



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA-UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

EXPERIÊNCIAS DE UMA PEDAGOGA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Larissa Goulart Farias Victório

Trabalho de Conclusão de Curso

Brasília

2011

Larissa Goulart Farias Victório

EXPERIÊNCIAS DE UMA PEDAGOGA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Trabalho de Final de curso apresentado à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Graduação em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Sônia Marise Salles Carvalho

Brasília

2011

Larissa Goulart Farias Victório

EXPERIÊNCIAS DE UMA PEDAGOGA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dra Sônia Marise Salles Carvalho da Faculdade de Educação - UnB

Prof. Dr Remi Castioni da Faculdade de Educação - UnB

Prof. Dr. Lúcio França Teles da Faculdade de Educação – UnB

Brasília, 16 de dezembro de 2011

“Penso que sempre existe a possibilidade de as pessoas transformarem, mudarem suas praticas de vida, enxergarem de outros ângulos o mesmo objeto/situação, conseguirem ultrapassar obstáculos que julgam intransponíveis, sentirem-se capazes de realizar o que tanto temiam, serem movidos por novas paixões... Essa transformação move o mundo, modifica-o, torna-o diferente, porque passamos a enxergá-lo e a vivê-lo de um outro modo, que vai atingi-lo concretamente e mudá-lo, ainda que aos poucos e parcialmente.”
(Mantoan, Maria Teresa Eglér, 2001).

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de tantas argumentações e participações de pessoas queridas, que deixaram sempre um pedacinho delas dentro de mim. Vai a elas meu muito obrigado, pela colaboração para o meu crescimento.

Agradeço sempre a Deus que através da sua luz, proporcionando-me tanta certeza de que as minhas ações são em prol daqueles que necessitam um pouco mais de ajuda. Nos momentos em que preciso de força, nele apoio me.

Obrigada a minha orientadora, Sônia Marise, que me acompanhou não só nesse trabalho, mas em vários projetos e disciplinas na Universidade. Os quais, certamente, entranharam nas minhas percepções do mundo e também da nossa responsabilidade como coletivo.

Obrigado a família do *Pedro que e gentilmente abriu as portas de sua casa para que eu pudesse na prática descobrir minha vocação, e trabalhar com tanta alegria e doação. Assim, construí um sincero carinho à amizade deles.

Agradeço ao meu irmão, Tiago, por sempre estar ao meu lado: apoiando, instigando e fazendo-me crescer. Ao meu marido, Lafayete, pela paciência e carinho, essenciais para que o esforço das horas em pesquisa fossem compensadores.

Obrigado aquela que na reta final deste trabalho, quando eu pensei que não ia conseguir, levantou de madrugada todos os dias para ir à minha casa cuidar da minha filha, e dessa forma eu pude escrever e terminar o meu trabalho. Minha querida irmã Raissa, que nunca desanimou, disse-me várias vezes que só acabaria quando chegasse o último segundo, até lá eu não poderia desistir.

Um especial obrigado à minha filha Yasmin. Nasceu já no final do curso, entretanto tive de desviar muito da minha atenção e tempo, para com ela, em função desta pesquisa. Tenha à certeza que eu o fiz, também, com o intuito de proporcionar-lhe uma vida melhor.

Meu forte agradecimento vai aos meus pais Antonio Carlos e Maiara, meus referenciais de luta e amor, sempre fizeram o melhor para dar-me uma educação de qualidade para que eu construísse a minha história com sabedoria e, principalmente, nunca desistisse.

Muito obrigada, hoje eu consegui graças a todos vocês.

* O nome da criança foi alterado para não expor a própria.

VICTÓRIO, Larissa Goulart Farias. **Experiências de uma pedagoga na educação Inclusiva**. Brasília – DF, Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (Trabalho de conclusão de curso), 2011.

RESUMO

Este trabalho monográfico é requisito da disciplina Projeto V (trabalho de conclusão de curso – TCC), para o semestre de conclusão do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília – UnB.

É um estudo sobre o acompanhamento pedagógico na Educação Especial/Inclusiva durante o ciclo de graduação universitária. Reflete sobre as intervenções pedagógicas, o processo de ensino-aprendizagem universitário e as condições dos educandos. A metodologia utilizada foi o relato de atividades com criança portadora de necessidades Educacionais Especiais em – Esclerose Tuberosa - e a pesquisa bibliográfica referenciada na evolução dos marcos legais e paradigmas formativos da Educação Especial e da Educação Inclusiva no país e na Faculdade de Educação, da UnB. Ressalta as vantagens da abordagem da Educação Inclusiva, como mais abrangente e promissora para o desenvolvimento dos alunos. Concluindo sobre a importância da formação geral e específica do professor e o seu papel decisivo na perspectiva da Educação Inclusiva.

Para produção deste trabalho foi escolhido o tema: Experiências de uma Pedagoga na Educação Inclusiva. Visa colaborar com as práticas pedagógicas utilizando-se das experiências pessoais orientadas pela formação em Pedagogia de uma graduanda. Essas experiências transcorreram durante grande parte do curso de maneira orientada e também não orientada por professores da Universidade. Primeiramente iniciei esta experiência pedagógica com o intuito de aprendizagem, porém tornou-se maior a vontade de proporcionar meios para que o educando envolvido pudesse desenvolver suas habilidades, trabalhar seus valores e crescer mediante as dificuldades.

Palavras-chave: educação especial, educação inclusiva, formação do pedagogo.

VICTÓRIO, Larissa Goulart Farias. **Experiências de uma pedagoga na educação Inclusiva**. Brasília – DF, Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (Trabalho de conclusão de curso), 2011.

ABSTRACT

This monographic is a requisite of the discipline project V (course conclusion report – CCR), for the conclusion semester of the course of pedagogy in the University of Brasília.

This study is about the pedagogical support given in the special / inclusive education in an undergraduation program. It is the reflection of the pedagogical interventions, the teaching-learning processes used by university students and the conditions of students with special needs.

The methodology used was case studies of special educational needs in Tuberos Sclerosis and the literature about the evolution of legal frameworks and paradigms formation of Special Education and Inclusive Education in Brazil and in the School of Education at the University of Brasilia. This study highlights the advantages of the Inclusive Education Approach as more comprehensive and promising for the development of special- needs students. It concludes with the importance of general and specific teacher training and the Teacher's decisive role in Inclusive Education.

For the production of this work was chosen the theme: Experiences of a Pedagogue in Inclusive Education. It intends to collaborate to the pedagogical practices using personal experiences guided by the pedagogy formation of a college student. These experiences occurred during most part of the course in an oriented manner and also in a not oriented manner by the university professors. At first, the intuit was learning, however the will to proportionate means by which the student involved could develop his abilities, his values and could grow despite of difficulties became greater.

Keywords: special education, inclusive education, teacher training.

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho é fruto das experiências vividas no período de formação na Universidade de Brasília – UnB e se apresenta em três principais partes: o Memorial, o Relato de Experiência e as Perspectivas Profissionais.

O Memorial aqui descrito tem como propósito descrever toda a minha história de formação, dentro e fora da Universidade. Irei aqui mencionar alguns momentos importantes para mim, que me levaram a certas escolhas e a conflitos, esses desafios que contribuíram ao fortalecimento das convicções que trago hoje. Partilho as motivações que me induziram a cursar Pedagogia e discorrerei sobre impressões pessoais acerca do processo de formação do pedagogo na UnB e sobre algumas disciplinas cursadas, professores que fizeram o reforço positivo durante o curso na minha formação.

Ainda no Memorial enfatizo o que me levou a enveredar para a Educação Especial e a acreditar na proposta da inclusão. Citarei neste quais foram minhas oportunidades pedagógicas e como findei na escolha do tema deste trabalho.

Na Introdução discorro sobre as propostas deste trabalho, ressaltando a importância da inclusão escolar. Esclareço sobre o formato no qual será desenvolvido o relato com a intenção de gerar um olhar crítico e indagador do relato em questão, podendo contribuir em futuras ações e intervenções pedagógicas.

Explanarei as razões que sob minha perspectiva fundamentam a necessidade da transformação na formação do Pedagogo. Incitada por uma motivação maior nascida na experiência do acompanhamento pedagógico realizado, senti-me provocada a dividi-lo. São essas justificativas que fundamentam esse trabalho.

Ao lançar a proposta de relatos que permeiam os saberes da Educação Especial, sentiu-se necessidade de fazer um apurado teórico/histórico da Educação Infantil e Especial e de seu aporte na UnB. Neste referencial teórico dividido em três tópicos também será encontrado a relação da UnB com a Educação Inclusiva e seus alicerces.

No Relato das experiências serão encontradas descrições das atividades realizadas e propósito pedagógico de cada uma delas. Estes relatos foram formatados individualmente por atividades. Cada atividade foi exposta de tal maneira que permita compreender as habilidades e valores trabalhados, as limitações encontradas e os sucessos obtidos.

Ao final do relato encontrasse uma reflexão sobre as atividades pedagógicas aplicadas. Levando em consideração as condições do educando cito as principais limitações advindas da Esclerose Tuberosa e alguns meios encontrados para contorná-las. Nesta reflexão entrelaço a experiência vivida com as teorias estudadas. Busco nas pesquisas de educadores repensar a ação pedagógica na educação inclusiva.

Fechando as reflexões sob o relato do trabalho pedagógico discorro as considerações finais. Neste desfecho ressalto a importância do trabalho do pedagogo na abordagem da educação inclusiva.

Tendo por meio deste trabalho monográfico concluído o curso de Pedagogia, faço uma breve redação compartilhando minhas perspectivas profissionais. Aqui cito também os meus planejamentos referentes à formação continuada na área de Educação Especial e Inclusiva.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	05
RESUMO.....	06
ABSTRACT.....	07
APRESENTAÇÃO.....	08
PARTE I: Memorial.....	08
MEMORIAL.....	12
PARTE II: Experiências de uma Pedagoga na Educação Inclusiva.....	25
INTRODUÇÃO.....	26
CAPÍTULO I: Reflexões sobre Educação Infantil e Especial no Brasil.....	28
1.1 Educação Infantil.....	28
1.2 Da Educação Especial à Inclusiva: Trajetória Histórica dos Marcos Legais.....	31
1.3 A Contribuição da UnB na formação de Educadores da educação Inclusiva.....	41
1.3.3 Educação Especial da UnB: Um Programa Afinado com a Inclusão.....	42
CAPÍTULO II: Relato de Experiência com Educação Inclusiva.....	46
2.1 Política de Educação Inclusiva no Brasil.....	46
2.2 Relato de Experiências Pedagógicas com criança portadora de Esclerose tuberosa.....	50
2.2.1 -1º Momento – Cuidados, Higiene e Autonomia.....	55
Acordar.....	55
Lanche.....	55
Higiene.....	56
Arrumação.....	57
Cuidado com os bichos.....	57
2.2.2 -2º momento – Conteúdos, Cognição e Tarefas.....	58
Calendário.....	58

Folhas de exercícios.....	59
Hora da leitura.....	60
Caça ao tesouro.....	61
Contar dezenas.....	62
Material dourado.....	64
Estourar o balão.....	67
Jogo de tabuleiro.....	68
Usando o computador.....	69
Fazendo arte.....	70
Aulas passeio.....	70
Quadro de notícias.....	71
2.2.3 -3º momento – Brincar.....	72
Parque.....	73
Casa de edredom.....	73
Vídeo game.....	73
A Despedida.....	74
2.3 Aportes Teóricos da Ação Pedagógica na Abordagem Inclusiva.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
PARTE III: Perspectivas Profissionais.....	83
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....	84

PARTE I
MEMORIAL

MEMORIAL

Iniciarei meu memorial a partir da minha base mais forte, sendo essa minha família, discorrerei sobre a minha trajetória escolar e pelos momentos mais marcantes como estudante. Farei reflexões das situações desafiadoras que me instigaram as escolhas as quais me trazem aqui hoje.

Meus pais, ambos são filhos de militares. Vieram para Brasília, com suas famílias, no início da sua construção. Minha mãe é gaúcha e teve grandes dificuldades financeiras quando criança, sempre teve apoio dos pais e se formou Psicóloga no Centro Universitário de Brasília – CEUB (hoje UniCEUB). Passou no concurso do Banco de Brasília - BRB e foi aposentada precocemente, acometida de Esclerose Múltipla, entretanto não deixou de participar das reuniões dos grupos políticos e de se candidatar nas eleições de sindicato. Muito humana e sensível é meu exemplo mais verdadeiro de amor e de cuidado, me aproximando do cuidar essencial. Meu pai veio do Mato Grosso do Sul e também sofreu algumas privações na infância, mas sempre buscou melhores condições de vida. Desde muito jovem foi engajado politicamente e sempre priorizou lutar por menos desigualdades salariais e sociais. Embora tenha ingressado na Universidade de Brasília várias vezes, ainda não têm uma graduação superior, seu trabalho e suas atividades políticas sempre o dificultaram. Passou no concurso do Banco do Brasil, foi assessor de Deputado, presidente de sindicato e várias outras atividades nesse mesmo teor. Também aposentado mais cedo, adquiriu LER (Lesão por Esforço Repetitivo), hoje é professor de cursos populares e meu colega na Pedagogia na UnB. Quando eu era pequena costumava pensar que ele podia tudo, não tinha medo de nada e estava sempre certo, mesmo não sendo bem assim, eu vejo nele um foco crítico acerca de tudo, e é nele que encontro a minha veia revolucionária da ação em prol do país. Eu posso redigir 1000 páginas e passar 20 anos, mas meus pais e meus irmãos são a minha base para todas as decisões que tomo na vida e é a eles que vou recorrer enquanto puder.

Minha família sempre teve condições suficientes para nos proporcionar uma vida confortável e prazerosa, entretanto, sem tantas regalias. Estudei em escola pública, pratiquei esportes, quando oferecidos pelos projetos dos governos, pude cursar inglês em uma instituição particular. Como eu vivia as duas realidades da educação pública e, de certa forma, a da educação particular, me deparava questionando certas diferenças; Quando na particular o lidar

dos profissionais era alienado sem antever o porquê das coisas, o ensino pelo material e da forma como era determinado. Mesmo assim a energia durante a aula era contagiante; Na rede pública era nítida a acomodação de alguns professores, uma mesmice desestimulante. Às vezes com sorte encontrávamos professores os quais, de fato, gostavam de ensinar. Eles se entregavam e se aplicavam no preparar da aula, assim tendo maior autonomia dentro da escola para reinventar/criar uma metodologia que desse certo, fazendo a diferença para nos alunos. Na escola particular eu aprendia muito, mas sempre delimitado ao conteúdo do livro, já na escola pública, muitas vezes, eu tinha dificuldades em aprender aquilo que estava no livro, então quando aprendia era de maneira mais completa e reflexiva. Havia na minha convivência pessoas com realidades sociais distintas, por isso éramos motivados para o nosso sucesso na vida e não no vestibular.

Cursei a primeira e a segunda série do fundamental na Escola Classe 302 norte. Lembro-me bem do meu ingresso na escola, onde fiz uma prova e tive de escrever apenas uma frase e errei na pontuação, então fui para a primeira série com os alunos que tinham dificuldade de aprendizado. Após isso, enquanto eu cursava a segunda série, eu perdi meu avô materno, senti muito essa perda, minha primeira perda. Minha professora na época foi de tamanha solidariedade e após a aula ela ligou pra minha mãe pedindo pra demorar dez minutos para me buscar, foi quando ela sentou comigo pra conversar sobre essa perda e se propôs a me ajudar no que fosse preciso, o nome dela era Vera e eu jamais vou esquecer.

Na terceira série eu fui para Escola Classe 403 norte e na quinta série fui estudar no Ginásio da Asa Norte – GAN. Lá fui me descobrindo como participante da instituição escolar e como eu poderia fazer parte de suas decisões. Fui eleita pelos meus colegas representante de turma na sexta e sétima série. Na escola não existia uma representação estudantil maior e sentimos necessidade de uma participação nossa nas decisões e atividades da escola, portanto montamos uma chapa para integrar o Grêmio Estudantil. Não houve qualquer imposição por parte da direção e foi montada outra chapa integrada por outros colegas. Fomos eleitos por votação da qual participaram apenas os alunos.

Como as escolas públicas são formuladas para atender até determinada série, terminando o fundamental passei a estudar no Centro de Ensino Médio da Asa Norte – CEAN no ano de 1999. Foi nessa escola que vivi intensamente. Era na época uma escola muito ativa e atenta para as decisões dos políticos eleitos. Participei de palestras variadas, seminários promovidos,

inclusive aqui na UnB (facilitados pela proximidade), ouvi o astronauta Marcos Pontes, Cristovam Buarque, antes de ser ministro da educação, e os próprios professores que educavam para a vida. No CEAN eu também fazia parte do Grêmio estudantil da escola, fizemos e executamos o projeto da gincana que ficou tão famosa no primeiro ano que foi aproveitada pelos professores como parte da avaliação e até para fixar conteúdo de forma descontraída colaboramos com o projeto Oceano Verde para angariar em toda comunidade escolar material reciclável. Ao mesmo tempo em que conscientizávamos para a educação ambiental, mas tarde descobrimos que esse projeto ganhou força e teve até um braço na UnB. Participei do grupo que defendeu a escola em um programa de TV em busca de verba, porém depois soube que tudo não passava de falcatrua.

Dentre todas as vivências no CEAN a mais marcante foi quando em 2000 o então governador Joaquim Roriz e a Secretária de Educação Eurides Brito impuseram uma nomeação para diretoria da escola, retirando assim do cargo um professor querido e atuante para colocar no lugar um diretor completamente ineficiente e alheio a todas as necessidades e atividades da escola, tentando desestabilizar toda aquela integração dos alunos/professores/serventes/direção. Nós estudantes ficamos tão revoltados com aquilo que fizemos reuniões onde democraticamente e apoiados pelos professores decidimos paralisar e montar uma comissão representativa para fazer uma passeata até a Secretaria de Educação na 607 norte e argumentar essa nomeação. Todos da escola, incluindo os pais e vizinhos, estavam comprometidos com a causa. Fizemos essa passeata organizada e escoltada pela Polícia Militar, de forma pacífica e direta. Chamamos a imprensa que noticiou a passeata nos dois dias que ela aconteceu. Conseguimos da Secretaria de Educação liberação para que fosse realizada uma votação da comunidade na escola para eleger o nosso diretor, nesta ocasião foi eleito outro professor que representou muito bem a escola até a minha saída.

A partir desta mobilização que conseguimos realmente aproximar a comunidade em torno da escola (pais, vizinhos e estudantes) e junto com o Grêmio realizamos alguns eventos, como a festa junina da escola que nunca antes havia contado com a participação da comunidade, dessa vez, teve sua participação desde a organização. Os professores engajados fizeram grande diferença na minha formação, eles que me libertaram de certas amarras sociais e hierarquias fazendo de seus alunos, nós, atuantes dentro e fora da escola. Criativos quanto aos problemas e suas soluções, parte responsável do meio que nos cerca. Lembro-me das aulas de matemática do

professor Afrânio, que aconteciam fora de sala, para calcularmos o ângulo de paredes no prédio da escola, da professora Andrea de artes e sua criatividade infinita, nossa amiga que acatou com gosto quando quisemos fazer mosaico nas paredes da escola, do professor Walmir de geografia que depois da aula sentava com agente no chão para discutir o nosso país, do professor Anderson de artes cênicas que me fez atuar dentro de um caixão e recitar poemas de Vinicius de Moraes pela escola (ganhei até prêmio por isso), do professor André que embora fosse muito brincalhão fazia a chamada assim que entrava em sala e dava falta para quem não estivesse em sala, por isso chegávamos sempre na hora. Tantos outros que por causa da dedicação, exigência e amizade fazem parte das minhas lembranças escolares. Prefiro guardar essas lembranças. Lembranças das pessoas que contribuíram positivamente na minha vida.

Nunca me faltou nada dentro de casa, mas também nunca tive muito luxo, na chegada da minha adolescência eu queria poder comprar minhas coisas e sair com meus amigos, ter mais autonomia. Comecei então, aos 14 anos, cuidar das crianças da vizinha em um período e a dar aulas de reforço de inglês em outro, a essa altura eu já estava quase formada no inglês. Sempre tive muita vontade de trabalhar e isso me proporcionou independência, apesar de ir contra a vontade dos meus pais que preferiam que eu me dedicasse exclusivamente aos estudos. Hoje vejo que eles tinham razão, mas não consigo imaginar uma trajetória diferente para mim, eu tenho vontade de viver tudo e logo. Com dezesseis anos eu comecei o meu estágio no Banco do Brasil, abri minha primeira conta e tive minha primeira chefe. Uma experiência muito boa essa, eu aprendi muito da relação com o trabalho, adquiri maiores responsabilidades de rotina com horário e prestação de contas. Responsabilidade ética por que eu trabalhava analisando a documentação para requerimento de empréstimo para fins de saúde.

Durante minha vida escolar eu sempre sonhei em entrar na UnB, seria difícil estudar em faculdade particular, por que meus pais não poderiam pagar duas mensalidades e meu irmão mais velho cursava na particular. Então eu me dediquei ao PAS sabendo que seria uma grande oportunidade de entrar na UnB. Nos dois primeiros anos eu não tive dificuldade na escola ou com as provas, mas no último ano eu deslizei e sabia que iria reprovar por falta. Havia envolvido me em muitas atividades ao mesmo tempo Grêmio, projetos de esportes, as aulas de inglês e meu estágio no BB. Pedi ajuda para meus pais e me lembro bem da tristeza deles ao saber da notícia, mas como eu havia feito bem a prova do PAS queria terminar o ano sem perdê-lo. Decidimos juntos que eu iria cursar o terceiro ano no supletivo, assim não perderia o ano. Então abandonei a

escola no meio do terceiro bimestre e fui para o supletivo. Eu não assisti nenhuma das aulas do supletivo, apenas estudava por conta própria e fazia as provas de dois em dois dias. Não reprovei em nenhuma prova, mesmo assim achei que não iria conseguir, por que eu teria que fazer o ano todo novamente mesmo com boas notas no CEAN.

Quando saiu o resultado do PAS aumentou minha preocupação com o supletivo, pois eu havia passado muito bem para o curso que eu queria – Pedagogia. Então para acelerar o processo do meu diploma, em caráter de urgência, fiz os provões, que basicamente são provas únicas de cada disciplina. Ainda faltava para eu concluir: física, biologia e química. Essas provas tinham todo o conteúdo do ano. O prazo era apertado e eu não poderia reprovar em nenhuma, sendo assim, recorri a professores particulares, estudava dois dias e fazia um provão, estudava mais dois dias e fazia outro provão. Para minha felicidade e alívio dos meus pais eu consegui e entrei na UnB aprovada pelo PAS.

A escolha do meu curso não foi difícil, eu sempre me vi trabalhando com pessoas e para as pessoas. Sempre tive exemplos fortes dentro de casa, portanto Psicologia e Pedagogia eram minhas primeiras opções, mas eu também me interessava em Jornalismo e Relações Internacionais. Li alguns almanaques de profissões e estudei a área de atuação de cada uma das quatro que eu queria. Percebi em algum momento que Jornalismo e Relações Internacionais eram fortemente vinculadas a interesses e hierarquias. O jornalista há oito anos não possuía tanta atuação livre pela internet como acontece hoje, havia de ter algum vínculo com a mídia impressa ou outra. Limitado aos interesses de alguém. Os diplomatas da mesma forma respondem aos interesses maiores e são em parte como marionetes políticas. Pelo menos era assim que eu via a atuação nestas profissões naquele tempo. Optei pela Pedagogia por minha vontade de trabalhar com crianças, mesmo sabendo que não queria estar presa em uma sala de aula. Pensava poder mudar o mundo participando da formação dos brasileirinhos.

Ter passado na UnB na primeira tentativa para o curso que eu queria era muito bom pra ser verdade. Estava realizando um sonho. E pude de certa forma devolver para os meus pais a alegria que eu havia tirado pouco antes, quando precisei sair da escola. Mesmo sabendo que eles jamais perderam a confiança em mim ou que em algum momento deixaram de acreditar no meu sucesso, poder fazê-los feliz naquele instante foi mais importante pra mim do que a minha própria realização. Ver minha mãe chorar quando soube que eu tinha passado no vestibular

publico, sabendo que se fosse de outra forma eu teria que esperar para fazer meu ensino superior, foi uma sensação indescritível.

Lembro do dia em que fui fazer a inscrição, depois de toda aquela correria, estava meio zozona de estar ali. Meu pai me acompanhou no dia e estava todo animado explicando-me como funcionava a Universidade e a importância de memorizar o meu número de matrícula. Ele que já havia ingressado ali tantas vezes, ver sua filha ingressando acredito ter sido ainda mais emocionante. Passeamos pela Universidade, ele me mostrou o Restaurante Universitário, a Biblioteca, o café que ele costumava frequentar. Explicou-me como funcionava o sistema de Xerox e ficamos um tempo na livraria do Hildebrando. Senti-me uma criança, mas deixei-o falar e me explicar todos os detalhes, afinal aquela conquista não era só minha, era de toda a minha família e eu não poderia ser egoísta com as pessoas que tanto me ajudaram.

Primeiro dia de aula, eu caloura dentre tantos, ansiosa e feliz. Foi um terror decifrar aqueles códigos na parede e descobrir onde era minha sala, outro terror foi descobrir onde de fato era a minha sala, meu pai esqueceu-se de falar os endereços da Faculdade de Educação. Como eu era caloura senti medo de perguntar onde era a FE 5 e assim ser mandada para o outro lado do campus como algum tipo de trote, por isso fui até a livraria do Hildebrando e enfim me situei. Na sala todos aqueles olhares inseguros e felizes à espera do professor. Chega um senhor barbudo, carrancudo e muito grosso, que mandava nos chegar no horário, ler uma infinidade de livros, avisava que a avaliação seria muito difícil e em tom imponente gritava que conversas paralelas não seriam toleradas. Fiquei muito assustada antes de saber que era um trote. Um exemplo de como não deveríamos ser com os nossos educandos. Muito criativo!

Ainda naquela noite fomos andar pelo campus, conhecer onde ficam as faculdades e os departamentos. Foi meio estranho porque estava de noite, mas conhecemos tudo. Fomos à casa do estudante e uma colega nos levou até seu quarto para vermos como é por dentro, e foi legal essa iniciativa, para mim a única vez que entrei lá, e posso dizer que deveriam ter um pouquinho mais de cuidado com os alunos, que lá é um lugar frio, não estava pintado, e é muito feio para se morar. O trote e a caminhada foram uma excelente recepção e terminamos a noite com um lanche comunitário.

No meu segundo semestre de Pedagogia tive a oportunidade repentina de prestar vestibular para Psicologia no UniCEUB, acabei passando e conseguindo uma bolsa de 40% na mensalidade. Neste período meu irmão tinha desistido do curso que estava fazendo e meus pais

puderam custear a minha mensalidade. Já não fazia estágio no Banco porque tinha saído da escola, então pude cursar as duas universidades. Foi uma experiência muito boa e eu estava fazendo os dois cursos pelos quais eu optei. Pude ver o quanto são complementares e como eu já me interessava em trabalhar com crianças portadoras de necessidades, vi o quão interessante é esses dois olhares para esse atendimento. Durou apenas um semestre, já que no semestre seguinte meu irmão voltou a estudar e como eu já cursava na Universidade pública dei preferência para que fosse dele a faculdade paga. Ainda sinto vontade de voltar a estudar Psicologia ou fazer uma pós nessa área.

Casei! Quer dizer, juntei! Aos 20 anos eu fui morar com meu atual companheiro. Uma mudança bem radical. Ele na época era estudante de direito e já tinha uma vida mais estruturada, já tinha sido casado e tinha uma filha de 7 anos. Eu que já buscava minha independência comecei a estabilizar minha vida emocional e financeira, ao mesmo tempo desestabilizei minha rotina antes mais sossegada.

Logo comecei a trabalhar de vez. Fui atendente de comércio, hostess em café, em concessionária de automóveis, etc. Mas senti que estava fugindo muito da minha área e tomei uma decisão importante, resolvi ganhar bem menos e começar a trabalhar na educação. Foi quando estagiei na Escola Cenecista de Brasília – Cnec. Comecei sendo monitora da turma de 1º ano do integral, aqueles alunos que passam o dia na escola, foi bem divertido, eu ficava com eles no horário contrário à aula, então brincávamos bastante, fazíamos os deveres e jantávamos.

As crianças me aceitaram muito bem e fiquei visível para a coordenadora que pediu para assumir no fim do expediente outra turma também de 1º ano até que os pais fossem buscar. Com essa oportunidade eu tive mais contato com a rotina de sala, quadro e atividades. A postura da professora era mais formal, e rígida. Nessa sala tinham algumas crianças mais carentes de atenção que outras, por vários motivos. Eu sempre me via dando suporte em especial a elas, fui começando a dar-me conta de que esse interesse ia além da curiosidade, eu tinha prazer em estar com elas e poder contribuir para que o aprendizado delas não ficasse atrasado. Nessa turma tinham dois alunos com Síndrome de Down, duas crianças em processo de adoção e três com déficit de atenção diagnosticado e apenas uma professora e duas monitoras em horários alternados eu e outra aluna da UnB.

Em outra turma, essa de 4ª série, da sala de frente a minha, estudava um menino o *Fernando que me chamava muita atenção por seus movimentos sempre repetitivos e seu

*O nome da criança foi alterado para não expor a mesma

semblante distante e ao mesmo tempo interessado em tudo. *Fernando havia custeado pelos pais uma monitora individual que lhe acompanhava em todos os lugares. Ele era um autista clássico e mesmo eu tendo muita curiosidade com esta síndrome eu não havia entrado em contato direto com um autista. Embora eu não tenha tido tempo para conhecê-lo melhor, o *Fernando instigou-me a querer saber mais dos autistas e de suas características.

Os intervalos dos professores e monitoras serviam para comer e falar mal dos alunos. Isso era o que mais eu presenciava na sala dos professores, me sentia deslocada e por isso eu costumava ficar com as crianças. No fundo acho que eu tinha medo de ser contaminada por essa desmotivação e injustiça das professoras, afinal eu estava apenas começando.

Em um desses intervalos conheci o *Pedro, um menino muito simpático que tinha ecolalias e dificuldades na fala e em fazer conexões entre as frases, brincamos durante todo o intervalo. Depois desse dia toda vez que eu passava ele corria e me dava um beijo e um abraço e brincamos tantas outras vezes. Quando me informei descobri que ele tinha esclerose tuberosa, uma doença que eu só conhecia o primeiro nome “esclerose” e soube que era algo degenerativo, mas não pesquisei adiante.

No fim da minha jornada de trabalho fui abordada pela coordenadora acompanhada de uma mãe. Era a mãe do *Pedro, o menino simpático dos beijos e abraços, convidando-me para trabalhar com ele de manhã, o turno que eu não estagiava e nem fazia faculdade naquele semestre. Confesso que mesmo sabendo da dificuldade e da responsabilidade que seria trabalhar com o *Pedro, eu não pensei em negar em momento algum. Combinamos de nos encontrar em dois dias em sua casa. Na mesma noite eu pesquisei tudo o que eu pude sobre esclerose tuberosa e tive mais uma vez a certeza de que seria um grande desafio. Conversamos sobre nossas expectativas a respeito do *Pedro.

Estava empolgada e receosa quando comecei a planejar as primeiras aulas. O combinado era que eu faria com ele atividades elaboradas por mim dentro do conteúdo que ele estava vendo na escola, e que o brincar era fundamental para sociabilizar fora dos padrões da escola e despertar nele mais autonomia.

Busquei dentro do curso base para planejar as aulas, embasar minhas teorias próprias, produzir atividades, buscar materiais e meios para acompanhar seu desenvolvimento cognitivo e seu enriquecimento de conteúdo. Gostaria de dizer que foi fácil, mas seria uma inverdade, tive em algumas das matérias importantes e que deveriam me ajudar nesses afazeres, professores

*O nome da criança foi alterado para não expor a mesma

* O nome da criança foi alterado para não expor a própria.

pouco interessados e muito superficiais. Senti-me meio perdida e acabei fazendo aquilo que achei que era certo. Segui o trabalho com o *Pedro, havia dias em que me sentia impotente, havia dias que me sentia vitoriosa e via seu desenvolvimento, dias de puro afeto e de amizade. Sem saber o *Pedro foi se tornando cada vez mais meu professor.

Aqui na Universidade encontrei também professores que mostraram a verdadeira essência de ensinar e do compromisso/comprometimento com seus educandos, como Abadia que foi super temida pelos meus colegas, entretanto se mostrou muito competente; o Rogério que tem um semblante fechado, mas é pura simpatia e está sempre disponível para ajudar; a Patrícia que é tão novinha, mas tem muito jeito para fazer-nos preocuparmos com a Educação Ambiental, ler Edgar Morin e ainda querer saber mais; o Tadeu que sempre simpático, nos deixa a vontade para erguermos os nossos próprios valores/pensamentos e refletirmos sobre eles; a Cristina sendo muito exigente me mostrou o quão importante é estarmos embasados por teorias e autores, mesmo implantando idéias novas, assim vamos poder argumentar melhor e defender nossa Pedagogia; a Sônia, hoje minha orientadora, que é muito ativa, tem respostas rápidas e certeiras, fez-me quebrar o “Record” de leitura e ensina-me a olhar o sistema como um todo, ensinando um caminho mais justo e solidário para a economia; esses foram professores inesquecíveis, é claro que existem outros que também foram ótimos professores, mas citarei apenas esses.

Sendo aluna da UnB em 2008 ficaria impossível escrever este memorial sem comentar do movimento estudantil que ocupou a reitoria. Todas as disciplinas discutiram isso em sala, todos os alunos fizeram comentários, todos os professores acompanharam. Eu não participei como gostaria do movimento que reivindicava a saída do reitor, Timothy Mulholland, e do vice-reitor, Edgar Mamiya, a dissolução do conselho da Fundação Universidade de Brasília (FUB) e a convocação de novas eleições diretas e paritárias. Fui a uma assembléia e fiquei fazendo numero durante duas noites, já que eu trabalhava de dia e não podia participar em outro turno. Para todo lado via-se cartazes com as reivindicações, tabelas de reuniões, apelos para o cuidado com o patrimônio e pessoas completamente diferentes, com idéias diferentes argumentando a melhor forma de ação. Não foi em movimento de partido ou em defesa do interesse individual e sim uma revolução coletiva com interesses totalmente coletivos para defender a democracia no campus e lutar contra a corrupção. Meu irmão, já aluno da Arquivologia no ano de 2008, teve uma participação mais ativa, chegando a acampar por lá cerca de uma semana. Posso dizer que vivi o movimento estudantil e vi como ele é forte quando unificado.

Em 2009 nasceu minha pequena Yasmin. Meu anjo que virou minha vida de cabeça para baixo, exigindo de mim toda a paciência e atenção que eu podia dar. Neste período fiquei afastada da UnB durante 1 ano e acabei atrasando-me para formar. Apesar disso com uma criança em casa consegui acompanhar de perto as etapas do desenvolvimento infantil, utilizo-me das teorias que aprendi na Universidade para analisá-las. Ela me deu segurança para lidar com outras crianças. Perdi o medo de errar como pedagoga, mesmo ainda sentindo um receio constante de errar como mãe.

Com mais certeza de que definitivamente minha área de atuação será o atendimento as crianças com necessidades especiais e o foco na Educação Inclusiva, procurei para o meu estágio uma escola que atendia aos autistas, e devo dizer que me decepcionei com a minha primeira visita. Quando cheguei à primeira escola, que me havia sido indicada pela presidente da associação dos autistas de Brasília onde inclusive o filho autista estava matriculado, fiquei esperando do lado de fora da escola por cerca de 20 minutos a diretora, no momento que ela veio me atender questionou o porquê daquele trabalho e que eu só poderia entrar na escola, mesmo para conhecer, com a autorização da secretaria de Educação. Veja bem, eu estava com a documentação dada pela minha orientadora, mostrei a carteirinha da Universidade e pedi para conhecer a escola antes de escolhê-la como o lugar para realização do meu estágio, mesmo assim fui impedida. Fiquei chateada com o acontecido e assertivamente falei que estava em uma escola pública, gostaria de conhecê-la e que tinha esse direito. Consegui entrar na escola escoltada pelo vigia que foi orientado a me apresentar a parte física da escola apenas, eu não poderia entrar em nenhuma sala ou falar com nenhuma professora, assim eu entrei. Começamos o “tour” pela escola, esperei a diretora se afastar e expliquei para o vigia que estava ali para ver como era o atendimento com os autistas naquela escola e que de nada me servia ver onde ficavam as salas, ele logo compreendeu e me levou onde eles estavam. Pedindo-me que não demorasse e que ficasse onde ela não pudesse me ver. Dentro da sala haviam duas professoras e apenas um menino deitado num tapete de borracha no chão sem nenhuma atividade aparente, percebi que eu interrompi uma conversa informal entre elas quando me apresentei. Ouvi muita reclamação da forma que a diretora comandava a escola e que ali o atendimento era precário. Antes que eu fosse expulsa da escola pela diretora (literalmente), peguei o contato de outra escola com uma das professoras.

Desta forma cheguei até a Escola Classe 416 sul. Lá se fazia atendimento aos autistas e descobri que seria esta referência em Brasília. As professoras e as crianças receberam-me muito bem. Desmistifiquei o quadro patológico que havia estudado, primeiramente porque cada criança autista tem suas características individuais dentro da patologia, nem todos possuem as mesmas, da mesma forma a interação social delas apesar de comprometida, não as afastava do contato mesmo que direto. Entendi também os variados graus da síndrome e a necessidade que eles têm de afeto.

As características estabelecidas culminam em um paradoxo no lidar com essas crianças, pois quando evitam o contato físico não deixam de querer outras formas de contato e carinho como isto é intrigante; quando não nos olham nos olhos, não querem deixar de nos ver ou de estar em nossa companhia. Conseguir compreender lhes e fazer com que eles nos compreendam é o que almejo quando estou com eles.

Quando procurei a Sônia eu já queria trabalhar com um tema voltado para a Educação Inclusiva, mas não queria trabalhar com as doenças e sim com as possibilidades. Conversamos sobre o que eu sabia sobre o assunto e quais eram os meus objetivos. O melhor de conversar com a Sônia é que ela se empolga mais do que a gente e isso me fez gostar mais ainda do meu assunto.

Sendo assim ela propôs que eu fizesse um relato das atividades pedagógicas com o *Pedro. Apesar de estar amando meu assunto, fiquei apavorada com o tamanho da responsabilidade, afinal embora a minha experiência com o *Pedro tenha sido muito marcante, já haviam se passado quatro anos e eu não tinha mais o material que utilizei com ele. Ela me acalmou e incentivou, dizendo que o que eu havia vivenciado e aprendido era o mais importante de tudo, mas também era importante tentar repassar para os meus colegas pedagogos essa experiência.

Acertamos assim, nesse trabalho eu tentarei descrever como aconteceu, como intervim, as metodologias que usei. Embasada nos pedagogos que tratam do assunto, tentarei sistematizar todo o processo, argumentar, refletir sobre o trabalho que fiz com o *Pedro e repensar aquilo que fiz há quatro anos. Estando mais madura em relação ao tema buscarei identificar o que de fato deu certo e o que não deu. Não tenho a pretensão aqui de elaborar uma fórmula, muito pelo contrário, embora saiba da importância que foi para o desenvolvimento e progresso contínuo na vida escolar e nas atividades de rotina, percebo que poderia ter sido mais bem embasada e assessorada pelas disciplinas que cursei.

Durante o processo de acompanhamento com o *Pedro, eu elaborei as atividades instintivamente da melhor forma que eu sabia fazer, visando sempre o quanto poderia ajudá-lo. Eu via nele uma necessidade enorme de fazer parte do grupo dos colegas de escola, esses que o excluía das brincadeiras, porém formavam o seu único grupo de amigos, do contrário ele se isolaria nos seus jogos eletrônicos. Meu esforço também era canalizado para ele ter os mecanismos das brincadeiras e maior compreensão das relações e papéis sociais.

É certo que minha experiência com o *Pedro contribuiu para que eu me informasse mais e ficasse atenta a questão da Educação Inclusiva. Logo quando fui cumprir meu estágio, identifiquei a importância a qual essa escola dava para a integração e inclusão das crianças com necessidades especiais. Todas as salas eram integradas com pelo menos um aluno com necessidades especiais e ainda existiam duas salas com atendimento exclusivo aos autistas que estavam no processo de integração.

Vale ressaltar que quando falo sobre a integração e inclusão na escola, baseio-me apenas no conceito legal, com todas as suas limitações, diferente do que chamo de real inclusão, esse explicarei no corpo do trabalho.

De um modo geral, estou concluindo o curso de Pedagogia, com um olhar diferente perante o meu processo de educação e reavaliando constantemente o processo de educação como um todo. Percebo e reconheço a dimensão da importância do curso para a atuação da área. Certamente a Pedagogia transformou a minha relação com as pessoas e abriu minha mente para conhecer e aceitar o diferente. Ser Pedagoga é se renovar todo momento frente ao outro, sem espaço para preconceitos, egoísmos, alienação.

Olhando para minha formação, vejo que gostaria de ter participado mais de projetos e oportunidades que me foram acessíveis. Gostaria de ter aproveitado mais minha vida acadêmica e sugado mais dos meus professores. Queria ter tido mais paciência comigo mesma e ter sido mais aluna do que fui. Não carrego culpas, afinal sempre queremos ter 100% de tudo e é saudável querer, mas conheço também todas as minhas outras responsabilidades como profissional, filha, irmã, mãe, esposa, dona de casa. O fato é que fiz e aproveitei o suficiente para ser a Pedagoga que quero ser, uma pedagoga de referência.

PARTE II

EXPERIÊNCIAS DE UMA PEDAGOGA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

INTRODUÇÃO

Esse Relato de Experiências visa atender as exigências de Projeto 5 – Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), realizado sob orientação da professora Sonia Marise Salles Carvalho, sendo este requisito para obtenção de Licenciatura e Pedagogia da Faculdade de Educação – FE, da Universidade de Brasília – UnB.

O presente trabalho é um relato baseado em experiências de uma graduanda de Pedagogia durante o processo de formação, onde se pondera sobre atividades de acompanhamento pedagógico na Educação Especial e propõe uma discussão ao leitor sobre os possíveis acertos e erros como forma de dividir essas experiências. Sugere a Educação Inclusiva na sua nova definição, mais abrangente e mais contextualizada e busca-se neste trabalho compreendê-la para que embasados nela possamos discutir acerca das observações dos relatos e desenvolve-la a fim de refletir nas demais atividades educacionais.

Os relatos abordam atividades pedagógicas realizadas com um menino de seis anos portador de Esclerose Tuberosa, cursando o 1º ano do ensino fundamental, ao qual acompanhei como estudante de pedagogia, com foco no seu desenvolvimento estudantil e pessoal.

Minha área de interesse, mesmo antes da Universidade, sempre foi voltada para os portadores de necessidades especiais, talvez por vivenciar junto a minha mãe os descasos com esta parte da população e me sentir responsável na busca por soluções sociais.

Percebi que tendo a oportunidade seria importante dividir com futuros pedagogos o que experienciei trabalhando com criança portadora de necessidades especiais enquanto ainda estudava. Esses momentos me marcaram muito e são ótimos exemplos para levantar hipóteses e questões para reflexão na educação inclusiva e da formação do Pedagogo.

A necessidade de compartilhar com futuros pedagogos experiências no campo da educação especial para discutir a educação inclusiva a partir do desenvolvimento de ações educacionais específicas.

A partilha dessas realidades, sob a perspectiva de reflexões na educação como direito de acesso aos que estão no processo de formação. Dessa forma cabe afirmar que este trabalho colabora também com essa formação e poderá ser mais um instrumento para futuras pesquisas.

Tenho como principal objetivo compartilhar essas experiências com o intuito de identificar dentre as atividades desenvolvidas as mais acertadas e as que pouco contribuíram para

a proposta, dentro da definição sugerida de Educação Inclusiva. Busca-se a partir daí uma ponderação viável para a ação educacional com crianças portadoras de necessidades educacionais especiais.

Tenho como meta através da reflexão deste trabalho compreender como ocorre a Educação Inclusiva na prática pedagógica. Considerando o educando como indivíduo em sua totalidade, e olhar para ele com a sua diversidade inerente.

É possível observar neste a abertura para a reflexão, que visa verificar a contribuição do processo de formação do Pedagogo na Universidade de Brasília, quanto a sua preparação para atuar na Educação Especial, mais especificamente na Educação Inclusiva.

Tendo vivenciado os desafios do planejar pedagógico destinado a uma criança portadora de necessidades educacionais especiais, pude evidenciá-los de maneira a elucidar neste trabalho propostas para contorná-los. Da mesma forma tentarei apontar quais foram as perspectivas que tive no desenvolvimento desse acompanhamento pedagógico.

CAPÍTULO I: REFLEXOES SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ESPECIAL NO BRASIL

Fundamentação teórica

Para uma melhor compreensão se faz necessário uma contextualização histórica da evolução dos pressupostos teóricos e marcos legais da educação infantil, da educação especial e o seu desdobramento na educação inclusiva.

Sendo o objetivo deste capítulo conhecer e analisar as práticas inclusivas de acompanhamento pedagógico de criança portadora de Esclerose Tuberosa em sua trajetória escolar.

1.1 Educação Infantil

O processo de industrialização do Brasil desde a década de 30 teve importantes influências sobre a educação brasileira, particularmente sobre a ampliação da educação pública para a classe trabalhadora. Já nos anos 60 em diante esse processo de desenvolvimento capitalista acelerou-se, atraindo um forte movimento migratório interno para as áreas de fronteira agrícolas e, principalmente, para as grandes metrópoles industriais, das regiões sul e sudeste (BAENINGER). Esse crescimento econômico impulsionou à uma maior criação de empregos e ampliação geral do mercado de trabalho, inclusive para as mulheres.

Segundo a análise do governo federal, disposta no documento “Política Nacional de Educação Infantil” (MEC, SEEB, 2006):

Nas décadas de 1970 e 1980, o processo de urbanização do país, cada vez mais intenso, somado a uma maior participação da mulher no mercado de trabalho e à pressão dos movimentos sociais, levou a uma expansão do atendimento educacional, principalmente às crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, verificando-se também, na década de 1980, uma expansão significativa na educação das crianças de 0 a 3 anos.

A pressão da demanda, a urgência do seu atendimento, a omissão da legislação educacional vigente, a difusão da ideologia da educação como compensação de carências e a insuficiência de recursos financeiros levaram as instituições de Educação Infantil a se expandirem “fora” dos sistemas de ensino. Difundiram-se “formas alternativas de atendimento” onde inexistiam critérios básicos relativos à infra-estrutura e à escolaridade das pessoas que lidavam diretamente com as crianças, em geral

mulheres, sem formação específica, chamadas de crecheiras, pajens, babás, auxiliares, etc.

A Constituição de 1988 foi o momento chave no processo de consolidação da democracia no Brasil. Naquele momento histórico as pressões políticas há muito acumuladas, dos mais distintos segmentos da sociedade, permeadas de interesses contraditórios no campo da educação, debateram e mediram forças no congresso nacional. As leis sobre a educação então inscritas na carta magna responderam às pressões sociais e estabeleceram os marcos para a educação dos cidadãos brasileiros.

E importante destacar, na íntegra e com as alterações realizadas, os relevantes artigos constitucionais para o nosso objeto de estudo :

Art. 203 - A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:

I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;

II - o amparo às crianças e adolescentes carentes;

III - a promoção da integração ao mercado de trabalho;

IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;

V - a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei.

...

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Ressalto, nesse Artigo 208, os avanços obtidos com a com a prescrição, para os entes públicos, das suas novas obrigações no ensino, como a garantia ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência e a atribuição, ao Estado, do dever de garantir o atendimento às crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas. Outros artigos especificam que à União cabe prestar assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios para garantir equalização das oportunidades e padrão mínimo de qualidade. Determinando ainda, que os municípios atuassem prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil (art. 211, § 2º).

Essas garantias constitucionais se fundamentaram no compromisso liberal do estado brasileiro de educar a todos sem qualquer discriminação ou exclusão social, sejam os educandos normais ou especiais, pois define que; tendo idade escolar, todos têm direito de acesso ao ensino fundamental. E esse acesso é um direito público subjetivo, ou seja, inalienável, sem que a família possa abrir mão.

Já o Artigo 227, determina em seu preâmbulo:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

E nos parágrafos desse mesmo artigo (227) define-se a criação de políticas públicas de assistência e proteção a criança, ao adolescente e ao jovem. Prevendo a “criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência.”

Já com a promulgação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabeleceu-se, em seu art. 11, inciso V, que os municípios devem “oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental, permitida a atuação

em outros níveis de ensino apenas quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e ao desenvolvimento do ensino”. Sobre essas políticas públicas o respeitado estudioso sobre a educação, Demerval Saviani (apud FERREIRA, 1998), avalia que os limites da nova LDB se dão pelas omissões, pelo fato dessa lei não estabelecer mecanismos que permitam a realização da necessária transformação da estrutura educacional, considera-a, então, mais indicativa do que prescritiva.

Dentro desse contexto cabe citar que a LDB vem garantindo, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial, prevendo que esse atendimento será feito de acordo com as necessidades do educando.

1.2 Da Educação Especial a Inclusiva. A trajetória histórica dos marcos legais

Na longa história da educação no Brasil, da colônia a república, sobressai-se a marca da exclusão das maiorias pobres e a escolarização como privilégio das elites dominantes. Até o fim da República Velha as políticas e práticas educacionais reproduziram a hierarquia da ordem social. A partir dos anos 30 um lento processo de democratização leva à uma crescente universalização do ensino, porém mantendo a exclusão dos “indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogenizadores da escola” (BRASIL,2007).

Por um longo período a educação especial se organizou com a visão de constituição de uma educação especializada, fundamentada nos conceitos de normalidade ou anormalidade da pessoa que levavam a testes de clínicos, a diagnósticos sobre a deficiência. Estas orientavam as práticas educacionais.

Já no século XIX, no período do Império, foram criadas duas instituições para o atendimento de pessoas “portadoras de deficiência”: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) que é o atual Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto de Surdos Mudos (1857), que é hoje se denomina Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). No século XX, foi criado o Instituto Pestalozzi (1926), voltado para o atendimento das pessoas com deficiência mental e, em 1954, foi criada a primeira APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – (BRASIL,2007).

Em 1961, com a Lei 4.024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos seus artigos 88º e 89º previu o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

Em 1971, com a Lei 5.692, em seu artigo 9º definia: “ Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.” Entretanto tal avanço nas leis não se refletiu na organização de um sistema de ensino, em termos de políticas e recursos, capaz de atender as necessidades educacionais previstas nessa lei. Resultando no encaminhamento dos alunos para classes e escolas especiais (BRASIL,2007).

O MEC, em 1971, criou um grupo de trabalho que levantou as condições da educação especial no Brasil, formulando sugestões de diretrizes que foram adotadas no 1º Plano Setorial de Educação, “no qual a educação especial foi incluída como área prioritária” (MOTTA,1997).

Esse reconhecimento levou a criação, em 1973, do Centro Nacional de Educação – CENESP. Órgão responsável pelo gerenciamento da educação especial no Brasil. Este, sob a orientação integracionista, desenvolveu “ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com super-dotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado” (BRASIL,2007). Até esse período não tivemos uma política de acesso universal à educação.

Como já vimos acima a Constituição Federal de 1988, ainda que com insuficiências, avançou em relação aos direitos educacionais para todos os cidadãos, criando as bases legais para os posteriores desenvolvimentos da educação especial no Brasil.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, de 1990, reforçou a legislação determinando que os “pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

A década de 90 foi marcada, entre outros acontecimentos, no campo da educação, pelas conferências internacionais que influenciaram na formulação das políticas públicas no país no sentido da evolução da educação especial para a educação inclusiva.

Tivemos a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990”, que dizia no seu 1º artigo sobre os seus objetivos:

1. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (UNESCO,1990).

Em 1994, representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais assinaram, na Espanha, o compromisso para com a “Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino” e endossaram a “Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados”. Este compromisso ficou conhecido como a “Declaração de Salamanca”. De grande importância para o avanço de “princípios para a política e prática para a atenção às necessidades educativas especiais, com definição de uma linha de ação” (SOUZA:RODRIGUES.2007,P.19).

È relevante destacar os itens 3 e 4 da declaração na seção denominada Estrutura de Ação em Educação Especial:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severa. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva.

Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. A experiência tem demonstrado que tal pedagogia pode consideravelmente reduzir a taxa de desistência e repetência escolar (que são tão características de tantos sistemas educacionais) e ao mesmo tempo garantir índices médios mais altos de rendimento escolar. Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, tão freqüentemente conseqüências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na idéia de que "um tamanho serve a todos". Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social é imperativa. Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas (UNESCO,1990).

Esta carta de Salamanca pode ser considerada como um divisor de águas para a Educação Inclusiva. Apesar das discussões em Educação Especial já terem sido iniciadas anteriormente, foi esta que amplamente gerou pesquisas abordando os pressupostos teóricos e fomentando formas de implementação das diretrizes da referida declaração. Considero o ápice desta declaração a criança tomando a posição de núcleo no ambiente escolar, mudando a abordagem pedagógica para atendê-la em toda a sua especificidade e essa pedagogia sendo capaz de atender a todos utilizando suas variadas metodologias e ferramentas.

Esses princípios foram inseridos em todas as políticas públicas posteriores relativas a educação especial, porém, ainda no ano de 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, que orientava um processo de “integração instrucional” condicionando o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (P.19), ou seja, essa política ainda manteve os alunos portadores de necessidades especiais exclusivamente no âmbito da educação especial (BRASIL,2007).

A partir da Lei nº 9.394/96 (LDB), a educação inclusiva, em termos legais, avança significativamente com as diretrizes contidas nos artigos abaixo:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Em 1999, DECRETO No 3.298, de 20 de dezembro de 1999, regulamentou a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispunha sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidando as normas de proteção e definindo a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades do ensino (BRASIL,2007), enfatizando o caráter complementar da educação especial ao ensino regular.

A partir das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, as mudanças seguem com o artigo 2º, que determinam: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos’ (BRASIL, 2001).

As Diretrizes ampliaram o reforçaram a educação no sentido de um atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao indicarem a possibilidade de substituição do ensino regular, diminuiram o alcance possível dessa política de educação inclusiva na rede pública de ensino.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, Subsídios para a Elaboração dos Planos Estaduais e Municipais para a Educação, aponta os problemas e insuficiências quanto a oferta de matrículas para alunos com deficiências nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado (BRASIL, 2001) e destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

A Convenção Interamericana de 1999, para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, denominada “Convenção da Guatemala”, que foi ratificada pelo Decreto nº 3.956, de 8/10/2001 acorda no seu capítulo segundo que: “Esta Convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade”, entendendo que todas as pessoas tem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais, portanto considera como discriminação toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2007). Tal convenção norteou uma importante revisão sobre o caráter da educação especial quanto ao conceito da diferenciação, aspecto chave na promoção da eliminação das barreiras de acesso a escolarização.

Na perspectiva que avança na educação inclusiva, temos a resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Esta define no seu artigo 6º que na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes; as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, a definição dos conhecimentos exigidos “...para a constituição de competências que vão além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica...” docente, devendo “... propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência...” , determinando que, entre outros conhecimentos voltados para a atenção à diversidade, se contemple os conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Em 2002, a Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando garantias de formas institucionalizadas para

apoiar seu uso e difusão, e, também, a inclusão da disciplina de Libras no currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. No mesmo ano a ‘Portaria nº 2.678/02 do MEC, aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional’ (BRASIL,2007).

A partir de 2003, o MEC vem implementando o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Este programa promoveu a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O objetivo é que as redes atendam com qualidade e incluam nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL,2007). O programa funciona em municípios pólo em parceria com o Ministério da Educação, oferecendo cursos, com a duração de 40 horas, em que são formados os multiplicadores capacitados para formar outros gestores e educadores.

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento: O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, com o objetivo de contribuir para disseminar uma cultura anti-discriminatória das pessoas com deficiência. O documento difunde uma importante fundamentação, a de que “a inclusão é tão agregadora que seus benefícios não são somente sentidos pelas pessoas que estão excluídas, mas, por toda a sociedade” (BRASIL,2004).

Ainda em 2004, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Com o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, o tema da inclusão ganha espaço na sociedade, pois essa política contribuiu para promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos (BRASIL,2007).

Em 2005, o Decreto nº 5.626/05, regulamentou a Lei nº 10.436/2002, dispondo sobre o acesso à escola dos alunos surdos, a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular (BRASIL,2007).

E, também em 2005, são implantados, em todos os estados e no Distrito Federal os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades e/ou Superdotação –NAAH/S. São organizados centros de referência na área das altas habilidades e/ou superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, ampliando assim a política de organização da educação inclusiva de forma a garantir o atendimento aos alunos da rede pública de ensino (BRASIL, 2007).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, estabelece em seu artigo 24 que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva amplo e consistente, garantindo :

- a. O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
 - b. O máximo desenvolvimento possível da personalidade, 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, inclusive:
- a. Tornando disponível o aprendizado do Braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação de apoio e aconselhamento de pares;
 - b. Tornando disponível o aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística da comunidade surda;
 - c. Garantindo que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas 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. (BRASIL, 2007, p.34)

Ressalto aqui que o Brasil ao assinar participação nessa convenção mostrando interesse, não ficou estagnado no que diz respeito à Educação Inclusiva. Fazendo parte deste acordo nosso país firmou um avanço ainda maior para a Educação Especial em um contexto mais humano que evidencia a afirmação e reafirmação pessoal do portador de necessidades especiais, ao assegurar o desenvolvimento da auto-estima, da criatividade e da personalidade. No contexto essa inclusão se amplia ativamente além das instituições de ensino para as relações sociais, ao garantir a participação efetiva desses a uma sociedade livre.

Ainda em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, lançaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetivou contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitassem o acesso e a permanência na educação superior (BRASIL, 2007).

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, e para a sua implementação é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do “Compromisso Todos pela Educação”, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos (BRASIL, 2007).

Saviani (2007) considera, negativamente, que o PDE não é um plano e sim um programa de ação, e identifica para a modalidade “Educação Especial”, três ações:

a) “salas de recursos multifuncionais”, equipadas com televisão, computadores, DVDs e materiais didáticos destinados ao atendimento especializado aos alunos portadores de deficiências; b) “Olhar Brasil”, um programa desenvolvido conjuntamente pelos ministérios da educação e da saúde para identificar os alunos com problemas de visão e distribuir óculos gratuitamente; c) “Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiências Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social”, dirigido prioritariamente à faixa etária de 0 a 18 anos.

Porém, Saviani (2007), ressalta, em sentido positivo, o aspecto positivo do PDE que consiste naquilo que ele traz de novo e que, portanto, não fazia parte do PNE de 2001 e também

não se existiu nos planos anteriores. Este PDE 2007 preocupa-se “em atacar o problema qualitativo da educação básica brasileira”.

A partir de 2008 trabalha-se, sobretudo, com o modelo de Inclusão, ou seja, a escola, o ensino e a sociedade se adaptam ao educando procurando metodologias específicas, práticas diferenciadas e capacitação ao modelo de Integração na qual a educando se adaptava ao contexto escolar e social.

Em 2008 o MEC divulga o documento intitulado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/2008”, o qual conceitua a educação especial e define como público os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação. Ainda no mesmo ano o Decreto Nº. 6.571, dispõe sobre atendimento educacional especializado complementar ao ensino regular para os alunos público alvo da educação especial e o seu financiamento por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Em 2009, o Decreto Nº. 6.949 ratificou a convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência com status de Emenda constitucional, adotando o paradigma da educação inclusiva, conforme está no seu artigo 1º : “ A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu protocolo facultativo, apensos por cópia ao presente Decreto, serão executados e cumpridos tão inteiramente como neles se contêm” (BRASIL,2007).

E a Resolução Nº. 4/2009, do Conselho Nacional de Educação, instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Formulada em concordância com os movimentos internacionais de afirmação do direito de todos à educação, contribuindo para o fortalecimento da a educação especial na perspectiva da educação inclusiva nos sistemas de ensino brasileiros, como política de Estado (BRASIL,2010).

Considero que o conjunto desses marcos legais, alicerçados em estudos especializados de longa data, no Brasil e no mundo, dão hoje o necessário respaldo ao desenvolvimento da educação especial na perspectiva inclusiva.

1.3 A contribuição da UnB na formação de educadores da educação inclusiva

Os marcos legais citam como dever do estado e direito do educando ter profissionais com a especialização adequada para proporcionar o atendimento de qualidade. Essa capacitação embora garantida por lei, tem acontecido precariamente no processo de formação dos profissionais da educação.

No portal da Faculdade de Educação da UnB , encontramos o pressupostos que afirmam “A Educação Especial e Inclusiva no Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília”, aonde se ressalta que “ a presença da área da Educação Especial da Faculdade de Educação da UnB no Curso de Pedagogia, desde 1988, responde hoje à perspectiva da Educação Inclusiva, consenso mundial, garantida por Lei, no nosso País, em particular com a Lei de Diretrizes e Bases de Ensino Fundamental, que preconiza o respeito às diversidades” (UnB,2011).

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UnB, busca contemplar uma formação básica qualificada do professor/educador, reconhecendo a diversidade que esses futuros educadores irão encontrar na sociedade e, nesse sentido:

Firma o compromisso da escola, cuja perspectiva inclusiva abandona a estrutura de formação do professor, através de Habilitações e integra ao currículo dos Cursos de Formação de Professores os estudos relativos à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais, considerando as suas especificidades culturais, raciais, físicas emocionais e de qualquer ordem, contemplados em espaços curriculares de formação obrigatórios que oportunizem estudos de aprofundamento, pesquisa e prática supervisionada, dentro da realidade da escola e de outros ambientes de trabalho do profissional de Educação, em sua amplitude (UnB,2011).

Assim o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da UnB, implantado em 2003, tem no seu fluxo regular, duas disciplinas obrigatórias: O Educando com Necessidades Educacionais Especiais (duas ofertas), que segundo a sua Ementa, busca desenvolver no educando a “ Análise das perspectivas da educação especial e inclusiva face ao contexto histórico, sócio – político, cultural e educacional atual”, a compreensão do conceito de necessidades educacionais especiais, das premissas ,dos programas e sistemas de apoio para as pessoas com necessidades especiais.

A segunda disciplina é a “Aprendizagem e Desenvolvimento das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais”, que como seus objetivos “conhecer as diferentes perspectivas históricas da aprendizagem e do desenvolvimento das pessoas com necessidades educacionais especiais”, a compreensão do específico do processo de desenvolvimento das

peças com necessidades especiais e os principais fatores que interferem na aprendizagem dessas pessoas.

Além das disciplinas acima, o programa também oferece as seguintes optativas: Criatividade e Inovação na Educação, Tecnologias no Contexto Educação Especial e Inclusiva, Estratégias Para Avaliação Educacional da PNEE, Introdução à Classe Hospitalar, Princípios, Métodos, Técnicas e Recursos Didáticos Para o Ensino do PNEE, Tópicos Especiais em Prática Pedagógica: Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, Tópicos Especiais em Educação Especial I: Psicomotricidade. E têm ainda três níveis de projetos acadêmicos de caráter teórico-prático, que vão, por exemplos, desde o Projeto 3 - “Encanto no Aprender: O Lúdico no contexto Educacional” ao Projeto 5 - “Informática Educativa / Tecnologia na Educação” (UnB, 2011).

Entretanto, durante o período da minha formação observei que houve poucas ofertas das disciplinas voltadas para o atendimento especial no noturno, e isso pode significar um prejuízo para os alunos interessados. Entendo que a reduzida oferta dessas disciplinas específicas ao longo do período acadêmico reflete na capacitação dos professores formados. Alguns colegas que viveram essa situação relataram que, posteriormente, nas suas práticas profissionais, juntamente com a escola, procuraram essa capacitação em outros cursos especiais oferecidos pelo governo, mas que em geral, esses também não davam conta de atender a demanda quanto às diversas necessidades e assuntos.

Devemos observar a importância dessas dificuldades a partir da análise do censo MEC/INEP sobre a “Evolução da Educação Especial no Brasil”. Esta estatística oficial mostra que: em 2002 houve 448.601 matrículas na Educação Especial, sendo 239.234 destas em escolas regulares (classes comuns) e em 2006 houve 700.624 matrículas, sendo 441.155 destas em escolas regulares. Portanto, entre 2002 e 2006, houve um crescimento de 84,4% de matrículas nas escolas comuns (Inclusão) e 15,6% nas escolas e classes especiais. Mas, em contrapartida, no mesmo período pesquisado, houve um crescimento pífio no número de professores na Educação Especial, pois esses eram 44.490 em 2002 e 54.625 em 2006 (BRASIL.2007).

1.3.1 Educação Especial da UnB. Um programa afinado com a Inclusão

Devo ressaltar a qualidade da formação do programa de Educação Especial da Faculdade de Educação. Em que pese às dificuldades encontradas pelos educandos, conforme registrei

acima, o trabalho dos professores e os conteúdos que pude apreender, tem sido de grande importância na minha formação acadêmica e humana.

Nos mais diversos materiais didáticos podemos encontrar uma coerência na defesa da modalidade da Educação Especial fundada na premissa da Inclusão. No livro “Pedagogia Educação Inclusiva”, Módulo III, das professoras Fátima Rodrigues e Amaralina Souza (esta da FE/UnB, com quem pude estudar um breve período) encontramos:

A inclusão traz consigo uma mudança de foco, centrando não na deficiência, mas no aluno e no sucesso do processo ensino-aprendizagem, que enfatiza a necessidade de adequação/adaptação que o meio ambiente precisa ter para atender às necessidades específicas do aluno, nos diversos contextos escolar, familiar e comunitário. O que significa entender que é a escola que precisa se adequar para atender às necessidades educacionais de todos os alunos e não o contrário, como sugere a concepção inerente ao conceito de integração. (SOUZA;RODRIGUES.p.21).

Nos estudos nas disciplinas da Faculdade de Educação, sobre a educação inclusiva, fica claro a importância de se construir uma escola que envolva todos, desde os professores, alunos, família, pessoal administrativo, apoio e a comunidade. Para haver uma boa escola inclusiva precisamos colocar todos em movimento, numa constante construção solidária e transformadora. Na perspectiva do mais humano, aquela que compreende as diferenças como enriquecimento.

Em Souza (2007) encontramos o conceito chave sobre o que são as necessidades educacionais especiais:

Chamamos Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais àquelas que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais, intelectuais, psíquicas, bem como altas habilidades e super-dotação, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter temporário ou permanente, e que de alguma forma, na interação dinâmica com os fatores sócio-ambientais, resultem em necessidades singulares no ambiente escolar. (SOUZA; RODRIGUES. P. 28).

Na formação dos professores na UnB é importante aprender sobre os três aspectos chaves no atendimento às necessidades educacionais especiais segundo Vidal e Manjón (1992, apud Souza;Rodrigues.2007. P.42) :

O conceito necessidades educacionais especiais implica um caráter interativo (tanto depende das características individuais como da resposta educacional), um caráter dinâmico (varia em função da evolução do aluno e das condições do contexto educacional); 2) as necessidades precisam ser definidas com base nos recursos adicionais por elas exigidos, bem como nas alterações curriculares que se tornem necessárias; 3) não implica um caráter classificatório em relação ao alunos, ou seja, são definidas a partir do potencial de aprendizagem e de desempenho (In: Educar na Diversidade, material de formação - módulo 2:0 enfoque da Educação Inclusiva. MEC, 2003, p. 39, apud SOUZA; RODRIGUES,2007. p.42).

A complexidade, as barreiras e as variações das necessidades educacionais apresentadas pelos alunos no cotidiano dos processos de aprendizagem ressaltam a importância da formação e comprometimento do professor em Educação Inclusiva, preocupação que norteou nos Parâmetros Curriculares Nacionais (SOUZA; RODRIGUES,2007. p.43) a formulação de quatro pilares para uma prática do educador, que são o Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Ser e Aprender a Conviver.

As exigências quanto à capacitação do professor de Educação Inclusiva estão nas suas tarefas enquanto educador. E, estas são diversas e em processos de continua mudança. É sempre partindo das necessidades especiais dos alunos que percebemos a importância de saber como eles aprendem e se desenvolvem, pois somente assim o professor pode contribuir no desenvolvimento das potencialidades e na superação das suas dificuldades.

Na UnB aprendemos que devemos, enquanto educadores, incorporar uma formação geral que nos é dada na formação inicial, nas disciplinas e espaços curriculares, na sala de aula, que tratam das múltiplas questões do aluno com necessidades especiais. Essa formação geral permite ao futuro professor ter “conhecimentos básicos para identificação das necessidades educacionais especiais do aluno, para adaptar estratégias e recursos de ensino que facilitem o seu aprendizado, assim com formas alternativas de avaliação de aprendizagem...” (SOUZA ; RODRIGUES, 2007. p. 44).

E, também, se faz necessário uma formação específica para os professores que de os conhecimentos especializados para o seu trabalho em “... contextos específicos, onde a intervenção pedagógica específica funciona como suporte ao processo de ensino-aprendizagem, contemplando as necessidades específicas do aluno e o apoio ao trabalho pedagógico do professore em sala de aula.” (SOUZA; RODRIGUES. 2007. p.44).

A formação específica segue as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL,2001) abarcando vários tipos de necessidades educacionais especializadas, como o “Apoio pedagógico especializado” – que visa garantir o acesso e a permanência do aluno na sala de aula, através de recursos como , por exemplos, o sistema Braille, tecnologias assistidas e a educação física adaptada, entre muitos outros -, o “Atendimento pedagógico domiciliar”, a “Classe Hospitalar”, a “Estimulação precoce” e a “Educação profissional” (SOUZA; RODRIGUES,2007, p.45).

A formação do professor deve capacitá-lo também para que no seu trabalho acompanhe a evolução e incorpore as tecnologias que podem integrar o processo de aprendizagem, facilitando o “... acesso do aluno às atividades escolares...” e criando “... um ambiente estimulante...” (SOUZA; RODRIGUES,2007, p.47).

Portanto, a formação obtida na Faculdade de Educação da UnB, coerente com a perspectiva da Inclusão, assinala e fundamenta o papel do professor nesse processo de construção e disseminação de escolas democráticas e competentes para todos os alunos.

No desenrolar desta pesquisa familiarizei-me com as leis que regem a Educação Especial/Inclusiva e foi uma feliz a descoberta que, muito embora não tenha buscado essas definições legais durante o acompanhamento pedagógico, estimulada pela minha formação universitária, participei desse processo inclusivo com afinco. Acredito que o relato deste trabalho monográfico corrobora exemplificando ações inclusivas com perspectivas maiores que o desenvolvimento escolar assim como os avanços legais.

Faz parte do relato adiante, reflexões quanto a adaptação da educadora e das ferramentas pedagógicas utilizadas. Sendo presente na inclusão da criança portadora de necessidades educacionais especiais a família e os demais atuantes na sua vivência, podendo aqui ser citados os vizinhos, profissionais e comerciantes que se relacionaram com essa criança durante o acompanhamento pedagógico. A alavanca motivadora no planejamento pedagógico é o respeito as diferenças e especificidades dessa criança.

CAPITULO 2

RELATO DE EXPERIÊNCIA COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.1 Política de Educação Inclusiva no Brasil.

Estamos acostumados a ouvir sobre educação especial, educação integrada e educação inclusiva, mas muitas vezes isoladamente e muito superficialmente, chegamos às vezes a nos confundirmos sobre as semelhanças e diferenças entre esses conceitos e o que de fato eles significam. Os textos aos quais muitas vezes temos acesso nas disciplinas, e que tratam sobre o assunto, tendem a ser fragmentados dificultando a compreensão.

Para falarmos de inclusão, precisamos defini-la. Certo de que quanto mais há exclusão, mais se fala em inclusão, num discurso distorcido, a ponto de banalizar o conceito sem que se perceba a profundidade e a complexidade das discussões educacionais inclusivas. Mediocrementemente podemos dizer que inclusão é não ser excluído, é fazer parte de, estar inserido em. Quando uma empresa se diz inclusiva ela gera a ilusão de abranger todos seus usuários. Uma vez que esses usuários estão unificados na condição de igual, bastaria para ser uma empresa inclusiva, porém é necessário perceber a valiosa diferença que é inerente aos indivíduos, a nossa diversidade. A proposta a qual chamo de real inclusão se dá, quando somos todos participantes da produção social, culturalmente e economicamente, o que leva a considerar e a enfatizar as igualdades concretas entre os sujeitos participes, porém também percebe e respeita as diferenças nos aspectos físicos, culturais e intelectuais, preparando meios de acolhê-las, seja nas relações sociais e também em qualquer ambiente.

Corremos o risco de deparar-nos com escolas também iludidas, que se denominam inclusivas, porém não conhecem o teor da inclusão ou não estão verdadeiramente engajados no processo da real inclusão.

Existiu um tempo em que os deficientes eram considerados incapazes, inválidos, inferiores e até mesmo perigosos. Eles nem sequer eram vistos como cidadãos dignos, com direitos e deveres. Eram isolados do convívio social e escondidos de sua própria família. Absurdamente foram assassinados durante o nazismo, pela busca irracional da eugenia ariana.

Com a evolução dos valores humanos e com revoluções pleiteando democracia, as características educacionais foram se modificando, foi-se interagindo mais com as pessoas com deficiências permitindo, assim, o surgimento da Educação Especial. Essa educação voltou seu olhar para defender o direito de estudar das pessoas deficientes. Muito embora esses atendimentos fossem separados dos ditos normais e também muito precários, forçando as crianças a exercícios repetitivos. Assim era difícil aprender. Ainda sim a criação da Educação Especial, que visa atender a população de pessoas com deficiência, identificando nelas potencial educacional, foi um grande passo para a Educação Especial de hoje, comprometida e acessível.

As discussões em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 intensificaram debates que reivindicavam a participação de pessoas com necessidades especiais em escola comuns, também a quebra do alienador modelo vigente. Houve nessa época um aumento de 60 % nas matrículas de crianças com necessidades especiais nessas escolas. Vale ressaltar que o atendimento até 1997 propunha um modelo de integração. Era assumida a educação especial com atendimento nas classes comuns.

Integrar significa compartilhar o mesmo espaço, estar inserido socialmente e estar apto a satisfazer certos padrões sociais (Sasaki – 1998). Para o modelo de integração as crianças com necessidades especiais seriam inseridas nas classes comuns e trabalhadas para adaptar-se a elas, e ainda sim recebendo um ensino de qualidade. A integração trata as deficiências como problema pessoal do sujeito e visa à manutenção das estruturas educacionais.

No modelo de integração o sujeito não é reconhecido por sua diversidade. Para Marchesi (2004, p. 22):

[...] a idéia de integração esteve estreitamente relacionada a utilização do conceito de necessidades educativas especiais. As duas formulações são tributárias dos movimentos sociais de caráter mais global que se consolidaram a partir dos anos de 1960 e que requeriam maior igualdade para todas as minorias que sofriam algum tipo de exclusão. [...] a integração é o processo que permite aos alunos que habitualmente foram escolarizados fora das escolas regulares serem educados nelas. A reflexão situa-se agora nas condições educativas e nas mudanças que é preciso fazer nas escolas regulares e na provisão de recursos para que os alunos com necessidades especiais recebam nelas um ensino satisfatório.

É comum ouvirmos que a inclusão é uma nova nomenclatura para integração, o que não é verdade. Falar em integração é assumir uma escola regular com variações para o educando

portador de deficiência. Esse modelo pouco mexeu na estrutura excludente da escola regular, apenas permitiu que dadas devidas assistências ao educando portador de deficiências (os outros não eram considerados) com o currículo alterado, tendo apoio no contra turno, pudesse freqüentar o espaço escolar com os alunos tido como normais. Quando não adaptado era permitido devida devolução desse aluno para a escola especial.

Porém entendendo que em um nível inicial a integração é a inserção das crianças especiais nas salas comuns e que nessa convivência busque-se a adaptação de costumes sociais, encaro a integração como parte necessária de uma inclusão. Mesmo assim precisamos construir nisto uma mentalidade inclusiva.

Quando falamos em inclusão estamos relacionando-a ao princípio de pertencimento da criança que constitui o grupo escolar do qual faça parte. Vamos começar definindo a Inclusão como o modelo que considera as necessidades educacionais dos sujeitos com problema social e institucional, procurando assim transformar as instituições. Neste modelo as diversidades são consideradas e ela não se opõe a igualdade.

Para Vygotsky (1995), os princípios do desenvolvimento humano são os mesmos para todos os sujeitos. Todo o ser humano é educável. Todas as crianças devem ser educadas. Na sua visão, a fragilidade da deficiência é também uma força que move o sujeito para suas realizações. Isso significa pensar nos opostos como partes de um todo. A deficiência faz parte da subjetividade de muitas pessoas, que constituem como sujeitos sociais, com base, simultaneamente, na fragilidade e na força dessa condição e em suas possibilidades educativas.

O papel de uma escola verdadeiramente inclusiva é ter em sua base a aniquilação da prática excludente em toda sua definição. Precisam-se considerar os educandos (aqui me refiro a todos inseridos na classe) como indivíduos com suas peculiaridades. Eles advêm de uma estrutura complexa que é a família, e ao adentrar na escola se deparam com outra estrutura também complexa, e que tende a selecionar e classificar os alunos. A escola inclusiva promove o convívio social e cultural de todos os integrantes de sua comunidade.

Para Wilson (2000) a inclusão escolar pressupõe uma escola centrada na comunidade, livre de barreiras (arquitetônicas ou curriculares), promotora de colaboração e equidade. Em contrapartida Hegarty (2003) defende que é necessário sobre tudo investir em uma “educação para todos”.

Pode-se dizer que embora possamos compreender a inclusão e sua abrangência, a sua aplicação ainda está muito aquém do que se espera. Quando teorizamos sobre a inclusão estamos caminhando para progredir no atendimento aos nossos educandos, porém se analisarmos a prática, não saímos do campo das idéias.

Que é necessário discutir o papel de uma educação inclusiva é fato, mas para além das discussões, fazem-se necessárias políticas educacionais que dêem conta de realizar o que se propõe, pois as ações estão longe de atingir a “ideologia da inclusão” de (Correa, 2003). Sua real compreensão foi banalizada, e falar de inclusão é quase que religioso o que afasta mais e mais a teoria do possível concreto. Os profissionais se tornaram “inclusivos”, os políticos são “inclusivos” e até os educandos dizem-se “inclusivos”, entretanto na prática escolar essa inclusão é inconsistente e insuficiente. Como então resolver esse problema que afasta a teoria da prática em busca da equidade social? Perceber as diferenças, mesmo que sutis, do discurso e da ação, avaliar se essa prática está sendo apenas assistencialista, como diz Morin (2004), fomentar uma revolução de valores. Essas ações podem ser o início da transformação que aproximará o discurso da prática. Na Educação Inclusiva, todos são reconhecidos como diferentes e necessitados de uma pedagogia diferenciada (Perrenoud, 1996).

Quando reconhecemos todos como diferentes, estamos reconhecendo todos como iguais dentro da mesma condição, a de diferente, e abrindo uma discussão de análise particular de cada um nas suas peculiaridades. A preocupação aqui é utilizar a nomenclatura “diferente” como substitutiva de portadores de necessidades educacionais especiais e voltarmos à mesma discussão, que existem duas classes, a dos diferentes e a dos normais.

Não basta falarmos de uma educação inclusiva, precisa-se mais, precisamos vivenciar. Olhar para o próximo em sua totalidade e complexidade. A educação inclusiva é sim para os diferentes que somos todos nós, ou seja, ela não é para uma parte necessitada de ajuda, ela engloba.

Essa totalidade prevista na real inclusão pode ilusoriamente criar uma situação inviável do ensino, porém Heward (2003) afirma que não é necessário que cada aluno tenha uma abordagem diferente, isso sim tornaria o ensino uma prática impossível, mas o processo de aprendizagem sendo abordado sob metodologias diferentes, assim englobando todos os educandos.

Estamos enfatizando aqui as diferenças como algo inerente do ser humano e não negativo, como por exemplo, os professores com habilidades didáticas diferentes que podem nesse

processo interagir juntos, cada um de diversas maneiras, levando em consideração que o processo de ensino é uma transição entre os diferentes paradigmas de conhecimento.

2.2 Relato de Experiências Pedagógicas com criança portadora de Esclerose Tuberosa

Em 2007 enquanto eu fazia meu estágio na Escola Cenecista de Brasília – CNEC eu tive a oportunidade de conhecer o *Pedro, um menino muito simpático com pintinhas no rosto, que vinha correndo em minha direção para me abraçar e me dar beijos enquanto eu estava com as outras crianças no pátio da escola. E foi assim que o conheci, acredito ter sido para ele naquele momento uma fonte de carinho que ele não encontrava na escola, alguém que o aceitava com um sorriso, mesmo que só de passagem. Dele eu só sabia o nome, *Pedro, e mais tarde o nome de sua condição: esclerose tuberosa, mais nada.

No final de um expediente na escola, recebi a visita da mãe do *Pedro acompanhada da coordenadora da escola, que propuseram que eu trabalhasse com o *Pedro no turno contrário, duas vezes por semana. O interesse dela começou quando ele comentou sobre mim, e quando viu por vezes ele ir me dar tchau. Sabendo que seria um grande desafio e uma enorme responsabilidade, que teria de trabalhar basicamente sozinha e dedicar o meu tempo disponível para ele, eu quase neguei, porém a vontade de aprender mais sobre trabalhar na educação especial inclusiva e poder contribuir para seu desenvolvimento escolar foram mais forte, fazendo-me aceitar esse desafio. Marcamos então uma entrevista dali a dois dias.

Comecei a me preparar para a entrevista pesquisando sobre a Esclerose Tuberosa, uma doença pouco conhecida e muito peculiar:

Os sintomas surgem através da sua manifestação na derme, geralmente associada a um grau de atraso mental. Von Recklinghausen (1862) identificou pela primeira vez tumores no coração e no cérebro de um recém-nascido, que só tinha vivido brevemente, algo muito raro. Porém, Bourneville um neurologista francês, em 1880 caracterizou a doença, cunhando a esclerose com o nome de tuberosa, por essa razão ela também é conhecida como doença de Bourneville.

A esclerose tuberosa é uma mutação genética causada por alterações em um de dois genes - TSC1 e TSC2 -, cujas proteínas, hamartina e tuberina, deixam de ser produzidas, não

*O nome da criança foi alterado para não expor a mesma

controlando, assim, a reprodução celular. A consequência é o desenvolvimento de tumores benignos, de crescimento lento, em diferentes órgãos (principalmente cérebro, rins, coração, pele, retina e pulmões), com progressões distintas ao longo da vida. São características, ainda, as alterações na posição dos neurônios, presentes em 90% dos casos e por sinais cutâneos específicos, esses eram bem visíveis no *Pedro. Cerca de 60% dos portadores têm atraso no desenvolvimento mental e psicomotor. Geralmente diagnosticada a partir de dois sintomas neurológicos: os ataques epiléticos e os variados graus de deficiência mental.

A esclerose tuberosa acontece na proporção de um caso para cada 6 mil a 10 mil nascimentos e, em 30% das ocorrências, é transmitida por um dos pais. Nos 70% restantes, a doença é fruto de uma mutação nova, no espermatozóide ou no óvulo, não sendo, até aquela geração, uma doença familiar. Por ser uma doença genética de caráter autônomo não é contagiosa. O tratamento é sintomático com o intuito de proporcionar melhor qualidade de vida.

Os portadores precisam também de um atendimento multidisciplinar, que estimule seu desenvolvimento precocemente. Crianças que possuem uma pequena deficiência mental são capazes de seguir um programa escolar e desenvolver sua habilidade motora e mental em igualdade com seus colegas. Já outras podem atingir certo nível de habilidade e não progredir nada mais além daquilo. Algumas sofrem um retrocesso, com um nível baixo de realizações, isto pode ser atribuído ao crescimento do tumor cerebral, à intoxicação dos remédios antiepiléticos ou ao descontrole dos ataques. Pode ainda ser visto como resposta a uma situação de completo estresse ou ainda como resultado de uma grave infecção. Essas regressões podem ser temporárias, especialmente nos casos onde se pode identificar e tratar a causa com sucesso. É extremamente difícil anteciper como uma criança irá se desenvolver, mas é importante que sejam proporcionadas a ela todas as oportunidades de educação e terapias disponíveis. Assim, ela poderá desenvolver e alcançar o máximo de seu potencial.

Na entrevista estavam presentes Ana, a mãe do *Pedro, e o próprio *Pedro, distraído jogando vídeo game. Ela deixou-me bem à vontade e sentamos ao sofá. Ana me perguntou o que eu sabia do *Pedro e como havíamos nos conhecido, quando eu expliquei a ela que na verdade não nos conhecíamos de fato, apenas tínhamos esses acessos de carinho um com o outro ela achou estranho e explicou-me sobre a dificuldade do *Pedro aceitar assim tão bem o carinho de um desconhecido, ele era muito reservado apesar de curioso. Achei isso gratificante, não sei explicar bem o porquê, mas não houve barreiras entre nós em momento algum.

Comuniquei que eu havia pesquisado sobre a Esclerose Tuberosa e que eu acreditava que podia fazer um bom trabalho com o *Pedro. Estávamos confiantes da importância desse atendimento, uma vez que o *Pedro tinha estabilizado nas aquisições lingüísticas, e em seu desenvolvimento cognitivo. Ele que sempre acompanhou seus colegas de sala, estava ficando pra trás. Uma das suspeitas era a mudança na dosagem do remédio para epilepsia, que estava controlada há muito tempo, mesmo assim dava sinais de ressurgimento, por isso o aumento da dose.

O *Pedro era um menino muito esperto e tinha o apoio total da família composta por mãe, pai e uma irmã. Ana sua mãe é Psicóloga e trabalha na UnB, uma pessoa instruída e que sempre proporcionou ao *Pedro o atendimento que ele precisa. Fora o acompanhamento de saúde que deve ser constante, ele frequenta a fonoaudióloga as sextas e uma clínica especializada no atendimento de crianças com necessidades especiais. Na clínica, ele recebe acompanhamento pedagógico em grupo, acompanhamento psicológico e faz terapia ocupacional. Essas atividades são realizadas intercalando os dias na clínica, no caso do *Pedro sempre as segundas e quartas. Sendo assim trabalharia com ele nas terças e quintas de manhã.

Conversando ainda com a mãe, e sabendo dos outros atendimentos, achamos melhor dividir o tempo de trabalho em três momentos: o primeiro para trabalhar a autonomia e cuidados com a higiene pessoal, incitando costumes sociais e atitudes de bem estar, o segundo momento seria para trabalhar o conteúdo em que ele apresenta dificuldades, focando no seu aprendizado para não deixar que se desestabilizem suas capacidades cognitivas, de escrita, fala e de lógica, por fim o terceiro momento seria o brincar. Não podemos nos esquecer de que ele é uma criança de seis anos e está cercado de todos os lados de estímulos e atividades. O brincar aqui, embora que muitas vezes direcionado, é com o intuito lúdico, para relaxar, mexer o corpo, socializar.

Os deveres de casa seriam feitos com os pais no final da tarde e somente quando não fosse possível, seria feito comigo pela manhã. Esse era um momento importante para os pais que conseguiam a partir daí acompanhar seu aprendizado e desenvolvimento e simultaneamente ficar junto ao filho.

Antes de começar a rotina de trabalho propriamente dita, fui conversar com a professora, saber como era feito o atendimento do *Pedro em sala, e quais era suas dificuldades. Disse-me ela que no início do ano o *Pedro conseguia acompanhar a turma, reconhecia as letras e seus sons, conhecia os números e já fazia contas simples com $2+2$, mas que no meio do ano, ele

estacionou, parou de aprender e ficou pra trás em relação ao grupo. Não conseguia formar sílabas e confundia algumas letras, mesmo ainda conhecendo os números apresentava dificuldades para fazer as contas simples. A monitora da sala fica 90% do tempo da aula ao lado dele, mesmo tendo também um aluno com Síndrome de Down na sala. Segundo ela o *Pedro tem um comportamento exemplar e não tem problemas de comandos, mas tem um déficit de atenção muito grande e às vezes copia as brincadeiras dos outros como forma de se integrar. Pedi a ela que enviasse na agenda semanalmente o que seria trabalhado, e que anotasse tudo pertinente ao seu desenvolvimento, quais foram seus ganhos e sugestões também era bem vindas. Esclareci que deveríamos trabalhar juntas, apoiando-nos nos acertos e erros, visando sempre o sucesso.

Eu me questionava como poderia ajudar o *Pedro a aprender? É possível aumentar seus conhecimentos, fazê-lo acessar ainda mais suas capacidades? No primeiro dia escolhi uma das possibilidades de ação docente na orientação do processo de aquisição da base alfabética do sistema de escrita, dentro dos pressupostos de pressupostos construtivistas: a Sondagem da Escrita. A Sondagem da Escrita é um recurso essencial para o professor alfabetizador, pois permite ao professor identificar quais hipóteses as crianças têm acerca do funcionamento da língua. Assim iria ter mais segurança para realizar as mediações na construção e desenvolvimento da escrita.

Seguindo as recomendações para fazer-se uma sondagem, elaborei com o tema Cozinha, que ele conhece e também reconhece lá momentos de prazer, afinal comer é uma das coisas que ele adora fazer. Tentarei aqui representar o teste:

Dia: ___222 2222 222227_____ (ele perguntou o dia -)

Nome: escreveu o nome utilizando algumas letras e omitindo outras.

1- Ditado (pedi para ele ler e ele falou as letras)

Palavras / Escrita J.

Cozinha (ONA)

Panela (PAEA)

Mesa (MEA)

Pão (PO)

Vó (VO)

O café está em cima da mesa.

(J.) OCAEE ETA MEA

2-Complete:

1-2-3- 4 -5-6- 7 -8-9- 1 -

3-Ditado dos Números

3 (E – três ao contrario)

2 (2)

8 (OT)

9 (1)

4-Ditado das continhas

$2+2=4$ (2 $2=4$)

$3-1=2$ (E $1=2$)

Constatai que o *Pedro reconhecia e diferenciava as letras e os números, estava no nível chamado silábico-alfabético, ou seja, contava os pedaços sonoros e dava valor fonético à palavra. *Pedro não reconhecia as junções mais complicadas como o NH e escrevia tudo em letra de forma, mais tarde soube que lhe foi ensinado assim porque a letra cursiva demanda mais coordenação, e o *Pedro tem essa coordenação motora comprometida.

Comecei a elaborar atividades baseada no conteúdo da agenda, determinada a reduzir seu atraso na escola na esperança que ele não perdesse o ano. É claro que nos outros momentos já citados a intervenção mudava. Fui inserindo aos poucos outras atividades que acreditava contribuir para o entendimento das relações e para a adaptação no seu convívio social/cultural.

Utilizei como ferramentas livros comprados em sebos (com atividades para 1 ano), dois livros emprestados da Ana (com dicas e sugestões para se trabalhar com PNEE), material de papelaria comprado e tudo aquilo que estava a disposição dentro do apartamento como

computador, vídeo game, jogos. Nosso ambiente de trabalho era prioritariamente o quarto do *Pedro, mas tínhamos livre trânsito no apartamento e incentivo para explorá-lo. Constantemente descíamos para outras atividades.

Para organizar este trabalho, a fim de promover melhor compreensão irei relatar as atividades, especificando as minhas orientações, intenções e como se deu, quais foram minhas impressões.

2.2.1 1º Momento – Cuidados, Higiene e Autonomia.

Este é o momento de observarmos e interagirmos juntos. Saber como certas rotinas se estabeleceram para poder intervir, ajudando-o a perceber situações e atuar nelas. Cuidar de si e do ambiente como forma de proteção do corpo e do espaço que vive. Aprender mecanismos e utilizar ferramentas para subsistência. Integrar hábitos de higiene ao cotidiano e executá-los sozinho.

Acordar

Quando chegava a casa do *Pedro ele estava dormindo, era preciso acostumá-lo a acordar cedo. Não só para realizar as tarefas, mas para aproveitar o dia. No início era difícil acordá-lo, ele não estava acostumado a acordar nas terças e quintas, mas gradualmente e com muita paciência fomos evoluindo ao ponto de dar bom dia e ele responder sorrindo e levantando.

Lanche

Ao acordar íamos preparar o lanche. *Pedro sozinho pegava as coisas na geladeira e nos armários, algumas vezes se confundia e sozinho corrigia-se. O preparo do leite funcionou bem sob minha orientação, mas o preparo do pão ou biscoito era mais complicado devido à coordenação. Fomos treinando todos os dias o movimento de “vai e vem” para passar manteiga

no pão, eu o deixava e o incentivava a fazer sozinho, e a dificuldade foi sendo superada a cada dia. Evoluiu a ponto de não só passar manteiga no pão, como também cortar o pão e usar a sanduicheira. Fiquei orgulhosa quando ele começou a preparar o café (na cafeteira) para a mãe nos dias em que ela estava em casa.

Higiene

O *Pedro tinha dificuldades para seus dentes escovar sozinho e não tinha o hábito a fazê-lo desta maneira. Existia também uma preocupação em relação a sua saúde bucal, porque na Esclerose Tuberosa existe uma probabilidade de complicações orais.

Eu escovava os dentes dele e narrava tudo o que eu fazia. Quando ia para cima, quando fazia “vai e vem”, se fazia movimentos circulares eu também falava. Depois eu escovava os dentes dele e dava a escova para ele escovar sozinho, segurava em cima da mão dele e continuava narrando. Quando ele já segurava com firmeza a escova, eu apenas dava os comandos de movimentos e ele executava-os. Em questão de quatro meses ele fazia toda a escovação sozinho e ainda passava fio dental. Quando eu esquecia o enxaguante bucal ele me lembrava, pegava-o e fazia sozinho.

Assim aconteceu na hora do banho. O *Pedro tinha um pouco de preguiça de tomar banho, e como qualquer criança às vezes tentava me enrolar e não se lavava direito. Quando eu cobrava dele, ele executava perfeitamente. Ele reconhecia o xampu e o creme pela embalagem, não pela escrita. Aproveitei essa hora do banho para trabalhar as partes do corpo humano, falava uma por uma e quando ele não conhecia, eu o ajudava. Após o banho passava creme e desodorante no corpo, isso também lhe foi ensinado.

Como ele ia para a escola na maioria das vezes, ele sozinho sempre pegava o uniforme no armário. Aprendeu a se vestir, porém tivemos que adaptar as roupas que ele usava, porque ele não conseguia colocar botões em casas. Optamos por calças de elásticos ou com botões de pressão. Aqui apenas apresentei a ele as partes de fecho das roupas como velcro, zíper, botões e elásticos; as partes que ele poderia se orientar como as etiquetas (sempre para trás), detalhes da gola (para frente), bolsos, cordões e calcanhar da meia.

Com o calçado foi um pouco mais complicado. Ele gostava e andava muito de tênis e amarrar os cadarços foi uma conquista que não obtivemos sucesso.

Quando o destino era diferente incentivava-o a escolher a roupa, direcionando quanto ao clima, ao lugar, a atividade que iria realizar. Ele nunca foi muito vaidoso, então não se opunha as sugestões ou fixava-se em nenhuma peça em específico.

Arrumação

Depois do café introduzi a rotina de arrumar a cama. Salientando para a importância de manter arrumado o quarto, para organizar suas coisas. Falava para ele que a gente se sentia melhor quando estava tudo organizado e que era mais fácil encontrar as coisas. Ele não gostava nada de fazer isso e me pedia para ajudar e deixava-me fazer sozinha.

Sempre após alguma atividade também arrumávamos as coisas. Isso era importante para que ele situasse o endereço das coisas e fizesse relações entre os objetos, jogos ficam juntos com jogos, camisa com camisa e assim por diante.

A mochila era outra responsabilidade importante. Ele separava o caderno, os livros (de histórias e didático), ele arrumava o estojo, a agenda e às vezes o calção de banho, o calção quando tinha aula de natação. Dessa forma eu aproveitava para incentivar o maior cuidado com suas coisas, era comum ele largar o material pela sala e perdia na escola muitas vezes. Incentivava-lhe a acompanhar o calendário e saber o dia da semana, então saberia se teria aula de natação.

Cuidado com os bichos

O *Pedro sempre quis ter um bichinho de estimação, mas era necessário que ele aprendesse a cuidar desse bichinho para poder ganhar um de verdade. Adotamos então um bichinho de pelúcia e com ele realizávamos as tarefas que se teria com um bichinho vivo. Trocávamos a comida, dávamos água, levávamos para passear toda vez que descíamos. Apesar de o *Pedro ter gostado muito da idéia, não levava muito a sério, queria mesmo um bichinho de

verdade. Como eu tinha e ainda tenho uma cachorrinha da raça Shitzu, eu a levei para visitar o *Pedro. Ele a levava para passear, segurando na coleira, dava água e ficava muito feliz.

Em um passeio em família consegui convencer seus pais que deram para ele e para a irmã um hamster. Um para cada um. Surpreendentemente os cuidados com o hamster partiam sempre dele e o fazia com muito carinho. Não podíamos levar o novo amiguinho para passear, mas brincávamos com ele dentro do apartamento. Ele demonstrava claramente a preferência pelo bichinho dele comparado ao da irmã e o protegia do outro. Infelizmente o hamster morreu logo, e o *Pedro lidou muito bem com isso (estranhamente bem demais), não demorou para pedir outro bichinho.

*Pedro e sua irmã demonstraram ser crianças com responsabilidade suficiente para terem um outro bichinho, dessa vez maior. Ganharam uma cachorrinha também Shitzu chamada Shine. Creio não ter sido apenas o *Pedro a ter gostado das visitas da minha cachorrinha. Esse presente foi importante, afinal não era apenas a noção de responsabilidade que estava sendo embutida, mas era uma companhia para ele. Uma amiga para brincar e abraçar.

2.2.2 2º Momento – Conteúdos, Cognição e Tarefas.

Calendário

Foi uma rotina elaborada juntamente com a mãe do *Pedro com o propósito de orientá-lo cronologicamente aos dias do ano, mês e semana. Estabeleceu-se um formato diário e participativo para essa orientação. Era disponibilizado um calendário em tamanho grande, porém simplificado, contendo apenas os números em tamanho grande representando os dias, e em tamanho menor por extenso os dias da semana.

Inicialmente apresentei ao *Pedro o calendário, uma ferramenta que servia para nos orientar em relação aos dias, facilitando a organização do tempo coletivamente. Dei uma breve noção de tempo no espaço do dia e da noite e que os dias representados no calendário significavam que o dia terminou para começar um novo dia. Os meses no calendário representam uma volta que a lua dá ao redor da terra, por isso a lua aparece de diferentes formas. O ano é o

tempo em que a terra demora a dar uma volta ao redor do sol. Representei essa explicação com duas bolas de brinquedo que pertenciam ao *Pedro. Como já esperava, o *Pedro teve dificuldade em representar mentalmente as informações, mas o intuito maior era fazer com que ele aprendesse a utilizar o calendário.

Todos os dias quando sentávamos no quarto para iniciar uma atividade, pegávamos o calendário e encontrávamos o mês e em seguida o dia, daquela data específica. No começo do trabalho eu citava as informações anteriores, mas depois de cerca de duas semanas, apenas pedia para que ele escrevesse no caderno a data representada (apenas com números) e o nome. Tínhamos o hábito de riscar os dias passados para facilitar encontrar o dia certo.

O *Pedro acompanhou bem essa rotina, mas embora falasse corretamente a data, dia mês e ano, ele não correlacionava com o seu cotidiano. Por exemplo, se eu apontasse uma data x no calendário, ele saberia me dizer corretamente a data em questão de: dia 20 de setembro de 2007 e apontava as informações no próprio calendário e saberia também que o dia seguinte seria dia 21, porém se eu perguntasse que dia é hoje, dando dicas como o dia da semana, pedir atenção a sequência de dias riscados, ele não conseguia relacionar e falava outra data qualquer.

Gerei variações, fizemos colagens, exaltei os dias do fim de semana tentando gerar memória positiva, fizemos planejamento de atividades futuras, mas não soube fazê-lo relacionar as datas do calendário com sua rotina, ou seja, fazer-lhe entender que hoje é o dia tal.

Folhas de exercícios

Como havia dito eu busquei em vários livros didáticos que possuíam exercícios e me baseei neles para selecionar folhas de exercícios contendo o conteúdo descrito na agenda. Para essa seleção eu também considerava o caderno de exercícios realizados na Clínica, onde ele tinha exercícios formulados por Pedagogos. Sabia que não tinha experiência nem conhecimento suficientes para teorizar a respeito desses exercícios que eram realizados na clínica, mas como li em Celso Antunes (2002) cabe ao professor ver na ignorância o desafio a superar. Reformulei grande parte dos exercícios de maneira que exigisse mais reflexão e que o *Pedro pudesse realizar de maneira menos mecânica.

Cito como exemplo os exercícios que o faziam repetir a mesma frase linha após linha, porque a repetição é necessária, mas essa repetição deve ser acompanhada de envolvimento, de sentido para que o educando possa internalizar. Como resposta a esse exemplo, formulei uma estória de uma formiguinha louca que respondia apenas uma frase, na qual era possível escrevê-la nos espaços das respostas da formiguinha, o diferencial do exercício além da estória eram as perguntas, pensadas de maneira que ficasse engraçado ouvir aquela resposta.

Assim tentei aproveitar os exercícios que vinha da clínica e que tinha nos livros. É evidente que utilizei cópias das páginas do livro e depois de certo tempo passei a formulá-los também.

As vezes que foi utilizado estórias e músicas curtas como antecedente a essas atividades, elas foram mais proveitosas. Em contrapartida as atividades no formato de caça palavras, palavra cruzada e palavra embaralhada geravam uma confusão visual, não tendo sentido para ele, o que lhe fazia responder vagamente ou dispersar.

Vale ressaltar que era necessário fazer um enorme esforço para mantê-lo concentrado. O déficit de atenção repentino e copioso atrapalhava demasiadamente o andamento do trabalho. Para tanto eu colocava algo que chamasse sua atenção durante uma explicação (nariz de palhaço, movimentos estranhos com a mão ao lado do meu rosto, olhos fechados, chapéu de festa...). Lembro-me de ter-lhe feito levantar e dar pulinhos na contagem dos números. O acompanhava nessas solicitações, para que não ficasse imposto, era importante o acesso horizontal que eu tinha a ele, e ele me via como professora e amiga (era como me apresentava).

Hora da leitura

Para exercitar a leitura estipulou-se a hora da leitura. Não acontecia em dias ou horários específicos, mas normalmente íamos após fazer os exercícios que demoravam mais e o deixavam mais cansado. Esse momento de leitura era um momento para: vivenciar a comunicação de uma nova forma, criar estruturas mentais para significar as palavras, alimentar o imaginário, estimular a criatividade e ainda para atentar para a fonética e a entonação, melhorando assim a oralidade. Contudo era um momento para relaxar e simplesmente ler.

Geralmente escolhíamos juntos os materiais de leitura. Existia uma preferência considerável do *Pedro em relação aos gibis da turma da Mônica, mas na seleção estavam os livros que vinham da escola, livros emprestados da biblioteca e textos escolhidos via internet. Eventualmente surgia uma oportunidade diferenciada: quando ganhava um jogo novo oferecia-lhe a regra do jogo ou quando queríamos saber os ingredientes de um bolinho, líamos a embalagem.

O objetivo era que ele aproveitasse ao máximo esse momento, buscávamos lugares agradáveis, como recostar na parede, na cabeceira da cama, no piloti do prédio, e assim líamos. No começo *Pedro tinha preguiça e via a leitura como um quase castigo. Com a repetição dessa prática ele ajudava a escolher o material com animação e repetia a leitura junto à mãe.

Dividíamos a leitura da seguinte maneira: ora o *Pedro lia um parágrafo, ora eu lia um parágrafo. E assim evoluíamos no texto, mas, sem perceber, vícios começaram a se estabelecer. O *Pedro começou a pular parágrafos quando lia sozinho. Foi necessária muita conversa para convencê-lo a mudar esse formato. O *Pedro se adaptava a rotina de realizar algo como um mecanismo o que facilitava o processo de aprendizagem, porém negava qualquer outra maneira de realizar essa tarefa e isso gerava desinteresse e total desatenção quanto a mudança de rotina. Mudança gerava transtornos, percebidos no aumento das ecolalias e inquietude. Apesar disso, depois de realizar a mudança determinada pelo menos uma vez, aceitava-a. Fora as ações repetidas dos colegas, nunca houve um momento em que fosse percebido qualquer agressividade por parte do *Pedro, era uma criança afetuosa.

Caça ao tesouro

Propus essa atividade com o objetivo principal de aumentar o vocabulário do *Pedro referente aos objetos encontrados dentro de casa, tais como moveis e ambientes. Secundariamente a leitura e a grafia dessas palavras. A movimentação foi tida aqui como chave para mantê-lo atento e envolvido na atividade.

Foram espalhados papéis pela casa, grudados ao objeto/lugar que representam. Foram escritos em caixa alta para facilitar o reconhecimento da grafia, dinamizando a brincadeira. O papel escrito sofá foi grudado no sofá, o que tinha escrito banheiro foi grudado no banheiro,

porém estavam escondidos. As regras da brincadeira foram explicadas antes de começar. Citava uma palavra e ele deveria ir procurar o papel que tinha esta palavra escrita e trazer de volta, mas para gerar um desafio coloquei papéis com outras palavras no mesmo objeto, fazendo-o ler os papéis.

A primeira palavra precisou de ajuda para a compreensão da brincadeira, fomos juntos procurá-la, já a segunda palavra precisou de muito incentivo, percebi que ele não acreditava no sucesso. Daí em diante buscou e trouxe dez palavras. Apresentou dificuldade em ler junções complexas como nh de cozinha e lh de espelho. Mediante a dificuldade ele buscou qualquer palavra que estava fixada junto ao espelho e na cozinha, fora isso não houve dificuldade ou erro.

Propus em seguida elaborarmos uma frase para cada palavra e escrevê-la no caderno. Logo ele contestou para continuarmos a brincadeira de procura palavras, prontamente negocieie que o faríamos quando terminasse as frases e isso me daria tempo para organizar as palavras.

A execução das frases foi demorada, o *Pedro se dispersou inúmeras vezes, confesso ter ficado um pouco impaciente também. Repeti algumas palavras várias vezes e tive que contribuir mais do que acreditava ser o necessário para a formulação das frases.

Embora a dinâmica da brincadeira tenha sido muito bem aceita pelo *Pedro e tenha conseguido reforçar com sucesso o vocabulário e a leitura, teve sua força inversa para o trabalho de elaboração e escrita. Credito minha falha ao não ter estipulado no início da brincadeira a elaboração das frases. Outra suspeita do desinteresse, foi ter negado a ele a continuação da procura das palavras, e sendo assim seria necessário um reforço do acordo feito e sobre a importância de escrevê-las. Não o questioneie quanto a isso.

A verdade é que embora não tenha sido completamente aproveitada, essa atividade foi muito divertida e reconheci nela alguns ganhos importantes. Percebi a perseverança dele ao procurar as palavras, normalmente ele desistiria. Fiquei muito satisfeita porque consegui identificar uma construção de significados, explicado por Celso Antunes (2002) como um sentido atribuído pelo cérebro a escrita, aquilo que vemos e reconhecemos seu significado é mais pautável.

Contar as dezenas

Como se mostrou evidente no exercício de sondagem à contagem até nove já havia sido aprendida. No começo dos trabalhos com os números identifiquei logo que os números com duas casas ou mais, não eram reconhecidos por ele. Considerando que a sequência do número um até o nove estava assimilada, passei a trabalhar a casa da dezena.

Fiz uma tabela dos números com na sequência até 10, depois até 20 e por último até 100. Pedi depois de algum tempo para o *Pedro fazer a tabela dele até o número 20, entretanto não obtive sucesso, ele não o fez sozinho e quando pode copiou a minha.

Passei a fazer tabelas em formatos de colunas, da maneira como aprendi, colocando os números na casa da unidade e da dezena. Foi aí que ele começou a mecanicamente preencher os espaços corretamente. Coloquei então nas colunas pequenos objetos representando as quantidades e senti-o se perdendo novamente.

Ainda utilizando essa lógica, fiz um tapete com “casas numerais” e de bolsos transparentes para pendurar na porta do quarto. Nele colocamos palitos de churrasco para demonstrar concretamente os números. Fazia uma lista de números que em seguida eram transformados em palitos de churrasco na sua devida proporção. Se o número era o 9, ele deveria ser representado com 9 palitos na casa da unidade. Se o número era 13, ele deveria ser representado com um grupo de 10 palitos (unidos por um elástico) na casa da dezena e 3 palitos na casa da unidade.

Assim ele fazia. Identificava o número, a quantidade de casas que ele ocupava, colocava os palitos no tapete, mas ainda assim não compreendia a lógica da sequência acima do número 9. Troquei então os palitos pelos números gráficos, e não teve muita diferença, ele continuou colocando os números no lugar certo, mas ainda não tinha entendimento de seu significado e da sequência.

Procurei ajuda nos livros, só encontrei teorias de como devemos suscitar nossos educandos ao raciocínio e como é importante a imaginação matemática, de fato isso é importante, mas não me sugeriu ações práticas para desenvolver com o *Pedro. Perguntei aos meus colegas da Universidade que nada contribuíram. Conversei com a Ana pedindo ajuda e explicando minha dificuldade, ficamos algum tempo as voltas com esse assunto, e deu-se o estalo. Trabalharíamos a sequência das dezenas, uma vez que ela tem a mesma lógica das unidades.

Fiz a linha dos numerais de 1 até 9:

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Abaixo fiz a linha de 10 até 90:

10 20 30 40 50 60 70 80 90

Finalmente o *Pedro entendeu a lógica sequencial das dezenas. Como exercício de fixação, brincamos de esconde-esconde e no momento de contar, contávamos de 10 em 10 (como na segunda linha) começando no número 10 até chegar a 100, que eu havia inserido neste exercício. Enfatizei sua conquista a de ter contato até cem. Reforcei positivamente seu feito.

Fiz mais tarde a tabela com todos os números do número 0 até 100 organizando as colunas de maneira que facilitasse a compreensão.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
30	31	32	33	34	35	36	37	38	39.... até 100

Obtivemos sucesso na compreensão da progressão e da lógica entre unidade e dezena.

Material dourado

Ainda em relação aos números precisávamos neste momento fazer as relações numéricas abstratas passarem a ter uma imagem concreta, facilitando a compreensão e seus valores. Por vezes usei objetos comuns do quarto, mas escolhi o material dourado para trabalhar, por sua praticidade e seu formato. Como os cubos são iguais, tem o mesmo tamanho e forma, fica mais visível e concreto a explicação.

Primeiramente conhecemos o material. Contamos os cubinhos, as barras, as placas e o cubo. Fizemos comparações de tamanho, que nos levou a questionar as quantidades. Agrupamos 10 cubinhos para que ficasse igual à barra, e agrupamos as barras para que ficassem iguais à



placa. Foi muito fácil trabalhar com o material dourado, logo o *Pedro entendeu a sistemática das quantidades.

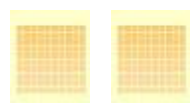


Comecei a escrever números e pedir para ele representá-los com o material. O que fazia muito bem quando não dispersava. Por vezes ele contava e perdia a concentração, continuava contando até que eu chamasse sua atenção que havia passado do número que queria. Isso acontecia muitas vezes durante os exercícios, embora eu acreditasse que não era desinteresse e sim sua imaginação acerca dos números e de suas possibilidades. Cito vezes em que ele enquanto contava falava das contas que viu na aula, ou de alguma medida relacionada com os números, como quilo ou metro (que ele não entendia, apenas repetia). Passei a deixá-lo contar até perceber sozinho de que havia passado. Percebi que assim ele ficou mais atento à contagem.

Fiz também o inverso, representei com o material a quantidade e ele deveria escrever o número. Teve um pouco de dificuldade no início, mas logo compreendeu e associou ao que tínhamos feito antes.


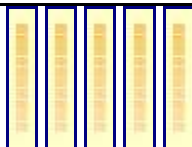

Para começar a trabalhar com as continhas, precisávamos relacionar as peças do material dourado com seu devido valor numérico e dessa forma fazer compreender as características do sistema decimal. Fiz então um trabalho associado do material dourado com o tapete de bolsos. Na linha dos bolsos superior coloquei as peças do material dourado, na segunda coloquei os números gráficos e na linha de baixo coloquei as letras representativas da unidade (U), dezena (D) e centena (C).

Colocava as peças na primeira linha e pedia para ele colocar os números de acordo com elas. Exemplo:

		
	3	8
C	D	U

		
2	1	3
C	D	U

Depois fiz o oposto, colocava os números e pedi para ele colocar as peças na mesma quantidade.

		
1	5	3
C	D	U

Ainda utilizando o material dourado partimos para as contas. O *Pedro já conhecia as operações e seu formato dos exercícios da escola, porém não conseguia resolvê-las de modo compreensível, até então, o fazia copiando de maneira bem mecânica. Apresentei a ele as contas de soma simples como $2+4= \underline{\quad}$ e pedia para ele colocar abaixo dos números os cubinhos na quantidade certa. Atentando para o sinal de adição, pedi para juntar os cubinhos e fazer a contagem, chegando ao resultado.

Com um pouco de insistência ele aprendeu a identificar os sinais e a realizar as contas utilizando o material dourado e depois qualquer outro objeto que usássemos para concretizar o cálculo. Aos poucos fomos retirando os objetos e começamos a usar os dedos. Lembro-me bem

da aula de ensino de matemática com o professor Villar dizendo que nossas mãos são as ferramentas para contar mais antigas e que estarão sempre disponíveis, não havendo razão para não usá-las. O *Pedro sentiu um pouco de dificuldade, porque não tinha destreza ao levantar e abaixar os dedos, e foi logo solucionada encostando a mão na mesa.

Estourar o balão

Devido ao atraso do desenvolvimento mental, ordenar os pensamentos, palavras e acontecimentos eram complicados para o *Pedro. Para relatar um fato, ele falava muitas vezes palavras soltas e era necessário fazer algumas perguntas para compreendermos o que ele estava querendo dizer. No seu discurso também estavam presentes ecolalias, de filmes ou dos jogos que ele mais gostava. Incentivávamos para que ele percebesse e construísse a fala com o mínimo de ajuda possível, alertando-o para a ordem dos acontecimentos.

Pensando nisso, elaborei um exercício de ordenação utilizando partes de uma estória, com o objetivo de gerar uma reflexão cronológica dos fatos comparando-os a rotina do *Pedro. Como material eu utilizei balões de festa e coloquei os pedaços da estória dentro dos balões. Basicamente era necessário estourar os balões, pegar a frase, ler e ir ordenado-a. Foi uma atividade ao ar livre na área externa do prédio e ele estava animado.

Fiz perguntas de sua rotina como introdução à atividade e conversamos sobre o que aconteceu no dia anterior. Pedi para que ele estourasse o primeiro balão, mas inesperadamente ele se assustou muito com o barulho. Mesmo eu tentando distraí-lo, ler a frase, daquele momento em diante não consegui prender sua atenção e voltamos para casa. Conversamos sobre o balão e como o barulho o tinha assustado.

Resolvi partir desse fato. Escrevemos juntos passo a passo o que tínhamos feito: Escolhemos as cores dos balões; Colocamos as frases dentro dos balões; enchemos os balões e amarramos; estouramos o balão; o *Pedro se assustou com o barulho. Com essas frases escritas em papéis separados, eu desmontei a estória e contei para ele. Imediatamente ele me corrigiu e colocou os papéis na ordem certa. Feito isso nós fizemos novas frases com o passo a passo de como fazer o misto quente que ele preparava de manhã. Ele citou os passos e eu escrevi. Ele organizou tudo e depois montamos uma receita de misto-quente.

Fiquei muito satisfeita com a forma que conseguimos aproveitar um fato gerador de conflitos para prender sua atenção. Arrisco a dizer que foi mais envolvente a atividade depois do susto, pois foi dessa maneira que ele se identificou com o exercício.

Jogo de tabuleiro

Seguindo o enfoque de promover atividades que estabeleçam uma organização mental e uma ordenação na oralidade elaborei um jogo de tabuleiro muito semelhante aos encontrados em lojas de brinquedos, no entanto fiz com que esse tivesse frases mais elaboradas e que atendessem ao nível de leitura do *Pedro com certo grau de desafio. Objetivei neste jogo ensiná-lo a dinâmica de um jogo de tabuleiro, a manipular os dados e a esperar a vez dos jogadores seguindo sua ordem.

Utilizei papel cartão para fazer a base do jogo. Fiz um caminho como se fosse uma floresta, desenhei e coleí coisas que existem na floresta. Escrevi nas casas comandos de tarefas como leituras, contas e adivinhas. Em algumas tinham, prendas e brindes do tipo, volte duas casas, avance duas casa e pare uma rodada. Começava quem tirasse o maior numero no dado (sugestão do *Pedro). Quem acertasse tinha o direito de jogar de novo, quando este perdia passava a vez para o outro.

Os textos escritos no tabuleiro do jogo eram partes de uma estória que mesmo não lendo todos, era compreensível ao jogador. A graça também estava em imaginar como seria a próxima rodada, já que se parasse em casas diferentes, obtinha-se uma estória diferente.

O *Pedro gostou muito do jogo, participou com atenção e lia inclusive as minhas casas para mim, sem que eu precisasse pedir. Essa foi uma atividade que foi realizada depois por toda a família.

Com esses trabalhos foi percebida uma melhora considerável na fala do *Pedro. Ele, mesmo que confundisse algumas vezes, estava contando um relato com inicio, meio e fim. Conseguia fazer-se compreender em relatos maiores. Estava inclusive fazendo comparações do que ele contava com seu ouvinte, incrementando também com perguntas. Fiquei muito feliz com essa conquista do *Pedro.

Usando o computador

O *Pedro não tinha o hábito de descer e brincar na área externa. Investigando mais tarde descobri que os meninos da quadra não se aproximavam dele para brincar e às vezes até se afastavam quando ele tomava a iniciativa. Por essa razão ele ficou condicionado a brincar sozinho dentro de casa, jogando vídeo game ou no computador. Sempre que podia me pedia para jogar e por vezes quando cheguei ele estava jogando.

Estamos na era digital e cada vez mais informatizada com estruturas tecnológicas avançando a cada dia. Como o *Pedro gostava de usar o computador eu já tinha a motivação, mas eu estava determinada a mudar o enfoque aos poucos, afinal ele só usava-o para jogos.

Introduzi o jogo do coelho sabido na cidade dos balões e jogamos juntos para conhecer o formato do jogo, estabelecer regras e estabelecer pontes para os conhecimentos que estavam sendo trabalhados. Embora fosse também um jogo, era um jogo educativo, bem estruturado e elucidativo para essa faixa etária. Iria trabalhar a coordenação motora tanto ao manusear o mouse, quanto ao manusear o teclado (letras, números e setas). Ele gostou bastante e foi evoluindo ao solucionar os problemas. Essa atividade foi mantida nos finais de semana e a noite com os pais.

Cabe aqui dizer que eu nunca fui muito interessada em aprender ou usar essas ferramentas mais do que o necessário e que não fui uma das adeptas das redes sociais, porém vi nessas uma oportunidade de inserir a alfabetização digital.

Cadastrei-me no Orkut e naveguei uns dias para aprender como usá-lo e em seguida fizemos o cadastro do *Pedro. Mandávamos mensagens um para o outro, mas raramente ele tinha o interesse de entrar quando não estávamos juntos. *Pedro se mostrou mais ágil digitando do que escrevendo, porém subtraía as letras das palavras. Tentei mostrar o quanto ele fazia essa subtração e que era importante ler o que escrevia, mas ele ficava tão ansioso para mandar a mensagem que não deixava uma brecha de tempo para fazê-lo. A família toda aderiu a prática e eles deram continuação às mensagens, sempre de estímulo e brincadeiras.

Fazendo arte

O trabalho com o *Pedro podia ser muito prazeroso, mas também muito cansativo. Ele é um menino muito esforçado e isso nos contagia, mas eram necessárias intervenções a todo tempo para chamar a sua atenção, para controlar as suas ecolalias e em dias de agitação acalmar lhe. Uma ótima saída eram as atividades envolvendo habilidades artísticas.

A primeira que realizamos, foi utilizando tinta guache e papel. A técnica escolhida foi a de dobrar o papel. Colocasse gotas de tinta de cores variadas de um lado da folha (ou dos dois se assim preferir), e dobrar a folha ao meio. Quando abrimos a folha dentro encontramos uma forma misturada das tintas que pode parecer com qualquer coisa. Essa técnica é boa para estimular a criatividade e imaginação. A partir das figuras que iam aparecendo criamos um conto, com monstros, pássaros e cavernas.

Ainda usando as tintas, podemos brincar de inventores e misturar as cores para avaliar o resultado. Nessa ocasião usamos o pincel para misturar as tintas no papel. Começamos pelas misturas que eu conhecia: azul com amarelo = verde; vermelho com amarelo = laranja; azul com vermelho = roxo; Depois fomos misturando as outras cores, observando que o branco clareava uma cor e o preto a escurecia. Foi proposto um relatório para registrar as nossas descobertas. Descrevemos quais as cores foram misturadas e pintamos com a tinta no espaço do resultado.

O desenho livre é uma ótima ferramenta para gerar reflexão acerca de como vemos as coisas e como representá-las. A partir do desenho dele eu ia fazendo perguntas ou mostrando as formas das coisas, para que fizesse aquela observação e desenhasse no papel. Quando ele desenhava um homem normalmente colocava apenas a cabeça, membros e olhos, a partir disso eu ia salientando ou questionando sobre a barriga, a boca, os pés, as mãos. De forma que ele observasse e desenhasse também essas partes.

Aulas passeio

A luz das teorias e práticas de Freinet nelas eu embasei a dinâmica das aulas passeio. Eram aulas que aconteciam fora do ambiente habitual que serviam para sociabilizar, aumentar o

vocabulário, gerar questões acerca do novo e refletir novas experiências. Cabiam aqui estímulos a observações como propostas a uma participação ativa na construção do conhecimento.

Planejávamos com antecedência o dia em que essa aula passeio iria acontecer, afim preparar os horários e o dinheiro quando fosse necessário. Antes de sairmos estabelecíamos o roteiro, estipulando os lugares a visitar e o que deveríamos observar. Não era viável levar um bloco de notas, sabendo que seria um transtorno usá-lo sem apoio.

Como citado anteriormente, os gibis faziam parte dos passatempos favoritos do *Pedro, e um meio de promover a leitura. Fomos à banca de revistas para procurar por gibis. O *Pedro perguntou onde ficavam os gibis, quanto era e se havia mais. Ficou muito à vontade na banca e socializou com o atendente o tempo todo. Procuramos os gibis que ele ainda não tinha. Tínhamos uma quantia x para comprar os gibis, juntos fizemos o cálculo de quantos gibis dariam para comprarmos. Ele precisou de ajuda, já que não tínhamos levado o bloco de anotação. Compramos então dois gibis e ao receber o troco ele pediu um picolé, mas o dinheiro não era suficiente. Perguntei se ele sabia quanto custava um picolé e quanto ele tinha de dinheiro restante. Ele deduziu que não era suficiente e fomos embora. Propus um relatório esse dia, mas ele estava tão eufórico que só consegui conversar a respeito.

Fomos outras vezes ao comércio. Na loja de animais, levar a cachorrinha para tomar banho ou para comprar ração. Ao mercado fazer compras, nesse caso, fizemos uma lista e pesquisamos preço. E pudemos aproveitar bastante todos os passeios.

O passeio que o *Pedro mais gostou foi ao Nicolândia, com a máxima certeza. Os objetivos aqui mudam um pouco de foco, o intuito principal não era socializar ou entender transações financeiras, muito embora tenhamos comprado os tickets e feito perguntas ao vendedor. Neste dia o objetivo principal era experimentar sensações novas. Girar no carrossel, subir com a roda gigante, sacudir várias vezes e até mesmo dirigir no bate-bate. O *Pedro escolheu os brinquedos que queria ir, também definiu quais ele gostou mais e quais ele não gostou. Chegando a casa eu pedi para ele fazer um desenho sobre o passeio. Como foi em um sábado ele pode contar aos pais sobre o passeio e exploramos esse discurso em todos os detalhes.

Quadro de notícias

Esse era um quadro magnético onde colocávamos as nossas produções da semana. Tinha um espaço para uma obra de arte (do *Pedro claro) e uma frase inspiradora que fizesse sentido para ele, tipo o sorriso do *Pedro é lindo; ou será que o passarinho também tem família?

Havia ainda um espaço com três carinhas, uma feliz, uma normal e a outra triste. Quando começávamos a aula ele marcava a carinha que representava seu humor, ao final da manhã voltávamos ao quadro e ele podia mudar a carinha se quisesse. Sempre perguntava se ele estava feliz, porque ele estava feliz; e se estava triste o porquê que ele estava triste. Era uma maneira para ele comunicar como ele estava se sentindo e se gostou da aula ou não. Ao mesmo tempo ele refletia sobre seus sentimentos e suas alterações.

2.2.3 3º Momento – Brincar

Tendo sido estimulado a manhã quase inteira, considerei esse terceiro momento hora de estimular mais. Afinal esse é o momento do brincar, livre e relaxado. Certamente sugeri algumas brincadeiras, mas nessa hora o *Pedro é quem decidia o que fazer e como fazer. Andou de bicicleta, de skate, de patinete, subiu em árvore e comeu manga verde.

Quando me deparei com o fato do *Pedro ser evitado pelos meninos da quadra, não soube o que fazer. Em relação a esse assunto acabei agindo mais com o coração do que com teorias. Decidi que eu ia ser a amiga de todas as brincadeiras que ele propusesse e que não iria interferir na relação dele com as outras crianças. Existia em mim o desejo que ele fosse percebido como uma criança ativa e totalmente capaz de brincar, e dessa maneira as outras crianças automaticamente se aproximariam.

Adianto que de certa forma isso funcionou, não na totalidade das crianças, ou de seus acompanhantes. Pasmei ao perceber que os preconceitos anteveem deles, acompanhantes, mas não vou discutir isso aqui. Poucos se aproximavam e dirigiam-se a mim para saber o nome do *Pedro, e eu falava para perguntar a ele. Quando essas aproximações aconteciam, buscava certa distancia para que eles pudessem construir sozinhos laços de amizade. Inseguro e com um histórico de exílio, *Pedro me buscava com o olhar.

Compartilharei as brincadeiras que considere mais estimulantes com o preceito de que o brincar motiva e absorve a criança em diferentes situações e ritmos.

Parque

As idas ao parque de areia na quadra onde *Pedro morava, foram proveitosas no sentido de estimular novas descobertas e novas possibilidades.

No parque se encontrava além da areia usual, folhas caídas, sementes e galhos. O contato com esses materiais de texturas, rigidez e formatos é um motivador da criatividade. O galho virava monstro, a semente virava comida e a areia virava qualquer coisa. A fuga ao faz de conta era eminente e necessária. É uma atividade que enriquece a identidade da criança porque ela experimenta de outra forma a maneira de ser e de pensar. A faz desempenhar vários papéis sociais e assim amplia sua concepção sobre outras pessoas. É enriquecedor para o espírito e para o corpo, que o acompanha e através da aventura e do movimento criativo estimula o sensorial.

Casa de edredom

Em um dia chuvoso que seria impossível brincar fora de casa, pois o *Pedro estava com sinais de estar ficando doente. Começamos a brincar de vizinha e vizinho no quarto e delimitar espaços para a casa de cada um.

Lembrei-me de quando era pequena e fazia casa com todos os panos da casa e foi exatamente o que repeti com o *Pedro. Pegamos o edredom e fizemos o teto prendendo na cama e na cadeira, a parte que caía era a sua porta. Eu peguei um lençol e preendi na porta do armário fazendo lá a minha casa.

Montamos com os travesseiros a mesa e com grãos de feijão a comida. *Pedro coordenou toda a construção da casa. Definindo os materiais que poderiam ser usados e onde deveriam ser usados. Isso foi importante para a compreensão dos limites e funções dos espaços geográficos.

Vídeo game

Uma das atividades favoritas do *Pedro e é a que toma todo o seu tempo livre, quando está em casa. Vale ser ressaltada porque envolve a necessidade de uma grande habilidade motora, e sabemos que o *Pedro apresentou por diversas vezes dificuldades em tarefas por falta da coordenação motora fina, porém não apresenta nenhuma dificuldade ao jogar vídeo game. A destreza ao jogar é de impressionar e a rapidez também.

As histórias dos jogos foram anteriormente aprendidas e memorizadas. Ele ao passar de fase, tem que ser estimulado a jogá-la, preferindo voltar o jogar à fase que já conhece. Ele repete os mesmos movimentos que fez anteriormente, copiosas vezes. A maior motivação dele é mostrar que ele sabe jogar, quando não estamos vendo ele nos chama e se está sozinho na sala fica trocando incessantemente os jogos, mas não joga nenhum.

A Despedida

Fomos juntos até o final do ano e tivemos muitos ganhos na nossa parceria. O *Pedro que estava arriscado a não passar para o 2º ano do ensino fundamental, passou sem problemas. Conseguiu ter um aproveitamento totalmente satisfatório e acompanhar seus colegas em relação as habilidades desenvolvidas e aos conhecimentos avaliados.

Acredito mais no caminhar do processo, no movimento de construir do que na inércia da chegada. Bem sabemos que não existem chegadas ou finais na busca pelo conhecimento, essa é constante, mas para o meu trabalho com o *Pedro houve um fim. Foram incansáveis meses acompanhados de muita vontade de alcançar o sucesso, e o mérito é todo dele pelo seu empenho de todas as horas.

Ao ingressar no 2º ano teve que mudar de horário, passando a estudar no período da manhã. Isso chocou nossos horários e mesma tendo vontade de continuar trabalhando com o *Pedro, estava impossibilitada. De certa forma isso é bom, se formos considerar os ganhos em ter esse acompanhamento com outra pessoa. Serão outros caminhos, outros olhares e abordagens. O pluralismo metodológico é totalmente benéfico ao educando.

2.3 Aportes Teóricos da Ação Pedagógica na Abordagem Inclusiva

Proponho aqui que se faça uma reflexão correlacionando bases teóricas com as ações pedagógicas citadas. Elucidarei alguns pontos que caracterizam a inclusão no trato com a criança portadora de Esclerose Tuberosa.

Como vimos anteriormente o conceito de inclusão engloba o sujeito em toda sua complexidade e o vê como um sujeito complexo e inserido no contexto social. Clarificando esse conceito podemos dizer ao perceber esses educandos como capazes na produção social, deixaremos de classificá-los com a sua deficiência. No pensamento de Vygotsky a deficiência é apenas um conceito social/cultural que precisa ser vencido. As diferenças intelectuais, físicas do indivíduo não são características enfraquecedoras de sua essência:

Provavelmente a humanidade vencerá, tarde ou cedo, a cegueira, a surdez e a debilidade mental. Porém, as vencerá muito antes no plano social e pedagógico que no plano médico e biológico. É possível que não esteja distante o tempo em que a pedagogia se envergonhe do próprio conceito de "criança deficiente", como assinalamento de um defeito insuperável da sua natureza.

O surdo que fala e o cego que trabalha são partícipes da vida comum em toda sua plenitude, eles mesmos não experimentaram suas insuficiências nem deram motivo aos demais. Está em nossas mãos fazer com que a criança cega, surda ou débil mental não seja deficiente. Então desaparecerá também esse conceito, signo inequívoco de nosso próprio defeito. Graças às medidas eugênicas, graças ao sistema social modificado, a humanidade alcançará condições de vida distintas, mais sãs. A quantidade de cegos e surdos se reduzirá enormemente. Quiçá desaparecerão definitivamente a surdez e a cegueira. Porém, antes disso, serão vencidas socialmente. Todavia, fisicamente, a cegueira e a surdez existirão durante muito tempo na terra. O cego seguirá sendo cego e o surdo, surdo, porém deixarão de ser deficientes porque a defectividade é um conceito social, tanto que o defeito é uma sobreposição da cegueira, da surdez, da mudez. A cegueira em si não faz uma criança deficiente, não é uma defectividade, isto é, uma deficiência, uma carência, uma enfermidade. Chega a sê-lo somente em certas condições sociais de existência do cego. É um signo da diferença entre a sua conduta e a dos outros. A educação social vencerá a deficiência (VYGOTSKI, 1997b, p. 82).

No relato compartilhado citasse três momentos incluídos no planejamento pedagógico que visam preparar o educando para desafios maiores que os escolares. Encorajá-lo a cuidar de si e de seus pertences almejando estimular sua autonomia e auto-estima. Enfrentamos juntos o comércio, parques e vizinhos como exercícios para uma vida plena, tendo vencidas as diferenças.

A inclusão social é a meta maior da abordagem inclusiva, É a inclusão perante os olhares dos ditos normais, concretizando inversamente a inclusão. Explico: Devemos incluir os portadores de necessidade especiais, mas essa inclusão se faz tão necessária quanto a inclusão dos

indivíduos ditos normais na perspectiva das diferenças. Todos somos seres únicos e diferentes, logo somos unidos pela igualdade de condição perante as nossas diferenças.

Nos passeios relatados vê-se quão desacostumados são os olhares externos frente ao diferente. Diversas vezes o discurso do comerciante dirigiu-se a mim como educadora e não a criança, mesmo sendo ela a iniciadora da conversa. Como resposta dirigia-me ou solicitava que fosse dirigida a palavra diretamente ao *Pedro. Foram experiências bastante construtivas para todos nós envolvidos, o *Pedro na sociabilização, os atuantes externos na participação e na auto e alter inclusão e a mim no constante aprendizado na oportunidade da atual observação.

Salienta-se a participação da família na continuação do fazer pedagógico e a ação pedagógica no contexto familiar. Lembro-me do trabalho realizado durante o curso em que estudamos Pestalozzi e sua pedagogia amorosa ambientada na escola ao qual ele chamava de Lar. Para ele a educação familiar propagadora do Bem proporcionavam significados maiores, atingindo a consciência da criança da capacidade de realizações. Aumentando as chances de sucesso do educando e fazendo do aprendizado algo natural.

Minha convicção e meu objetivo eram um só.

Na verdade, eu pretendia provar, com minha experiência, que as vantagens da educação familiar devem ser reproduzidas pela educação pública e que a segunda só tem valor para a humanidade se imitar a primeira.

Aos meus olhos, ensino escolar que não abranja todo o Espírito, como exige a educação do homem, e que não seja construído sobre a totalidade viva das relações familiares conduz apenas a um método artificial de encolhimento de nossa espécie.

Toda a boa educação exige que o olho materno acompanhe, dentro do lar, a cada dia, a cada hora, toda a mudança no estado de alma de seu filho, lendo-o com segurança nos seus olhos, na sua boca, na sua frente.

E exige essencialmente que a força do educador seja pura força paterna, animada pela presença, em toda a extensão, das circunstâncias familiares.

(Trecho da “Carta de Stans”, descrevendo o trabalho realizado no orfanato, em 1799- Pestalozzi)

Na perspectiva da inclusão, ao realizar o planejamento pedagógico, observa-se o respeito à complexidade do educando e suas potencialidades. Pude manifestar sob este ponto de vista a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, que se aplica aqui ao partir dos conhecimentos e habilidades do educando para instigar novos conhecimentos e habilidades tendo visualizado sua capacidade proximal. Para Vygotsky aquilo que o indivíduo é capaz de realizar de maneira autônoma faz parte de seu desenvolvimento real, já adquirido, e o que ele pode realizar com ajuda de alguém mais experiente faz parte do seu desenvolvimento potencial ou que

está próximo é um processo para o desenvolvimento real. Tendo em sua pesquisa ressaltado que o processo de desenvolvimento é dinâmico e plural, logo existem várias zonas de desenvolvimento proximal em um indivíduo e essas estão em constantes adaptações.

Identificar as potencialidades do educando foi um desafio grandioso e demandou atenção e sensibilidade. Estar à frente de um fazer pedagógico de tamanha responsabilidade é evidente que se encontre limitações no caminho, e sendo ainda uma estudante universitária é uma afirmação bastante coerente. Primeiramente devo considerar a imaturidade de idade, afinal de contas quando aceitei esse desafio tinha apenas 21 anos e nenhuma experiência no comando de atividade pedagógica.

Talvez por essa imaturidade acometi-me de crises de ansiedade na espera de um bom resultado no desenvolvimento escolar do *Pedro, que por vezes foi um processo vagaroso. Exigia-se muita paciência, criatividade e dinamismo para manter a concentração e interesse do educando na atividade proposta.

Na busca por materiais didáticos estive garimpando em algumas livrarias de Brasília, porém, sem sucesso. No sebo encontrei dois livros com atividades propostas para o 1º ano do fundamental e os utilizei em atividades. Não eram materiais desenvolvidos para promover o aprendizado de forma reflexiva, e sendo assim tive readaptá-los mudando o enunciado ou trocando as palavras da atividade.

Diversas vezes houve necessidade de adaptações para a plena realização do desenvolvimento do educando. Tive de desprender-me dos meus hábitos para poder compreender a melhor forma de envolvê-lo. Da mesma maneira foram necessárias adaptações em jogos para que tivesse melhor aplicação. Posso citar dentre os que foram relatados aqui, o jogo de tabuleiro que foi formulado para ter mais sentido vivencial, o tapete de bolsos estruturado para caber o material a se trabalhar os números, e o computador que teve instalado jogos e atalhos para ficar mais acessível ao *Pedro.

Ao buscar por fontes que corroborassem essa necessidade pedagógica de adaptação dos profissionais da educação e das ferramentas encontrei aporte em Oliveira (2002) que diz que “O processo de inclusão das crianças com necessidades especiais na escola e na sociedade requer conhecimentos específicos dos profissionais envolvidos”, visando um comprometimento com a inclusão no preparo desses profissionais favorecendo-a. No mesmo patamar estão os recursos didático-pedagógicos que ainda segundo Oliveira (2002) precisam ser conhecidos e adaptados

por parte de professores da rede regular de ensino que recebem entre outros alunos portadores de necessidades educacionais especiais.

Surpreendeu-me a minha persistência ao elaborar e desenvolver uma ou mais atividades para conseguir construir junto ao educando conhecimentos e habilidades. Variações metodológicas e repetição reflexiva dos conceitos já adquiridos eram estratégias utilizadas. Sendo essa uma consequência do carinho do *Pedro. Embora em meio às indagações eu recorresse aos colegas da universidade, professores e a mãe do *Pedro, sinto-me realizada quanto as minhas propostas criativas para contornar as dificuldades. Como na atividade do balão, tendo sido toda reformulada na hora ao deparar-me com o medo do *Pedro ou até mesmo nas inúmeras formas de explicar e aplicar o Calendário.

Gostaria de compartilhar algumas observações no que diz respeito ao fazer pedagógico com uma criança portadora de Esclerose Tuberosa. Não tenho a pretensão de estipular metodologias ou definir o que é certo ou errado. Apontarei somente peculiaridades que podem ser encontradas nessa realidade.

O déficit de atenção é muitas vezes desestimulante, mas não devemos desanimar. Devemos ter o pensamento de que novos conceitos e palavras para esse educando são extremamente complicados e por tanto desinteressante. Tinha sempre em mente fazer do novo algo sabido e não mais a novidade. Como dito antes eu me levantava e usava de outras técnicas para manter o olhar dele em mim. Repetidas vezes concretizei o pensamento abstrato para melhor compreensão. Sempre que era questionada redizia a explicação.

Outra forma de mantê-lo atento é variar as atividades mais lúdicas de movimento com as mais intelectuais do pensamento. O dinamismo era essencial no aprendizado, que tem essa carga de desatenção.

Vale ressaltar que identificar momentos em que o necessário é esperar o educando fazer sua construção interna do conhecimento. Internalizar aquilo que lhe foi dito. Para tanto ao identificar esses momentos, muitas vezes expressos no semblante do educando, basta soltar palavras chaves de reflexão em pauta e pedir a contribuição desse educando em palavras.

Como toda criança o portador de Esclerose Tuberosa tende a ter mais facilidade com seus objetos de interesse. Para o *Pedro era o vídeo game e consegui inserir o computador. Esses aparelhos eletrônicos são atuais e ótimas ferramentas de trabalho, mas podem também ser um atraso às outras formas de comunicação e interação social quando as recusa. Como adquirir novos

conhecimentos e habilidades para esse educando é mais vagaroso e um tanto penoso para eles, fazer dessa área de interesse parte do processo pedagógico é estimulante e proveitoso.

A vida dos educandos portadores de necessidades educacionais ainda é árdua tanto no âmbito escolar ou em outras esferas sociais. Não foram vencidos os preconceitos quanto as diferenças, a inclusão é um processo. Portanto percebi que a aceitação e a afetividade criaram um vínculo forte entre eu e o *Pedro, gerando uma abertura facilitadora para o desenvolvimento pedagógico. Considero esse vínculo afetivo e amoroso uma porta de entrada desmistificadora entre o educador e o educando.

Ao lidar com essa patologia Esclerose Tuberosa, precisamos falar de cuidados com os sintomas. Um deles como citado é a derme, e essa necessita de cuidados diários com cremes e pomadas tópicas. Sempre estar atento à higiene bucal evitando problemas maiores na gengiva e observar se o educando força a visão durante a leitura. A Esclerose Tuberosa pode gerar tumores oftalmológicos e gengivais benignos. Esses cuidados eram recomendações médicas repassadas à mim pela Mãe do *Pedro, sempre que possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a proposta do presente trabalho, chego ao seu fim com a sensação de ter contribuído, de alguma forma, para o redimensionamento de nossos (todos os envolvidos em educação) olhares à relevância da Educação Inclusiva. Aproveito para deixar claro, aqui, que qualquer ressalva ou crítica proferida neste trabalho possui como, única e essencial, razão o fomento à reflexão e à discussão.

Percebo que as condutas de coordenação das escolas muito agregam ao trabalho do professor no atendimento aos educandos portadores de necessidades educacionais especiais, positivamente ou não. Tomo por exemplo as escolas que tive acesso no desenvolvimento deste trabalho. Em ocasião eu li o Projeto Político e Pedagógico do CNEC, escola onde o *Pedro estudava e não vi relação entre ele e as práticas empregadas pelas professoras, embora a escola tenha em seu PPP direcionamento a real prática inclusiva, em sala se estabelecia apenas a educação especial no formato da integração, nessa escola não há interação entre seus integrantes. De maneira inversa, em conversa com a diretora e professoras da Escola Classe 416 e fazendo o comparativo da atuação da classe 1, é nítida a diferença da valorização da inclusão apoiada pela coordenação da escola.

Compreendi na elaboração deste que a ação inclusiva transformadora deve ser atuada pelo conjunto da comunidade escolar. Não basta que a escola seja inclusiva em seu discurso, se no contato direto com as crianças os professores não são. É necessário perceber que o olhar só é passível de mudança quando olhamos sob diferentes perspectivas. Os professores devem conhecer o Projeto Político Pedagógico da escola onde atuam e estruturarem os seus planos de aula sob orientação deste. A escola deve por sua vez conjuntamente com seus integrantes elaborar um PPP projetando metas e propostas e direcionando a reflexão e prática inclusiva. Os atuantes da escola quando necessário devem solicitar suporte para cumprir as metas inclusivas.

Em contra ponto a escola pode e deve incentivar seus educadores a buscarem estar aptos ao dever que os compete. A escola conjuntamente com seus integrantes deve elaborar um PPP projetando metas e propostas e direcionando a reflexão e prática inclusiva. Para estar preparado para a educação inclusiva, deve-se além de compreender seus preceitos, vivenciá-los. O professor deve investir na formação voltada para a educação especial. De outra maneira é inviável contribuir em um atendimento globalizado se esse educador não está preparado para as

diferenças. Um professor que atende a cegos, por mais vontade que tenha, sem saber braile ele não alcançará o êxito.

É dever do estado e da instituição garantir ao portador de necessidades educacionais especiais o atendimento de qualidade. Mesmo assim, é a partir da força e persistência da família que esse direito é conquistado, ou não, quando não há envolvimento da mesma. Tive o privilégio de ser participante do grupo envolvido no desenvolvimento escolar do *Pedro, e constatei que todo o processo girava em torno de seu eixo fundamental e fundador, a família. Era a família do *Pedro que fazia o link entre todas as estruturas, que funcionavam na perspectiva da inclusão incansavelmente, porque dentre outras motivações, essa família incitava isso. O objetivo da família é majoritariamente muito mais nobre, com expectativas muito mais elevadas, e isso nos força a buscar e querer alcançar essas expectativas.

Como futura pedagoga descobri através das minhas experiências a força que tem um trabalho pedagógico bem estruturado e sua importância no desenvolvimento da inclusão. A formação desse pedagogo deve envolver a tanto a reflexão do ato pedagógico com seus aportes teóricos, como dar base prática de elaboração, metodologias e avaliação. Quando menciono bases práticas, me refiro a atuação propriamente dita, sob orientação do professor. Na Universidade de Brasília nos envolvemos muito com discussões a cerca da prática pedagógica no sentido de fundamentação teórica. Isso contribuiu para minha afirmação de valores como pedagoga, não sendo suficiente para minha segurança nessa atuação pedagógica.

Estando enveredada para a educação especial, busquei no decorrer do curso disciplinas sobre este tema. As disciplinas obrigatórias tinham opções de horário e foram cumpridas. As outras disciplinas do tema não tinham variedade de horários, e não eram ofertadas no turno da noite. Tendo a minha jornada de trabalho durante o dia até as 20h não foi possível cursá-las. Sei da dificuldade para os professores em montar a grade de oferta e compreendo as diversas outras áreas da formação que devem ser consideradas, porém ressalto a necessidade dos que cursam no noturno, de terem igualadas as ofertas das variadas áreas da educação. Sendo assim igualada a oportunidade de formação para as essas diversas áreas.

Atuando como pedagoga, mesmo sem ter ainda o título, pude perceber quão imensa é a grandeza da nossa ação pedagógica. Instigadores do pensamento humano, somos capazes de fomentar uma reflexão lógica e coerente acerca de quase tudo. Cabe também a nós enaltecer valores de solidariedade humana. Incitar princípios de liberdade e justiça visando o

desenvolvimento do educando em sua totalidade. Incitar o saber e o conhecimento considerando a pluralidade de idéias e relevando as diferenças e a igualdade de direitos.

Foi uma agradável descoberta poder ser capaz de identificar as necessidades educacionais e de alguma forma poder contribuir para o desenvolvimento do educando aqui citado. É recompensador ver o rendimento positivo do seu trabalho na criança atendida. Poder contar com o apoio de parte dos professores da Universidade nessa jornada e vivenciar a seriedade do trabalho pedagógico na educação como um todo foi elucidador.

Foram colocadas aqui as experiências que tive no processo de formação como forma de incitar uma reflexão do trabalho pedagógico na educação especial com o propósito de inclusão. Precisei desnudar-me de qualquer receio advindo da exposição de minha atuação. Considerando que as possíveis e cabíveis críticas a essa atuação sejam construtivas ao meu crescimento formativo. Foi válida para mim também a experiência de poder escrever e dividir minhas vivências pedagógicas.

PARTE III
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Ao cumprir mais essa etapa na minha formação sinto-me novamente desafiada ao próximo passo: o mercado de trabalho. Ser iniciante como pedagoga trás anseios semelhantes ao iniciar o curso, como expectativas e medos embutidos na responsabilidade da nova atuação, acompanhados da imensa alegria de ter adquirido o título de Pedagoga. Considero que atuar na área da educação é mais do que uma responsabilidade, é o dever de fazer sempre o melhor e poder de alguma maneira contribuir para construir e desconstruir paradigmas da educação, incitar reflexões coerentes que acompanhem o dinamismo tecnológico e social.

Pretendo continuar trabalhando com portadores de necessidades educacionais especiais, fazendo acompanhamentos escolares, integrando o atendimento da escola e da família. Mais especificamente crianças autistas em idade escolar. Para tanto sei que necessito continuar minha formação de maneira que eu tenha um conhecimento mais sólido e esteja de fato preparada para tal jornada.

Para tanto minha primeira procura será por uma especialização em Psicopedagogia, unindo assim as duas áreas que eu gosto muito e certamente me fortalecerão para os saberes que considero importantes no atendimento aos autistas. Como estudante de pedagogia, aprendi a identificar quais são as necessidades do educando na construção do conhecimento, conheci os caminhos percorridos por educadores anteriores a mim, estudei quais as melhores formas de poder contribuir para que essa construção fosse continua e conjunta, além de outros saberes que me iluminaram durante o curso. Tive a oportunidade de atuar, mesmo como estudante, acompanhando um educando com necessidades educacionais especiais, o que me permitiu uma bagagem de conhecimento adquiridos pela experiência.

Enquanto estive cursando Psicologia pude perceber o quão é importante para um pedagogo que queira atuar com autistas, ter conhecimentos da psicologia. Ter embasamento clinico para poder contribuir no diagnostico da síndrome, discernir juntamente com outros profissionais o grau do autismo e assim planejar o trabalho pedagógico com mais chances de acerto. Não estou aqui querendo afirmar que um pedagogo não consiga trabalhar com crianças autistas. Apenas exalto que para mim, as duas áreas se completam e servem de alicerce uma para a outra.

Apesar de trabalhar em uma instituição de ensino eu não atuo na área pedagógica, sou assistente administrativo. Gosto muito do que faço, mas é desnecessário dizer que gostaria de trabalhar na minha área de atuação. Fazer essa especialização em Psicopedagogia pode abrir portas que me permitam atuar no fazer pedagógico. Certa de que estarei apta ao atendimento na educação especial, almejo ingressar em uma instituição séria onde eu possa atuar com compromisso e abertura para aplicar métodos diferenciados, intencionando sempre as conquistas das crianças voltadas à linguagem e socialização.

Tenho em meus planos conseguir realizar a pesquisa de mestrado na Universidade de Brasília, com professores que estão totalmente envolvidos com a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Procurarei em minha tese, estando com mais clareza da realidade dos autistas que recebem o atendimento escolar atual, sugerir novas abordagens práticas e dialogar com meus colegas pedagogos na busca de um atendimento mais humano que englobasse a criança em sua totalidade.

Visto que a criança autista precisa ser respeitada em sua complexidade e estimulada quanto à linguagem, socialização, coordenação, dicção, afetividade... O trabalho do pedagogo precisa se envolver com todos os profissionais que atendem a criança, criando uma sintonia sinérgica benéfica ao desenvolvimento desta criança. Seria uma tese que proporia ações inclusivas para a atuação do pedagogo no atendimento a crianças autistas.

Tenho essa tese como um sonho a se realizar antes de ter meu segundo filho. Para tanto precisarei me apressar nas conquistas das metas estipuladas. Por sorte tenho o apoio incondicional da minha família, isso é um combustível considerável para minhas realizações. Sei que tenho uma boa base do curso de graduação da UnB para atuar e para realizar pesquisas no campo pedagógico. Incentivada pelos meus pais também concluí durante minha adolescência a minha segunda língua, o inglês, que me abriu muitas portas até agora. Tenho ciência da importância do meu preparo contínuo.

Mesmo sendo financeiramente inviável, posso dizer que tenho muita vontade de estruturar uma clínica de acompanhamento pedagógico aos educandos portadores de necessidades especiais em fase de alfabetização, independente da idade escolar. Seria uma clínica com idéias cooperativistas, realizando atendimento a quem precisa. A idéia é fazer a família, essa que considero a base essencial e mais forte do indivíduo, como alavanca para o trabalho com a criança. Instruída ela é uma forte aliada para o trabalho afetivo e repetitivo que um autista

demanda. E quem sabe ter esse projeto tão bem estruturado a ponto de conseguir apoio governamental. Talvez eu esteja sonhando alto, mas para quem não sonha as chances de alcançar são consideravelmente menores.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOURNE, Patricia. **Inside the elementary school chorus: instructional techniques for the non-select children's chorus**. USA: Heritage Music Press, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estratégias e orientações pedagógicas para a Educação de crianças com necessidades educacionais especiais: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência física**./ Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2002, 99p. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seesp/>>. Acesso em 10/11/2011 às 02:00 hs.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/ Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEF/ SEESP, 1999, 62p. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seesp/>. Acesso em 10/11/2011 às 02:00hs.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial; **Diretrizes nacionais para educação especial para educação básica**. Brasília. SEESP, 2001, 79p. (3. ed. , 2002). Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seesp/>. Acesso em 10/11/2011 às 02:00hs.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 01.12.2012 às 22:00 hs.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

CORREIA, J.A. **A construção político-cognitiva da exclusão social no campo**. Educativo. In: David Rodrigues (Org.) "Perspectivas sobre a Inclusão; da Educação à Sociedade", Porto Editora, Porto. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra , 1988.

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

FRUG. Chrystianne Simões. **Educação motora em portadores de deficiência: Formação da consciência corporal**. São Paulo. PLEXUS EDITORA, 2001.

HEGARTY, S. **Inclusion and education for all: necessary partners**. In: Vivian Heung e Mel Ainscow (edt.) "Inclusive Education: A Framework for Reform", The Hong Kong Institute of Education. 2003.

JOGO Coelho Sabido na Cidade dos Balões (1º ano). RT @divertire: Easiteach - Softwares Utilitários. Disponível em :<http://www.coelhosabido.com.br/jogos-educativos/cidade-dos-baloes-pre>. Acessado em 04/11/2011

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006. 172 p.

MACHADO, Rosângela. **Educação especial na escola inclusiva: Políticas, Paradigmas e Práticas**. 1 ed. São Paulo: Cortez 2009.

MARCHESI, A. **Desenvolvimento e educação de crianças surdas**. In: COLL, C. et al. (org.) **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.172-174.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil**. História e políticas públicas. São Paulo: Cortez. 1996.

MEU filho, meu mundo. Direção: Glenn Jordan. EUA. Colorido. Distribuidora Orion. 1979. DVD, 120 min.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Editora Cortez. 2000.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre. Artmed, 2002.

NERI, Márcia. **Novo método de identificar o autismo tem 94% de precisão** CORREIO BRAZILIENSE. Brasília, 18 de junho de 2011. Caderno Ciência e Saúde.

OLIVEIRA, Fátima I.W. **A Importância dos recursos didáticos adaptados no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais**. Marília: UNESP. 2002. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2002/aimportanciadosrecdidaticos.pdf>>. Acesso em 09.12.2012 às 22 hs.

PERRENOUD, Philippe. **A Pedagogia na escola das diferenças**. Fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre, Artmed Editora, 2001.

PESTALOZZI, Johan H. **Carta de Stans**. In: IBEM – Instituto Brasileiro de Educação Moral. Disponível em: http://www.educacaomoral.org.br/pesta_lozzi.htm>. Acesso em 09.12.2012 às 21:00 hs.

PROGRAMA Educ@. Curso para professores da 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental. Curso de Matemática. Adição e Subtração Leitura 2 :O Material Dourado Montessori. Disponível na Internet em: <http://educar.sc.usp.br/matematica/m212.htm> > . Acessado em 20/10/2011

RAIN Man. Direção: Barry Levinson. EUA. Colorido. Distribuidora PlayArte. 1988. DVD, 133 min.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SOUZA, Amaralina Miranda; RODRIGUEZ, Fátima Lucília Vidal. **Educação inclusiva**. Mo692 Módulo III – PEDEaD. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 69 p.

VIGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectología**, Obras Completas, Tomo V, Ed. Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, Cuba, 1995.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas**: fundamentos de defectología. Tomo V. Trad. Júlio Guilherme Blanck. Madrid: Visor Dist. S. A., 1997.

WILSON, J. Doing. **Justice to inclusion**. European journal of special needs education, v. 15, n. 3, p. 297-304, 2000.