desenvolvimento físico, cognitivo, motor e afetivo.

## **2 A CRIANÇA NO PROCESSO DE INCLUSÃO**

A educação infantil é uma porta de entrada para a inclusão escolar, é um direito garantido pela Lei de Diretrizes e Base na Educação Nacional (LDB). A lei nº9394/96 da LDB afirma que a oferta da educação especial é dever constitucional do estado, e deve iniciar nessa modalidade de ensino.

Ao professor, cabe o difícil papel de inventar e reinventar, criando suas próprias experiências, ter autonomia suficiente para aplicá-las e permitir que a criança tenha ação própria. O professor é o mediador no contexto da Inclusão Escolar. A relação entre os familiares de pessoas com deficiência deve estar presente em todos os momentos; à família, cabe participar das decisões, fazer valer seus direitos. Como ressalta Paulo Freire (1996, p. 19), “Não existe saber mais ou saber menos, existem saberes diferentes”.

<sup>14</sup> Auxiliar de Professor de Educação Especial.

<sup>15</sup> Auxiliar de Professor de Educação Especial.



As crianças precisam brincar independente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais, pois a brincadeira é essencial à sua vida. O brincar alegre e motiva as crianças, juntando-as e dando-lhes oportunidades de aprender, trocar experiências ajudarem-se mutuamente, construindo assim, estratégias de desenvolvimento humano, aprendizagem e personalidade, com reflexos positivos sobre todo o processo de aprendizagem posterior.

Entretanto, a educação precisa rever seus conceitos e seus métodos de atuação, pois a teoria sobre esse tema é útil, eficaz, porém as dificuldades encontradas nas salas de aulas desafiam os educadores a ir muito além de todas as suas limitações; desafia-os à busca de melhorias no processo ensino aprendizagem. Portanto, cabe aos educadores a consciência de que a educação passa por sérios problemas, sejam estes sociais, psicopedagógicos, materiais, físicos, estruturais, arquitetônicos e baixos salários, mas a busca por uma educação melhor não pode ser apenas um sonho, e sim uma luta. Como diz Paulo Freire (1996, p. 97): “O ensino não é uma ciência, uma técnica, indústria ou comércio, é uma arte”.

Em nosso CDI, temos B. F., que é uma criança com Esquizencefalia (má formação congênita, que se caracteriza por fenda unilateral ou bilateral nos hemisférios cerebrais). A causa da Esquizencefalia pode ser genética ou por problemas circulatórios da mãe.

B.F. é uma criança inteligente, feliz e adaptada dentro das suas limitações, interagindo bem com os amigos e adultos que convivem no seu dia a dia. Ela sempre participa das propostas que lhe são proporcionadas dentro de suas possibilidades, algumas vezes necessitando de auxílio das educadoras e até mesmo dos amigos de turma.

Por ser pouco tímida, para realizar determinadas propostas é preciso, algumas vezes, usar estratégias diferentes, como, por exemplo, deixar com que ela explore o brinquedo ou o canto que mais gosta depois de realizar o que lhe foi solicitado. Sendo assim, ela responde ao que lhe foi solicitado muito bem.

A.S. P. é uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo - TEA. O TEA se referem a um grupo de transtornos caracterizados por um espectro compartilhado de prejuízos qualitativos na interação social, associados a comportamentos repetitivos e interesses restritos pronunciados (BRENTANI et al., 2013 apud SANTOS, 2015). O transtorno do espectro do autismo é um transtorno do desenvolvimento neurológico e deve estar presente desde o nascimento ou começo da infância, mas pode não ser detectado antes, por conta das demandas sociais mínimas na mais tenra infância e do intenso apoio dos pais ou cuidadores nos primeiros anos de vida.

Percebemos que A.S.P. é uma criança que tem pouca concentração. Ela explora bastante os espaços, quando são do seu interesse. Caso não o sejam, logo não quer mais ficar ali, gritando e fazendo gestos para solicitar para sair. A interação em grande grupo não lhe faz bem, ficando bem irritada, procurando um espaço onde ela possa ficar mais reservada. Gosta muito de cantar e dançar. Ela é uma criança feliz, carismática, amorosa, que gosta de seus amigos da sua maneira, e estes a acolhem do jeito dela, pois já conhecem e sabem como lidar com a situação.

Essas características exigem que façamos uma avaliação pedagógica de suas possibilidades e de seus desenvolvimentos atuais, uma vez que darão subsídios para o planejamento de educação individual. Algumas fotos são usadas neste texto como forma de documentação pedagógica das práticas de ensino e aprendizagem desenvolvidas em nosso CDI para as crianças atendidas pela educação especial.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada na área da educação especial possibilita que enfrentemos o desafio nada fácil, mas possível de inclusão de crianças com deficiência e transtorno do espectro do autismo na educação infantil.

O potencial dessas crianças é revelado através da avaliação empreendida de seus desenvolvimentos, lembrando que nessa etapa de escolarização não reprovamos o desenvolvimento infantil diferente, mas o respeitamos e valorizamos.



**Fotos das práticas de ensino e aprendizagem desenvolvidas no CDI Professora Mercedes Melato Beduschi.**



**Fotos das práticas de ensino e aprendizagem desenvolvidas no CDI Professora Mercedes Melato Beduschi.**



**Fotos das práticas de ensino e aprendizagem desenvolvidas no CDI Professora Mercedes Melato Beduschi.**



**Fotos das práticas de ensino e aprendizagem desenvolvidas no  
CDI Professora Mercedes Melato Beduschi.**

#### REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SANTOS, Joelma Silva dos. **Inclusão na Educação Infantil**: Um direito de todos – ano 2013. Disponível em < [WWW.com/artigos/53365-inclusao-na-educacao-infantil-um-direito-de-todos-por-joelma-silva-dos-santos.html](http://WWW.com/artigos/53365-inclusao-na-educacao-infantil-um-direito-de-todos-por-joelma-silva-dos-santos.html). Acesso em 23 de novembro de 2015

# A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Olga Alves de Andrade*<sup>16</sup>  
*Rosani M<sup>a</sup> Eschembach Corrêa*<sup>17</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo trata de um assunto de extrema relevância para o cenário educacional, a Educação Especial na educação infantil. Sabemos que Educação Especial tem como objetivo promover o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiência da educação infantil até a educação superior. Por isso, é certo afirmar que a concepção de educação inclusiva tem se fortalecido, e que a escola tem que acolher a diversidade, respeitá-la e, acima de tudo, valorizá-la, pois a educação inclusiva é um elemento fundamental para a construção de uma sociedade democrática e mais justa, e sobretudo, é um direito de todas as crianças. Para isso, é imprescindível que se busquem novos caminhos para atender todos os alunos, inclusive os com deficiência, cumprindo seu papel social.

A inclusão diz respeito a todos os alunos, e não somente a alguns. Ela envolve uma mudança de cultura e de organização da escola para assegurar acesso e participação para todos os alunos que a frequentam regularmente e para aqueles que agora estão em serviço segregado, mas que podem retornar a escola em algum momento futuro. A inclusão não é a colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornarem-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo desse modo, valorizados (MITTLER, 2003, p. 236 apud DRAGO, 2011, p.78-79).

Desta forma, podemos afirmar que o presente artigo vai ao encontro das principais concepções de Educação Especial, assim como se mantém dentro dos parâmetros da Proposta Pedagógica do Município de Gaspar, documento norteador de toda a Rede de Educação Infantil do nosso Município.

## 2 O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

É gratificante trabalhar como profissional da Educação Especial na Educação Infantil, incluindo, no contexto educacional regular, crianças que outrora não tinham essa oportunidade, pois, viviam isoladas em suas casas ou frequentavam apenas instituições especializadas. Aprendemos a conviver e a respeitar as diferenças, não importando a deficiência, pois deficiência não significa incapacidade. Acreditamos que dentro das limitações de cada criança com deficiência, se estimuladas, conseguirão responder, ainda que, com um pequeno gesto, como um piscar de olhos ou um sorriso, o que antes da inclusão jamais conseguiriam. Mas, com estímulo, socialização, interação e afetividade, poderão viver com dignidade. Conforme a Proposta Pedagógica da Rede Municipal (2010, p. 19):

O respeito à diversidade, efetivado no respeito às diferenças, impulsiona ações de cidadania voltadas ao reconhecimento de sujeitos de direitos, simplesmente por serem seres humanos. Suas especificidades não devem ser elemento para a construção de desigualdades, discriminações ou exclusões, mas sim, devem ser norteadoras de política afirmativas de respeito à diversidade, voltada para a construção de contextos sociais inclusivos.

Com esse objetivo, trabalhamos no CDI (Centro de Desenvolvimento Infantil) Sônia Gioconda Beduschi Buzzi com a criança B.L.V.P. com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Hiperamonemia (Excesso de amônia no Sangue), tendo restrição alimentar e com as complicações re-

<sup>16</sup> Secretaria do CDI.

<sup>17</sup> Professor Suporte.

tardou seu andar. Iniciou no CDI pela primeira vez no ano de 2015 com 4 anos, quando começou a andar. Comunicava-se com choros, gritos e beliscões, jogava-se e batia com a cabeça no chão, pois não estava acostumada com a rotina. No início, foi muito difícil qualquer tipo de atividade, com o passar dos dias, fomos, aos poucos, aprendendo como agir. Com o convívio, descobrimos que quando ela ficava em crise por não querer ficar dentro da sala, poderíamos recorrer a diferentes alternativas, como: estímulos e afetividade dos adultos e, principalmente, das crianças, que começavam cantar a música “atirei o pau no gato” (sua preferida), acalmado, aos poucos, B.L.V.P.. As crianças, em seguida, vinham abraçá-la e beijá-la, ela respondia com sorrisos.

Portanto, no segundo semestre, ampliamos as propostas envolvendo os seguintes conceitos: espaço, forma, identidade pessoal e social, oralidade, textura, movimento, forma, natureza, quantidade, literatura, letras, texto, alfabeto, rima, número e som. Destacamos as diferentes linguagens: motora, gráfica, plástica, matemática, oral, perceptiva e imaginativa.

Nossas propostas, para ampliar esses conceitos e linguagens, continuaram sendo aplicadas do mesmo modo, onde as crianças foram organizadas em grande grupo, pequeno grupo ou individualmente.

Trabalhamos mais a socialização e interação com a B.L.V.P., pois temos encontrado dificuldades para incluí-la nas demais atividades propostas, mesmo com auxílio e intervenção das professoras e com material adaptável para despertar sua atenção. Ela não demonstra interesse e se irrita com facilidade, embora haja melhoras na socialização e interação. Com os estímulos, não belisca mais e aos poucos interage com os colegas da turma e de outras turmas também. Estamos trabalhando para que cada dia seu desempenho seja cada vez melhor.

A secretaria de educação especial do município desenvolve um programa de formação continuada que nos oferece um estudo e diálogo sobre a inclusão e suas especificidades, o que nos permite fazer as relações com a prática no cotidiano institucional. Particularmente, a medida que estudamos e praticamos, percebemos que ampliamos nossos conhecimentos e compartilhamos esses saberes e fazeres com os profissionais da rede. Alguns exemplos das vivências e experiências de nossas propostas estão representadas a seguir.



**Momentos de interação com os colegas e com o ambiente, socialização, fantasia, imaginação e muita brincadeira.**



**Momentos de interação com os colegas e com o ambiente, socialização, fantasia, imaginação e muita brincadeira.**



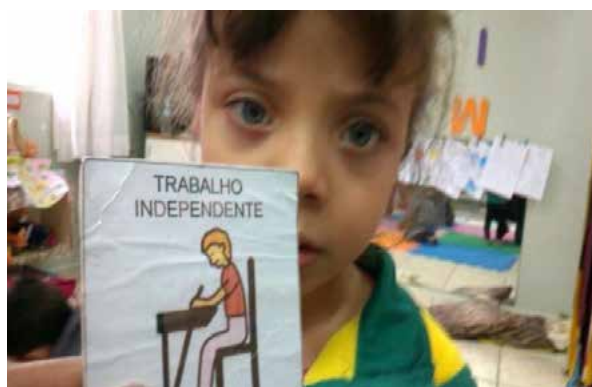
**Momentos de interação com os colegas e com o ambiente, socialização, fantasia, imaginação e muita brincadeira.**



**Momentos de interação com os colegas e com o ambiente, socialização, fantasia, imaginação e muita brincadeira.**



**Momentos de interação com os colegas e com o ambiente, socialização, fantasia, imaginação e muita brincadeira.**



## **Uso de comunicação alternativa.**

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que temos muito o que fazer para que a inclusão seja efetivamente vivenciada em nossos Centros de Desenvolvimento Infantil, mas com estudos, formação continuada e propostas pedagógicas pensadas e praticadas para as crianças, o caminho se torna compartilhado.

As crianças atendidas pelo profissional de educação especial têm a possibilidade de que as suas necessidades educativas sejam atendidas em parceria com os professores e funcionários de toda instituição.

### REFERÊNCIAS

GASPAR. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta da Rede Municipal:** Educação Infantil. 2010.

MITTLER, PETER. **Educação Inclusiva:** Contextos Sociais. São Paulo: Artmed, 2003.

# INCLUSÃO: BUSCANDO SEU ESPAÇO

Ângela da Silva Lopes<sup>18</sup>  
Cristiane Costa Pamplona<sup>19</sup>  
Nilma de Souza<sup>20</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

O CDI Vovó Benta tem como filosofia oportunizar às crianças, nos seus primeiros anos de vida, um ambiente adequado às suas necessidades, garantindo um desenvolvimento integral, a educação como um todo: valores morais, relações sociais, senso crítico, autonomia e construção de conhecimentos, por meio da interação criança/criança e adulto/criança. Dentro da rotina do CDI, desde a chegada até a saída, visa-se a desenvolver suas potencialidades, estabelecendo um “elo” entre instituição/família/comunidade, valorizando e respeitando a diversidade cultural na qual as crianças estão inseridas, pois acreditamos que ela é um ser ativo, participativo, capaz de construir seus próprios conhecimentos. “A criança é um sujeito ativo, inventivo, investigador, afetivo, que, com o suporte/mediação do adulto constrói e amplia seu repertório cultural e conhecimento de mundo.” (GASPAR, 2011, p. 31).

Compreendendo que a criança é protagonista de sua história, ressaltamos que a infância é uma etapa do ciclo da vida, ou da construção social da criança. Logo, a infância configura-se num processo em que a criança é cercada de possibilidades, aprendizados e descobertas que só ocorrerão nesse período.

A educação infantil é um tempo diferente do tempo do ensino fundamental, portanto, precisam-se projetar espaços físicos que atendam ao ritmo de “ser criança” e à necessidade que elas participem da organização do espaço e tempo, estabelecendo com os profissionais que atuam com ela momento de interação e decisórios na produção desses espaços e tempos. Os espaços dentro do CDI são organizados de acordo com as necessidades que vão surgindo no decorrer do ano e contemplando as faixas etárias a partir dos eixos norteadores que são defendidos na Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Município de Gaspar, sendo eles: as brincadeiras, as linguagens, as interações e os projetos. Dentro desses eixos são formulados os planejamentos.

Este artigo é fruto da formação em educação especial realizada no ano de 2015, em que partimos da premissa de que a avaliação pedagógica conduz ao desvelamento das necessidades educativas especiais e, por conseguinte, determinam o planejamento de educação individual à criança com necessidades educacionais especiais.

## 2 RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

A inclusão pode ser definida como um modelo de educação que propõe escolas onde possam participar e sejam recebidos como membros valiosos delas. Trata-se de uma filosofia e prática educativa que pretende melhorar a aprendizagem e participação ativa de todo o alunado em um contexto educativo comum. A educação inclusiva se concebe como um processo inacabado que desafia a qualquer situação de exclusão, procurando mecanismos para eliminar as barreiras que obstaculizam uma educação para todos (MORIÑA, 2004).

No CDI Vovó Benta, temos a consciência da importância das crianças (com transtorno do espectro do autismo, TDAH e síndrome genética denominada Síndrome de Cornélia de Lange)

<sup>18</sup> Professora Suporte.

<sup>19</sup> Coordenadora Pedagógica.

<sup>20</sup> Professora suporte.



estarem inclusas na educação infantil, para o seu desenvolvimento e interação. Proporcionamos um ambiente acolhedor e oportunizador para as crianças. Os espaços que possuímos no CDI ainda possuem limitações enquanto mobilidade dessas crianças, principalmente, à criança com deficiência física, pois no nosso prédio não existe rampa de acesso ao segundo piso, sendo uma grave limitação da nossa instituição.

I.L.S., com idade de seis anos, é portadora de Síndrome de Cornélia de Lange, que é composta de má formação de membro superior (amelia), mais doença do refluxo gastroesofageano, microcefalia, cardiopatia congênita com comunicação inter auricular (CIA) e desnutrição pela patologia e pela dificuldade em ser alimentada com volume.

É um quadro complexo que exige acompanhamento multiprofissional: Neurologista, Fonoaudiólogo, Fisioterapeuta, Pediatra, Nutricionista e por tempo indeterminado.

A deficiência de I.L.S. não é muito comum, por isso precisamos sempre mais esclarecimentos sobre suas características e ainda temos dificuldades em relação ao seu caso, procurando apoio junto ao AEE e nas formações do Projeto Incluir da Educação Inclusiva. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis.

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todas as crianças estarem juntas aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação. A inclusão social tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global.

Os sistemas de ensino devem matricular todas as crianças, cabendo às instituições organizarem-se para o atendimento das crianças com necessidades especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (Parecer 02, 2001).

Partindo dessa concepção, o planejamento da professora titular é modificado, de maneira que I.L.S., com o apoio da professora suporte, possa desenvolver, adaptando uma metodologia que desperte seu interesse através de brincadeiras, cantigas, ilustrações que chamem sua atenção. Também trabalhamos com a boneca de pano, a qual ela ajudou a pintar olhos, nariz, boca, e mostrou a mão da boneca para pintarmos as unhas, pois I.L.S. é muito vaidosa, quase sempre está com suas unhas pintadas. Com a mesma boneca, vestimos roupas da I.L.S. para observar como ela iria reagir, sendo incentivada a manusear a boneca, e perguntada sobre o que estava acontecendo, demonstrou não ter entendimento, deixando a boneca de lado e procurando outra distração.



**I.L.S. auxiliando a pintar a face da boneca de pano.**

I.L.S. é incentivada a participar das atividades juntamente com sua turma, explorando todos os espaços e áreas do CDI. No parque, ela brinca interagindo bem com as demais crianças, todas são cuidadosas com ela. I.L.S. não demonstra medo algum de altura, brincando em todos os brinquedos do parque.



**I.L.S. participando das atividades juntamente com sua turma.**

Alguns espaços e áreas do CDI ainda não estão adequadamente apropriados para crianças com necessidades especiais. Mas, isto não impede I.L.S. de fazer as atividades dirigidas para ela. Levamos no colo ou em sua cadeira. Na roda de conversa, quando incentivada a permanecer, ela sorri e locomove-se por toda roda.



**I.L.S. locomovendo-se pelos espaços do CDI.**

I.L.S. é incluída em todas as atividades da turma: faz aula de dança, ouve histórias, manuseia massa de modelar, realiza trabalhos de pintura e colagem e gosta da área do sítio, onde explora os brinquedos e tem contato com pedras e plantas.

Elencamos os conceitos trabalhados com I.L.S.: Identidade/pessoal e social, alfabeto, número/quantidade, medida, movimento, oralidade e natureza.



**I.L.S. com colegas de sua turma.**

I.L.S. demonstra alegria quando gosta do lugar. Se não está gostando, ela fica agitada, fazendo gestos e emitindo sons. Nesses momentos, procuramos outras atividades como, cantar cantigas infantis ou interagir com as crianças da turma do PI IB de dois anos.



**Interagindo na área da casa.**



**Jogando com a amiga de sala.**



**Aula de dança.**



**Proposta individual.**

I.L.S. também participa do Projeto Horta e Pomar. Experimentou as frutas e verduras oferecidas e ajudou no plantio das mudas com a ajuda da professora suporte. Fizemos um passeio interno para ver algumas espécies de pássaros e ela apontava, sorria quando eles saíam voando.



**Observando os passarinhos.**



**Experimentando frutas do projeto.**

Para I.L.S., a inclusão vem sendo um grande estímulo para o seu desenvolvimento integral. As crianças que convivem com ela interagem com naturalidade, cooperando com ela, e vivenciam e respeitam as diferenças. Portanto é de suma importância que I.L.S. continue nesse processo de inclusão educacional para que suas potencialidades e necessidades sejam exploradas sempre mais.

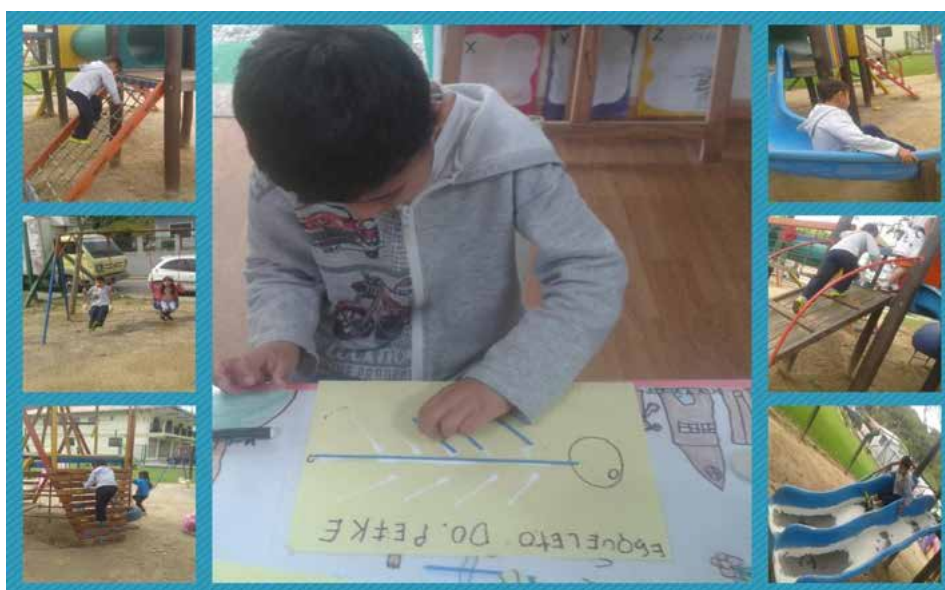
Em relação à outra experiência de inclusão, vivenciamos a questão da hiperatividade conhecida como o TDAH (transtorno de déficit de atenção e hiperatividade). A criança hiperativa mostra atividade maior que outras crianças da mesma idade. Embora seja comum as crianças serem ativas, não quer dizer que isto seja uma hiperatividade atípica ou patológica. A diferença é

que a criança hiperativa mostra um excesso de comportamentos, além de dificuldades em manter a concentração, impulsividade e agitação.

E.H., de seis anos, integrou-se no CDI no mês de outubro de 2015, interagindo com as demais crianças da sala. Em seus momentos de roda de conversa, ele é participativo, relatando fatos do seu cotidiano. No primeiro dia de CDI, ele se apresentou na roda de conversa falando: - “meu nome é E. eu tenho irmãos”. Também conheceu o nome de todos os novos amigos e das professoras da sala. Em alguns momentos, na primeira semana de CDI, ele perguntava quem eu era, a outra professora, então eu respondia meu nome e que, eu era a professora que o ajudaria nas suas atividades.

Um dos grandes momentos do E. foi a hora em que ele conheceu o parque de areia. Quando passou do portão do parque coberto, saiu correndo, o primeiro lugar que ele escolheu para brincar foi o escorregador. Subia a escada correndo e escorregava pelo tubo, relatando: -“ *escorrega muito devagar*”. Depois de brincar bastante no escorregador, foi para o balanço. Quando está nas brincadeiras nos cantos da sala, ele tem preferência em brincar no cantinho das coleções, onde tem vários carrinhos. Nesse momento, ele pega um carrinho de sua preferência e diz - “*olha profe, é um carrinho que se transforma, quer ver profe?*” então a professora diz que sim, e ele mostra como o carrinho se transforma e faz manobras no chão.

Ele acompanha todas as atividades propostas pela professora titular, costuma desenvolver as propostas com muita agilidade. A professora de suporte está ao lado ou na frente dele, auxiliando nas atividades desenvolvidas, e geralmente o auxílio acontece na linguagem verbal, e ou na linguagem não verbal. Em quase todas as atividades, E. H. não precisa de adaptação, necessitando apenas de que a professora de suporte lhe explique algumas vezes como desenvolver a proposta e que ele precisa desenvolver com calma.



**E.H. interagindo em diferentes ambientes do CDI.**

Entendemos a importância da criança na inclusão como alguém em desenvolvimento, que não agimos com ela como se esta não interagisse. A criança, mesmo pequena, tem suas vontades, suas necessidades e desejos que devem ser considerados, compreendidos e respeitados. Toda ação precisa ser refletida, discutida antes de ser praticada. Nesse sentido, E.H., antes de qualquer pessoa, precisa ser questionada e ouvida. Nosso CDI potencializa muito na vida social e cultural da criança, onde ela aprende, mas não sob qualquer condição, o CDI é fundamental para a ampliação do potencial humano, onde há a necessidade da construção de identidade, afetividade, solidariedade e valorização da sensibilidade, respeitando a diversidade.

L. C. Q., com seis anos, tem espectro de autismo leve. Ingressou no CDI em junho de 2015.

Em sua fase de adaptação, brincava sozinho nos cantinhos, não interagia com outras crianças e pouco se comunicava, precisando de estimulação.

As causas do autismo ainda são desconhecidas, mas a pesquisa na área é cada vez mais intensa. A genética e agentes externos desempenham um papel chave nas causas do transtorno. A criança com espectro de autismo tem normalmente dificuldade em brincar de faz de conta, imaginação, interações sociais, dificuldade na comunicação verbal e não verbal, geralmente mexe as mãos sem parar, balança o tronco para frente e para trás, gira objetos.

L. C. Q. precisa de auxílio para desenvolver todas as propostas, nesses momentos a professora de suporte pedagógico fica na frente dele, explica com palavras simples como ele deve fazer as atividades.

L. C. Q. é uma criança carinhosa, gosta de dar abraços, mas geralmente abraça muito forte e o amigo que ele abraça acaba não gostando. Nas brincadeiras, ao ar livre, a professora o estimula a ir ao balanço, brincar com a areia, barro, bola, escorregador, cama elástica, roda-roda, caso não seja estimulado a ir brincar, ele fica sentado sem interação.

Nos momentos de atividades propostas pela professora titular, ele olha para todos os lados, observa tudo que tem ao redor, não conseguindo se concentrar, sua coordenação motora fina precisa de estimulação, a professora pega no punho dele e o auxilia a fazer desenhos. No momento, ele consegue desenhar sozinho, pontinhos e círculos, também faz rabiscos. Nas atividades propostas com livros de diversos gêneros, ele folheia o livro rapidamente, e quando lhe é perguntado algo sobre o livro não responde, mas começa a perguntar se o pai dele já vai chegar. Nesses momentos, a professora lê a história e estimula-o a brincar e tentar contar histórias com fantoches.

L. C. Q. identifica todas as letras do nome dele, gosta de brincar com a tinta guache, e brincar com carrinhos, tem autonomia para os comandos simples, como por exemplo, ir ao banheiro, tomar água, almoçar, escovar os dentes, pegar a agenda.



**L. C. Q. desenvolvendo diferentes atividades no CDI.**

Na Inclusão L. vem se desenvolvendo com auxílio nos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais. Essas experiências e vivências no CDI contribuem e são de grande relevância para o desenvolvimento contínuo e integral de L. C. Q.

# INCLUSÃO NO CENTRO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL IVAN CARLOS DEBORTOLI DUARTE

*Daniele Cristina Oliveira da Silva*<sup>21</sup>

*Flávia Viviane da Silva*<sup>22</sup>

*Maria Irene Koch Dal Magro*<sup>23</sup>

*Raquel Bernardes Corrêa*<sup>24</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

O Centro de Desenvolvimento Infantil Ivan Carlos Debortoli Duarte foi fundado no dia dez de julho de dois mil e oito. A casa e o terreno foram adquiridos pela Prefeitura Municipal de Gaspar do antigo dono, o senhor Ivo Duarte, fotógrafo de renome da cidade. O nome da instituição se deu em homenagem ao filho do antigo proprietário que faleceu no ano de mil novecentos e noventa e oito.

A instituição inicia o atendimento às sete horas da manhã até o meio dia e, no período da tarde, iniciam-se os trabalhos às doze e trinta, finalizando às dezessete horas e trinta minutos. Atualmente, está atendendo cento e cinquenta e cinco crianças, nos períodos matutino e vespertino. Está com vinte e um funcionários, sendo cinco professoras regentes, três professoras suportes, uma professora de hora atividade, três auxiliares de professoras, uma professora de dança, uma diretora e coordenadora, duas auxiliares de direção, três serventes/merendeiras e dois zeladores.

Neste ano, estamos atendendo cinco crianças com deficiência, que são: duas com TEA, duas com síndrome de Down e uma com paralisia cerebral, epilepsia e deficiência intelectual grave, todos meninos.

Quanto às adaptações, temos muito pouco, apenas um banheiro adaptado e um balanço. Precisamos de brinquedos adaptados e materiais para melhorar a estrutura física do CDI ao atendimento das crianças com deficiência.

## 2 INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO

Inclusão como movimento educacional, social e político, parte do pressuposto do direito de todos os sujeitos estarem inclusos na sociedade que os circunda. O objetivo é aceitar e respeitar os fatores que os diferenciam dos outros.

Dentro do espaço educacional, buscamos priorizar o direito de todos a se desenvolverem, estimular suas potencialidades e exercer o direito de cidadania. Pautamo-nos em uma educação de qualidade, dando conta de suas características, necessidades, e interesses.

Stainback, (1999, p. 27) defende que “O ensino inclusivo faz sentido e é um direito básico – não é algo que alguém tenha que conquistar.” É preciso, assim, respeitar a igualdade de todos, perante à sociedade.

De acordo com Ainscow e Ferreira (2003, p. 113):

O não acesso à educação, o acesso a serviços educacionais pobres, a educação em contextos segregados, a discriminação educacional, o fracasso acadêmico, as barreiras para ter acesso aos conteúdos curriculares, a evasão e absentismo constituem algumas das características dos sistemas educacionais no

<sup>21</sup> Professora.

<sup>22</sup> Professora.

<sup>23</sup> Professora.

<sup>24</sup> Coordenadora.

mundo, os quais excluem as crianças de oportunidades educacionais e violam seus direitos de serem sistemática e formalmente educados. Já existe um consenso e reconhecimento de que qualquer pessoa que experimenta exclusão educacional encontrará menos oportunidades para participar dos vários segmentos da sociedade assim como aumenta a probabilidade de esta pessoa experienciar situações de discriminação e problemas financeiros na vida de adulto.

Nesse sentido, a educação tem um papel imprescindível na formação e inclusão, e que precisa ser realizada com qualidade e garantida a todos. Para desenvolver uma educação inclusiva, precisamos de grandes mudanças em todos os segmentos e níveis do sistema educacional: na gestão, em sala, do currículo, do processo de aprendizagem, enfim, em todos os responsáveis dentro do contexto educacional.

### 3 ESTUDOS DE CASO E A AÇÃO PEDAGÓGICA

Para o atendimento das necessidades educativas especiais das crianças atendidas no CDI, optamos por estudar cada caso de forma individual, definindo as ações pedagógicas que seriam ou que foram desenvolvidas a partir desse estudo. Dessa forma, descrevemos esses estudos a seguir. A. H. R. P. tem seis anos, tem Síndrome de Down e atraso no desenvolvimento neuropsicomotor.

Está inserido no C.D.I. desde o ano de 2012. Em 2015, faz parte da Turma de cinco a seis anos no período vespertino. No período matutino, frequenta o AEE uma vez por semana e três vezes por semana a fonoaudiologia, sendo que de três em três meses é atendido por um grupo de profissionais clínicos da FURB (Universidade Regional de Blumenau).

Percebemos que gradativamente sua linguagem verbal, que antes era limitada a palavras isoladas, agora já abrange, em algumas ocasiões, frases curtas. Brinca em grupo e nas rodas de conversa participa quando solicitado. Dá a devida função aos brinquedos. Brinca de faz-de-conta, principalmente, de situações cotidianas como “fazer comidinha”. Observa atentamente os colegas e tenta imitá-los nas brincadeiras.

Compreende ordens semicomplexas. Quando não aceita o que lhe é solicitado, faz “birra”, jogando-se no chão. Faz as atividades pedagógicas demonstrando maior interesse no que se refere à Linguagem Plástica e Perceptiva (pintar, colar, recortar, tocar objetos, imitar, gesticular). Quando se refere à escrita e a leitura, costuma perder o interesse rapidamente, saindo do local antes de terminá-las. No entanto, tem a iniciativa de pegar literaturas infantis e recontá-las, ao seu modo, aos colegas.

Seus desenhos são rabiscos. Quando perguntado sobre o que representam, costuma dar significado quando se relaciona a seu cotidiano ou núcleo familiar. Não reconhece letras. Faz pareamento de figuras geométricas.

Tem percepção espacial, sabe onde fica cada espaço no C.D.I. Anda, corre, pula, sobe e desce escadas. Utiliza os brinquedos do parque e coopera por vezes com os colegas, auxiliando-os no movimento do balanço. A. H. R. P. é hipotônico, por este motivo tem bastante facilidade em movimentar-se. Amassa, rasga papéis e apresenta pouca habilidade quando se refere a motricidade fina. Sabe seu nome e a sua idade.

A. S. S., por sua vez, tem cinco anos e aos dois anos e quatro meses foi diagnosticado com TEA. Está inserido neste CDI desde 2013, este ano de 2015 frequenta a turma de cinco a seis anos. No início do ano, M. frequentava creche domiciliar no período matutino e o CDI no período vespertino, fazia atendimento fonoaudiológico na APAE de Gaspar uma vez por semana, e atendimento no AEE duas vezes por semana. M. demonstra afeição aos educadores. Quando chega ao C.D.I., aproxima-se dos locais onde possa balançar algum objeto ou bater com as mãos nos móveis. Brinca sozinho. Senta em alguns momentos e pega seu brinquedo preferido que é o carrinho, quando este está ao seu alcance.

Compreende ordens simples, sua comunicação é não verbal. Expressa-se com sorrisos ou

com choros. Quando é contrariado, chora, joga-se no chão, ou tenta conseguir o que quer se aproximando das professoras, puxando-as até o local desejado.

G.W.D.B. iniciou na instituição em 2015 e é diagnosticado com TEA, demonstra ser uma criança carinhosa, gosta de sentar no colo e dá um sorriso maravilhoso. Adora participar de momentos da literatura, e tenta relatar alguns comentários sobre as histórias, inclusive se for sobre animais. Quando cantamos canções infantis, ele olha para o espelho sorri, balbucia tentando cantá-las também.

Estamos estimulando, incentivando através das propostas pedagógicas para que ele participe, interaja com os amigos no grande grupo, pequeno grupo, individual. No início do ano de 2015, frequentou o período matutino da APAE, AEE na Escola Zenaide, e o Colégio Universitário. No período vespertino, frequenta o CDI Ivan Duarte no Período da infância III B, a partir do meio do ano começou novamente a frequentar a APAE no período matutino. Faz-se necessário incentivá-lo, estimulá-lo para que o mesmo brinque com os seus amigos. Gosta de brincar com o P. H., há momentos que gosta de brincar sozinho, costuma cooperar com as professoras e seus amigos, mas é preciso olhar em seus olhos e pedir sua atenção.

Para lavar as mãos e limpar-se, necessita de auxílio. Quanto às idas ao banheiro, é preciso levá-lo sempre, pois nem sempre se lembra de ir. Em relação à autonomia, aos poucos está começando a fazer algumas atividades diárias, como calçar o calçado e tirar a roupa, lavar as mãos, escovar os dentes, sempre com a supervisão da professora.

Come sozinho, costuma usar o espaço adequado para comer, prefere os alimentos separados no prato, sua preferência é de comer macarrão, carne, feijão. Dependendo do cardápio, há dias que ele não quer comer nada, nesses dias ofereço a ele uma fruta, banana, maçã ou laranja.

Trabalhamos os conceitos de percepção com ele, como: forte, fraco, áspero, liso, quente, frio, leve, pesado entre outros.

Comunica-se mais através de ações: quando quer água, pega seu copo e dá a mão para a professora e se encaminha para o bebedouro. Nesse momento que ele tenta se comunicar, aproveitamos para incentivá-lo a pronunciar as palavras, ao invés atendê-lo de imediato.

Faz sequência lógica de figuras, monta quebra-cabeça, faz garatujas sem dar significado para o desenho. Demonstra interesse pela leitura: quando está realizando outra atividade, costuma fugir para pegar livro na biblioteca. Fica observando as gravuras, a cada página, sorri, balbucia, encanta-se com as literaturas. No momento da roda de história, escuta atentamente a história, com um olhar atento às imagens cheias de cores que chamam muito a sua atenção.

Reconhece algumas letras, estando em processo de desenvolvimento do letramento.

G.W.D.B. não pode ver uma porta aberta, sempre procura fechá-la. Consegue abrir e fechar as torneiras, ainda não consegue encaixar peças de encaixe, somente empilha as madeirinhas do pequeno construtor, necessita de auxílio para segurar o lápis e tesoura. Consegue rasgar, amassar, pinta de forma aleatória.

P.H. iniciou na instituição também em 2015. Seu diagnóstico é síndrome de Down, demonstra ser carinhoso, gosta de ter sempre um adulto ou uma criança por perto, no momento de brincar prefere brincar com o M. Percebemos seu interesse por literaturas que contenham sons, fantoches, dedoches, dobradura entre outros. P.H. gosta de interagir no grande grupo nas brincadeiras com regras e participa com a mediação da professora que segura em suas mãos e brinca junto com as crianças.

Estamos estimulando, incentivando através das propostas pedagógicas para que ele participe, interaja com os amigos no grande grupo e pequeno grupo. P.H. necessita de acompanhamento para ir ao banheiro, porque ainda não consegue tirar e colocar a calça sozinho, para lavar as mãos também precisa da ajuda de um adulto, não sabe limpar-se sozinho. Costumava não pedir para ir ao banheiro, a professora sempre o levava, há pouco tempo começou a pedir, dizendo:



“xixi, cocô”.

Gosta de ouvir e observar os sons a sua volta, ouvir as canções infantis, principalmente as do seu repertório, aponta para a parede pedindo para assistir o DVD utilizando o retroprojetor (o mesmo adorou e sempre pede para assistir). P.H. gosta de explorar os brinquedos do parque, subir e descer as escadas e escorregar-se, mas o que ele mais gosta é de encher o balde com brita e esvaziar para ouvir o barulho, gosta de jogar a brita no escorregador para ouvir o som emitido pela mesma.

Consegue abrir, mas não se lembra de fechar a torneira, pois gosta de observar a água e brincar com ela, empilha as madeirinhas. Inicialmente, para segurar o lápis, precisava de auxílio, entretanto com a intervenção da professora, tem iniciativa para realizar garatujas, consegue rasgar, amassar, tem preferência pelo uso da tesoura. Estamos trabalhando os conceitos de percepção com ele, como: forte, fraco, áspero, liso, quente, frio, pesado, leve entre outros.

P.H. comunica-se através de pequenas palavras como: gu para água, xixi, cocô, mamãe, papai e utilizando-se também de expressões gestuais como, por exemplo, guiando a professora puxando pela mão até o brinquedo que deseja brincar. P.H. demonstra autonomia ao pegar o seu copo na mochila quando sente sede, direcionando-se ao bebedouro e servindo-se sem necessitar de auxílio. A professora o acompanha visualmente, auxiliando-o se necessário. Em alguns desses momentos, P.H. aproveita sua ida ao bebedouro para realizar brincadeiras com água. A professora intervém, explicando para P.H. que a brincadeira envolvendo água tem hora e lugar.

L. L. S. tem 5 anos e tem paralisia cerebral, epilepsia e deficiência intelectual grave, devido a uma queda pós-natal aos 11 meses. Desde então, L. passou por algumas cirurgias. Faz atendimento de fisioterapia duas vezes por semana, fonoaudióloga e hidroterapia uma vez por semana, na APAE de Gaspar. Frequenta a sala do AEE e estimulação visual na CEVAP em Blumenau, também uma vez por semana. Durante três anos, frequentou outro CDI da rede municipal de Gaspar. Iniciou no CDI Ivan Carlos em fevereiro de 2015.

Interage bem com as demais crianças, sorrindo na maioria das vezes quando chamam seu nome. L. é carinhoso, porém às vezes puxa os cabelos da professora ou colegas como forma de chamar atenção. Quando solicitado, joga beijos e bate as mãos imitando palmas. Quando ocorre um ruído (barulho) mais alto, L. imediatamente demonstra levar um susto e procura olhar de onde vem. Quando estamos contando história, demonstra interesse pelas imagens do livro. Nas cantigas de roda, principalmente com aparelho de som, agita-se e faz movimentos com o corpo.

Na rotina do CDI, nos cantos da sala e nas áreas, é incluído de modo que as demais crianças estão sempre interagindo com o L., assim como as propostas pedagógicas são realizadas com o auxílio da professora. L. manifesta mais movimento do lado esquerdo que do lado direito. Ao colocar os brinquedos à sua frente, joga e empurra sempre com a mão esquerda e com movimentos para trás. Quando é colocado no tapete deitado de barriga para cima, logo faz força e movimentos, tentando virar-se para baixo, levantando o tronco e apoiando-se nos braços. Caminha apenas com o auxílio do adulto, segurando-o e faz uso também da cadeira de rodas. Compreende ordem simples, sua comunicação é não verbal. Sabe seu nome, reconhece seu pai, sua mãe e irmãos.

Realizamos várias propostas durante o ano, individual, pequeno e grande grupo. Em uma das propostas exploramos vários livros de rima da autora Eva Furnari, entre eles “Não confunda...” e “Você troca?”. Partindo desses dois livros, desenvolvemos outra proposta com o conceito de rima, onde decoramos uma caixa para transformá-la em caixa surpresa. Nela, as professoras selecionaram uma série de objetos, colocando-os dentro da caixa. Assim, cada criança na roda escolhia entre “Não confunda...” ou “Você troca?”, em seguida retirava um objeto da caixa e juntamente com a turma criava e escolhia uma rima.



**Fotografias da proposta com rimas.**

L. escolheu a rima Você troca. Em seguida, com o auxílio da professora Maria, L. retirou um objeto da caixa, uma pilha. Juntamente com os colegas e as professora na grande roda, escolheram a seguinte rima: “Você troca pilha por ilha.”

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Incluir crianças em espaços institucionais de aprendizagem e de ensino envolvem a avaliação pedagógica de suas possibilidades e também de possíveis recursos especializados ou não que poderiam ser utilizados para garantir o acesso aos espaços de interação.

No de 2015, vivenciamos a avaliação pedagógica e o estudo de caso como instrumentos de inclusão, uma vez que estão destinados às ações não só pedagógicas, mas de acesso e permanência no CDI. Temos muito ainda o que fazer, mas refletimos que a instituição de educação infantil seja um espaço de convivência com as diferenças.

#### REFERÊNCIAS

Ainscow, M., & Ferreira, W. **Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais.** Porto: Porto Editora, 2003.

Stainback, Susan. **Inclusão, Um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

# O USO DO RECURSO DE COMUNICAÇÃO COM AUTISMO

*Adriana Carvalho de Aguiar<sup>25</sup>*

*Nilsa Gertrudes Sabel<sup>26</sup>*

## 1 INTRODUÇÃO

Até o século XXI, o sistema educacional brasileiro obrigava dois tipos de serviço: a escola regular e a especial. Na última década, nosso sistema modificou-se. Com essa transformação, mudou a proposta inclusiva e um único tipo de escola foi adotado, o regular, que acolhe todos os alunos, apresenta meios e recursos adequados, oferecendo apoio àqueles que encontram barreiras para aprendizagem.

No Brasil, a regulamentação que norteia a organização do sistema educacional é o PNE (Plano Nacional de Educação - 2011 a 2020). Esse documento, dentre outras metas e propostas inclusivas, estabelece a nova função da Educação Especial como modalidade de ensino que perpassa todos os segmentos da escolarização.

O PNE considera público alvo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, educando com deficiência intelectual, física, auditiva, visual e múltiplo transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades. Há, entretanto, necessidades que interferem de maneira significativa no processo de aprendizagem e que exigem uma atitude específica de escola como, por exemplo, a utilização de recursos e apoio especializados para garantir a aprendizagem dos alunos, como as salas AEE, professor suporte, fonoaudiologia, psicologia e psicopedagogia mantidas pela SEMED do município de Gaspar, através do SEFOPPE. Em nosso município, educação inclusiva, portanto, significa educar todas as crianças em um mesmo contexto escolar; não significa negar as dificuldades dos alunos, pelo contrário, com a inclusão as diferenças não são vistas como problema, mas como diversidade.

Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizagem e seu direito à equidade. Trata-se de equipar oportunidades, garantindo a todos, inclusive às pessoas em situação de deficiência e superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.

A educação inclusiva tem sido um caminho importante para abranger a diversidade mediante a construção de uma escola que ofereça uma proposta ao grupo (como um todo), ao mesmo tempo em que atenda às necessidades de cada um, principalmente àqueles que correm o risco de exclusão em termos de aprendizagem e participação em sala de aula.

Em relação às famílias, sabemos que enfrentam muitas dificuldades, desde o início, quando são notáveis as diferenças de seus filhos com relação a outros. Para alguns pais, ter uma criança com deficiência é como se a criança não a tivesse. Já para outros, começam os problemas emocionais, as dúvidas, os questionamentos e as revoltas. Dentre eles, não são poucos os casos de pais que vão de um lado para outro, por diversas vezes, sem saber mais para onde ir e sem ter um laudo de seu filho, trazendo para estes uma grande angústia. Mas existem também muitos casos de crianças que recebem seu diagnóstico cedo, trazendo para sua família uma certa segurança, sendo assim, os pais sabem que caminhos podem seguir.

Nesses aspectos, na Escola Angélica, as crianças com deficiências, hoje temos como autista,

<sup>25</sup> Professora Suporte.

<sup>26</sup> Diretora da Escola.

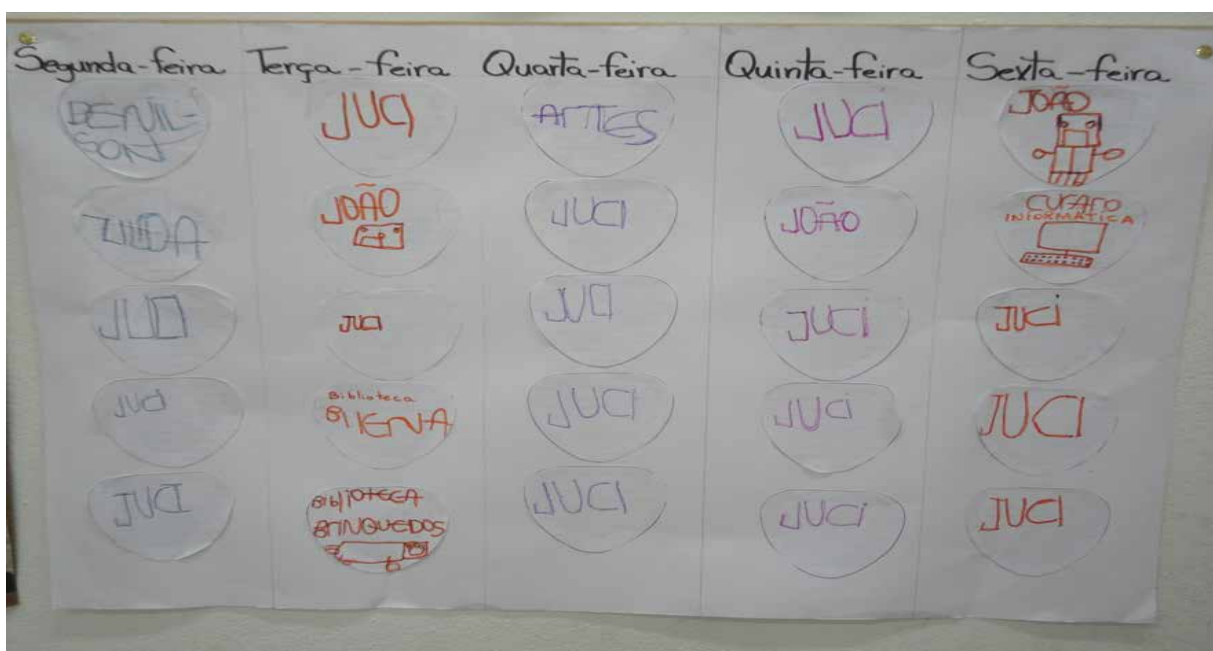
limítrofes, deficiência leve, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, estão inclusas no ensino regular, participando das vivências comuns do dia a dia, com adaptação de conteúdos de acordo com suas habilidades e currículo escolar. Para atender às necessidades educativas desses alunos, também temos a oferta em outro pólo da sala de atendimento educacional especializado, onde acontece atendimento individualizado e outros recursos pedagógicos diversificados.

## 2 AUTISMO: A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA

Com o objetivo de levar o aluno com transtorno do espectro do autismo a perceber a sucessão e a duração do tempo, por meio da contagem e sequência dos dias da semana, observando a rotina semanal de suas atividades escolares, elaboramos um recurso que chamamos de “Calendário Semanal”.

Além dos conceitos de linguagem, oralidade e escrita, oportunizamos uma lista de conteúdos como valorização do seu próprio trabalho, desenvolvendo autoimagem positiva e autonomia.

Esse recurso teve início no primeiro dia da semana, segunda-feira, para que o aluno pudesse observar a duração do tempo por meio da sequência da semana e também a rotina de cada dia. O aluno preferiu escrever o nome dos professores ao invés das disciplinas, são eles: Juci (Jucilene), professora regente de classe, Denilson de Ensino Religioso, Zilda de Inglês, João de Educação física e Marieta em Artes. Nesta última, ele escreveu a matéria. Também temos outras atividades: biblioteca, informática e brinquedo.



**Rotina: Calendário Semanal**

Através do uso desse recurso visual, com as atividades desenvolvidas de escrita e de leitura, podemos notar maior equilíbrio emocional da criança e a execução da rotina da semana trouxe para ela maior segurança no espaço escolar.

*“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”*

*Cora Coralina*

## 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva exige que se atenda às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, independentemente das suas condições específicas, sejam elas culturais, orgânicas, sociais, linguísticas ou econômicas.

A partir desse pressuposto, pensamos e construímos um recurso de tempo, espaço e disciplinas para comunicar à criança com autismo as mudanças relacionadas ao ensino e aprendizagem localizadas em seu espaço, ou seja, o espaço escolar.

O recurso não exigiu esforço nenhum, apenas a reflexão sobre a teoria e a prática, sobre as necessidades educativas e as propostas aliadas a elas.

#### REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação**. 2011.

# INCLUSÃO: DIREITO DE TODOS

*Sandra Mara Hostins<sup>27</sup>*

*Clair Luzia Inácio<sup>28</sup>*

*Janice May de Oliveira<sup>29</sup>*

Sobre o direito das pessoas com deficiência à educação, no artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, cujo texto foi aprovado na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), e que está em vigência desde 3 de maio de 2008, lê-se o seguinte:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:
  - a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
  - b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
  - c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.
2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:
  - a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
  - b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
  - c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
  - d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
  - e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.
3. Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo:
  - a) Facilitação do aprendizado do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares;
  - b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda;
  - c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdo-cegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.
4. A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência.
5. Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência.

<sup>27</sup> Coordenadora Pedagógica da Escola de Educação Básica Professora Aninha Pamplona Rosa, de Gaspar, SC.

<sup>28</sup> Professora Suporte da Escola de Educação Básica Professora Aninha Pamplona Rosa, de Gaspar, SC.

<sup>29</sup> Professora Suporte da Escola de Educação Básica Professora Aninha Pamplona Rosa, de Gaspar, SC.

O entendimento de que o processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas garante um direito fundamental de todos – o direito à educação - é imprescindível para que as escolas se transformem em espaços inclusivos, onde as singularidades sejam valorizadas e as necessidades educacionais de cada um sejam atendidas.

Não é por simplesmente matricularem alunos com deficiência que as escolas se tornam espaços inclusivos. Uma escola inclusiva é aquela que:

- ✓ oportuniza educação de qualidade e sucesso para todos, deficientes ou não;
- ✓ valoriza o sucesso de todos, respeitando os tempos de cada um, evidenciando suas capacidades e inteligências múltiplas;
- ✓ agrega a diversidade de características físicas, sociais, emocionais latentes, enfrentando com firmeza e urgência as questões que excluem;
- ✓ adapta seus espaços, tempos, concepções, materiais para permitir acessibilidade com autonomia;
- ✓ rompe todos os obstáculos, sejam eles invisíveis – atitudes e comportamentos de todos os envolvidos - ou visíveis – espaço físico, bens materiais.

Avanços significativos vêm acontecendo, porém ainda há muito que ser feito para essa transformação. Mudanças de atitude, espírito de comprometimento e atenção à diversidade, por parte dos profissionais da escola e famílias, também são fatores essenciais para a efetivação de todo o processo de inclusão.

Na Escola de Educação Básica Professora Aninha Pamplona Rosa, no bairro Gaspar Mirim, município de Gaspar, estão matriculados 126 alunos da Educação Infantil ao 5º. Ano do Ensino Fundamental. Destes, três alunos apresentam deficiências que lhes garantem direito à orientação de Professor Suporte Pedagógico. São eles:

**SHS:** nascido em 28/06/2006, frequenta atualmente o 3º. Ano do Ensino Fundamental. Tem Deficiência Intelectual Moderada, apresentando um QI inferior à média e limitações significativas no funcionamento adaptativo, principalmente nas habilidades de comunicação, autocuidado, habilidades sociais, relacionamento interpessoal e habilidades acadêmicas. No contraturno, frequenta o AEE na Escola de Educação Básica Ferandino Dagnoni. O trabalho na área da aquisição da leitura e da escrita é realizado no método fonético.

**VHSC:** nascido em 31/08/2008, é aluno matriculado no 1º. Ano do Ensino Fundamental. O aluno fez enucleação à direita e também quimioterapia sistêmica e radioterapia em olho esquerdo para tratamento de neoplasia. Como seqüela da radioterapia, desenvolveu catarata no olho esquerdo. Encontra-se no nível alfabético de leitura e escrita, construindo palavras e frases com autonomia.

**WWL:** nascido em 20/05/2008, frequenta o 1º. Ano do Ensino Fundamental. Possui atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e deficiência auditiva. No contraturno frequenta o SE-FOPPE, sendo atendido no setor de fonoaudiologia. O aluno se encontra no nível silábico com valor sonoro. Necessita de intervenção da Professora de Suporte Pedagógico para orientá-lo a registrar as atividades.

Abaixo seguem relatos de Planos de Educação Individual para esses alunos.

### **Plano de Educação Individual para SHS**

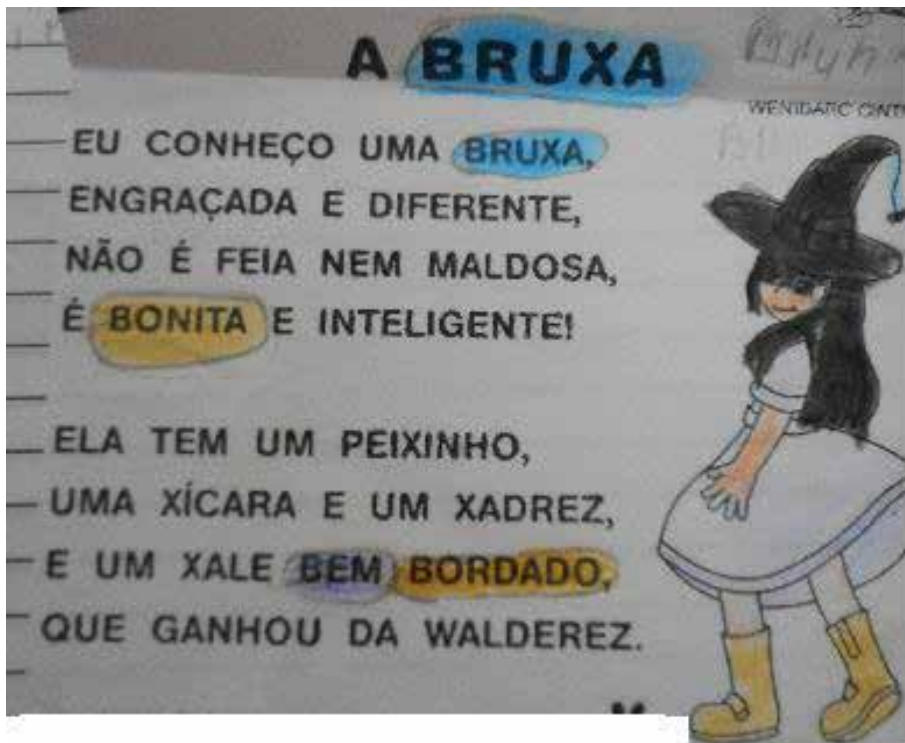
Desenvolvimento:

#### **Atividades realizadas com toda a turma:**

1. Leitura do texto “A Bruxa”, pelas professoras e alunos do 3º. Ano.
2. Interpretação Oral do referido texto.

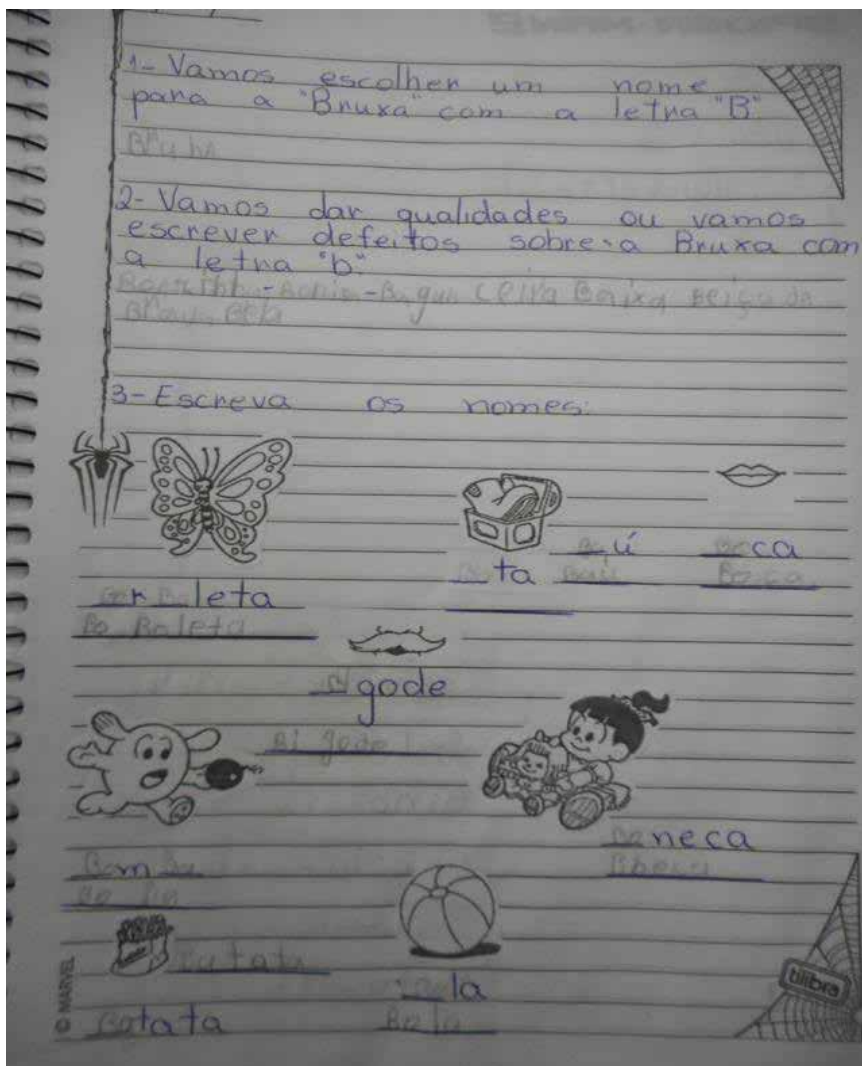
#### **Atividades adaptadas para SHS**

3. Circular as palavras que iniciam com a letra B.



Atividade realizada por SHS

4. Interpretação do texto e atividade escrita



Atividade realizada por SHS.

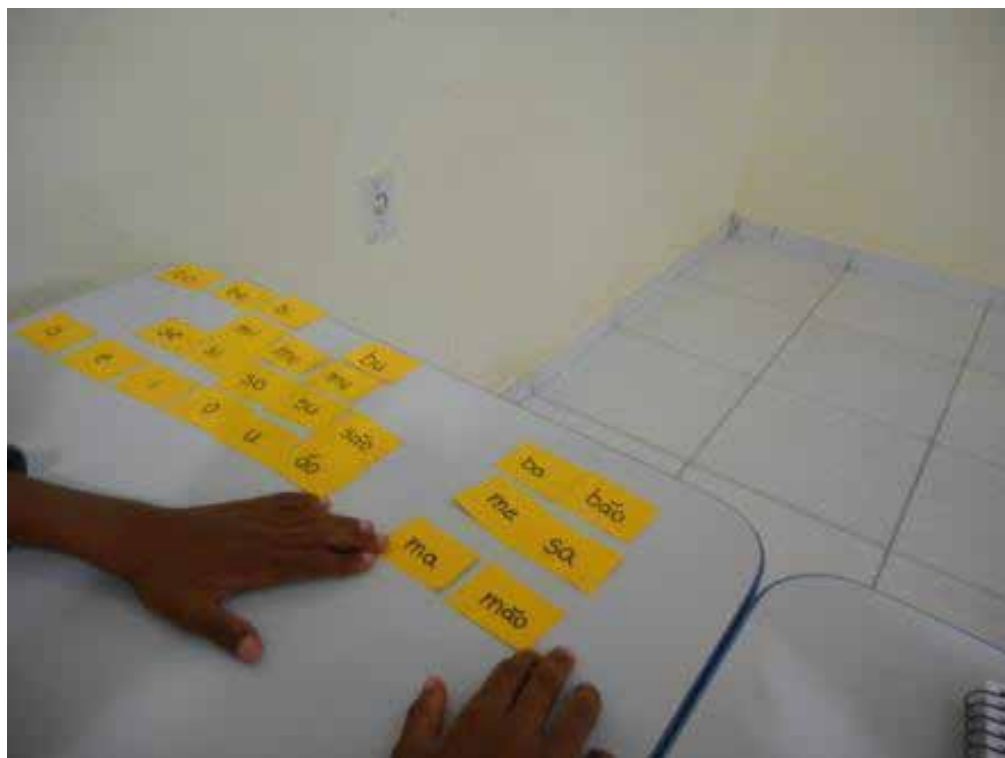


5. Estudo da junção da letra b com as vogais, introduzindo a família silábica.

Obs.: a exemplo das demais sílabas já trabalhadas, SHS escreveu a família silábica do b em fichinhas. Usando também as fichinhas com outras famílias já estudadas “s – m - vogais”, ele formou novas palavras



**Atividade realizada por SHS.**



**Atividade realizada por SHS.**

Circule da mesma cor  
PINTe OS DESENHOS QUE  
COMEÇAM COM A MESMA SÍLABA.

JUNTE AS SÍLABAS E FORME PALAVRAS.

+	A	E	I	O	U
B	BA	BE	BI	BO	BU

EXEMPLO:  
O + BA = OBA

A + BA = ABA	B + A = BA	B + I = BI
E + BA = EBA	B + I + O = BIO	B + U + A = BUA
O + BA = OBA	B + O + A = BOA	B + A + B + A = BABA
B + A + U = BAUA	O + B + O + E = OBOE	B + A + E + E = BAAE

**Atividade realizada por SHS.**

### **Plano de Educação Individual para WWL e WHSC**

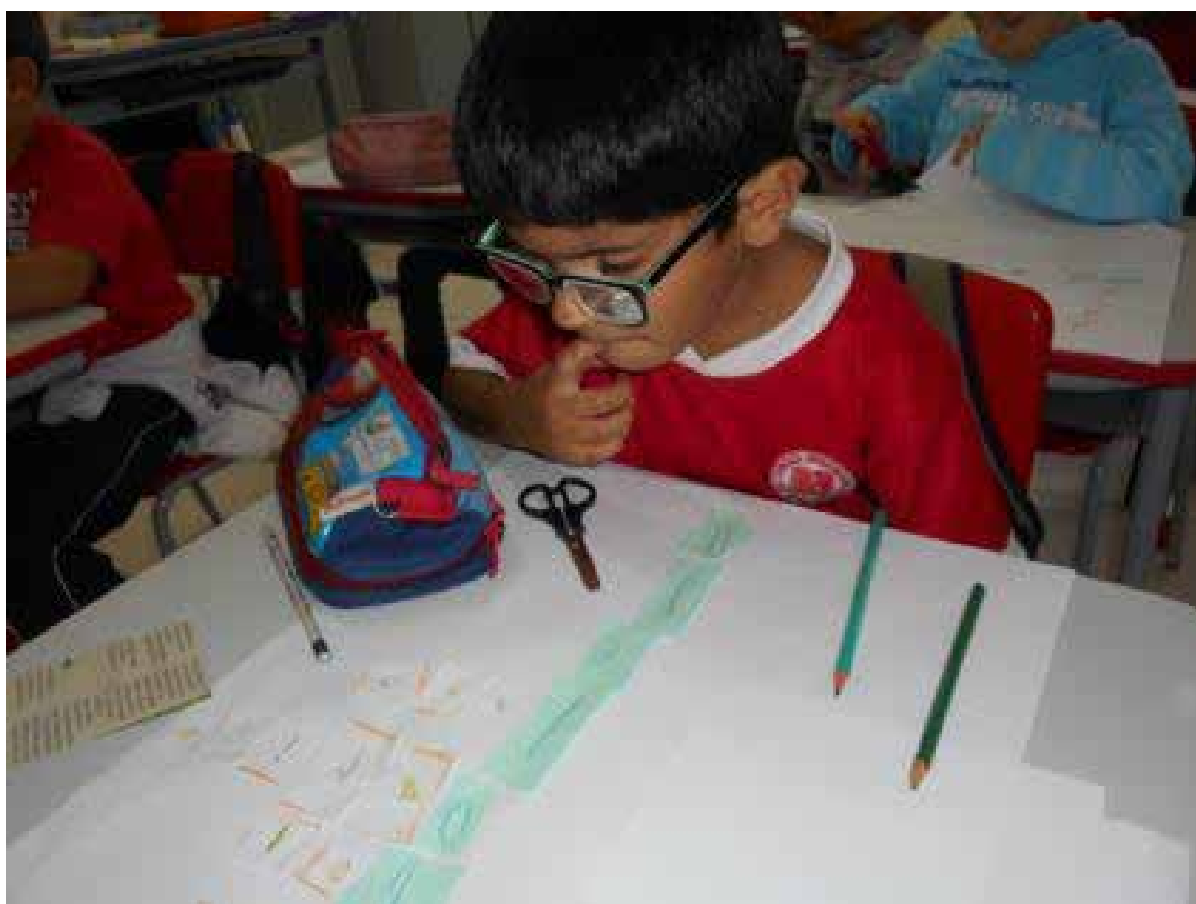
Desenvolvimento:

Atividades realizadas com toda a turma:

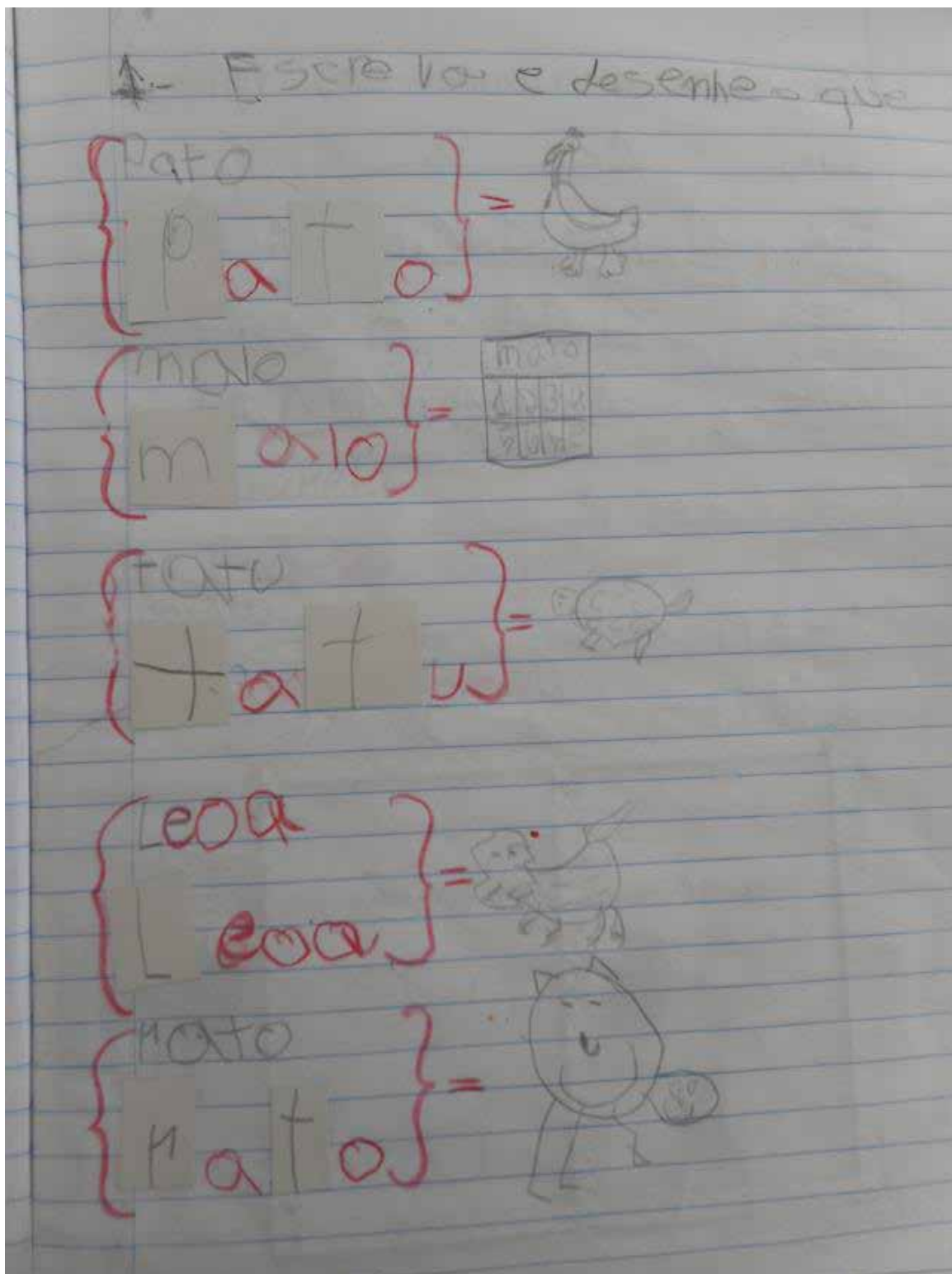
1. Leitura da poesia "As Borboletas", pelas professoras e alunos do 1º. Ano.
2. Interpretação Oral da poesia.
3. Atividades relacionadas:
  - destacar as palavras que começam ou tenham a letra b.
  - acróstico com a palavra borboleta: escrever nomes de animais.



**WWL elaborando o acróstico com auxílio da Professora de Suporte Pedagógico.**



**VHSC elaborando o acróstico.**



**Atividade adaptada para WWL.**

## REFERÊNCIAS

Documento subsidiário à política de inclusão / Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. –Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 48 p.

A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada. Coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da pessoa portadora de Deficiência, 2008.

# A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA ERVINO VENTURI

*“Família uma parceria essencial para uma educação inclusiva e de qualidade.”*

*Eliane Costa Kretzer<sup>30</sup>*

*Tânia Regina Bernz<sup>31</sup>*

*Ana Maria Castanha<sup>32</sup>*

*Adriana Carvalho de Aguiar<sup>33</sup>*

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino inclusivo requer mudanças e percepções importantes nos sistemas de ensino e nos modelos de gestão, o que causa certa instabilidade e desconforto. No entanto, é preciso que a gestão escolar seja um facilitador da mudança para que todos os envolvidos com a inclusão reconheçam a necessidade dessa mudança. A escola, nesse arquétipo, torna-se instrumento de inclusão e não só mais um espaço de inclusão. Ela acolhe e dá condições para a pessoa na sua totalidade e nas suas diferenças.

Nesse aspecto, caminhamos na Escola Ervino Venturi, de Gaspar, SC, para que, segundo Stainback e Stainback<sup>34</sup> (1999, p.21), a educação inclusiva possa ser entendida como: “a prática da inclusão de todos – independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas.”

Dentro dessa perspectiva, nossa equipe busca trabalhar de maneira cooperativa e compartilhada para possibilitar o desenvolvimento da autonomia, estimular o relacionamento e integração social, trabalhar com e estimular as potencialidades das crianças e adolescentes com deficiência, bem como pensar nas diferenças, o que implica diversificar as intervenções. O planejamento adaptado e a flexibilização de atividades dentro das possibilidades de cada criança e adolescente contribui para o avanço da aprendizagem significativa.

### INCLUSÃO ESCOLAR

As crianças e adolescentes com deficiência recebem intervenção pedagógica de forma direta. Inclusive na rede regular, os alunos são proporcionados, além das vivências comuns, também a dinamização e adaptação de conteúdos e atividades de acordo com a possibilidade e habilidade de cada um e de acordo com o currículo escolar, buscando alcançar objetivos claros para cada deficiência.

Os alunos com necessidades educativas especiais também frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais - AEE, um espaço onde essas crianças e adolescentes têm acesso a serviços, materiais, recursos diversificados e específicos para promover as condições de acessibilidade à aprendizagem, conforme a sua deficiência. É importante destacar que essa sala não é localizada em nossa escola. Outros serviços especializados também são disponibilizados, como fonoaudiologia, psicologia e psicopedagogia pela Secretaria de Educação, através do SEFOPPE.

Pensando no trabalho coletivo, outro fator priorizado é o incentivo para que os profissionais envolvidos participem de formações e se atualizem cada vez mais para que, juntamente com

<sup>30</sup> Gestora Escolar da EEB Ervino Venturi/2015, Pedagoga e Psicopedagoga Clínica.

<sup>31</sup> Coordenadora Pedagógica da EEB Ervino Venturi/2015, Pedagoga e Especialista em Gestão Escolar.

<sup>32</sup> Professora de Suporte Pedagógico da turma do 5º ano/EF matutino da EEB Ervino Venturi.

<sup>33</sup> Professora de Suporte Pedagógico da turma do 4º ano/EF vespertino da EEB Ervino Venturi.

<sup>34</sup> STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

a equipe da escola, possam refletir sobre a prática inclusiva. É preciso que o profissional receba apoio dentro e fora da escola.

Não podemos esquecer nossos principais parceiros: a família. Esta é essencial para que todo o trabalho desenvolvido na escola possa ser expandido para o âmbito social e também ocupacional. É na saudável parceria da família que podemos ancorar nossos princípios de uma escola inclusiva, onde família, criança e escola crescem juntos e confortavelmente com as diferenças e as semelhanças individuais de cada um, respeitando e compreendendo o outro.

Em nossa escola, temos uma caminhada importante com avanços, mas também tropeços, que nos fizeram e fazem crescer e ter ainda mais responsabilidades. Ainda necessitamos expandir o atendimento, possibilitar cada vez mais a ampliação da formação continuada para os profissionais que atuam direta e indiretamente com as crianças e adolescentes com deficiências para que estes possam desenvolver práticas pedagógicas de promoção efetiva nos processos de ensino e aprendizagem, que valorizem as diferenças numa perspectiva inclusiva. Buscamos efetivar e disponibilizar para as famílias da nossa escola a ideia da “escola de pais de crianças e adolescentes com deficiências”, através das trocas e discussões sobre as necessidades e possibilidades de seus filhos, a fim de que possam lutar cada vez mais para a melhoria no atendimento, bem como possam perceber, nas dificuldades e sucessos dos seus pares, uma nova oportunidade para consolidar o relacionamento saudável com seus filhos.

Estamos numa caminhada longa, que não se encerra por aqui, mas também acreditamos no potencial dos profissionais, pais, crianças, adolescentes e toda a comunidade escolar para a conquista da plena efetivação das políticas públicas relacionadas à educação especial e inclusiva, como também ao direito de cada cidadão à acessibilidade, independente da sua condição.

Temos que pensar num todo para que assim possamos dizer que estamos trabalhando numa perspectiva inclusiva, ou seja, a real inclusão é aquela que interfere com qualidade e criticidade na realidade posta em nossa sociedade, que transpõe as barreiras e desafios.

*“Temos direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza.  
Temos direito a sermos diferentes quando a diferença nos descaracteriza.”*

(Boaventura de Souza Santos)

*“...é nas diferenças que aprendemos e crescemos, todos somos diferentes, cada um do seu jeito.”*  
(Autor desconhecido)

## 2 CONTRIBUIÇÕES DAS PROFESSORAS DE SUPORTE PEDAGÓGICO COM O DESENVOLVIMENTO DE PROPOSTAS DE ATIVIDADES INCLUSIVAS, CONFORME AS DEFICIÊNCIAS E AS POSSIBILIDADES DE CADA CRIANÇA

### **Deficiência Intelectual Moderada**

#### **Plano de Educação Individual – PEI**

##### **Conceito**

Sistema Monetário Brasileiro

##### **Objetivos**

Resolver situações cotidianas;

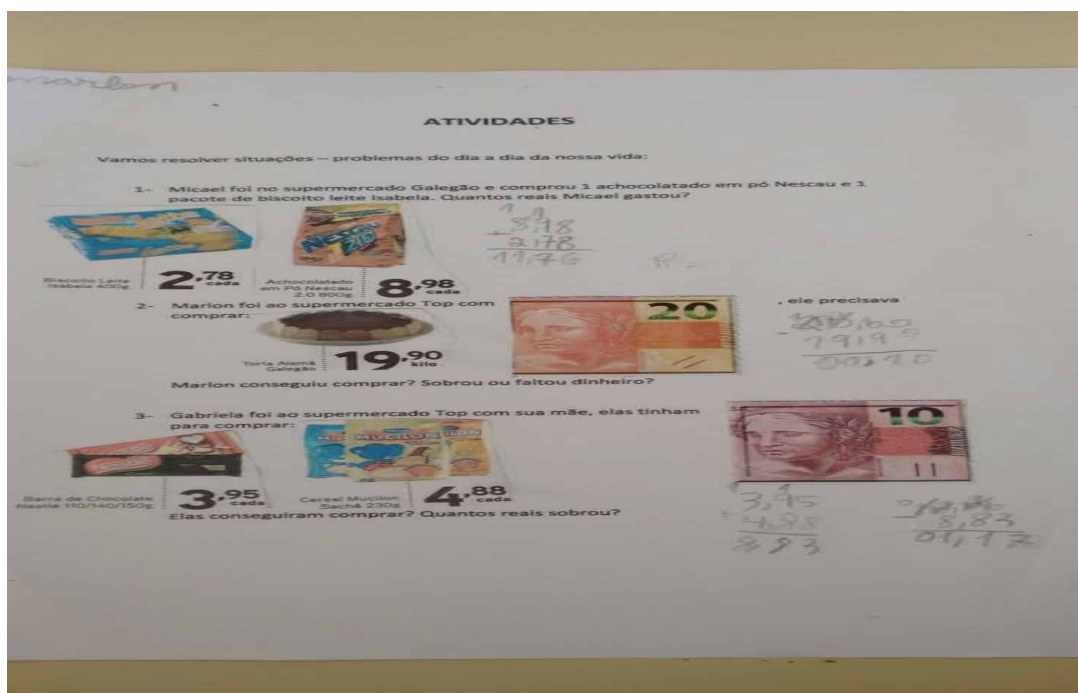
Interpretar situações problemas;

Desenvolver procedimentos de cálculo mental.

##### **Desenvolvimento**

Primeiramente foi realizada uma sondagem oralmente de conhecimentos prévios sobre o nosso sistema monetário. Conversa sobre a importância do conhecimento do mesmo para o

nosso dia a dia. Em seguida, foram dadas várias cédulas de faz de conta para manusear e fazer a identificação dos valores. Foi entregue panfletos de mercado com gravuras para colarem na folha. Após a colagem foram feitos cálculos e resolvidos situações problemas (Figura 01).



**Atividade sobre o Sistema Monetário Brasileiro.**

### **Avaliação**

A avaliação partiu da participação, interesse, conversa e atitudes. Portanto, a avaliação é um processo contínuo que está presente em todas as atividades, pois a mesma é global e constante.

### **Deficiência Intelectual Moderada**

#### **Plano de Educação Individual – PEI**

#### **Conceitos**

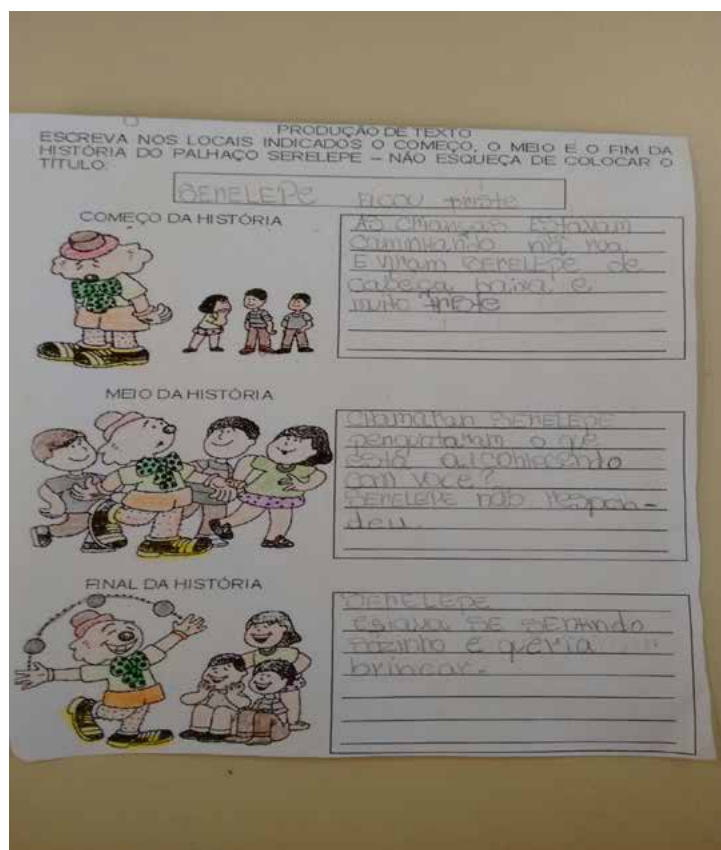
Leitura e Escrita.

#### **Objetivos**

Comparar e compreender as semelhanças e diferenças entre oralidade e escrita;  
Utilizar pistas gramaticais para compreender textos orais e escritos.

#### **Desenvolvimento**

Teve início com a leitura da imagem e debate com opiniões de ideias. Em seguida, através da imaginação, a criança produziu o texto individual respeitando as regras gramaticais (Figura 02).



Atividade de produção escrita.

### **Avaliação**

A avaliação partiu da participação, interesse, conversa e atitudes. Portanto, a avaliação é um processo contínuo que está presente em todas as atividades, pois a mesma é global e constante.

### **Deficiência Intelectual Limitrofe**

#### **Plano de Educação Individual - PEI**

#### **Conceitos**

Escrita;  
Oralidade;  
Linguagem.

#### **Objetivos**

Comparar e compreender as semelhanças e diferenças entre oralidade e escrita;  
Conhecer e valorizar palavras de tradição oral;  
Elaborar hipóteses sobre textos a partir de pistas e verificar se são adequadas;  
Ler com autonomia palavras diversas.

#### **Conteúdos procedimentais**

Estimular leitura e construção de palavras;  
Ler com autonomia as palavras diversas;  
Comparar e compreender as semelhanças e diferenças entre oralidade e escrita;  
Observar situações cotidianas;  
Elaborar hipóteses sobre as palavras a partir de pistas e verificar se são adequadas;  
Montar as palavras e verificar se estão corretas.

#### **Conteúdos atitudinais**

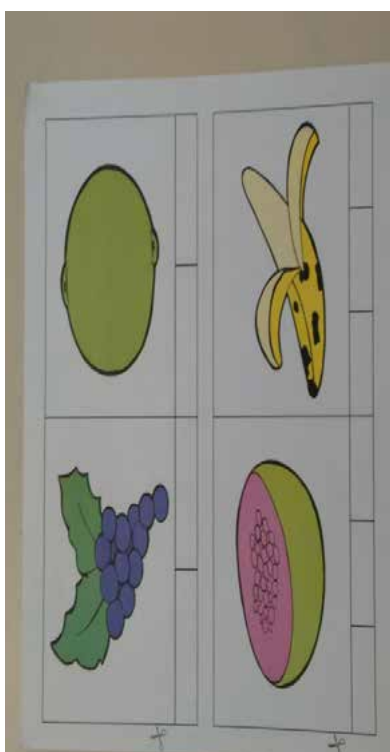
Desenvolver interesse pelo estudo;



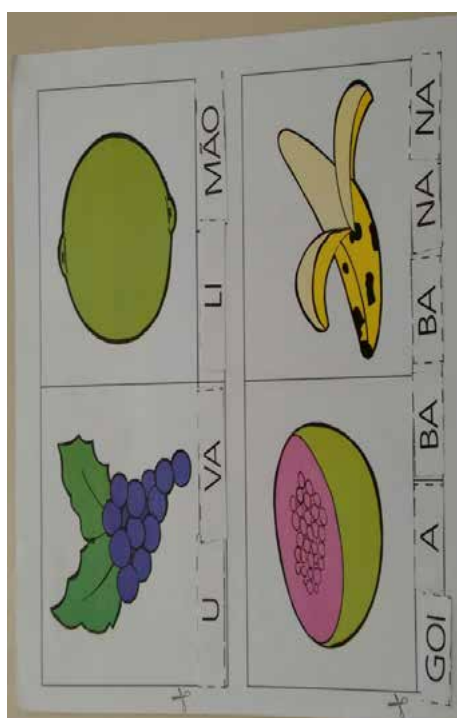
- Empenhar-se na realização dos trabalhos individuais;
- Desenvolver autonomia, perseverança e disciplina na realização das atividades;
- Desenvolver habilidades de apropriação cultural para interação social;
- Valorizar seu próprio trabalho, desenvolvendo autoimagem positiva.

**Desenvolvimento**

Foram entregues para a criança várias fichas, uma de cada vez e todas com quatro imagens de frutas para montar as palavras referentes à ilustração. A criança recebeu várias sílabas para fazer as tentativas das escritas das palavras. Depois da palavra escrita corretamente, contou o número de vogais, consoantes e sílabas (Figura 03 e 04).



**Atividade de escrita das frutas.**



**Atividade de escrita das frutas.**

Ao concluir essa atividade, a criança alcançou os objetivos propostos e escreveu grande parte das palavras com sucesso.

### **Deficiência Auditiva**

#### **Plano de Educação Individual – PEI**

##### **Conceitos**

Números e operações: Números naturais, adição.

Tratamento de informações: Estatística, probabilidade e análise de informações.

##### **Objetivo**

Desenvolver o raciocínio lógico e habilidades de investigação e argumentação;

Desenvolvimento do conhecimento científico e estabelecer relação entre conhecimento informal;

Analisar situações do cotidiano.

##### **Conteúdos procedimentais**

Observar situações cotidianas;

Ler gráficos e tabelas a partir de dados;

Construir gráficos a partir de dados fornecidos;

Comparar resultados;

Pensar e analisar logicamente;

Localizar-se no tempo e no espaço.

##### **Conteúdos atitudinais**

Desenvolver interesse pelo estudo;

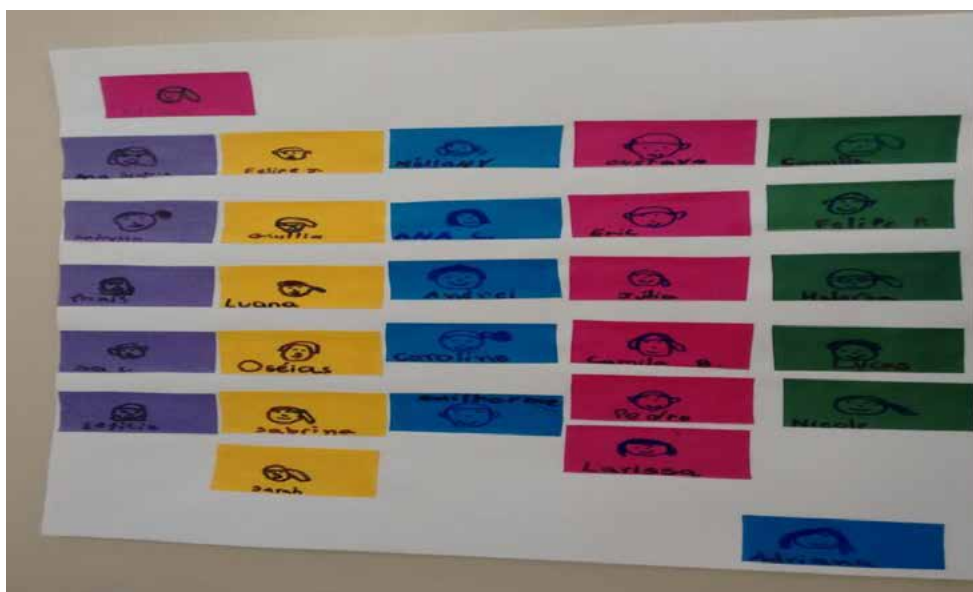
Empenhar-se na realização dos trabalhos individuais;

Colaborar com a organização e a realização das atividades;

Desenvolver autonomia, perseverança e disciplina na realização das atividades.

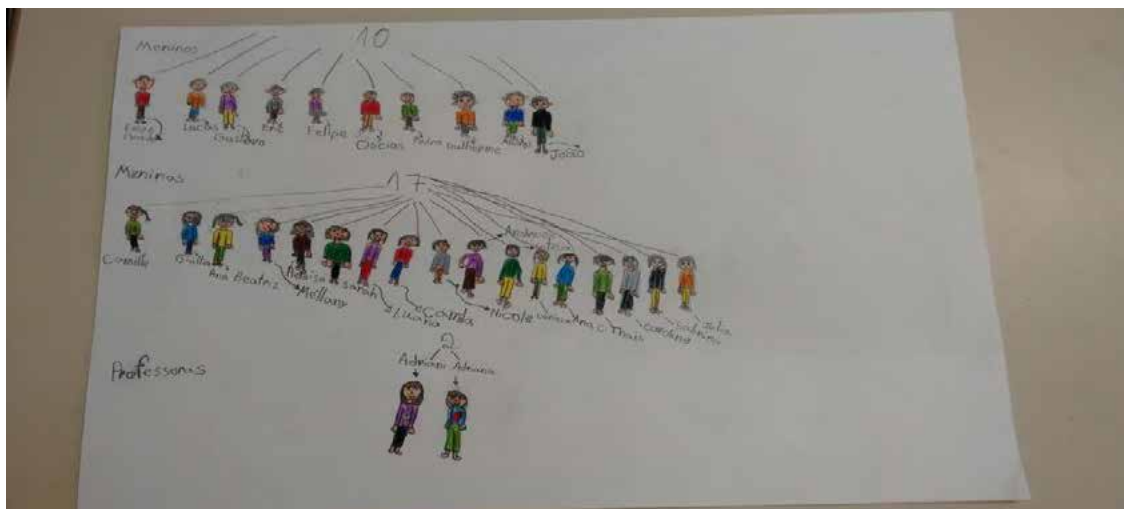
##### **Desenvolvimento**

Em sala de aula, foram trabalhados diversos tipos de gráficos e com a criança, os gráficos foram feitos através de desenhos. No primeiro momento escrevemos os nomes dos alunos da sala de aula em suas respectivas filas com papeis quadrados representando as carteiras, para a criança identificar e nomear cada integrante do grupo (Figura 05).



**Nomes dos alunos da sala de aula em suas respectivas filas com papeis quadrados.**

Depois, em outra folha, o gráfico foi representado com desenho, com o número de meninos, de meninas e o número de professoras da sala (Figura 06).



**O número de meninos, de meninas e o número de professoras da sala.**

Ao terminar a atividade, a criança demonstrou ter alcançado os objetivos propostos. Identificou e nomeou a maior parte dos alunos. Fez a relação entre números e quantidades de meninos, meninas e professoras. Identificou quem estava à direita, à esquerda, na frente e atrás de cada aluno.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Incluir requer uma série de ações escolares bem planejadas, como a adaptação do currículo, a flexibilização das práticas pedagógicas e a avaliação processual.

Caminhamos na possibilidade real de promover a inclusão escolar através de ações pautadas no coletivo da sala de aula com o apoio dos professores suporte, professores titulares e atendimento educacional especializado.

# NUTRIÇÃO E TEA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A ALIMENTAÇÃO

*Giselle Vargas*<sup>35</sup>

No ano de 2013, recebemos um aluno, na Escola Básica Municipal Belchior, de Gaspar, SC, com transtorno do espectro do autismo - TEA. Desde o seu diagnóstico, interagimos com o aluno de forma direcionada. Interferimos no seu modo de relacionar e interagir com os amigos da escola e algumas resistências que apresentava em relação ao contato físico, através das mãos com os alimentos, interação com outras pessoas e brincadeiras mais agitadas e barulhentas. O aluno sempre apresentou um ótimo desenvolvimento na sua aprendizagem. Possui ótima memorização, no entanto é um aluno que já na educação infantil apresentava dificuldades relacionadas a aceitar a alimentação no cotidiano escolar.

Crianças com TEA são muito seletivas e resistentes ao novo, fazendo bloqueio a novas experiências alimentares. Portanto, devemos ter cuidado de não as deixar ingerir alimentos que não sejam saudáveis. Comportamento repetitivo e interesse restrito podem ter um papel importante na seletiva dietética (SILVA, 2011).

A literatura científica tem nos mostrado que, com relação à alimentação, especialmente na hora da refeição, três aspectos mais marcantes são registrados: seletividade, que limita a variedade de alimentos, podendo levar a carências nutricionais; recusa, mesmo ocorrendo a seletividade frequente a não aceitação do alimento selecionado, o que pode levar a um quadro de desnutrição calórico proteica; e a indisciplina, que também contribui para inadequação alimentar. A má alimentação e a falta de equilíbrio energético são motivos de especial preocupação, pois, a ingestão de micronutriente está diretamente relacionada com a ingestão de energia. É provável que as crianças cujo consumo de energia é menor, também sofram de deficiência de ferro e zinco (DOMINGUES, 2011).

Com base nesses fatos, relacionando-os com a realidade do nosso aluno, observamos que ele apresenta muita resistência a aceitar qualquer tipo de alimentação. Apresenta resistência à merenda escolar, demonstrando “nojo”. No primeiro trimestre de 2015, alimentava-se apenas com bolachas que sua mãe faz como fonte de renda.

No segundo trimestre, após conversar com a mãe e interagir verbalmente com o aluno, observamos avanços na rotina alimentar. Durante projetos, ele aceitou bolo feito com os alunos no coletivo, após trabalhar a receita em gênero literário. Aceitou o pudim da merenda na hora do recreio e consome pipoca no coletivo, situação que não ocorria anteriormente.

Observamos que a mãe envia outras opções de lanche, como sanduíche, massinha, bolacha salgada que são consumidas pelo aluno atualmente sem dificuldade. Ele necessita de um tempo maior para se alimentar e necessita ainda ficar longe da agitação dos demais alunos, sendo liberado 10 minutos antes dos demais alunos para o refeitório

A implantação de um novo padrão alimentar para o TEA deve envolver todos os familiares e pessoas que com ele convivem, contribuindo assim para que o aluno receba melhor as modificações propostas. As dificuldades são muitas, tendo em vista que a modificação dos hábitos alimentares envolve aspectos culturais, preferenciais e culturais.

Percebemos que a evolução da aceitação de outros alimentos por parte do aluno vem sendo implantada com alimentos que, a nosso ver, não são ricos em substâncias que tragam um benefício ao mesmo, pois na maioria das vezes são produtos industrializados, como os achocolatados

<sup>35</sup> Professora Suporte.

em caixinha e alguns biscoitos e salgados industrializados.

Segundo Abreu (2011), crianças com TEA possuem duas a três vezes mais chances de serem obesas do que os adolescentes em geral. Os agravos à saúde secundários são as morbidades de base, tais como, obesidade.

Com base em buscas de informações, concluímos que o TEA é uma condição complexa, cuja nutrição e os fatores ambientais desempenham papéis primordiais para qualidade de vida do aluno.

#### REFERÊNCIAS

SILVA,N.I., Relação entre hábito alimentar e TEA. Resolução CoPGr, 2011.

DOMINGUES,G., Relação entre medicamentos e ganho de peso em indivíduos portadores de TEA e outras síndromes relacionadas. 2011.

ABREU,L C., Condições relacionadas à obesidade secundária na interface do crescimento e desenvolvimento, **Ver. Brasileira de crescimento humano**. Vol.21,n.1, São Paulo, Abr.2011.

## ALÉM DA ACOLHIDA

*Cleusa B. Sansão*<sup>36</sup>

*Ione Deschamps*<sup>37</sup>

*Leila Regina P. Gubert*<sup>38</sup>

A Escola de Ensino Fundamental Professor Olímpio Moretto, localizada na Estrada Geral Gaspar Grande, 3345, no bairro Gaspar Grande, atende alunos do primeiro ao quinto ano.



**Escola.**

Atualmente, a escola atende a, aproximadamente, cento e dez alunos com idade entre seis e onze anos, divididos em seis turmas, sendo três no período matutino e três no período vespertino. Temos quatro alunos com necessidades educativas especiais, sendo que um frequenta o primeiro ano, um o terceiro e dois o quarto ano do ensino fundamental de nove anos.

Acreditamos que uma das atribuições da escola seja acolher as pessoas que frequentam o ambiente escolar. Assim, diariamente, os alunos são recepcionados no pátio da escola pelo diretor, coordenadora e professores. É realizado um círculo, onde todos podem se olhar nos olhos e é feito um momento de reflexão com a oração do estudante. Em seguida, são passados recados e depois é cantado parabéns para os aniversariantes do dia. Na sexta-feira, além dessa rotina, são cantados o hino Nacional e o de Gaspar, e são feitas apresentações literárias pelos alunos com os gêneros trabalhados durante toda a semana.

Conforme as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação Básica, modalidade educação especial (BRASIL, 2013):

A concepção da Educação Especial nesta perspectiva de educação inclusiva busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para os alunos com deficiência. Dado o caráter complementar dessa modalidade e sua transversalidade em todas as etapas, níveis e modalidades, a política visa atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superlotação e inova ao trazer orientações pertinentes às condições de acessibilidade dos alunos, necessárias à sua permanência na escola e prosseguimento acadêmico. (grifo da relatora)

<sup>36</sup> Professora Suporte.

<sup>37</sup> Coordenadora Pedagógica.

<sup>38</sup> Professora Regente.

Com o objetivo de socializarmos algumas atividades inclusivas que realizamos em nossa escola, descrevemos a seguir momentos significativos na aprendizagem de cada um de nossos alunos com o apoio do professor de suporte.

Iniciaremos com o relato da experiência do aluno Fábio<sup>39</sup>, que frequenta o primeiro ano. Fábio tem sete anos, é natural de Blumenau, SC, e reside no bairro Gaspar Grande. Mora com os pais, uma irmã mais velha e um irmão de seis meses de idade com Síndrome de Down. Fábio tem transtorno do espectro autista e apresenta deficiência intelectual moderada. Frequenta o Atendimento Educacional Especializado, no contraturno escolar.

Conforme mencionado no caderno prático metodológico, da proposta de alfabetização da rede municipal de Gaspar, referente às expectativas de aprendizagens dos anos iniciais (2012, p. 16), os alunos têm sua avaliação baseada nos direitos de aprendizagem divulgados pelo MEC. Para atender o direito de aprendizagem, buscamos “Utilizar diferentes estratégias para quantificar e comunicar quantidades de elementos de uma coleção, utilizando a linguagem oral (contagem oral, pareamento, estimativa e correspondência de agrupamentos)” (BRASIL, 2012, p. 34), em atividades utilizando grampos de roupa.

O presente relato de experiência demonstra a importância do uso de atividades lúdicas para a aquisição dos conceitos matemáticos. Esse experimento foi realizado pensando inicialmente na dificuldade de fixação do número e sua quantidade por parte do aluno Fábio.

Buscou-se destacar esse recurso pedagógico como uma ferramenta que motiva e desafia o aluno a encontrar uma solução para o problema que lhe é colocado, ao mesmo tempo em que propicia interesse e prazer pelas atividades de matemática.

Os alunos do primeiro ano foram divididos em cinco grupos. Cada grupo sorteou um número e separou a quantidade de grampos referentes a esse número. Por exemplo, um grupo sorteou o número vinte e cinco e separou vinte e cinco grampos. Outro grupo sorteou o número dezoito e separou dezoito unidades. Essa distribuição de números e grampos aconteceu durante toda a semana de forma a não tornar-se cansativa. As quantidades relativas a cada número foram coloridas com cores distintas uma das outras (azul claro, azul celeste, azul marinho, etc). Após esse procedimento, deixamos secar e em outro momento foram colocados em um varal com o número de referência, como foto abaixo.



Atividade de matemática.

O varal ficou fixado na parte inferior do quadro, o que permitia a visualização do número e quantidade por parte de todos os alunos .

<sup>39</sup> Os nomes aqui apresentados são fictícios.

Durante um mês o varal ficou exposto e foram criadas estratégias diversificadas para fixação dos números em diferentes situações.

A atividade foi desenvolvida para atender à necessidade específica de Fábio, mas o objetivo foi atingido por todos os alunos da turma.

Passamos a experiência do aluno Samuel. Ele frequenta, em 2015, o terceiro ano do ensino fundamental e tem nove anos de idade. É natural de Gaspar e reside no bairro Coloninha com os pais e uma irmã mais nova. Samuel não gosta de incluí-la nas conversas que temos com o tema família. Seu lazer predileto são a televisão e os jogos de computador.

No início do ano letivo, Samuel apresentou-se como um aluno muito agitado, interessado somente em realizar brincadeiras isoladas dos demais alunos da turma e desinteressado pelas atividades em sala. Era necessário redirecioná-lo a cada aula para a execução das atividades, sua agitação, falta de interesse e distração eram constantes.

Nas interações ocorridas em sala de aula, observou-se a dificuldade de relação entre o aluno e os tempos da escola e suas regularidades, devido à falta de socialização com os colegas de turma.

Assim, foi necessária a busca de alternativas diferenciadas para possibilitar ao aluno melhor organização interna, fazendo com que ele tivesse condições de compreender a necessidade do respeito ao tempo e à sequência das atividades ocorridas na escola.

Segundo Nery (2006, p. 111):

O planejamento da escola deve contemplar desde os critérios de organização das crianças nas turmas, da definição dos conteúdos e também do tempo, espaço e materiais necessários nas diferentes atividades e até as formas de organização necessárias para a aprendizagem.

Para o aluno organizar-se melhor no planejamento inclusivo, fez-se necessário estabelecer uma rotina. Para isso, foram confeccionadas faixas imantadas com os nomes dos funcionários, suas fotos e o nome das disciplinas ou atividades realizadas por cada um dos funcionários (merendeira x merenda, por exemplo).



**Rotina do aluno com Autismo.**

Diariamente, ao chegar na sala, Samuel em conjunto com a professora suporte, organizava a rotina diária, registrando a sequência dos eventos programados para o dia, ficando clara a inicialização da chegada na sala até sua saída.

Como segundo passo, é feito o preenchimento do calendário. Nesse momento, todos os alunos participam da atividade e o aluno que preenche o calendário é definido por sorteio. Atualmente, Samuel participa tranquilamente, quando sorteado, completando o calendário individualmente ou oralmente no coletivo.



O terceiro passo é preencher com as cartelas do quadro que foi entregue ao aluno. Nesse quadro, o aluno registra o dia da semana, cada uma das cinco aulas e os professores envolvidos, além do tempo do recreio e saída da escola para casa. O quadro é completado de segunda a sexta-feira conforme as aulas e atividades desenvolvidas em cada disciplina (inglês, arte, informática, educação física, ensino religioso e também a recreação que ocorre nas sextas-feiras).

Quando ocorrem mudanças de rotina, sempre é exposto ao aluno o porquê e para que a mudança se fez necessária.

Esse plano de ação permitiu num contexto didático ao aluno, progressos no desenvolvimento de habilidades planejadas, na relação entre colegas da turma e nos tempos da escola e suas regularidades.

Samuel atingiu o objetivo de socialização e interação com as atividades e tempos escolares. O coletivo da escola passou a demonstrar ainda mais seu amor, afeto e paciência para com o aluno e isso contribuiu para facilitar o seu desenvolvimento integral.

Relatamos a seguir algumas vivências do aluno João. O aluno tem 10 anos e é natural de São José, mas residia no estado da Bahia. Nesse Estado, o aluno foi matriculado na educação infantil com quatro anos e permaneceu nessa turma até ser transferido para Santa Catarina em 2015.

Aqui, o aluno foi matriculado na turma correspondente como determina a lei, mas é claro que teve muitas dificuldades de adaptação aos tempos escolares.

Na maioria das vezes, João preferia ficar no canto da leitura onde havia outros brinquedos, não demonstrando interesse nenhum pelas atividades realizadas em sala, mesmo que adaptadas para seu nível de conhecimento. As atividades que mais despertam o seu interesse são aquelas que contemplam a pintura e a leitura

Visando melhorar sua adaptação, foi elaborado um quadro de rotinas, nos moldes do quadro utilizado com o aluno Samuel e procuramos flexibilizar o planejamento apresentando os conceitos de forma lúdica.

Uma das experiências vivenciadas pelo grupo, com foco no aluno João, foi a construção de um jogo de dominó para o aprendizado do conceito Espaço e Forma – figuras geométricas planas.

Dallabona (s/d, p. 3) relembra que para Piaget (1975) e Winnicott (1975) “conceitos como jogo, brinquedos e brincadeiras são formados ao longo de nossa vivência. No entanto, tanto a palavra jogo quanto a palavra brincadeira, podem ser sinônimas de divertimento”.

Na primeira etapa, João e os colegas de turma foram organizados em grupos e o material para o desenvolvimento da atividade (papel, cartolina, tesoura e régua) foi distribuído para cada grupo.

A professora regente apresentou para a turma um cartaz contendo as imagens das formas geométricas coloridas, exemplo: triângulo vermelho, círculo amarelo, quadrado azul e retângulo verde.

João e seu grupo optaram pela forma do triângulo e a cor escolhida para a confecção do jogo foi a cor preferida do aluno, o azul. Todos os elementos do grupo coloriram as peças necessárias, cortaram, recortaram e colaram na cartolina para formarem as peças do jogo.

Os membros do grupo conferiram o número de peças e as formas geométricas necessárias para o fechamento do jogo. O grupo, nesse momento, foi orientado pela professora suporte. O objetivo do jogo foi o de fixar as formas geométricas planas, de forma lúdica e prazerosa, trazendo para o aluno e para os colegas de turma o aprendizado e a interação com o grupo.



**Atividade adaptada de matemática.**

Após a explicação das regras, os grupos brincaram com o jogo que criaram. João demonstrou em vários momentos que se apropriou da nomenclatura correta das figuras geométricas planas e destacou com sua participação na identificação das cores, atividade que ainda apresentava dificuldades.

Passamos ao relato de experiência vivenciada pelo aluno Luiz. Ele completou onze anos no mês de julho passado. É natural de São José do Norte, RS. Luiz estudava em uma escola regular na cidade de Pelotas (RS) e veio transferido para nossa escola.

Luiz e João estudam na mesma classe e compartilham a professora suporte. Eles já eram amigos e foi por indicação da mãe do João que Luiz chegou até nós.

A atividade realizada visa desenvolver o raciocínio lógico e habilidades de investigação e argumentação; estabelecer relações entre conhecimento informal e científico na busca do desenvolvimento do segundo, além de auxiliar o aluno no sentido de interpretar, resolver e analisar situações do cotidiano.

Os alunos foram apresentados à lenda do Tangram, que é um quadrado decomposto em sete figuras geométricas planas, com as quais é possível criar um número quase infinito de imagens. Na aula de informática, visualizaram as possibilidades de criar imagens com as sete peças do jogo. Luiz se encantou com as várias figuras coloridas mostradas.



**João realizando a atividade do Tangram.**

Os alunos foram separados em grupos. As professoras distribuíram as sete peças de tangram já cortadas para cada aluno, em seguida foram distribuídas folhas coloridas onde cada um escolheu a cor de sua preferência. Luiz optou pela cor azul. Com a ajuda da professora suporte, Luiz traçou o molde no papel e recortou suas peças. Havia tantas imagens expostas na sala que Luiz demorou para escolher o que iria montar primeiro; olhou um gato, depois se interessou no leão, mas mudou de ideia e preferiu formar um peixe. Os alunos escreveram o nome do animal construído. Luiz construiu a sua palavra com o alfabeto móvel e posteriormente registrou na folha.

De acordo com Vygotsky (1984, p.97):

A brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distancia entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz.

Para concluir a atividade, os alunos socializaram suas produções com os demais alunos da sala e os trabalhos ficaram expostos na parede.

Assim, com o relato de algumas vivências realizadas em nossa escola, acreditamos que fica evidenciado a inclusão de todos os alunos em nossas práticas pedagógicas e sociais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na Idade Certa**. Ano 02. Unidade 04 Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias. Brasília: MEC/SEB, 2012.

**Caderno prático metodológico para a infância no ensino fundamental de nove anos**. Gaspar: Prefeitura Municipal, Secretaria da Educação, 2012.

**DALLABONA, Sandra R.; MENDES, Sueli M. S. O lúdico na educação Infantil: jogar, brincar, uma forma de educar.** Disponível em: [www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev\\_04-16.pdf](http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev_04-16.pdf). Acesso em 19.10.2015.

NERY, Alfredina. **Modalidades organizativas do trabalho pedagógico uma possibilidade.** In BEUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra R.; NASCIMENTO, Aricélia R..(org.) *Ensino Fundamental de nove anos: orientação para a inclusão da criança de seis anos*. Brasília: Ministério da educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

*Ana Paula Schramm*<sup>40</sup>

*Clair Luzia Inacio*<sup>41</sup>

*Caroline Burity Araújo Heinzen*<sup>42</sup>

*Nair Maria Marcarini*<sup>43</sup>

*Tânia Rampelotti*<sup>44</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

A história da humanidade apresenta períodos de exclusão e “extermínio” das pessoas com deficiência, especificamente no período denominado segregação.

A Constituição da República de 1988 adota como princípio a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, convoca o direito de uma sociedade com escolas abertas a todos, pautadas na diversidade, em qualquer etapa ou modalidade, possibilitando o acesso a níveis mais elevados de ensino. Baseado nesse preceito, o Brasil aponta para a adoção de políticas públicas inclusivas, para a transformação dos sistemas educacionais e das práticas sociais, que envolvem as relações com as famílias e a comunidade.

A sociedade atual baseia o diálogo acerca da deficiência numa proposição democrática que tem por definição a pluralidade, o convívio e a interlocução na diversidade. As pessoas com deficiência vêm, gradativamente, ganhando espaço no contexto social brasileiro. Os avanços são lentos, porém, significativos: rampas que começam a surgir onde antes havia escadas, inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, elevadores entre outros. Mas, o passo mais importante dado nos últimos anos foi o entendimento que vem a ser a Educação Especial, após a LDB e as Diretrizes Nacionais para essa modalidade de ensino na Educação Básica.

Veremos, neste trabalho, algumas experiências vivenciadas por alunos com deficiência no âmbito escolar.

## 2 DIAGNÓSTICO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA ZENAIDE SCHMITT COSTA

Na escola de Educação Básica Zenaide Schmitt Costa estão matriculados, no ano de 2015, vinte e nove alunos com deficiência. Ofereceremos o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desde 2011 e os alunos com laudo são assistidos por professores de suporte, perfazendo um total de sete professores, dos quais três têm jornada semanal de 40 horas e quatro com 20 horas. A estrutura física da escola ainda não está adaptada a receber alunos com deficiência física.

<sup>40</sup> Professora Suporte.

<sup>41</sup> Professora Suporte.

<sup>42</sup> Coordenadora Pedagógica.

<sup>43</sup> Professora de Língua Portuguesa.

<sup>44</sup> Professora do AEE.

**Quadro 1 – Informações sobre os alunos com necessidades educacionais especiais.**

NOME	PERÍODO	DEFICIÊNCIA	ATENDIMENTO
B. P. S.	Matutino	Transtorno Opositor Desafiador	Funcional
L. A. K. G. S.	Vespertino	CID 10 – F 31, transt. Afetivo bipolar opositor	Neurológico
G. M. V.	Vespertino	Limítrofe	Funcional
P. H. B. R.	Matutino	Def, Intelectual Moderada	Neurológico
C. B. B.	Vespertino	Déficit de Atenção, Desordem Emocional, Imaturidade Neurológica	Funcional
A. K. D.	Vespertino	Déficit de Atenção, Autismo, Hiperatividade, Epilepsia	Neurológico
A.V. S. S.	Vespertino	Síndrome de Asperger	Neurológico
M. H. Z.	Vespertino	Deficiência Intelectual Leve	Funcional
E. O.	Vespertino	Déficit de Atenção e Hiperatividade	Em processo de investigação
R. L. S. B.	Vespertino	Limítrofe	Funcional
A.C. T. P.	Vespertino	Deficiência Intelectual Grave	Neurológico
V. L. L. O.	Vespertino	Deficiência Visual	Sem laudo
A.A. C. V.	Matutino	Deficiência Auditiva	Funcional
E. L. P. V.	Vespertino	Deficiência Visual	Neurológico
T. M.	Vespertino	Deficiência Intelectual Leve	Funcional
F. G. R.	Matutino	Deficiência Intelectual Moderada	Neurológico
I.F. S. R.	Matutino	Limítrofe	Funcional
J. V. S. M.	Matutino	Intelectual Leve	Funcional
L. D. R. F.	Matutino	Deficiência Intelectual Leve	Funcional
L. H. S. B.	Matutino	Síndrome de Asperger	Neurológico
M. H. T.	Matutino	Síndrome de Down	Neurológico
A.J. C. G.	Matutino	Déficit de Atenção, Transtorno Opositor Desafiador, Hiperatividade	Funcional
C. V.	Vespertino	Limítrofe	Funcional
H. V. F. L.	Vespertino	Deficiência Intelectual Moderada	Neurológico
R. V.	Vespertino	Dislexia	Funcional
A.H. L. G.	Matutino	Deficiência Intelectual com pautas autistas	Neurológico
M. F. S. S.	Matutino	Deficiência Intelectual Moderada com pautas autistas	Neurológico
M. W.	Matutino	Deficiência Intelectual Moderada	Neurológico
J. A.	Matutino	Deficiência Intelectual Moderada	Neurológico

Fonte: Das autoras.

### 3 PLANOS DE EDUCAÇÃO INDIVIDUAL – PEI

O aluno P.H.B.R., nascido em 12 de outubro de 2006, com 9 anos em 2015, está regularmente matriculado no 3º ano, no período matutino na Escola de Educação Básica Zenaide Schmitt Costa. O mesmo possui relatório de Déficit do Comportamento Adaptativo, Transtorno Desafiador Opositor e Deficiência Mental Moderada, e faz uso de medicamentos. P.H. necessita de acompanhamento diferenciado com estratégias específicas adequadas e direcionadas às suas necessidades, é acompanhado pela professora de suporte pedagógico Ana Paula Schramm.

#### **Objetivos:**

Ler diferentes textos para o aluno sobre os pinguins (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral entre outros);

Construir frase oral e escrita sobre o filme e as pesquisas, transcrevê-las para o caderno com a ajuda das professoras suporte e regente;

Participar das interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala;

Pesquisar sobre os pinguins na sala informatizada.

**Conteúdos:** Língua Portuguesa e Ciências.

#### **Estratégias:**

Assistir ao filme;

Produzir frases sobre o filme;

Confeccionar desenhos sobre o filme utilizando lixa e giz de cera;

Passar o desenho para a camiseta;

Pesquisar sobre os pinguins na sala informatizada: Onde vivem e qual sua alimentação.

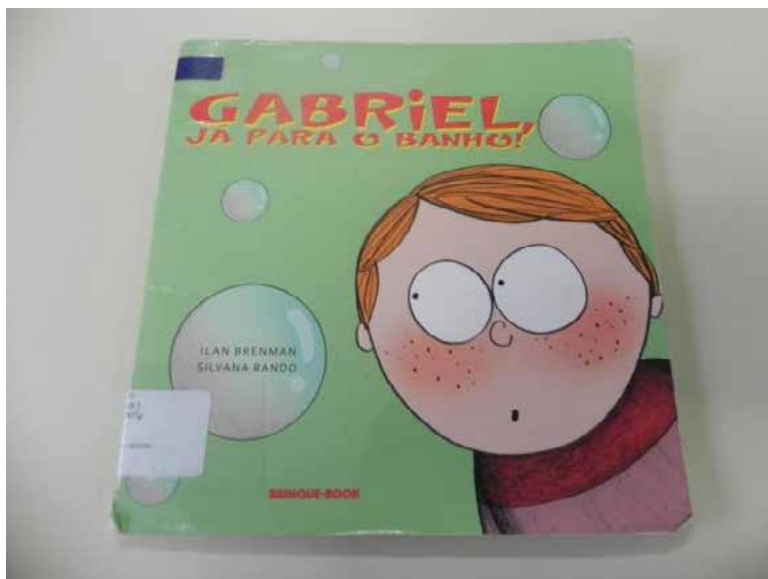
**Recursos Utilizados:** Sala de vídeo, sala informatizada para pesquisas, imagens, filme, desenhos e pequenos textos explicativos.

**Avaliação:** observar as contribuições individuais e resultado parcial do aluno, bem como a sua participação individual e coletiva nas atividades propostas na sala de aula e na informática. Produzir frases sobre a vida dos pinguins, fazer com que o aluno entenda como vivem os pinguins e sua alimentação.



**P.H.B.R. participando das atividades sobre pinguins.**

Plano de educação individual de língua portuguesa  
Representação teatral do livro: Gabriel já para o banho!



**Livro: Gabriel já para o banho!**

**Objetivos:** Fazer com que os alunos buscassem uma literatura do seu interesse e representá-los através de teatro.

**Conteúdos:** Literatura, uso da linguagem, cuidado com a linguagem.

**Estratégias:** Ida à biblioteca para a escolha do livro, e leitura. Como o J.V. não está alfabetizado, outro aluno fez a leitura para o mesmo, ensaio para a apresentação.



**Ida à biblioteca.**

**Recursos:** Livro e materiais diversos para compor os personagens e o teatro.

**Cronograma:** 1 mês.

**Avaliação:** Foi realizada através da apresentação teatral.





**Fotografias da apresentação teatral.**

### **Plano de Educação Individual: Operações**

#### **Objetivos:**

Reconhecer e identificar quando estamos falando da posição dos números, ou seja, a ordem que pertencem.

Construir o conceito de unidade, dezena, centena, unidade de milhar.

Desenvolver o raciocínio lógico, organizar as informações recebidas e processá-las. Estimular o interesse pela descoberta, atenção e reflexão através da execução do jogo.

#### **Estratégia:**

1º – Colocar as latas com os palitos em cima da mesa. Na lata amarela (palito cru) unidade.

Na lata vermelha (palitos vermelhos) dezena, na lata verde (palito verde) centena. Na lata azul (palito azul) unidade de milhar. (Explicar)



**Fotografia da primeira etapa da estratégia utilizada.**

2º colocar os potes de maionese em cima da mesa, com a tampa virada para baixo. Por que o número está marcado nas tampas.



**Fotografia da segunda etapa da estratégia utilizada.**

3º Dar os comandos como:

- uma palma;
- mão direita levantada;
- mão esquerda no pote;
- duas palmas;
- mão na perna ( entre outras);
- roda o pote (cada criança está com seu pote e passa para a outra criança);
- vira o pote ( então ela vê o número e procura formar o número com os palitos).

Por exemplo, se no pote dela estiver o número 1.304, ela (uma das alunas como necessidades educacionais especiais) pegará um palito azul, três verdes, e quatro na cor crua. Depois ela fará o registro no quadro.



**Fotografias dos alunos participando das atividades.**

E a brincadeira pode reiniciar para que todas as crianças façam todos os números que estão em cada pote.

**Recursos:** Quadro, canetão, latas, palitos, câmera etc.

**Cronograma:** 4 aulas.

**Avaliação:** Reconhecimento de quantidade como unidade, dezena, centena e unidade de milhar e a ordem a que pertencem. Coordenação, lateralidade e sequencia lógica.

### **Plano de Educação Individual Aula 7º ano B**

Corpo Humano / Inglês

**Objetivo:** Identificar as partes do corpo humano escritas em inglês.

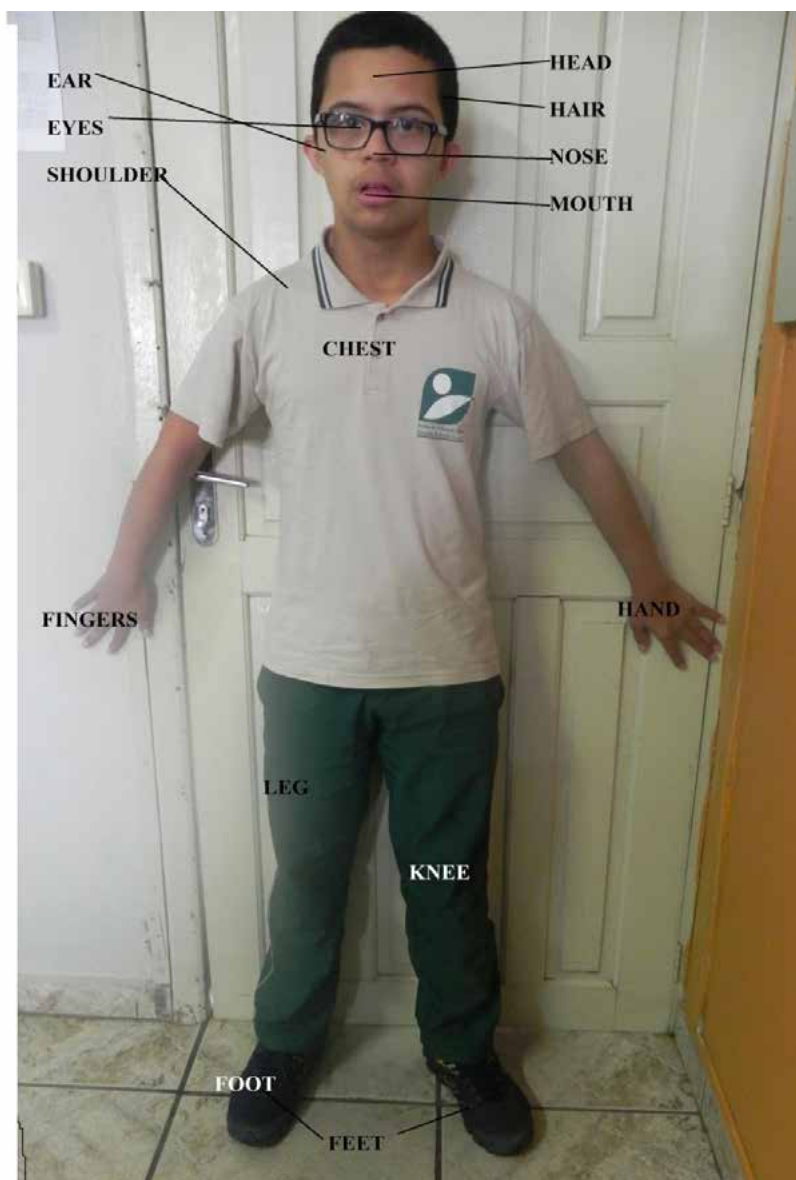
**Conteúdo:** Nomes das partes do corpo em inglês.

**Estratégia:** Confeccionar um boneco de papelão.

**Recursos:** Cartaz, Tesoura, canetinha, computador, cordão, fita adesiva etc.

**Cronograma:** 4 aulas.

**Avaliação:** Escrever as partes do corpo humano em inglês, com tradução, Inglês/português e pronunciar corretamente.



**Fotografia do estudo de um dos alunos com necessidades educacionais especiais.**

### **Plano de Educação Individual – PEI Ciências**

**Conceitos:** Seres vivos

**Objetivos de aprendizagem:**

Ter responsabilidade com a posse consciente de animais domésticos; caracterizar causas e consequências do tráfico de animais.

**Conteúdos:**

Animais e o ambiente: adaptações para sobrevivência e defesa: diversidade de animais.

**Estratégia:**

Ficha de tipos de animais com recorte e identificação de alguns animais (alfabetização), usando a primeira sílaba associando com o nome do animal.

Observar essa vista parcial do sítio de Dona Clotilde e Seu Antônio (figura). Pintar, no gráfico, um quadradinho para cada animal do sítio, registrar o nome de cada animal encontrado.

Situação problema: Na bandeja havia 8 peixes. O gato de Michele comeu 3. Quantos peixes sobraram?

**Recursos:** Quadro, canetão, tesoura, lápis de cor, cola.

**Duração:** Uma semana.

**Avaliação:** Participaram de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo,

argumentando e respeitando os turnos de fala; reconheceram a diversidade de animais. Relacionaram fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, os alunos com deficiência fazem parte do ambiente escolar graças a uma política inclusiva que possibilitaria o acesso a uma integração mais humanizada, respeitando os direitos dos deficientes, resgatando sua dignidade.

Uma escola ideal deverá ser aquela que inclui numa ação integradora à “diferença” e exclui os preconceitos. Para que a escola seja de qualidade, deve-se oferecer o atendimento educacional especializado, atendendo às necessidades educacionais dos alunos, para assim, torná-los produtivos e integrados. Ela propicia a troca de experiências entre colegas, educadores, pais e comunidade.

# O PLANO DE EDUCAÇÃO INDIVIDUAL COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO

*Texto coletivo da EEB Prof<sup>a</sup> Dolores Luzia dos Santos Krauss*

## 1 INTRODUÇÃO

A E. E. B. Dolores L. S. Krauss, localizada na rua Guilherme Sabel no bairro Figueira, atualmente tem 547 alunos matriculados ao todo. Destes, 12 alunos têm laudo que apresenta alguma deficiência, sendo que a maioria têm professor(a) suporte para acompanhá-los em suas atividades. A Escola também conta com uma sala do A.E.E (Atendimento Educacional Especializado), que atende os alunos da escola no contraturno e também algumas crianças do CDI a partir dos quatro anos, que também possuam laudo. As deficiências são: D.I. (Deficiência Intelectual), Síndrome de Down, Autismo Infantil, Síndrome de Asperger e Síndrome de Williams.

O A.E.E é uma modalidade de ensino que atinge todos os níveis e etapas da educação básica e superior no ensino regular. É um serviço da Educação Especial que:

Identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, sendo considerado as suas necessidades específicas. O A.E.E complementa e/ ou suplementa a formação do aluno para que aconteça a sua autonomia e independência na escola e fora dela, O A.E.E dá suporte ao desenvolvimento do aluno com Deficiência, Transtornos Gerais do de Desenvolvimento, Altas Habilidades e Superdotação, oferece também Tecnologia Assistiva – TA, adéqua e produz materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específica dos alunos, e enriquece o currículo para alunos com Altas Habilidades, facilitando a aprendizagem deste sujeito.

Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada.

São atribuições do professor do atendimento educacional especializado:

- ✓ Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- ✓ Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- ✓ Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;
- ✓ Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- ✓ Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- ✓ Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- ✓ Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação.

- ✓ Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.
- ✓ Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros.

Os atendimentos são feitos na maioria individual e pequenos grupos, com a finalidade de desenvolver ao máximo as potencialidades dos alunos com vistas a uma melhor integração pessoal, social, valorizando seu conhecimento prévio, utilizando material pedagógico conforme as necessidades, o interesse e a idade do aluno, de modo a facilitar o acesso deste aluno ao currículo desenvolvido nos diferentes anos. O atendimento tem como objetivos: Trabalhar as reais necessidades dos alunos, respeitando os ritmos e estilos diversos de aprendizagem, facilitando o processo de inclusão. Desenvolver a autonomia dos alunos facilitando a aquisição de seus sistemas de valores; Favorecer a compreensão de conhecimentos relacionados à aplicação de situações de vida; Contribuir para o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno; Desenvolver o auto conhecimento na expressão das emoções; Favorecer o desenvolvimento de habilidades inter e intrapessoais, disponibilidade permanente para aprender, desejo de vir a ser livre e feliz, facilitando a caminhada ao saber. Contribuir para que o aluno construa gradualmente os seus conhecimentos, pelos processos de avanços e recuos inerentes ao seu próprio ritmo, evoluindo a cada passo.

Inclusão não depende de si mesma, pois ela é um novo desafio que demanda a clarificação dos meios de ação que viabilizem a transformação das escolas e, particularmente, que viabilizem o acolhimento de seres humanos diferentes.

A inclusão parte da aceitação da diversidade humana, valoriza as pessoas como únicas e a educação como um processo de cooperação, sendo que o trabalho do professor deverá ser pensado de forma que todas as crianças possam participar, indiferente de suas limitações. (MITTLER, apud SILVEIRA, 2013, p. 17)

Existe, inúmeras e contraditórias formas de pensar e de agir, no que diz respeito à inclusão, particularmente no espaço escolar, face à polissemia da aplicação do termo, que tanto se diz respeito aos espaços onde ocorre (inclusão física, inclusão social, inclusão no mundo do trabalho, inclusão na escola...). A presença física, garante que os aprendizes estejam integrados.

Além da inserção física, é indispensável que todos os estudantes sejam beneficiados com a inclusão na aprendizagem e com a inclusão social, exercitando e desenvolvendo a plena cidadania.

### **RELATOS DE EXPERIÊNCIA**

A aluna A.V.C. , atualmente com dez anos, está matriculada no 4º ano da E. E. B. Dolores Krauss. Na sala do 4º ano possui 23 alunos, a professora regente e a professora suporte pedagógica. A mesma frequenta a mesma escola desde o 1º ano do ensino fundamental, sempre com professora suporte pedagógica e frequenta a sala do A.E.E. (Atendimento Educacional Especializado) desde o ano de 2011 no contra turno.

É uma criança sociável, gosta de conversar e brincar tanto em grupo como individualmente, suas amizades é preferencialmente com meninas, mas também procura fazer amizades na escola com alunos que não são da sua sala, é comunicativa, apesar da dificuldade de dicção, fica triste quando outras crianças não lhe dão atenção. Tem autonomia para se locomover (refeição, banheiro e biblioteca).

A estudante A. V. C. demonstra entusiasmo para vir à escola, mas não apresenta muito interesse em aprender. Gosta de desenhar e receber desenhos das colegas da sala. Apresenta momentos de birras quando não quer realizar as atividades, ultimamente diminuiu essas crises, tendo avanços neste sentido.

No dia dezessete de junho de 2013, a aluna realizou uma triagem no Centro de Educação Especial Fênix – APAE, e o resultado foi compatível com a Síndrome de Williams e deficiência intelectual.

Síndrome de Williams é uma desordem genética do cromossomo 7 que atinge crianças de ambos os sexos (causada pela ausência de cerca de 21 genes do cromossomo 7, incluindo os genes responsáveis pela produção de elastina), não tendo origem genética.

A falta desses genes leva a problemas cardiovasculares e renais, podendo causar também o desenvolvimento irregular do cérebro.

Os principais sinais e sintomas da Síndrome de Williams incluem:

Irritabilidade;

Hipotonia (pouco tônus muscular);

Problemas cardiovasculares (vasos sanguíneos estreitos);

Atrasos leves ou moderados no desenvolvimento cognitivo;

Personalidade extremamente sociável e dócil;

Menos estatura do que o esperado para a idade;

Baixo timbre de voz;

Hipercalcemia (excesso de cálcio no sangue);

Hipersensibilidade auditiva e hiperacúsia (sensibilidade a sons);

Problemas dentários (como dentes espaçados);

Tendência a problemas renais;

Déficit de atenção;

Distúrbios e dificuldade de aprendizado;

Deficiência intelectual;

Traços faciais característicos (ponte nasal achatada, estrabismo, etc.)



Em relação à deficiência intelectual,



Durante a primeira metade do século XX o conceito de deficiência, diminuição ou *handicap* incluía as características de inatismo e estabilidade ao longo do tempo. Esta concepção impulsionou um grande número de estudos que tinham por objetivo organizar em diferentes categorias todos os possíveis distúrbios que pudessem ser detectados. Ao longo dos anos, as categorias foram sendo modificadas, ampliadas e especializadas, mantendo-se, entretanto, este traço comum de que o distúrbio era um problema inerente à criança, com poucas possibilidades de intervenção (MARCHESI, apud MICHELLI, 2013, p. 17).

De acordo com a Associação Americana de deficiência Mental (AAMR), a deficiência intelectual caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectual geral e significativamente abaixo da média, com limitações a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade da pessoa em responder adequadamente às demandas e pré-requisitos da sociedade.

Apresentamos como relato de experiência a atividade realizada sobre medidas de comprimentos. A professora regente iniciou com a explicação sobre a história de como o homem usava o seu próprio corpo para medir tudo a muitos anos atrás. Apresentou vários instrumentos que servem para medidas e foi confeccionado a fita métrica e um livro com as medidas das partes do corpo e objetos escolares.

Os materiais utilizados para realização das medidas de comprimento foram a fita métrica, régua, confecção do livro de medidas, tesoura, cola. Os objetivos de aprendizagem foram explorar diferentes unidades de medidas e instrumentos para medir comprimento, e resolver problemas que envolvem determinadas medidas usando o centímetro e o metro como unidade de medida.

A aluna encontra-se no nível silábico alfabético, reconhece os números e suas quantidades até 70 e resolve as operações de adição e subtração simples com material concreto.

As atividades realizadas e flexibilizadas para a aluna foram ler e escrever números até cem, identificar e nomear as partes do corpo e fazendo medição do mesmo, bem como comparar comprimento de dois materiais escolares.

No pátio da escola em grupo, foram feitas medições dos objetos como mesa, escada e trave.

A aluna fez medições utilizando unidades de medidas, usando fita métrica e régua. Participou das atividades em grupo, realizou escrita e leitura de palavras e números e realizou as atividades propostas, apresentando bom rendimento nas atividades.

Em relação ao aluno R. L. que frequenta o 5º. ano do ensino fundamental e com diagnóstico de deficiência intelectual, o relato de experiência incide sobre o conteúdo “Expansão Territorial de Santa Catarina” cujos objetivos foram analisar e comparar registros como forma de compreender o meio, produzir representações gráficas como desenhos, croquis e mapas mentais do espaço em que está inserido e identificar as diferentes concepções de família hoje e em diversos contextos históricos.

Utilizando o conteúdo do livro didático os alunos foram divididos em pequenos grupos e cada grupo ficou responsável por uma parte do conteúdo, onde construímos cartazes e croquis para melhor ilustrar suas apresentações.

Com auxílio da professora suporte R. L. fez pesquisas durante as aulas de informática das imagens para ilustrar o conteúdo que se tratava da Igreja Nossa Senhora do Desterro. Além disso relatou o que compreendeu sobre o conteúdo para o grande grupo.



Em outra situação, propusemos o plano de educação individual para trabalhar com o aluno **L. C. S.** no ano de 2015. Esse aluno tem o diagnóstico de transtorno do espectro do autismo.

O autismo é um distúrbio do desenvolvimento caracterizado por interação social e comunicação debilitada, e por uma gama limitada de interesses e atividades.

As matérias em que o aluno precisa de flexibilização para compreender os assuntos abordados são História, Ciências e Artes. Em História, Ciências e Artes para a apresentação dos trabalhos que foram propostos pelos professores, foram utilizados cartazes para que o aluno pudesse desenvolver o aprendizado através de desenhos o que lhe facilita memorização.

Percebemos que L.C.S. não apresenta muitas dificuldades na aprendizagem e sim na socialização, durante o ano letivo foi muito utilizado o método TEACCH, que é uma metodologia específica para o atendimento das necessidades de alunos com TEA, cuja comunicação é realizada com imagens e desenhos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto o atendimento educacional especializado como o atendimento em sala de comum de alunos com deficiências e transtorno do espectro do autismo requerem que se determinem ações adaptadas e flexibilizadas do currículo escolar.

O plano de educação individual se estrutura como uma ferramenta para dar sentido ao ensino e às aprendizagens à vida escolar de alunos atendidos pela educação especial.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 20/12/1996.

INCLUSÃO: Revista da Educação Especial/ Secretaria da Educação Especial. V.5, n.1(jan/jul) – Brasília: secretaria de Educação especial/MEC, 2010.

FARRELL MICHEL. **Estratégias educacionais em necessidades especiais**. Dificuldades de aprendizagem moderadas, graves e profundas. São Paulo, 2008.

MICHELLI, Cláudia Regina Pinto, **Ensino Aprendizagem e Avaliação do Deficiente Intelectual**. Indaial. Ed. Uniasselvi, 2013.

NASCIMENTO DO MONTEIRO LUCIANA. **Caderno de Estudos**. Educação Especial. Indaial, 2007.

SILVEIRA, Tatiana dos santos da, **Práticas de Ensino para a Deficiência Intelectual: Educação Física Arte e Ludicidade**. Indaial. Ed. Uniasselvi, 2013.

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTORNANDO OBSTÁCULOS

*Maria Esonita Schmitt<sup>45</sup>*

*Delides de Ávila Fortes<sup>46</sup>*

*Jani Caetano Paes<sup>47</sup>*

*Joice Cristina de Lima Rosa<sup>48</sup>*

*Miria da Silva Pamplona<sup>49</sup>*

*Mônica Regina Machado<sup>50</sup>*

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresentará relatos das experiências vividas no ambiente escolar, dentro da realidade da Escola de Educação Básica Luiz Franzói, onde temos diversos alunos com diagnósticos variados que possuem necessidades educativas específicas. De acordo com a proposta de avaliação pedagógica e planejamento de uma educação individual a partir das formações fornecidas para a rede municipal de Gaspar, socializamos as experiências pedagógicas com esses alunos. Constarão, ainda, neste artigo, os avanços e desafios observados no caminho da inclusão do nosso município.

## 2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

### 2.1 ALUNO 1

Durante esse ano letivo de 2015, temos trabalhado com um aluno com necessidades educativas especiais, que possui seu diagnóstico clínico: Deficiência cognitiva motora. Podemos perceber que está sendo uma experiência muito boa, pois ampliou nossos conhecimentos e interesse de ir em busca de novos recursos didáticos para que o aluno consiga aprender dentro de suas possibilidades.

Esse aluno apresentou um bom desempenho no decorrer do ano. Apresenta-se sempre feliz, sorridente, interage com professores e colegas de sala. Está sendo trabalhado com o concreto em todas as disciplinas, o que é essencial para o seu desenvolvimento e coordenação motora, como por exemplo, atividades através de pontilhados, recorte, colagem, pintura e jogos pedagógicos. Durante as atividades, gosta muito de trabalhar com cola e tinta guache. Conhece algumas letras de seu nome e está conhecendo aos poucos alguns números.

O aluno gosta muito de tecnologia, demonstrando ter habilidade dentro de suas possibilidades. Gosta de ouvir história e se alegra, em cada cena contada, através de gestos e palmas. Também, no decorrer do ano, notamos que ele está mais calmo e tranquilo, pois anteriormente percebíamos um grande agito através de gritos e mordidas.

### 2.2 ALUNO 2

O aluno está alfabetizado, embora ainda encontre dificuldades com palavras complexas. Algumas atividades são flexibilizadas, como menos quantidade de atividades, na matemática com números menores. Gosta de ler e faz pequenos textos, porém, demonstra cansaço e desânimo,

<sup>45</sup> Coordenadora na Escola de Educação Básica Luiz Franzói.

<sup>46</sup> Professora AEE na Escola de Educação Básica Luiz Franzói.

<sup>47</sup> Professora Suporte na Escola de Educação Básica Luiz Franzói.

<sup>48</sup> Professora Suporte na Escola de Educação Básica Luiz Franzói.

<sup>49</sup> Professora Suporte na Escola de Educação Básica Luiz Franzói.

<sup>50</sup> Professora Suporte na Escola de Educação Básica Luiz Franzói.

tendo que ser estimulado para realizar as atividades. Acreditamos no seu potencial, sempre o incentivando, para que o mesmo perceba que consegue, tendo confiança em si mesmo e consiga viver em sociedade de maneira inclusiva.

### 2.3 ALUNO 3

No início, a aluna mostrava muita insegurança e não acreditava no seu potencial, agora entrega trabalhos em dia e é ansiosa e comprometida com a aprendizagem. As atividades não são flexibilizadas, pois ela consegue acompanhar a turma, precisando sempre ser estimulada, motivada e lembrada de que ela é capaz de desenvolver o que lhe é proposto.

A aluna demonstra interesse no aprendizado e tem ótima participação nas aulas. Quando tem dúvida, sempre pergunta e só fica satisfeita quando sua dúvida é sanada. Percebemos que a aluna está mais segura de si, realizando as atividades propostas com mais autonomia.

### 2.4 ALUNO 4

Acompanhando e analisando a situação vivida pela aluna no período de adaptação na escola, constatamos que age de forma espontânea, interagindo com colegas, professores e toda comunidade escolar. Participa de atividades em grupo, expressa suas ideias, sentimentos e desejos.

Algumas atividades são flexibilizadas. Enquanto a turma constrói textos com imagens, a aluna constrói frases com imagens. É participativa, questionadora e tem um desenvolvimento de acordo com sua capacidade. Consegue participar, tendo o entendimento oral dos conceitos dentro de cada disciplina.

Escreve seu próprio nome, reconhece e nomeia as letras do alfabeto, compreende que palavras diferentes compartilham certas letras, percebe quais são as vogais e consoantes do alfabeto e constrói pequenas frases. Na leitura não consegue ler sozinha, mas faz leitura de imagem perfeita, imaginando fatos e ações.

Hoje, vemos uma aluna mais centrada nas atividades propostas, aceita flexibilizar algumas atividades cujo o foco esteja centrado na alfabetização e letramento, pois se encontra no nível silábico alfabético. O objetivo é ver o desenvolvimento da aluna em todas as situações de aprendizagem.

### 2.5 ALUNO 5

O aluno, no início do ano letivo de 2015, mostrava-se muito inseguro, não acreditava no seu potencial. Sem paciência para entender os conceitos propostos, apresentava muita dificuldade em aceitar os professores, pois a maioria atuava pela primeira vez na escola. O aluno queria que a professora suporte flexibilizasse tudo, sendo que ele tem condições e capacidade para desenvolver as atividades.

Apresentava dificuldade com a organização em seu caderno, com sua escrita, tendo muitos erros de português, dificuldade na fala e leitura, não gostava de ler livros, nem de pensar para desenvolver atividades, fazia tudo com pesquisa no computador, depois não conseguia entender o que tinha feito. Gosta muito da tecnologia, mas acaba usando essa ferramenta para facilitar sua vida, esquecendo seu potencial, apresentando desânimo e cansaço. Esse aluno apresenta dificuldades de socialização com os colegas da turma e da escola, preferindo socializar-se com professores, coordenadores e direção.

Hoje, vemos o aluno mais seguro, centrado nas atividades propostas para ele, sendo flexibilizadas as disciplinas de português e inglês, como por exemplo, diminuindo questões de múltipla escolha, reforçando as atividades. Entrega os trabalhos em dia, demonstrando comprometimento com a aprendizagem. Consegue usar a ferramenta da tecnologia a seu favor como instrumento, para ajudá-lo e não o comprometer.

A organização do caderno e na sua letra obteve alguns avanços, mas precisa sempre ser motivado, estimulado constantemente.

## 2.6 ALUNO 6

Com base nos objetivos trabalhados, foi possível observar, em relação a socialização com seus pares, que a educanda consegue manter uma boa relação; demonstra gostar da escola, dos seus colegas e professores. Percebemos que nos momentos de realização das atividades individuais e em grupo, a aluna somente as realiza mediante a intervenção das professoras de sala de aula, necessitando constantemente de estímulos. Apresenta lentidão para realizar as tarefas, dispersa-se com facilidade por qualquer distração em meio ao ambiente em que se encontra, necessitando da ajuda da professora para concluir suas atividades, principalmente aquelas decorridas que versam sobre leituras, escritas e raciocínio lógico.

As aulas devem utilizar estratégias diversificadas, incluindo os jogos de raciocínio lógico, por exemplo, os de dominó, jogo da memória, sequência lógica, quebra cabeça, jogos de encaixe, entre outros. Para objetivar a leitura e interpretação, é necessária a antecipação desse exercício, para que a mesma possa treinar e realizá-la com êxito.

A aluna utiliza a letra script e precisa copiar essa fonte de letra. Quando há, no quadro, a letra cursiva, a educanda demonstra dificuldades. A professora de suporte, por vezes, precisa traduzir a letra do quadro, transcrevendo ao seu caderno para a letra script, para que a educanda possa ter um entendimento completo sobre o assunto, passando a letra ao seu caderno.

É necessário que a família continue incentivando-a, encorajando-a a realizar as atividades e orientando-a no que for crucial. Da mesma forma, é vantajoso para a educanda valorizar as suas conquistas, para que ela possa superar suas dificuldades.

## 2.7 ALUNO 7

Durante um período de observação de dois meses, o aluno demonstrou ser alegre, prestativo, curioso, questiona e busca informações e é muito carinhoso. Teve um bom desempenho e se envolveu com interesse nas atividades individuais e em grupo com ou sem mediação. Continua estabelecendo um relacionamento amigável com as professoras e com os amigos da sala. É independente, pois realiza as atividades de vida prática sozinho, compreende e segue ordens.

Na linguagem oral, consegue se expressar com clareza e sequência lógica de ideias, relata fatos do cotidiano e também o que faz no final de semana. Expõe suas ideias sem dificuldades.

O aluno demonstra um bom aproveitamento na aquisição da leitura e escrita. Lê e interpreta os textos trabalhados em sala de aula sem maiores dificuldades.

Escreve, ordena e amplia frases, formando textos coerentes. Constrói o conceito lógico matemático, realizando cálculos com as quatro operações matemáticas e situações problemas com facilidade.

Demonstra atitudes críticas diante de acontecimentos conflitantes. É necessário enviar antecipadamente o calendário de provas, assim como a matéria, para que o mesmo possa organizar o estudo em casa.

## 2.8 ALUNO 8

O aluno não frequentou a Educação Infantil. Desde que nasceu até aos seis anos de idade ficou em casa sob aos cuidados de seus pais.

Durante o período em que o educando ficou em casa, brincava de carrinhos, jogos, como quebra-cabeça, assistia TV (adora desenhos), explorava os livros de literatura, jogava vídeo game, computador, manuseava o celular.

O brincar do aluno era organizar as coisas. Após ter começado a frequentar o psicólogo, começou a distinguir o brincar de organizar.

O educando teve um período de adaptação mais longo que os demais alunos de sua sala de aula. Porém, aos poucos tomou conhecimentos do espaço escolar e demonstra um pouco de resis-

tência a regras em geral, embora as cumpra ao receber auxílio nas rotinas adequadas.

No recreio, se alimenta sozinho e tem preferências por certos alimentos (macarrão, cachorro-quente). No cotidiano, realiza atividades simples (como pegar o lanche, devolver o prato, ir ao banheiro, lavar as mãos) sem auxílio, demonstrando uma grande autonomia.

Está se apropriando da escrita, reconhece e escreve as letras do seu nome, as letras do alfabeto com o apoio visual (o alfabeto fica exposto na sala de aula). Reconhece e registra a sequência numérica de 0 à 100 com o apoio visual (Tabela numérica exposta na sala de aula). Tem uma boa noção de quantidades e também realiza atividades como antecessor e sucessor no quadro da sala de aula. Faz cálculos utilizando o material concreto e também coloca os números em ordem crescente e decrescente.

O aluno sempre está com livros de literatura infantil e adora ficar folheando. Quando os alunos da classe apresentam seus livros, o aluno vai à frente da turma, faz barulhos com a boca como se estivesse lendo e logo após mostra as imagens para os colegas e ao final do livro aguarda as palmas.

### 3 CONCLUSÃO

Sabemos a importância desse trabalho com os alunos que têm necessidades especiais, pois eles têm o mesmo direito dentro de suas possibilidades, sejam no ensino e aprendizagem ou no seu cotidiano vivido.

Para tanto, ações ligadas às flexibilizações do conteúdo e de conceitos são necessárias para que se consiga a participação desses alunos no ambiente escolar. Tais ações são possíveis e envolvem o coletivo da escola, estudando e planejando atitudes inclusivas destinadas não somente aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas a qualquer aluno.

A forma de ensinar e avaliar abrange a observação contínua do aluno no seu cotidiano escolar. Busmos perceber como ele vê o mundo, como organiza seu modo de pensar, tentando levar o aluno à superação, para que tenha confiança em si mesmo e consiga viver na sociedade de maneira com que se sinta inserido nela. Este é um dos objetivos educacionais para o aluno com necessidades educacionais especiais.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. **Saberes e Práticas à Inclusão**. Brasília: MEC, 2006.

# UM OLHAR DIFERENCIADO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Ademir Borges*<sup>51</sup>

*Ana Paula Schramm*<sup>52</sup>

*Glaci Dione Imianowsky*<sup>53</sup>

*Jacqueline Andrade*<sup>54</sup>

*Josiane C. de Souza Berner*<sup>55</sup>

*Júlia Carla Pereira*<sup>56</sup>

*Lídia Regina Demmer Schramm*<sup>57</sup>

*Rosane Barreto Claudino Nogueira*<sup>58</sup>

*Rosiléia S. Schmitt*<sup>59</sup>

*Zilda Costa*<sup>60</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

A elaboração deste artigo contempla a prática inclusiva dos professores de suporte pedagógico e AEE da Escola de Educação Básica Ferandino Dagnoni, da Rede Municipal de Gaspar. A Escola possui atualmente 14 alunos com necessidades educativas especiais atendidos no período matutino e vespertino.

Há, na escola, alguns espaços de acessibilidades, tais como: banheiro, rampas, sendo que os alunos que usam cadeira de rodas conseguem transitar por toda parte térrea da escola, pois a parte superior não possui acessibilidade. Esta também possui espaço adequado para estacionamento para a pessoa com deficiência.

## 2 RELATOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

### 2.1 1º ANO DO PERÍODO VESPERTINO

O aluno D.B possui Síndrome DI George, frequenta o 1º ano B no período vespertino e tem como professora Suporte Jacqueline Andrade. A atividade a ser relatada teve como conceito a leitura e a escrita. Os objetivos específicos para o aluno foram desenvolver a consciência fonológica; comparar a grafia entre palavras que se repetem e que se assemelham; identificar rimas nas palavras e produzir novas rimas e perceber a sequência das letras do alfabeto através da construção de um dicionário ilustrado.

Foi apresentado aos alunos apenas o título da história para que pudéssemos trabalhar o desenvolvimento da oralidade. Sempre que um texto é trabalhado, precisamos, antes de tudo, discutir com os alunos a respeito do mesmo. A partir da apresentação somente do título, os alunos tentaram identificar o conteúdo do texto.

Em seguida, foi realizada a leitura individual e coletiva. O aluno necessitou de auxílio durante a leitura individual, pois encontrou dificuldades em reconhecer algumas sílabas, já que está no nível alfabético. Foi proposto ao aluno que escrevesse as principais palavras do texto, tais

<sup>51</sup> Professor suporte.

<sup>52</sup> Professor suporte.

<sup>53</sup> Professor suporte.

<sup>54</sup> Professor suporte.

<sup>55</sup> Professor suporte.

<sup>56</sup> Professor suporte.

<sup>57</sup> Professor suporte.

<sup>58</sup> Professor suporte.

<sup>59</sup> Professor suporte.

<sup>60</sup> Professor suporte.



como: caco – macaco/ lata-barata/ elegante-elefante/ cimento-jumento, todas as palavras com rimas. A partir dessa atividade, construiu-se o dicionário com a escrita e também ilustrado da história “A casa e o seu dono”.

No início da atividade, o aluno demonstrou dificuldades em destacar do texto as palavras com rimas. Realizamos a contagem de sílabas através de palmas, para cada sílaba uma palma. Assim pudemos fazer com que o aluno percebesse as partes sonoras das palavras, diferenciasse a quantidade de letras e também formamos outras palavras com as mesmas sílabas trabalhadas, tudo foi realizado com alfabeto móvel. Essa atividade colaborou para que o aluno percebesse que as semelhanças entre as rimas são sonoras e não necessariamente gráficas, porém o aluno ainda demonstrava insegurança na escrita. Todos os alunos da classe construíram sua própria casa com materiais diversificados e escreveram sua rima, por exemplo: D.B. construiu sua casa com macarrão e sua escrita “*Essa casa é de macarrão, quem mora nela é o João*”. O aluno utilizou o dicionário ilustrado para lembrar as palavras e construiu sua frase, primeiro no alfabeto móvel, depois ele escreveu.

Demonstrou maior compreensão do que estava escrevendo e percebeu a semelhança dos sons nas palavras. O objetivo dessa atividade é representar a capacidade de segmentar a frase em palavras e, além disso, perceber a relação entre elas e organizá-las numa sequência que dê sentido. Contamos o número de palavras na frase escrita pelo aluno, batendo palma para cada palavra da frase. Para concluir o trabalho, realizamos uma exposição com os trabalhos confeccionados.

## 2.2 3º ANO B DO PERÍODO VESPERTINO

O aluno P.S. apresenta Hidrocefalia, Paralisia Cerebral Quadriplégica, Epilepsia e Deficiência Intelectual Grave. P.S. é uma criança de 8 anos de idade e estuda no 3º ano tendo como professora suporte Rosiléia S. Schmitt.

O conceito solo foi trabalhado com essa turma e os objetivos foram participar de trabalhos em grupos, manusear o material estudado, colaborar com a organização e a realização das atividades, trazendo materiais.

O aluno participou do trabalho em grande grupo com auxílio das professoras. Percebeu-se que compreendeu dois tipos de solo, arenoso e o argiloso. O aluno sentiu com suas próprias mãos e expressou um sorriso quando tocou na argila gelada e na areia.

Foi realizado um passeio no espaço interno da escola, onde o aluno participou junto com o grupo para observar os componentes e tipos de solo encontrados no espaço. A professora alcançou os tipos de solo para que ele pudesse sentir, sendo que foram aprofundados apenas dois tipos de solo, como o arenoso e o argiloso. P.S. se sentiu muito bem, demonstrou interesse e satisfação.



**Trabalhos pedagógicos com P.S.**

Nesse momento, fomos procurar as letras em revistas e jornais para formar a palavra SOLO. É preciso trabalhar com a oralidade para que ele possa entender, repetir diversas vezes a mesma palavra. P.S. se comunica muito com seu olhar, e quando a professora pergunta a ele onde está a letra “S” ele direciona seu olhar.

É preciso estar atenta a um sorriso, uma reclamação, movimentos corporais, pequenos movimentos dos dedos, das mãos ou dos pés. É necessário conhecer a criança com Paralisia Cerebral, pois qualquer tipo de sinal é fundamental para que se estabeleça uma comunicação.

### 2.3 8º ANO A DO PERÍODO MATUTINO

A aluna N.S. tem Síndrome de Down, nasceu no dia 31 de maio de 2001. Com 14 anos frequenta o 8º ano no período matutino e tem como professora Suporte Júlia Carla Pereira.

N.S. realiza as atividades dentro de suas limitações, sendo que, muitas vezes, sem a intervenção da professora suporte. No entanto, ele possui mudanças comportamentais, principalmente quando sua professora não está presente com ela em sala, negando-se em muitas vezes entrar na sala.

Foi realizado, dentro da disciplina de educação física, o jogo Futebol Game. É realizado entre dois jogadores, com o objetivo de melhorar a motricidade fina, bem como ajudar na escrita, fortalecendo dedos e trabalhando a concentração de cada participante, mostrando como irá jogar com o seu adversário.



**O jogo Futebol Game.**

Conseguimos observar que a aluna alcançou o objetivo da atividade, trabalhando sua imaginação, confiança; interagiu com sua colega de sala, durante os jogos.

### 2.4 2º ANO B DO PERÍODO VESPERTINO

Os alunos C.G. e R.L. têm deficiência auditiva, frequentando o 2º ano com a professora suporte Zilda Costa.

A atividade a ser relatada teve como conceito a matemática, estudando as dezenas com objetivo específico de desenvolver a consciência numérica a partir de materiais concretos. Foram utilizados dados, confeccionados o desenho das mãos em cartolinas para que eles identificassem uma dezena.

Percebemos que através dessa atividade os mesmos demonstraram muita dificuldade, sendo que no decorrer das ações tiveram um bom entendimento, pois absorveram com muita clareza a explicação da professora suporte.

### 2.5 5º ANO B DO PERÍODO VESPERTINO

O aluno F.S., nascido no dia 02 de março de 2004, aos 11 anos está regularmente matriculado no 5º ano, no período vespertino, tendo como professora Suporte Ana Paula Schramm. F.S. possui relatórios com diagnóstico de baixa visão, anomalia de Peters que inclui glaucoma e cataratas em ambos os olhos, é portador de neurofibrose tipo 1 apresentando sinais clínicos

importantes da doença, como neurofibroma na mão direita, hepatomegalia e seringomielia na região C3 a C4.

Desenvolvemos em ciências os objetivos de identificar as características das fases do desenvolvimento, reconhecer e perceber sua própria estrutura, representar através de desenhos as atividades propostas, participar das atividades individuais e em grupo.

As estratégias e metodologia usadas nas aulas são para que o aluno compreenda as fases do desenvolvimento do ser humano bem como a estrutura corporal.



**Atividades de ciências com F.S.**

Os recursos utilizados foram a sala informatizada para pesquisa, imagens, quebra-cabeça, cartazes, pequenos textos explicativos, vídeo.

F. S. foi juntamente com os amigos para o laboratório de informática fazer a pesquisa sobre as fases do desenvolvimento do ser humano (bebê, criança, adolescente, adulto e idoso) e a estrutura corporal. Nesse momento, ele fez algumas anotações com palavras-chave sobre os temas abordados. Esse trabalho foi desenvolvido em equipe, que produziu um cartaz do corpo humano.

Na semana seguinte, cada equipe apresentou para o grande grupo, na sala de aula. F. S. identifica as partes do corpo humano, soube apresentar para os amigos onde fica cabeça, pernas, braços, olhos, boca etc. F. S. montou quebra-cabeça do corpo humano sem muita dificuldade, assistiu vídeos na sala informatizada sobre as fases do ser humano.

## 2.6 6º ANO B DO PERÍODO MATUTINO

Essa apresentação tem por objetivo mostrar com detalhes o plano de educação individual adotado para trabalhar com o aluno J.R. no ano de 2015.

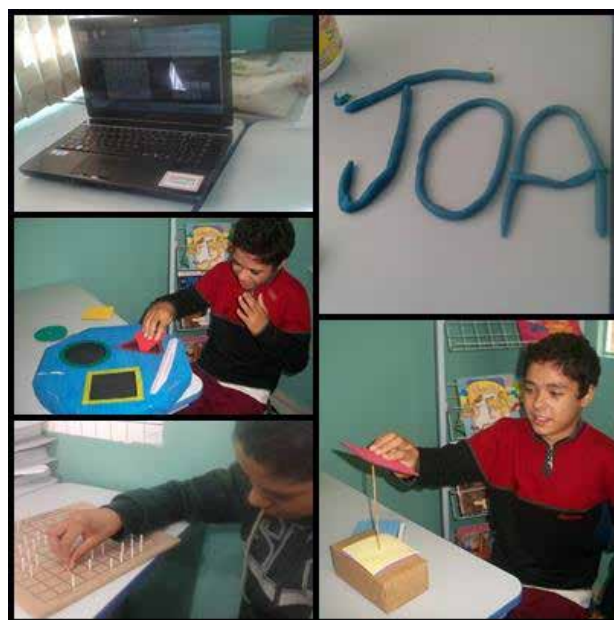
As matérias em que o aluno precisou de flexibilização para compreender os assuntos abordados foram Matemática, Língua Portuguesa e Artes.

Em Matemática, foi usada uma tabela em madeira com numeração, na qual existiam pequenos buracos que correspondiam ao reconhecimento da numeração, ajudando também no trabalho da coordenação do aluno.

Em Língua Portuguesa foi usada a tecnologia. Usamos o notebook nas aulas para o reconhecimento das letras e algumas palavras. Tocava-se uma música falando o alfabeto e algumas palavras, aparecendo visualmente conforme a música indicava alguns jogos e massinha de modelar para formar seu nome.

Em Artes foi usada uma tabela onde se encaixavam peças “geométricas” em suas correspondentes cores e formas.

Como o aluno J.R. não é um aluno verbal, a melhor forma de trabalho foi com imagens, sons e não apenas a exposição oral, mas com material onde podia ter contato físico. O método TEACCH ajudou muito ao aluno no reconhecimento dos professores e a relacionar qual disciplina cada um desenvolvia. Assim, também foi ótimo para a adaptação da localização dentro do ambiente escolar.



**Atividades com o aluno J.R.**

## 2.7 6º ANO C DO PERÍODO VESPERTINO

O aluno E.C., nascido no dia 30 de abril de 2004, apresenta síndrome Down. Cursa o 6º ano do ensino fundamental, tendo como professora suporte Glaci Dione Imianowsky no período vespertino.

Este relato trata do conceito “Estado Físico da água” com o objetivo de reconhecer os diferentes estados físicos da água e compreender a relação entre a temperatura e mudança do estado físico da água.

Os procedimentos metodológicos envolveram o reconhecimento das mudanças de estado visualmente, compreendendo a existência e a presença desses estados no meio ambiente e em nosso cotidiano. Buscamos incentivar o aluno a questionar, reconhecer e argumentar sobre o assunto, buscando informações em várias fontes bibliográficas ou pela internet.

Assim, dando continuidade a esse trabalho e para verificarmos a transformação dos estados físicos da água, decidimos fazer gelatina. Foi uma atividade participativa com todos os alunos do sexto ano. O aluno E. fez todo o procedimento da gelatina, foi bem participativo, já que quando a sobremesa ficou pronta todos puderam saboreá-la. Com a realização dessa atividade, foi possível mostrar várias mudanças de estado físico, pudemos ver o vapor da água quente, o sólido do pó da gelatina e o líquido da água fria.

Os materiais que utilizamos foram: cinco caixas de gelatina sabor morango, copos descartáveis em tamanho médio, colheres descartáveis, três jarras, colher grande, colheres pequenas e geladeira.

Antes de ir para a experiência, conversamos com os alunos sobre os estados físicos dos materiais, o que é líquido, o que é gasoso e o que é sólido. Durante o preparo, surgiram algumas questões sobre o estado da gelatina antes do preparo, o estado da água, se este muda quando a

água é aquecida, se muda quando a água é congelada, as transformações que o pó da gelatina sofre ao adicionarmos a água, qual a necessidade de mexer bem até que o pó esteja totalmente dissolvido.

Para trabalhar o estado gasoso, foi preciso muito cuidado. Vimos que o vapor sobe no bico da chaleira quando a água ferve e também que o vapor acumulado se transforma em água novamente, como no bico da chaleira. Após o preparo das gelatinas, falamos do processo de esfriamento para que as mesmas mudem do estado líquido para o sólido.

O aluno E. teve interesse e participou durante toda a realização da aula prática. Verificamos que o aluno realmente conseguiu compreender com ajuda da professora o que foi explicado na aula prática sobre o estado físico da água.

No fim, todos saborearam a deliciosa gelatina.



**Preparo da gelatina.**

## 2.8 6º ANO A DO PERÍODO MATUTINO

A aluna K.F. cursa o 6º ano no período matutino, e apresenta Paralisia Cerebral, tendo como professora suporte Rosane Barreto Claudino Nogueira.

Com base no conceito de substantivos comuns, próprios e coletivos, flexibilizamos as atividades para K.C. com ênfase na leitura do texto de um livro de literatura baseada em uma história de um casal de crianças gêmeas que estavam indo para uma nova escola. O objetivo é que ela seja capaz de identificar os substantivos e que consiga desenvolver habilidades de apropriação cultural para interação social.

A metodologia explorada é a partir da aula prático-teórica, indo do mais simples ao mais complexo. Enquanto a aluna ouvia a história, acompanhava observando as imagens do livro com entusiasmo. Logo após, foi feita uma dinâmica lúdica com jogo das fichas com letras para preencher os quadros das cartelas com imagens coloridas de acordo com os significados. É importante ressaltar que a aluna demonstrou grande interesse por essa atividade.

A aluna também participou de uma atividade em grupo sobre substantivos coletivos através de jogo da memória, em que ela apontava e os colegas viravam as peças para verificar se formavam os pares.

A aluna K. C. identificou e realizou a atividade proposta, correlacionando tanto à leitura quanto as imagens com significados, dando exemplos de substantivos. A aluna mostra um avanço no seu desenvolvimento. Sua fala está melhor, usando maior repertório de palavras, bem como faz uso de recursos adaptados como pondeira e engrossador de lápis, ampliando a sua participação.



**Atividades com aluna K.F. do 6º ano.**

## 2.9 SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL – AEE

A sala do AEE trabalha em forma de atendimentos, no período extraclasse. A aluna K.C.F., matriculada no sexto ano desta escola, tem paralisia cerebral. Está matriculada no Atendimento Educacional Especializado, na escola Ferandino Dagnoni desde 2013, sendo que de 2013 e 2014 ela frequentava a escola Olimpio Moreto. Desde que iniciou, a aluna vem mostrando cada vez mais o seu potencial de aprendizagem, levando nós, professores, ao constante desafio.

Desenvolvemos o Plano de Educação Individual com objetivos de ordenar as palavras em forma de frases, desenvolver a habilidade na digitação, compreensão oral e escrita, estimular a fala correta das palavras e sua compreensão, compreender o processo da multiplicação, generalizar o conhecimento em outras atividades.

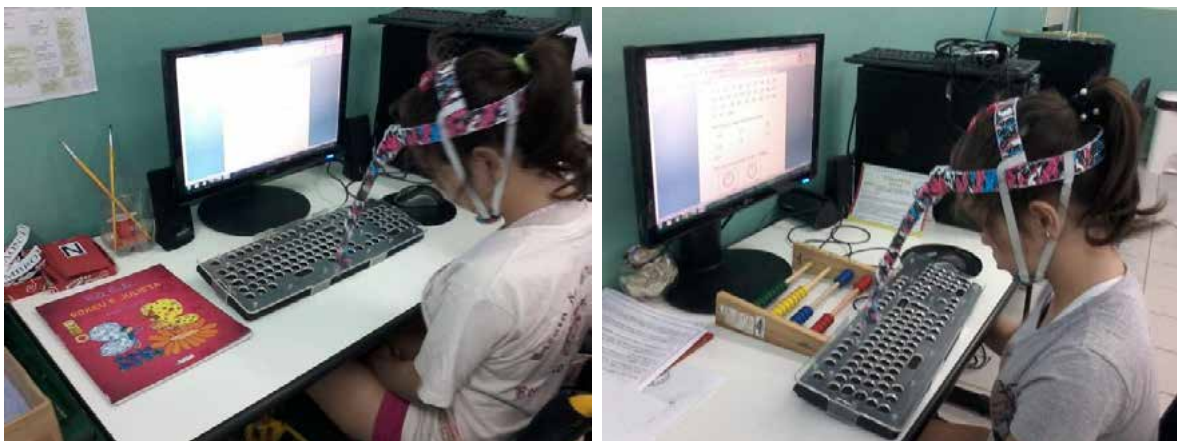
Por diversas vezes, utilizamos o computador, meio em que a aluna demonstra interesse. Ao trabalharmos com a literatura, exploramos a sua linguagem e interpretação, a mesma digita o que gostou sobre a atividade proposta.

Sua maior dificuldade é a formação de frases, usa palavras-chave. Exploramos muito a crítica, opinião, ideias, e o que gosta, com o objetivo de melhorar sua forma de comunicação.

Procuramos também explorar diversos jogos que possibilitem que ela participe, pois, ao trabalhar no computador, se faz necessário o uso da ponteira, ferramenta que lhe permite atenção e facilidade para o desenvolvimento de atividades. Seguimos um roteiro de atividades: Leitura de literatura, conversa sobre o assunto, digitar partindo da leitura e imagens; Pesquisa sobre o modo de vida dos animais; Frases desordenada para ler e ordenar; e Jogos no computador, site mais explorado: [www.escolagames.com.br](http://www.escolagames.com.br).

A avaliação sobre a aluna ocorre da forma de como ela vem melhorando em suas habilidades, tanto na questão motora, raciocínio lógico, linguagem.

Material usado em sala com a aluna é o computador, ponteira, colmeia no teclado, engrossador e ábaco.



**Materiais usados com a aluna.**

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem inúmeras e contraditórias formas de pensar e de agir, no que diz respeito à inclusão, particularmente no espaço escolar, que tanto se diz respeito aos espaços onde ocorre (inclusão física, inclusão social, inclusão no mundo do trabalho, inclusão na escola). A presença física garante que os aprendizes estejam integrados. Estarão aprendendo e participando de todas as atividades escolares?

Além da inserção física, é indispensável que todos os estudantes sejam beneficiados com a inclusão na aprendizagem e com a inclusão social, exercitando e desenvolvendo a plena cidadania.

O verbo é APRENDER e o caminho é a DIDÁTICA. Há tempos refletimos sobre isso, definimos nossa filosofia de educação, mas nem sempre alcançamos os propósitos que projetamos em nossos planejamentos pedagógicos.

Sabemos que podemos refazer a educação escolar, segundo novos paradigmas, preceitos, ferramentas, tecnologias educacionais, mas para nos tornarmos inesquecíveis nesse processo, precisamos fazer a diferença. (RAMOS, 2012, p.13).

O século XXI chegou, e com ele, toda a sua complexidade, exigindo de nós, educadores comprometidos, novas competências, expressas em inúmeras habilidades que precisaremos desenvolver para dar conta da tarefa educativa daqui em diante.

Os educadores devem estar preparados e possuir uma visão crítica do que está sendo exigido de cada aluno. Os objetivos específicos da aprendizagem curricular precisam ser individualizados para serem adequados às necessidades, às habilidades, aos interesses, e às competências singulares de cada aluno. Saber agir e assumir o compromisso com a mudança é uma prática essencial para os professores.

Segundo Altet (apud PERRENOUD, 2001, p.34),

[...] a formação não pode mais consistir em uma modernização das tomadas de decisão, mas deve propor dispositivos variados e complementares que desenvolvam o saber-analisar, o saber-refletir, o saber-justificar, através de um trabalho do professor sobre suas próprias práticas e experiências.

### REFERÊNCIAS

RAMOS, Paulo. **Educação Inclusiva: Histórias que (Des) Encantam e Educação**. Blumenau: Odorizzi, 2012.

PERRENOUD, Philipp. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

# A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Hagar de Lara Tiburcio de Oliveira*<sup>61</sup>

*Rosiléia Serafim Schmitt*<sup>62</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

A EJA (Educação de Jovens e Adultos), situada na rua Coronel Aristiliano Ramos, nº 579 – Centro de Gaspar, SC, atende atualmente 154 alunos das séries finais do Ensino Fundamental, denominado 2º Segmento. Divide-se em oito turmas nos períodos matutino, vespertino e noturno, com atendimento de quatro dias na semana. Já as seis turmas de alfabetização, denominadas como 1º Segmento, possuem 78 alunos atendidos nos três turnos e são atendidos duas vezes por semana.

A escola é bem localizada, porém, em virtude de estar em um prédio alugado, não possibilita a adequação aos critérios de acessibilidade, já que possui escadas e degraus altos de acesso aos banheiros; ausência de rampa, piso tátil e equipamentos assistivos.

Nas duas turmas de alfabetização, estão matriculados dois alunos surdos em cada uma, sendo acompanhados pela professora intérprete de Libras, Hagar de Lara Tiburcio de Oliveira. Além disso, o segundo segmento possui uma aluna com diagnóstico de cegueira e que faz uso sistemático de Braille em todas as atividades, sendo assistida pela professora Rosiléia Serafim Schmitt.

## 2 O EJA E O ATENDIMENTO AO DEFICIENTE VISUAL

As turmas de jovens e adultos de Gaspar apresentam heterogeneidade em sua composição, pois têm diversidade de idades, principalmente no 2º Segmento, onde a maioria são adolescentes e a minoria adultos. Já as turmas de alfabetização, são compostas principalmente por adultos, sendo que grande parte deles com mais de 30 anos de idade, e alguns idosos com mais de 60 anos.

É importante ressaltar que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da Educação Básica prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, sendo portanto, um direito de todos. Nesse contexto, Gadotti (2015) destaca que a sexta edição da Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinte VI), organizada pela Unesco, em Belém do Pará, em 2009, contribuiu redigindo um documento, sustentando que a educação de adultos é tida como crucial na superação da pobreza e exclusão social.

Gadotti (2015, p. 22) ainda afirma que “todo o ser humano busca completar-se e, para isso, precisa ler o mundo, construir conhecimento e aprimorar-se”. É nessa concepção que temos visto os alunos dessa instituição deixar outros compromissos rotineiros para deslocar-se de seus lares em busca de melhores condições de vida e que só se dá através da educação.

Além disso, ao chegar na EJA, os educandos têm um bom acolhimento, pois o corpo docente da instituição está preparado para lidar com a pluralidade, seja pela diversidade etária, racial, com necessidades educativas especiais e até dificuldades emocionais. Percebe-se que muitos adultos veem a escola como um refúgio, um lugar para dialogar ou até esquecer alguns problemas pessoais.

A aluna G.P. apresenta deficiência visual, devido ao Glaucoma, a mesma passou a não enxergar mais desde seus 10 anos de idade. G.P. parou seus estudos nessa faixa etária devido sua

<sup>61</sup> Professora suporte em Libras.

<sup>62</sup> Professora Suporte.



deficiência visual, tendo concluído apenas até a 4ª série. Hoje, tendo como professora Suporte Rosiléia Serafim Schmitt, G.P., na vida adulta, percebe a necessidade dos estudos. Em 10/02/2014 procurou a EJA, (Ensino de Jovens e Adultos) para concluir o ensino fundamental, embora tenha concluído em 2015. G.P. faz uso do Braille para ler e escrever suas atividades.

Na EJA, se trabalha por EIXO tema, sendo que a cada três meses muda o tema, como por exemplo: “SAÚDE E MEIO AMBIENTE”. O aluno precisa: Ler, compreender, interpretar e produzir gêneros textuais como: fábulas, poesias, crônicas, artigos e leitura de imagens.

G.P. demonstra muito interesse nas atividades, acompanhando o grande grupo. No decorrer do eixo, sua leitura obteve um avanço muito gratificante. Quando enxergamos, diferentemente do cego, vamos com nossos olhos adiante. O cego, por sua vez, lê com o dedo e é mais lento. G.P. participa dos momentos de leitura com o grande grupo, passando a interpretar muitas vezes oralmente.



**Leitura de A Menina que Roubava Livros.**

Nos momentos de leitura, manifestou maior interesse por livros da biblioteca pública, por motivo da escrita em Braille.

Participa oralmente dos debates promovidos em sala, sempre com fatos ou ideias construtivas. Apresenta boa oralidade e suas ideias são claras e objetivas, relacionam-se com os temas abordados.

A aluna é muito dedicada nos seus estudos, sempre buscando coisas novas, perguntando para saber mais sobre os assuntos trabalhados em sala de aula. Hoje, percebemos que os desafios maiores são nos próprios materiais para trabalhar com essas deficiências, pois precisamos de livros falados, computadores com programas dosvox, máquinas, regletes e muitos outros.

### 3 ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS SURDOS NA EJA DE GASPAR

A presente seção tem por objetivo relatar o processo de alfabetização do aluno surdo numa perspectiva bilíngue. Isto é, responder ao questionamento de como o aluno surdo aprende a ler e a escrever relacionando a sua primeira língua, que é a de sinais, com a língua portuguesa. Para isso, se faz necessário, além de descrever como vem sendo realizado o trabalho com os alunos surdos da EJA, fundamentar esta seção com teóricos pertinentes ao tema. Os quatro alunos surdos presentes atualmente, começaram a frequentar a EJA no ano de 2013 a partir de um projeto de uma turma só para eles, consolidado por uma educadora ouvinte em parceria com uma ins-

trutora surda. Porém, esses alunos foram inseridos nos anos seguintes nas turmas de ouvintes, necessitando de uma professora suporte que além de interpretar em Libras também, adaptando as atividades.

No corrente ano de 2015, a educadora Hagar de Lara Tibúrcio de Oliveira tem acompanhado esses alunos e trabalha os conteúdos de sala numa perspectiva bilíngue. Do ponto de vista de Quadros (2006), o bilinguismo tem a primeira língua como sendo a de sinais e a segunda, a língua portuguesa na modalidade escrita. Nesse contexto, a proposta bilíngue deve:

Assegurar o entendimento das aulas ministrados em Libras ou traduzidos por um intérprete, além de se comprometer com a alfabetização deste aluno na Língua Portuguesa. O treinamento e responsabilidade quanto à fala do aluno não são obrigações da escola, cabendo a este critério uma escolha individual do aluno e de sua família. (HONORA, 2014, p. 93)

Além disso, é primordial lembrar que o surdo é um sujeito visual e que aprende através das observações e das interações. Por isso, é importante também a participação dos mesmos nas atividades dos colegas ouvintes da sala, já que muitas vezes eles têm curiosidade do que está acontecendo no grupo.

Já a alfabetização, implica em utilizar primeiramente a imagem – sinal - palavra impressa – soletração. Nessa perspectiva, Perfetti e Sandak *apud* Lebedeff (2014, p. 16) diz que “a soletração em alfabeto manual pode ser uma das rotas utilizadas para o conhecimento fonológico”. Dessa forma, é respeitada a acessibilidade do aluno surdo ao conhecimento.

### 3.1 O PLANEJAMENTO

Os alunos surdos entendem e interagem com as informações passadas pela professora regente. Há assuntos interpretados, mas geralmente os conteúdos precisam de adaptações em Libras e também para o Português mais simplificado, isto é, frases e textos com verbos no infinitivo e com informações mais objetivas.

As aulas são planejadas com algumas rotinas permanentes durante a semana, tais como:

- Leitura para gostar de ler: o aluno escolhe o que quer ler, geralmente do jornal e com auxílio da professora intérprete;
- Leitura pelo professor: a professora regente lê e a suporte interpreta;
- Leitura para aprender a ler: geralmente são palavras que serão trabalhadas, a professora mostra imagem, sinaliza, soletra a palavra manualmente e escreve-a em papel;
- Aquisição da escrita (produção de textos, frases, etc): os alunos fazem várias atividades de escrita (caça-palavras, completar com vogais e consoantes, ligar palavras aos sinais, palavras fatiadas, etc.) com as palavras lidas e estudadas anteriormente.
- Projeto: quando há algum tema sendo trabalhado como projeto, como Folclore, Trabalho, etc.
- Jogos: para os surdos são jogos com imagens e palavras trabalhadas com antecedência. Ex: Bingo das Profissões Ilustrado ou jogo da memória das profissões em Libras.
- Matemática: operações, números, etc.

Os assuntos abordados em Ciências, História e Geografia, não têm a mesma frequência semanal no planejamento como tem Português e Matemática, porém, às vezes, são trabalhados de maneira interdisciplinar.

### 3.2 A LEITURA E A ESCRITA

A leitura precede a escrita, por isso, na alfabetização de surdos, é imprescindível que primeiramente leiam os sinais. No que se refere à essa leitura, Quadros (2006, p. 30) destaca que “ler os sinais vai dar subsídios linguísticos e cognitivos para ler a palavra escrita em português”.

Concernente à essa proposta, o trabalho de leitura com os alunos da EJA tem dado início à apresentação de sinalização dos conteúdos a serem trabalhados. Posteriormente, as palavras

consideradas mais importantes ao assunto são retomadas em atividades de leitura dos sinais, sinalização das imagens e das palavras, jogo da memória, caça-palavras, bingo com imagens, etc. Após essas atividades, são feitas outras de sistematização para treinar a escrita, tais como: completar as palavras com vogais ou consoantes, escrever as palavras encontradas no caça-palavras, nomear as figuras, forca, ditado no caderno e no quadro, escrever frases com auxílio da professora com as palavras apreendidas.

Nessa perspectiva, vale exemplificar o tema Trabalho e Identidade, em que foram trabalhados os documentos, sendo que, primeiramente entregamos aos alunos folhas contendo cópias de suas ilustrações, os sinais e as palavras respectivamente. Posteriormente, foram abordados os sinais das profissões em Libras e algumas palavras mais comuns da realidade dos alunos, como: COSTUREIRA, PROFESSOR, MOTORISTA, MÉDICO, DENTISTA, TRABALHAR e FÉRIAS. Depois, foi dado prosseguimento às atividades de leitura dos sinais e das palavras (os alunos leram os sinais e as palavras no quadro e brincaram com o jogo da memória relacionando às imagens com os sinais de profissões em Libras). Posteriormente às atividades de escrita em caça-palavras e cruzadinha das profissões, houve a escrita dos sinais e das imagens relacionadas ao tema, recortadas de revistas; também houve a forca no quadro, escrita de frases com auxílio da professora; por fim, realizamos o bingo e a roleta das Configurações de Mãos com os sinais estudados.

A turma 1 de Alfabetização tem dois alunos surdos, sendo uma moça e um rapaz, ambos com 27 anos de idade. O aluno CP é independente para vir à escola, sempre vem de bicicleta e demonstra interesse pelas aulas e assuntos atuais, principalmente acontecimentos que passam nos noticiários de TV.

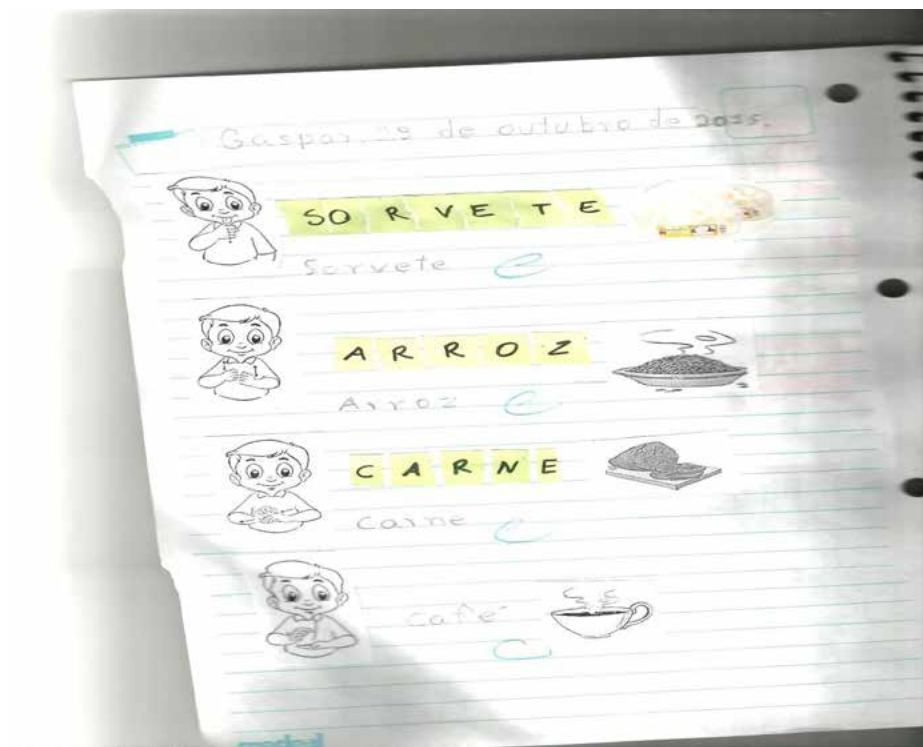
Quanto ao seu nível de aprendizagem, foi solicitado, no início do ano letivo, para que fizesse uma lista de palavras de tudo que quisesse e soubesse escrever para avaliar seu nível de escrita. Ele escreveu palavras parecidas na grafia como *gato-galo-rato* e quase todas com apenas duas sílabas. Já na leitura, foi observado que lia palavras que via com mais frequência, porém nem todas as palavras que lia eram palavras que conseguia escrever. No início, teve muita dificuldade para entender e organizar uma frase em Libras e posteriormente escrevê-la. Agora escreve sentenças simples sempre com os mesmos pronomes (eu, você), verbos e palavras que aprendeu. No entanto, ainda necessita de auxílio de escriba para escrever as mesmas.

Para avaliar a compreensão de textos, geralmente pede-se que o aluno leia (sinalize) o jornal ou livros, onde o mesmo dá significado às imagens observadas e lê algumas palavras soltas, mas que às vezes têm sentido no texto. Nesse sentido, Quadros (2006, p. 41) ressalta que “o professor precisa conversar em língua de sinais sobre o que a leitura estará tratando”. Por isso, a professora suporte media as observações e o entendimento do aluno. Porém, quando o objetivo é só avaliar a leitura, então pedimos que leia as palavras trabalhadas anteriormente em fichas de leitura e frases escritas pelo aluno.

### 3.3 ATIVIDADES REALIZADAS COM AS TURMAS 1 E 2

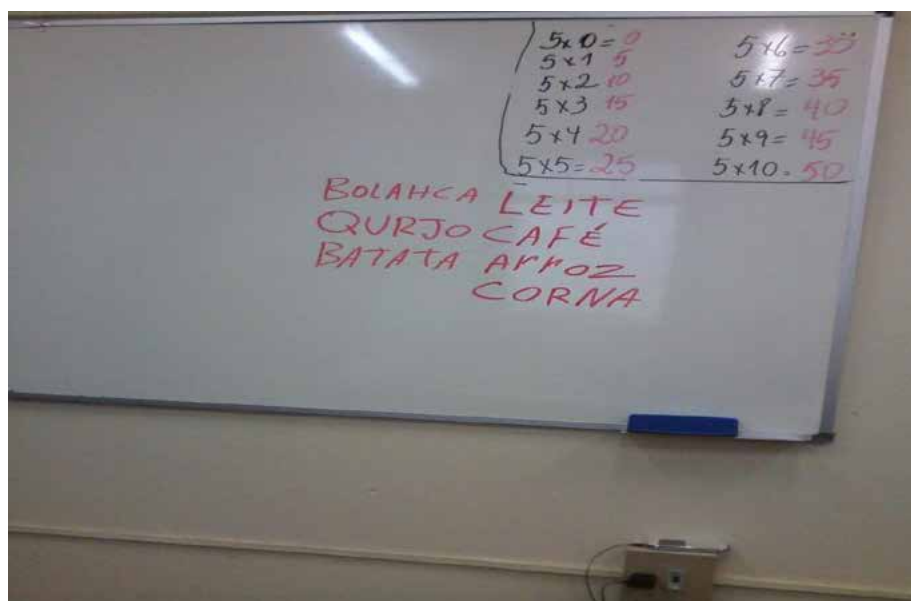
A atividade a seguir tinha como objetivo refletir que é possível economizar pagando o produto à vista e quanto o mesmo pode ficar mais caro quando se parcela. O aluno teria que diminuir o valor parcelado do valor à vista.

Na atividade abaixo, de sistematização da escrita, o aluno precisava organizar as letras para formar as palavras de acordo com os sinais em Libras, copiar as palavras e depois procurar as ilustrações em folders de supermercado.



**Atividade retirada do caderno do aluno LZ.**

A foto abaixo representa um ditado feito no quadro, em que a professora sinalizava as palavras previamente trabalhadas e o aluno escrevia.



**Ditado no quadro.**

A figura abaixo exemplifica uma das formas que devem ser trabalhadas as situações problemas com alunos surdos, sempre com imagens e, nesse caso, preços atualizados e dentro do contexto do aluno.

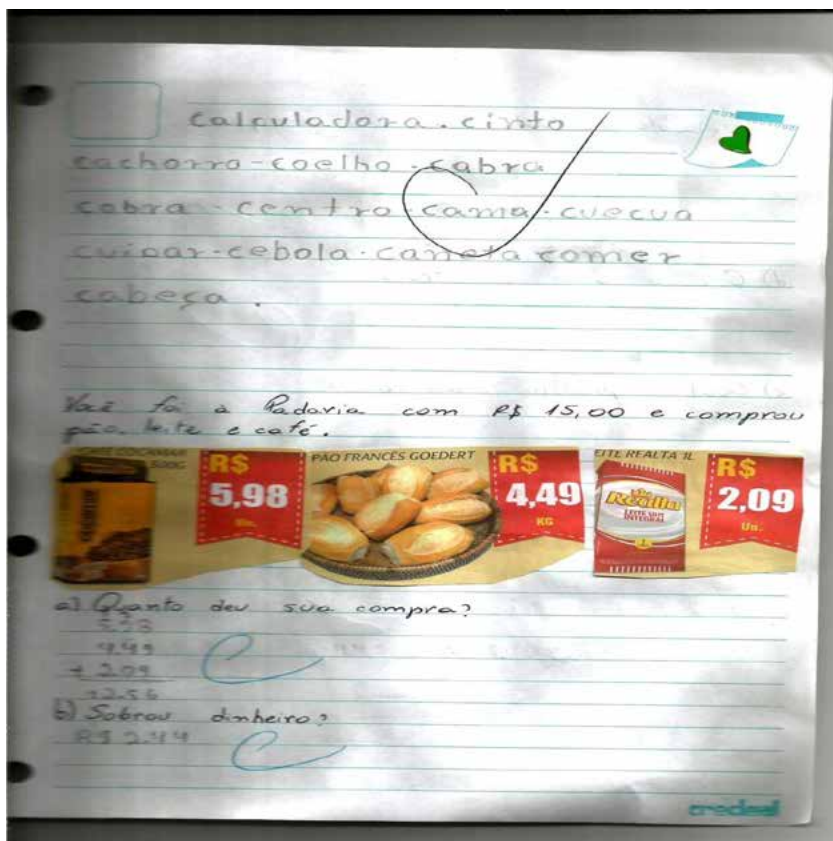


Figura retirada do caderno do aluno LZ.



Alunos das turmas 1 e 2 respectivamente.

### 3.4 A AVALIAÇÃO

Na EJA, a avaliação semestral das turmas de alfabetização é descritiva, relatando os assuntos abordados dentro dos Direitos de Aprendizagem e o desempenho de cada aluno durante as aulas. Porém, logo que iniciam é aplicado um diagnóstico enviado pela SEMED, mas com algumas adequações realizadas pela coordenadora em conjunto com a professora regente e a professora intérprete. Esse diagnóstico busca ter conhecimento do que o aluno já sabe, para então o professor planejar as aulas de modo que o educando possa evoluir no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, Luckesi (2015, p. 32) ressalta que a avaliação de aprendizagem na EJA “necessita ser construído com certo rigor metodológico” e precisa levar em conta alguns critérios, tais como: sistematicidade, isto é, o instrumento avaliativo deve conter questões que abordem todos os conteúdos essenciais que foram trabalhados; deve ter linguagem compreensível e o grau de dificuldade deve ser o mesmo do que foi ensinado.

Após aplicado e corrigido o instrumento de coleta de dados, tem-se a descrição dos resultados obtidos e deve-se qualificar esses resultados.

A qualificação ocorre pela comparação entre os resultados do desempenho apresentado pelo estudante e o padrão (critério) de qualidade, que está estabelecido no currículo e no plano de ensino, que deve ter guiado o ato pedagógico em sala de aula. Essa comparação permite saber se os resultados obtidos pelo estudante são satisfatórios ou não, isto é, se eles preenchem o padrão de qualidade desejado, ou não. (LUCKESI, 2015, p. 33).

Vale ressaltar que em todo o processo de alfabetização dos surdos, eles estão sendo avaliados, pois a educadora que os assiste tem o hábito de registrar as suas dificuldades para então fazer as intervenções necessárias. Geralmente, em português, por exemplo, a cada tema concluído, a professora constrói com eles fichas de leitura dos grupos de palavras aprendidos e no final faz ditado sinalizado para avaliar os níveis de escrita.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que ocorra a inclusão na EJA é imprescindível que os alunos surdos e a aluna cega tenham acesso a todas as atividades e conteúdos adaptados nas linguagens próprias de cada deficiência, mesmo sendo esses sujeitos integrantes da minoria linguística, quer seja Libras ou braile.

A linguagem faz parte de suas identidades e está fundamentada dentre os vários documentos e leis, também pela Declaração Universal de Direitos Linguísticos elaborado pela UNESCO, que enfatiza “o direito ao ensino da própria língua e da cultura do grupo nos meios de comunicação” (CAVALCANTE, 2014, p. 16). Nesse sentido, vem sendo realizada a inclusão no âmbito da EJA com esses alunos, uma vez que têm seus direitos contemplados na adaptação curricular, tendo, assim, acesso ao conhecimento.

#### REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, Priscila Fonseca. **Questões identitárias da pessoa surda e seus direitos.** Revista Espaço. Rio de Janeiro – INES, Dossiê Saúde Auditiva, nº 41, jan-jun, p. 10- 20, 2014

GADOTTI, Moacir. **A Educação de Adultos como Direito Humano.** Revista Educatriz, São Paulo: Moderna, ano 5, especial nº3 - vozes de valor, p. 22-27, 2015

HONORA, Márcia. **Inclusão educacional de alunos com surdez:** concepção e alfabetização. São Paulo: Cortez, 2014

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. **Experiência Visual e Surdez: Discussões sobre a Necessidade de uma “Visualidade Aplicada”.** Forum – Instituto Nacional de Educação de Surdos. – Vol. 1 (jul./dez. 2001) – Rio de Janeiro: INES, 2001

LUCKESI, Cipriano. **Avaliar a Diversidade.** Revista Educatriz, São Paulo: Moderna, ano 5, especial nº3 - vozes de valor, p. 30-37, 2015

QUADROS, Ronice Muller de. **Ideias para ensinar Português para alunos surdos.** – Brasília: MEC, SEESP, 2006

# ATITUDES, PRÁTICAS E REFLEXÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

*Rodrigo Marcellino de França*<sup>63</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

A educação especial tem como objetivo garantir a inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, atingindo-os em sua transversalidade desde a educação infantil até o ensino superior. Dessa forma, a educação especial passa a assumir um novo lugar nas instituições e escolas que promovem a educação no Brasil, a saber: o de fazer parte das propostas pedagógicas e das práticas de ensino e aprendizagens empreendidas em seus espaços.

Passamos, então, a compreender que o papel da educação especial está relacionado ao acesso, à permanência e à participação de seu público alvo em espaços comuns de escolarização, cujos dinamismos impõem o reconhecimento de suas necessidades educativas especiais e as possíveis ações escolares para efetivação da inclusão.

Nessa perspectiva, no município de Gaspar – Santa Catarina, durante o ano de 2015, a formação na área da educação especial foi promovida aos berçaristas e professores suporte da educação infantil, aos professores suporte do ensino fundamental e educação de jovens e adultos, aos professores do atendimento educacional especializado e à gestão dos Centros de Educação Infantil e Escolas Municipais.

Sob os princípios de acolhimento, igualdade de oportunidades, valorização das diferenças e atendimento às necessidades individuais e coletivas de aprendizagem, este texto apresenta a estrutura metodológica usada nas formações, entendendo-a como um possível caminho para efetivação da educação inclusiva, refletindo sobre as atitudes e ações desenvolvidas a partir da participação das escolas e de seus professores.

## 2 O CAMINHO PERCORRIDO DE FORMA PARTICIPATIVA

Para que a educação especial consiga desenvolver a sua ação especializada em escolas comuns ou regulares, é indispensável a participação dos envolvidos nas finalidades educativas pensadas e organizadas para os alunos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento - TGD e altas habilidades/superdotação. Um desses espaços é o da formação continuada, que, para Denari (2004), no caso da educação especial, visa a atuação colaborativa entre aqueles professores que têm conhecimentos na área da educação especial e os professores do ensino comum.

Em relação à formação em educação especial, estruturamos um plano de trabalho para os participantes fundamentado na investigação das necessidades educativas especiais dos alunos atendidos por essa modalidade e pelo atendimento pedagógico dessas necessidades nos espaços de convivências comuns a todos os alunos, como a sala de aula. Por isso, o primeiro caminho foi percorrido pela avaliação pedagógica realizada com todos os alunos matriculados nas instituições escolares municipais e com matrícula também na educação especial.

A avaliação pedagógica dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação é uma das formas reais para identificar-se aquelas necessidades que surgem no processo educativo, exigindo respostas como a organização de recursos ou estratégias especializadas para a participação e eliminação das barreiras que dificultem o acesso à escolarização desses alunos.

<sup>63</sup> Mestre em Educação, formador do grupo de Educação Especial.

Nesse sentido, pudemos encaminhar a segunda estratégia formativa: a do entendimento de que as necessidades educativas especiais colocam em destaque a adequação curricular. A concepção adotada não se fixa no aspecto especializado destinado à educação especial, mas de que as necessidades peculiares dos alunos poderiam ser atendidas mediante a flexibilização da prática educativa. De acordo com Brasil (2002, p. 33):

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos.

É a partir da reflexão do currículo escolar que se pôde dar início ao terceiro movimento do grupo, o de buscar uma possível forma ou formato para as dimensões de apoio que foram desveladas em conjunto pelas necessidades dos alunos e pela inclusão deles na proposta escolar. Para tanto, o plano de educação individual – PEI – foi construído para implementar ações educativas de acordo com essas demandas, especificando quais dimensões seriam estruturadas e quais procedimentos seriam organizados para o desenvolvimento, acompanhamento e avaliação dos resultados.

A elaboração do PEI requer da escola e do professor um corpo de saberes forjado pela própria prática de sua construção em consonância com a realidade do contexto em que ocorre e por isso, conferindo a ele validade também teórica. Para além de sua aplicabilidade, os PEIs foram apresentados e discutidos nos encontros de formação continuada, conferindo a eles, nesses espaços, coerência entre as necessidades educativas investigadas e as dimensões apoiadas.

Para Mantoan (2004, p. 135), “O sucesso da inclusão tem a ver com a inversão de uma prática pedagógica que é, equivocadamente, concebida e adotada para atender as diferenças [...] Refiro-me ao ensino individualizado”. Não se trata, portanto, de uma prática de planejamento voltada para o ensino individualizado, mas de uma prática voltada para a aprendizagem dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação com seus parceiros coetâneos, em suas enturmações e em suas diferentes interações.

O desenvolvimento, o acompanhamento e o registro desses caminhos possíveis, recheados de atitudes inclusivas, culminaram com a apresentação de textos que expressaram as práticas e reflexões realizadas pelos participantes da formação em educação especial, dando origem à revista – que nos mobilizou a oportunizar ao outro, o leitor, a construção de suas próprias reflexões em relação à educação especial e à inclusão escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossos encontros de formação, assumimos o compromisso de implementar ações voltadas à inclusão escolar dos alunos atendidos pela educação especial nas escolas regulares do município de Gaspar – Santa Catarina. A tarefa exigiu estudos de formação individual, instrucional e institucional, com a co-responsabilidade dos professores e das gestões envolvidas. Não se faz uma educação com práticas inclusivas sem o apoio da comunidade escolar e de seus atores, e esse é ainda um caminho que precisa ser trilhado por todos na escola.

Tanto a avaliação pedagógica, como os PEIs deram origem a distintas ações escolares, de acordo com a realidade circunscrita aos alunos a quem se destinaram esses processos de investigação e planejamento de intervenções (voltadas às necessidades educativas especiais).

Podemos concluir que muitas são as situações que ainda merecem atenção formativa e continuada na área da educação especial, como aquelas ligadas às adaptações curriculares, à organização do plano de educação individual e à elaboração de recursos ou estratégias voltadas à educação inclusiva.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Brasília: MECSEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Brasília: MECSEESP, 2002.

DENARI, Fátima E. Formação de Professores em Educação Especial. In: OMOTE, Sadão (org.). **Inclusão: Intenção e Realidade**. Marília: Fundepe, 2004.

MANTOAN, Maria T. E. O Direito de Ser, Sendo Diferente, na Escola. . In: OMOTE, Sadão (org.). **Inclusão: Intenção e Realidade**. Marília: Fundepe, 2004.