

O NOVO VELHO

Colégio Pedro II

Inclusão na Educação Básica

Flavia Vieira da Silva do Amparo

Christine Sertã Costa

Rogério Neves

Organizadores

2



O NOVO VELHO

Colégio Pedro II

Inclusão na Educação Básica

Flavia Vieira da Silva do Amparo

Christine Sertã Costa

Rogério Neves

Organizadores

2



COLEÇÃO O NOVO VELHO COLÉGIO PEDRO II - VOL. 2

Inclusão na Educação Básica

Editor da Coleção

Francisco Roberto Pinto Mattos

Organizadores

Flavia Vieira da Silva do Amparo,

Christine Sertã Costa e

Rogério Neves

Colégio Pedro II / PROPGPEC

Rio de Janeiro, 2017

Todos os direitos de publicação reservados. Os textos assinados, tanto no que diz respeito à linguagem como ao conteúdo e à normalização, são de inteira responsabilidade dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Colégio Pedro II. É permitido citar parte dos textos sem autorização prévia, desde que seja identificada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei n.º 9.610/1998) é crime estabelecido pelo Código Penal.

CATALOGAÇÃO NA FONTE

I37 Inclusão na Educação Básica/ Editor da coleção: Francisco Roberto Pinto Mattos; Organizador: Flavia Vieira da Silva do Amparo, Christine Sertã Costa e Rogerio Neves. – Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2017.

112 p. – (Coleção O novo velho Colégio Pedro II ; 2).

ISBN: 978-85-64285-44-6 (obra completa)

ISBN: 978-85-64285-46-0 (volume 2)

1. Necessidades educacionais específicas. 2. Recursos de tecnologia assistiva e mediação. 3. Integração social. 4. Educação básica. I. Mattos, Francisco Roberto Pinto. II. Amparo, Flavia Vieira da Silva do. III. Costa, Christine Sertã. IV. Neves, Rogerio. V. Colégio Pedro II. VI. Título.

CDD: 371.9

Ficha catalográfica elaborada pela equipe da Biblioteca Professora Silvia Becher.

Sumário

Apresentação	7
OSCAR HALAC	
Introdução	9
Estágio apoiado: uma proposta de mediação para pessoas com deficiências	13
MÁRCIA MARIA BAPTISTA MARETTI	
Estimulação universal da consciência fonológica e narrativa CPII/UFRJ	25
ALINE LOURENÇO BITTENCOURT, ANA MAURA DILÁSCIO GUIMARÃES, FÁTIMA NOGUEIRA DA SILVEIRA, MARIA ESTELA LOPES DE BRITO, RENATA MOUSINHO E GLADIS DOS SANTOS	
Inferências em imagens como estratégia inclusiva para o desenvolvimento cognitivo	37
ALINE LOURENÇO BITTENCOURT E FÁTIMA NOGUEIRA DA SILVEIRA	
Napne do <i>campus</i> São Cristóvão II: entre o Velho e o Novo CPII	63
ADRIANE GOMES FARAH	
Produção de videoaulas pilotos com tradução em LIBRAS como recurso fomentador ao processo de ensino-aprendizagem de Biociências e inclusão científica	77
ROBERTO IRINEU DA SILVA, CLAUDIA VARGAS VILAR, MARCUS VINÍCIUS DE PAULA PEREIRA JÚNIOR, ALEXANDRA CAMARGO ALVES, NATALIA DO CARMO ALVES DE ANDRADE, YURI REIS SCHAUER, JOÃO VICTOR RAMOS E YAN NAVARRO	

Educação Especial - um olhar sobre a implementação das políticas públicas de inclusão na escola	93
--------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

JULIANA RODRIGUES DE CASTRO

Os Autores	105
-------------------	-----

Índice Remissivo	109
-------------------------	-----

Apresentação

Em 1979 foi realizado o 1º Encontro Pedagógico com o objetivo de prospectar sugestões do corpo docente para a elaboração do Plano Geral de Ensino (PGE) da instituição. Dois anos após, o documento é lançado com o prefácio intitulado “O Novo Velho Colégio Pedro II”. No texto, o Diretor Geral, Professor Tito Urbano da Silveira, afirmava buscar “ajustar a tradição centenária do Colégio Pedro II, densa de cultura e humanismo, aos tempos novos e ao mundo em processo de mudança”.

Em 1987, no ano do Sesquicentenário do Colégio, o PGE teve seu prefácio assinado pelo Secretário de Ensino, Professor Wilson Choeri. Sob o título “O Futuro Velho Colégio Pedro II”, o documento buscava estruturar uma nova postura didático-pedagógica e preparar os alunos para o milênio vindouro. Havia no texto uma forte referência à tradição do Colégio Padrão e à nossa vocação para criar inovações na Educação Brasileira.

O potente diálogo entre os dois indefectíveis gestores, por meio dos prefácios dos Planos Gerais de Ensino, demonstra a incontestável habilidade do Colégio Pedro II em lidar com o passado, o presente e o futuro. Como dizia Wilson Choeri “a gestão é um exercício de visão sincrônica e diacrônica”.

Ao lançar a Coleção “O Novo Velho Colégio Pedro II” assumimos nosso lugar no debate atemporal acerca do lugar de vanguarda do Colégio Pedro II na Educação Brasileira, apresentando as memórias recentes e inovações produzidas em nosso cotidiano escolar nos últimos anos.

Sob esta perspectiva, o presente volume da Coleção tem como objetivo abordar temas ligados à produção de material, metodologias, práticas em sala de aula e estratégias de ensino-aprendizagem voltados para a Educação Especial desenvolvidas por servidores do Colégio Pedro II.

Outubro/2017
OSCAR HALAC

Introdução

Dentre os desafios propostos para a educação do séc. XXI, a perspectiva de construção de uma escola para todos torna-se primordial, não apenas por seu aspecto integrador, de permitir o acesso à educação, mas, verdadeiramente, por sua capacidade inclusiva, de constituir práticas que possam atender à diversidade dos indivíduos que compõem o ambiente escolar e atentar para as suas necessidades, suas demandas, suas limitações e suas potencialidades.

O volume sobre **Inclusão na Educação Básica** propõe um olhar especial para uma das perspectivas da inclusão: a que se relaciona ao ensino-aprendizagem de indivíduos com deficiência e que necessitam de recursos de tecnologia assistiva e de mediação, assim como de adaptação do espaço físico às suas limitações e de outros instrumentos especiais que garantam não apenas o acesso, mas o direito à aprendizagem, ao convívio, à expressão, à comunicação, ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades e ao atendimento específico de suas necessidades.

Todos os seis artigos presentes nesse volume abordam práticas realizadas no Colégio Pedro II que envolvem o ensino-aprendizagem de alunos com deficiência e relatam os principais desafios da educação inclusiva. Também destacam o importante trabalho desenvolvido pelo NAPNE (Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas), setor criado no Colégio para atender às demandas de alunos com necessidades específicas, orientar os profissionais que atuam em campo e promover o debate sobre as práticas pedagógicas e recursos de mediação essenciais para a construção do conhecimento desses indivíduos.

O primeiro relato: *Estágio apoiado: uma proposta de mediação para pessoas com deficiências (PcD)*, apresenta uma reflexão sobre propostas de inclusão no mundo do trabalho de pessoas matriculadas hoje em escolas “regulares” de Educação Básica, em especial aquelas atendidas pelos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas do Colégio Pedro II. Para tal, parte-se das políticas públicas sobre inclusão, analisam-se propostas concretas e sugere o estágio apoiado não apenas como uma dessas possibilidades, mas como sendo uma condição necessária para a inclusão de PcD no mercado de trabalho.

O segundo trabalho: *Estimulação universal da consciência fonológica e narrativa*, relata o desenvolvimento de um projeto de DE no Colégio Pedro II, *campus* Engenho Novo I, em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro realizado com turmas de 1º ano do Ensino Fundamental. Este projeto teve seu início marcado por uma avaliação fonoaudiológica individual padronizada, seguida de outras avaliações que permitiram e auxiliaram delinear a trajetória de oficinas semanais de Estimulação de Linguagem e Consciência Fonológica.

Inferências em imagens como estratégia inclusiva para o desenvolvimento cognitivo é o terceiro trabalho a compor esta obra. Neste capítulo os autores expõem brevemente o caminho docente traçado no Colégio Pedro II, *campus* Engenho Novo I, frente ao desafio trazido pela diversidade de necessidades educacionais encontradas numa mesma turma. Dentro desta heterogeneidade percebem o início de escolarização, o desenvolvimento e domínio da linguagem escrita, a oralidade, a inclusão e a ampliação na troca de saberes em geral; mediante contextualização de inserção em uma outra estrutura de convivência social. Por fim, por meio do uso de imagens para dinamização de práticas pedagógicas que propiciem o desenvolvimento de diferentes potencialidades estudantis.

O quarto trabalho que compõe esta obra é um relato de experiência descrevendo a estruturação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), do *campus* São Cristóvão II (SCII), do Colégio Pedro II. Ao longo do trabalho, a concepção do núcleo é elucidada, evidenciando que as ações do núcleo precisam ser elaboradas tendo em mente mais do que a simples visão de inclusão, tendo por objetivo a cidadania plena e a participação ativa daqueles envolvidos nesse processo, os estudantes. O relato narra ainda a criação de estratégias pelo Napne/SCII para atender sua demanda. Demonstra que as ações empreendidas pelo núcleo referentes à educação inclusiva, ao Atendimento Educacional Especializado, entre outras, transformaram a vida escolar de muitos dos estudantes do *campus*.

Produção de videoaulas pilotos com tradução em LIBRAS como recurso fomentador ao processo de ensino-aprendizagem de Biociências e inclusão científica é o quinto trabalho a integrar esta obra. Os autores afirmam que a aprendizagem dos conteúdos de Biociências na Educação Básica é frequentemente comprometida pela metodologia tradicional de ensino por sua característica expositiva e por se utilizar de atividades que estimulam o exercício cognitivo da memorização, resultando na geração de educandos destituídos de atributos necessários à sua autonomia no que diz respeito a construção de conhecimentos. Este trabalho narra o processo de criação de um registro videodocumentado de aulas experimentais com tradução simultânea

em LIBRAS, como recurso pedagógico e possível potencializador do processo ensino-aprendizagem nas modalidades de Educação Regular e Especial.

Terminamos esse volume com *Educação Especial - um olhar sobre a implementação das políticas públicas de inclusão na escola*, que faz uma reflexão sobre o acesso dos educandos portadores de necessidades educacionais especiais à Educação Básica. O trabalho faz uma pesquisa documental e apresenta uma retrospectiva de leis e decretos no âmbito das políticas educacionais voltadas para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecendo um paralelo com algumas ações promovidas no Colégio Pedro II em prol de um atendimento educacional especializado a esses educandos.

Estágio apoiado: uma proposta de mediação para pessoas com deficiências

1

MÁRCIA MARIA BAPTISTA MARETTI

Resumo: Este artigo pretende ser uma investigação e uma reflexão inicial acerca das propostas de inclusão no mundo do trabalho para pessoas com deficiências (PcD) que hoje estão nas escolas “regulares” da Educação Básica Federal, em especial nas atendidas pelo Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas do Colégio Pedro II (NAPNE). O artigo parte das políticas públicas sobre inclusão, analisa algumas propostas concretas no mundo do trabalho e sugere o estágio apoiado não somente como uma possibilidade, mas como condição necessária para PcD no mercado laboral.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Estágio-apoiado. Pessoas com deficiência.

1 INTRODUÇÃO

O ato de escrever é antecedido por uma sensação entre a angústia e a ansiedade, o prazer e a dor, a busca e o encontro momentâneo. Angústia pela dúvida, pela incerteza de não conseguir impregnar o papel não só de signos, mas de significados e sentidos. Ansiedade pelo desafio que a escrita impõe à alma, à reflexão, à coerência. Prazer por saber a tarefa e por desejar que ela traga transformação, ainda que venha acompanhada pela dor, porque não há como sair ilesa depois de experimentar tantos sentimentos.

Vou iniciar esse artigo contando a história de um jovem que conheci desde pequeno – fui sua professora na alfabetização – e que reencontrei no sexto ano¹. Tinha então 15 anos e apresentava dificuldade de aprendizagem resultante de um

1 Passou a ser atendido pelo Núcleo de Atendimento à Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) para que sua escolaridade fosse apoiada pelo olhar e intervenção de um atendimento educacional especializado.

Transtorno de Déficit de Atenção, de experiências de escolaridade frustrantes e de um temperamento forte. Infelizmente, abandonou a escola depois de se negar a realizar as atividades escolares, no entanto, vinha à escola diariamente... O que procurava? Soube que faleceu, vítima das drogas e da violência que rondam os jovens que moram em comunidades na cidade do Rio de Janeiro.

Como ele, passam pelas instituições de ensino, em seus diversos níveis, vários jovens com dificuldade de aprendizagem, com deficiência intelectual, com transtorno do espectro autista, com paralisia cerebral, surdez, cegueira e tantos outros transtornos que trazem, para o ambiente escolar, desafios para a promoção da aprendizagem e consequente inclusão na sociedade, no mundo do trabalho e no exercício pleno da cidadania.

A proposta desse artigo é apresentar pesquisas e reflexões sobre algumas barreiras que a inclusão encontra, em especial, com a deficiência intelectual, a paralisia cerebral e a deformidade congênita dos membros superiores. Tal escolha se dá porque esses atores sociais estão no cotidiano escolar. Eles têm nome, família, sofrem e sonham. São jovens que circulam pelos corredores do Colégio Pedro II (CPII) e com os quais a instituição deve estar comprometida e pelos quais precisa ser afetada.

Hoje, vários Institutos Federais de Ensino garantem em sua forma de acesso 5% de vagas para pessoas com deficiências - PcD - como forma de garantir a presença desses estudantes nos espaços públicos de formação acadêmica e profissional. Se por um lado, a presença desses jovens traz para o ambiente escolar a inquietação e a certeza de que é preciso encontrar outras formas de promover aprendizagens, por outro lado desvela um aspecto que até pouco tempo não era relevante, como o fato de essa pessoa com deficiência estar na escola e precisar estagiar. Ou seja, ela precisa colocar em prática os conhecimentos teóricos apreendidos. E agora?

Embora o Colégio Pedro II não seja, essencialmente, uma escola técnica, ele oferece na Educação Básica as modalidades Ensino Médio Integrado² e PROEJA³. A presença de estudantes com deficiências traz para a instituição questões que não faziam parte do rol de dificuldades a serem gerenciadas anteriormente. Afinal, esses jovens não conseguem, com facilidade, postos de trabalho para fazerem seus estágios.

Um exemplo disso pode ser explicitado no relato do jovem educando do Ensino

2 Integração da formação geral/propedêutica à formação profissional/técnica, partindo dos eixos: trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Isto é, a articulação dos saberes “gerais” e “específicos”, articulando todas as determinações que compõem o conhecimento. Para tal, além da categoria trabalho, o Ensino Médio Integrado deverá fazer uso das categorias cultura, ciência e tecnologia, uma vez que são fundamentais para propiciar o domínio dos fundamentos científicos que permeiam o processo produtivo.

3 O PROEJA tem como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica, buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante.

Médio Integrado de 2015, sem os membros superiores. Sua dificuldade em encontrar estágio não se restringia à realização das tarefas, mas a total inacessibilidade nas empresas. Ele precisava trabalhar no chão - a altura da mesa era inadequada⁴ - ou então trabalhar em casa, o que era para ele muito ruim, pois gostava do convívio com os colegas e tinha direito a ele. Quando questionado sobre o que a instituição poderia fazer, afirmou que a escola deveria providenciar essa acessibilidade, pois nenhuma empresa “gastaria dinheiro” para receber deficientes.

Essa afirmativa vem ecoando em meus ouvidos, inquietando minha alma. Ele é um dos jovens atendidos pelo NAPNE - esperto, articulado, proativo - mas e os outros? Pode o CPII se distanciar dessa discussão?

Diante desses questionamentos e alicerçada na crença fundamental em buscar respostas possíveis para as questões que a inclusão traz para o espaço educativo, tornou-se necessária a procura tanto da legislação como de práticas dos agentes educativos que poderiam auxiliar nesse processo. Consideramos que alimentar a discussão, provocar a reflexão e estar aberto às parcerias seriam estratégias importantes nesse processo de construção de uma proposta de estágio apoiado.

2 INCLUSÃO E A LEGISLAÇÃO

A Lei de Cotas - Lei 8.213 de 24 de julho 1991 - completou 25 anos esse ano e define que todas as empresas privadas com mais de 100 funcionários devem preencher entre 2 e 5% de suas vagas com trabalhadores que tenham algum tipo de deficiência. As empresas que possuem de 100 a 200 funcionários devem reservar, obrigatoriamente, 2% de suas vagas para pessoas com deficiência; entre 201 e 500 funcionários, 3%; entre 501 e 1000 funcionários, 4%; empresas com mais de 1001 funcionários, 5% das suas vagas.

Segundo o site do Ministério do Trabalho e Emprego, a baixa escolaridade e a falta de qualificação profissional são apontadas como as principais causas da não contratação de pessoas com deficiência, além da adaptação necessária na estrutura física das organizações, para que os espaços possam ser adequados ao trabalho e ao deslocamento dos profissionais.

Pode-se perceber que um quarto de século não foi suficiente para que as empresas considerassem a presença de PcD em seus quadros de funcionários. Segundo pesquisa realizada pela Associação Brasileira de Recursos Humanos Nacional (ABRH), I-social e Catho os resultados encontrados são preocupantes:

4 Na sala de aula o aluno usava uma mesa que trouxe de casa; no refeitório e na sala de informática as carteiras tiveram os pés cortados na altura adequada como forma de acessibilidade.

Um dos dados mais preocupantes, apesar de esperado, é que 82% dos respondentes afirmam que a empresa contrata pessoas com deficiência apenas para cumprir a Lei de Cotas. Esse fato justifica a baixa qualidade no processo de inclusão, já que as empresas ainda consideram esta contratação como um custo e não como um investimento. Assim, muitas vezes, acabam não disponibilizando os recursos, tempo e profissionais necessários para o processo de inclusão. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE RECURSOS HUMANOS NACIONAL, 2014, p. 38).

Tanaka e Manzini (2005, p. 292) chamam atenção para o fato de que:

[...] contratar a pessoa com deficiência apenas para cumprir uma lei, sem remover os obstáculos existentes no caminho que ela terá que percorrer para buscar um trabalho, acabará colaborando para criar o estigma que ela não possui competência para disputar o mercado competitivo.

Em 6 de julho de 2015, foi publicada a Lei Ordinária 13.146, que institui a “Inclusão da pessoa com Deficiência” e se autodenomina “Estatuto da Pessoa com Deficiência” que apresenta como premissa básica a compreensão de que o deficiente tem qualidades que os tornam diferente das demais pessoas, mas não uma doença. Assim, o deficiente tem igualdade de direitos e deveres com relação aos não deficientes.

Em seu artigo 37 preconiza “a colocação competitiva, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”, por meio de algumas diretrizes:

I - prioridade no atendimento à pessoa com deficiência com maior dificuldade de inserção no campo de trabalho;

II - provisão de suportes individualizados que atendam a necessidades específicas da pessoa com deficiência, inclusive a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva, de agente facilitador e de apoio no ambiente de trabalho (grifo meu);

III - respeito ao perfil vocacional e ao interesse da pessoa com deficiência apoiada;

IV - oferta de aconselhamento e de apoio aos empregadores, com vistas à definição de estratégias de inclusão e de superação de barreiras, inclusive atitudinais;

V - realização de avaliações periódicas;

VI - articulação intersetorial das políticas públicas;

VII - possibilidade de participação de organizações da sociedade civil.

Uma mudança trazida por essa lei é a nova classificação em matéria de modelos protetivos de pessoas em situação de vulnerabilidade. Além dos tradicionais institutos da tutela e curatela, surge a Tomada de Decisão Apoiada. Constrói-se, portanto, uma nova concepção em relação à inclusão na vida cotidiana e cidadã: apoio ou mediação.

A Lei nº 7.329 de 08 de julho de 2016, pretende estabelecer normas de acessibilidade para pessoas com deficiência, a fim de que exerçam de forma plena seus direitos individuais e coletivos. Em seu artigo 96 e 97 cria o Centro de Orientação e Encaminhamento para Pessoas com Deficiência e Famílias com a finalidade de

I - disponibilizar, para as pessoas com deficiências auditivas, físicas, mentais, visuais e distúrbios de comportamento e suas famílias, informações necessárias sobre recursos para atendimento de suas necessidades, contemplando serviços de saúde, de educação, jurídicos e sociais;

II - disponibilizar, para a população em geral, informações que possibilitem a valorização da diversidade humana e fortalecimento da aceitação das diferenças individuais, contribuindo, assim, para a formação de personalidades saudáveis dos indivíduos, sem qualquer discriminação;

III - orientação geral aos pais, a partir do período pré-natal, na rede pública de saúde, com continuidade nas fases seguintes do desenvolvimento da pessoa.

A lei prevê ainda a criação de uma Central de Empregos para pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais, visando a colocá-las no mercado de trabalho.

Nessa pesquisa inicial, é possível perceber que a legislação tem respondido à crescente demanda em assegurar os direitos das pessoas com deficiência, porém há ainda um hiato entre o que preconiza a legislação e as práticas do mercado de trabalho. Segundo o relatório “Expectativas e percepções sobre a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho” (2014), uma das dificuldades reside na falta de formação inclusiva para gestores e profissionais de recursos humanos, porque, sem dúvida, os processos educativos relativos à inclusão devem também alcançar o mundo do trabalho.

3 PROJETOS EDUCATIVOS

Passa pela educação formal e ou informal a tarefa de construir práticas inclusivas em todos os espaços da vida cotidiana. Contudo, quando o objeto de pesquisa é a inserção no mercado de trabalho dos jovens com deficiência, temos duas concepções para a tarefa laboral: emprego apoiado e emprego protegido. Essas concepções estão presentes na lei nº 3.298/99, artigo 35, a saber:

§ 3o Consideram-se apoios especiais a orientação, a supervisão e as ajudas técnicas entre outros elementos que auxiliem ou permitam compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, de modo a superar as barreiras da mobilidade e da comunicação, possibilitando a plena utilização de suas capacidades em condições de normalidade.

§ 4o Considera-se oficina protegida de produção a unidade que funciona em relação de dependência com entidade pública ou beneficente de assistência social, que tem por objetivo desenvolver programa de habilitação profissional para adolescente e adulto portador de deficiência, provendo-o com trabalho remunerado, com vista à emancipação econômica e pessoal relativa.

§ 5o Considera-se oficina protegida terapêutica a unidade que funciona em relação de dependência com entidade pública ou beneficente de assistência social, que tem por objetivo a integração social por meio de atividades de adaptação e capacitação para o trabalho de adolescente e adulto que devido ao seu grau de deficiência, transitória ou permanente, não possa desempenhar atividade laboral no mercado competitivo de trabalho ou em oficina protegida de produção.

Sendo bem reducionista nas definições, podemos afirmar que enquanto o emprego protegido treina para incluir, o emprego apoiado inclui para treinar. Nesse sentido, o emprego apoiado origina-se na concepção construtivista sociointeracionista de que todos nós podemos aprender e que essa aprendizagem se realiza a partir da mediação exercida pelos instrumentos técnicos (cultura) e a linguagem, enfatizando as possibilidades e potencialidades preservadas, e não as limitações e impossibilidades.

Vygotsky (2012), em seus estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento apresenta três níveis ou zonas de desenvolvimento que contribuem nos processos de intermediação - real, proximal e potencial -, são elas: a) zona de desenvolvimento real: o desenvolvimento das funções mentais que já se estabeleceram como resultado de certos ciclos já completados; b) zona de desenvolvimento potencial: o desenvolvimento que está em via de se efetivar; e c) zona de desenvolvimento proximal: a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, mediado a partir da colaboração de companheiros mais capazes.

Existe um espaço de mediação potente a ser explorado e implementado no processo de inclusão de PcD na vida laboral, que se constitui como *Emprego Apoiado*. Esta modalidade de apoio começou nos EUA no final dos anos 80, inicialmente como projeto-piloto de Universidades Americanas, que buscavam alternativas para a inclusão no mercado de trabalho de pessoas com deficiência intelectual mais severa. Essas pessoas eram atendidas pelas oficinas protegidas de trabalho, mas, na maior parte

das vezes, não conseguiam ser incluídas no mercado competitivo de trabalho. Poucas obtinham sucesso nessa forma segregada de preparação para o mercado laboral, uma vez que a maioria nunca era considerada pronta para sair das oficinas.

Para mudar essa situação, os programas de Emprego Apoiado propuseram o treinamento no local de trabalho e a disponibilização de apoios como a melhor forma de possibilitar que as pessoas com deficiência intelectual mais severa conseguissem ser incluídas no mercado competitivo de trabalho.

É impossível trabalhar com PcD nas instituições de ensino sem perceber que estamos também comprometidos com a sua entrada e permanência no mercado de trabalho. Precisamos ser agentes do emprego apoiado. Mas como?

4 ESTÁGIO APOIADO: POR QUE NÃO?

As ideias de Vygotsky (1983) de que a aprendizagem é um processo social e de Bandura (2009, p. 26) de que “a motivação e as realizações humanas não são governadas apenas por incentivos materiais, mas por incentivos sociais e autoavaliativos, ligados a padrões pessoais” referendam a possibilidade do estágio apoiado como uma proposta possível de ser implementada junto aos alunos do PROEJA, atendidos no NAPNE.

As experiências de inclusão no mercado de trabalho de PcD nas instituições de formação profissional, de uma forma geral, se traduziam em oficinas de formação ou ambientes modelos que reproduzem artificialmente as atividades que são objetos de aprendizagem. Um “faz de conta” que desconsidera as relações concretas e complexas do ambiente de trabalho. No entanto, essa abordagem vem se alterando através de parcerias com o sistema S⁵. Contudo, segundo Betti (2014, p. 12) na Revista Deficiência Intelectual - APAE:

As pessoas com deficiência têm dificuldade de generalizar o que foi aprendido em um lugar para ser utilizado em outro e as oficinas e os profissionais que trabalhavam nelas não tinham um real conhecimento do mercado de trabalho, ou seja, preparavam as pessoas para o que achavam ser uma necessidade das empresas.

5 Sistema S é o nome pelo qual ficou convencionado de se chamar ao conjunto de nove instituições de interesse de categorias profissionais, estabelecidas pela Constituição Brasileira: SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural; SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial; SESC - Serviço Social do Comércio; SESCOOP - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo, SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; SESI - Serviço Social da Indústria, Confederação Nacional do Transporte; SEST - Serviço Social de Transporte; SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte; SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.

Em busca de respostas a essas indagações, o relato da professora Liliana Costa, do *Campus Engenho Novo II*, sobre a experiência portuguesa de inclusão do PcD a partir das cooperativas – RUMO -, inaugura a possibilidade de pesquisa e de interlocução com experiências concretas. *Rumo* é uma cooperativa portuguesa, sem fins lucrativos, que tem por objetivo fundamental a solidariedade social e o desenvolvimento de atividades de apoio em diferentes domínios de intervenção a pessoas em situação de desvantagem, visando à defesa dos seus direitos individuais e de cidadania, designadamente no quadro da promoção do direito à igualdade de oportunidades e à inclusão escolar, profissional e comunitária.

Bandura (2009, p. 11) apresenta um construto teórico que me parece curioso e adequado: o “acaso”.

As influências fortuitas são ignoradas na estrutura causal das ciências sociais, mesmo que desempenhem um papel importante nos rumos da vida. A maioria dos eventos fortuitos não toca as pessoas, outros têm alguns efeitos duradouros e outros ainda levam as pessoas a novas trajetórias de vida. A ciência psicológica não tem muito a dizer sobre a ocorrência de intersecções fortuitas, exceto que as tendências pessoais, a natureza dos ambientes em que circulamos e os tipos de pessoas que habitam esses ambientes tornam certos tipos de intersecções mais prováveis do que outros. As influências fortuitas podem ser imprevisíveis, mas, após ocorrerem, elas se tornam fatores que contribuem em cadeias causais da mesma forma que as influências preconcebidas.

Bandura (2009) reitera a importância de buscar respostas na interlocução e na interação entre seus pares, sejam eles: docentes, pessoas com deficiência ou não, pais preocupados com o futuro de seus filhos. Ele considera a influência fortuita como um fator relevante e ressalta a importância do ambiente. O senso comum expressa tal ideia no dito “na hora certa, no lugar certo e com a pessoa certa”.

As conversas com os educandos, com os docentes do *Campus*, com os responsáveis constroem ideias e práticas que, apesar de não serem geradas originalmente naquele espaço, reforçam a crença de que existe certa unidade no que diz respeito ao trabalho com PcD. Sem dúvida, a presença de PcD em todos os espaços da vida pública é garantia de que seus direitos e também deveres, é claro, serão considerados. É com o outro e a partir dele que as aprendizagens acontecem, mas não é necessário estar só.

No site da cooperativa Rumo é possível obter informações sobre o processo de organização, contudo chama atenção o fato de que o projeto elaborou materiais de formação, preparou e desenvolveu formação para um grupo experimental de técnicos candidatos à função de técnicos especialistas de inclusão social e mantém parcerias de troca de experiência em vários países dentro e fora do continente europeu.

Numa pesquisa inicial sobre a legislação trabalhista portuguesa, o Instituto do Emprego e Formação Profissional⁶ apresenta a modalidade de estágio apoiado. O fato de Portugal ser um país de práticas sociais e democráticas é relevante, sendo a presença do Estado necessária para promover justiça social dentro de um sistema capitalista. Da mesma forma, uma vez que o espaço de onde enxergo a realidade de PcD e para qual proponho a ação é o de uma escola pública federal, não basta só propor o estágio apoiado, é preciso promover a formação de profissionais nessa atividade e alocar recursos necessários.

Em pesquisa com docentes que trabalharam nas escolas especializadas - PESTALOZZI, APAE dentre outras - há o relato de atividade correlata, mas que não chegam às escolas ditas regulares e, por isso, vão se perdendo, sendo esquecidas. Faz-se necessário oxigenar essas experiências, reavaliá-las, expô-las às mudanças e permanências.

O “fio de Ariadne”⁷ vem conduzindo à reflexão. Os questionamentos e as provocações que aconteceram ao longo de 2016 demonstraram que é preciso estar atento ao “acaso”, que as respostas para o tema aqui proposto existem e podem surgir na interlocução.

5 O DESENROLAR DO NOVELO

- A legislação não precisa garantir somente os postos de trabalho, mas também toda uma política de apoio ao indivíduo, de acessibilidade, como condição primordial;
- O número de jovens que estarão em nossas escolas e que precisarão de atendimento especializado em todas as áreas do exercício pleno de sua cidadania será crescente uma vez que esse movimento de inclusão não tem “volta” seja pelo viés social ou pelo apelo econômico;

6 O Instituto do Emprego e Formação Profissional, I. P. (IEFP, I. P. ou simplesmente IEFP) é um organismo do Estado Português, que atua em todo o território continental e tem como missão combater o desemprego através de políticas ativas de emprego, de que se destaca a formação profissional, os estágios profissionais, os contratos de emprego-inserção e outras medidas de apoio ao empreendedorismo e à criação do próprio emprego. Disponível em <https://www.iefp.pt/>. Acesso em outubro de 2016.

7 Teseu, herói grego, foi mandado a Creta, voluntariamente, como sacrifício ao Minotauro, monstro que ele pretendia derrotar. Contudo, a criatura habitava um labirinto tão bem projetado, construído por Dédalo, que quem se aventurasse a entrar nele não conseguiria mais sair, sendo devorado pelo Minotauro. Resolvido a enfrentar o monstro, Teseu dirigiu-se ao renomado Oráculo de Delfos para descobrir se sairia vitorioso. O Oráculo disse-lhe que só a ajuda do amor poderia fazê-lo vencer o Minotauro. Ariadne, a filha do rei Mínos, disse a Teseu que o ajudaria se ele a levasse a Atenas para que pudessem se casar. Teseu reconheceu, então, a única chance de vitória e aceitou. Ariadne, então, deu-lhe uma espada e um fio de lâ (Fio de Ariadne), para que ele pudesse achar, dentro do labirinto, o caminho de volta ao início. Teseu saiu vitorioso e partiu de volta para sua terra com Ariadne, embora o amor dele para com ela não fosse o mesmo que o dela por ele.

- A formação de agentes de emprego apoiado será uma condição essencial para uma efetiva inclusão, com isso uma função correlata nos estágios profissionais;

Como afirmado inicialmente, este artigo pretendeu ser um exercício de pesquisa e reflexão como ponto de partida para a proposta de organização e implantação do estágio apoiado, mas não só. Alguns jovens chegam à idade adulta sem terminar a Educação Básica, seja porque a condição financeira da família necessite de sua entrada no mercado de trabalho precocemente ou, porque suas dificuldades e limitações interferiram no processo de aprendizagem e fizeram que seu percurso escolar demandasse maior tempo de escolaridade. É preciso responder a essa demanda.

Contudo, ainda se faz necessário aglutinar, convocar e propor para o Colégio Pedro II mais uma tarefa dentre aquelas a que se propõe enquanto espaço público de educação: gestar formas de organização na comunidade escolar de inclusão de seus jovens com necessidades específicas através, quem sabe, de uma experiência semelhante ao que acontece em Portugal com a criação de cooperativas. Por que não?

Promover o encontro de profissionais liberais, pequenos empresários e comerciantes (pais e responsáveis) de nossa comunidade escolar, visando a organizar espaços para o estágio apoiado dos discentes atendidos pela Educação Especial. Esse pode ser um começo.

No mês de setembro, na palestra que proferiu no evento Educação 360º, o Professor António Nóvoa (1994) - Uma Pedagogia com a Humanidade Dentro - afirmou que “Só uma escola com caminhos, cooperação, comunicação e criação é capaz de resolver a seguinte provocação: é preciso substituir o aborrecimento do viver, de jogar, pela alegria de trabalhar, de pensar”.

Nóvoa (1994) questiona “se pertence à escola um papel primordial na tarefa de pensar no futuro”. A resposta a essa provocação é sim! Não só pensar, mas construir práticas de organização para que crianças, jovens e adultos possam caminhar coletivamente na consolidação de um mundo melhor e mais justo para todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

ANEA, Brasil. **Associação Nacional do Emprego Apoiado**. Disponível em: <<http://www.aneabrasil.org.br/anea>>. Acesso em: 11 de abr. 2017.

BANDURA, A.; AZZI, R. G. & POLYDORO, S. **Teoria social cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BETTI, Alexandre Prado. Perspectivas do emprego apoiado. **Revista Deficiência Intelectual**, ano 4, n. 6, jan./jun. 2014.

BRASIL. Lei de Cotas. Lei 8.213 de 24 de julho 1991. Dispõe sobre os planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de jul. 1991, p. 14809.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, 7 de jul. 2015, p. 2.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin**: psicologia e educação - um intertexto. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **PROEJA**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proeja>>. Acesso em: set. 2016.

NÓVOA, António. Relação escola/sociedade: novas respostas para um velho problema. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/24/3/EdSoc_Rel%C3%A7%C3%A3o_escola_sociedade.pdf>. Acesso em: out. 2016.

O GLOBO. **Educação 360º**. Disponível em: <<http://eventos.oglobo.globo.com/educacao-360/2016/o-evento/>>. Acesso em: 29 de out. 2016.

REDIG, Annie Gomes. Inclusão da pessoa com deficiência intelectual no mercado de trabalho: rompendo paradigmas. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 007., 2013.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 7329 de 08/07/2016. Institui, no âmbito do Estado do Rio de Janeiro, a Lei de Diretrizes para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, 11 jul. 2016.

RODRIGUES, Graciela Fagundes; COUTINHO, Katia Soares. Inclusão laboral de pessoas com deficiência no Brasil e na Espanha: aproximações e distanciamentos. **Revista Informática Educativa**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, jul./dez. 2015.

RUMO. **Cooperativa de Solidariedade Social**. Portugal. Disponível em: <<http://rumo.org.pt/wp/>>. Acesso em: 11 de abr. 2017.

TANAKA, E. D. O; MANZINI, E. J. O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência? **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 11, n. 2, maio/ago. 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

Estimulação universal da consciência fonológica e narrativa CPII/UFRJ

2

ALINE LOURENÇO BITTENCOURT, ANA MAURA DILÁSCIO GUIMARÃES, FÁTIMA NOGUEIRA DA SILVEIRA, MARIA ESTELA LOPES DE BRITO, RENATA MOUSINHO E GLADIS DOS SANTOS

Resumo: O artigo tem por objetivo relatar o desenvolvimento de um projeto de dedicação exclusiva no CPII-CENI, em parceria com a UFRJ, por meio da assessoria em Fonoaudiologia Educacional feita por Dr^a. Renata Mousinho e Ma. Gladis dos Santos, iniciado neste ano de 2016, nas cinco turmas de 1º ano do E.F. Coordenado pelo NAPNE e a fonoaudióloga Ana Maura DilásCIO Guimarães, com a participação dos professores regentes e Professor de Apoio Interdisciplinar desta série alvo, além de uma professora de 3º ano. Iniciou-se com uma padronizada avaliação fonoaudiológica individual. Como segunda etapa da pesquisa foram realizadas as avaliações, o que auxiliou a delinear a trajetória das oficinas de Estimulação de Linguagem e Consciência Fonológica, com periodicidade semanal.

Palavras-chave: Estimulação. Consciência fonológica. Diversidade escolar. Linguagem.

1 INTRODUÇÃO

Desde 1984, data da fundação da primeira Unidade do 1º Segmento do Colégio Pedro II, o corpo discente do 1º ano do E.F. vem ingressando, após divulgação em editais públicos, por meio de sorteio. Com este procedimento, evidencia-se que não há requisitos prévios ou uniformidade de saberes dentre os alunos sorteados. Assim, também há uma diversidade cultural, econômica, social, de experiência escolar e de outros aspectos que influenciam cada ser humano. A diversidade estudantil, ao longo dos anos, nas séries iniciais tem sido uma fonte constante de reflexões docentes no sentido do como identificar, o mais breve possível, e atender a esta variada existência de necessidades educacionais.

Em colegiado, tais reflexões já nos primórdios do 1º Segmento do E.F., geraram uma estrutura de funcionamento que dispunha de docentes incumbidos de participar da responsabilidade quanto às práticas pedagógicas como Coordenadores Disciplinares de Núcleo Comum e Supervisores de Séries, dinamizado por meio de encontros semanais, além de professores com formação em Pedagogia e Psicologia lotados no setor inicialmente chamado Serviço de Orientação Escolar (SOE). Destaca-se que, ao longo dos anos até a atualidade, as modificações da estrutura pedagógica, por demandas institucionais, permaneceram na busca de atender ao corpo discente com o compromisso da qualidade e respeito perante sua diversidade escolar.

No presente, nossa estrutura de 1º Segmento dispõe de um Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), além do Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP).

Assim, para além do diálogo entre os profissionais envolvidos no 1º ano e destes com suas famílias e ou outros externos profissionais terapêuticos que assistem os discentes com necessidades específicas, inclui-se a implementação de aulas de apoio, de acompanhamentos individualizados dentro e fora do turno de aulas do estudante, de atividades pedagógicas do cotidiano escolar e de estimulações fonoaudiológicas.

Parte-se, então, para um olhar de recorte de localização no CPII-CENI (Engenho Novo I), pois este *Campus* foi o espaço idealizado para a atuação do projeto. Assim, quando se compara quantitativamente as questões de dificuldades de ensino-aprendizagem estudantil nas turmas de 1º ao 5º ano, logo identifica-se que, quanto mais baixa a série, maior é número de estudantes que apresentam necessidades educacionais.

Para muitos estudantes sorteados, apenas quando entram no 1º ano do CPII-CENI é que vão receber as primeiras atuações, após as observações iniciais dos professores regentes e da equipe multidisciplinar quanto às diferentes demandas de dificuldades que apresentam.

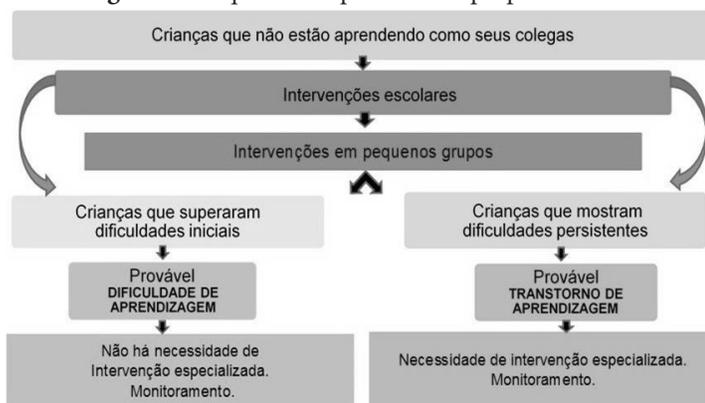
Para outros, há uma confirmação de observações características que endossam a continuidade ou retorno a um atendimento terapêutico ou psicopedagógico, profissionais e espaços externos à instituição, por extrapolar a área específica de atendimento pedagógico-escolar.

Recentemente, com a inserção do profissional de Fonoaudiologia escolar na instituição, foi idealizado o projeto de “Estimulação Universal da Consciência Fonológica e Narrativa”, que já está em andamento no *Campus*. A presença de um fonoaudiólogo soma-se à constante reflexão sobre a qualidade da atuação pedagógica multidisciplinar e do desempenho estudantil, não se perdendo de vista as políticas públicas de inclusão e letramento, já incluindo, também, as contribuições acrescentadas por este novo membro.

Uma proposta que tem sido altamente utilizada em vários países é a “Resposta à Intervenção” (*Response to Intervention*, doravante RTI), com experiências positivas descritas por vários autores (COMPTON *et al*, 2010; DENTON, 2012; FUCHS, D., FUCHS, L., COMPTON, 2012). A ideia é desenvolver habilidades amplamente estudadas e associadas ao sucesso da leitura, prevenindo dificuldades na área, minimizando as daquelas crianças que as têm, e ajudando no esclarecimento diagnóstico das que persistem nas dificuldades.

Segue uma figura esquemática sobre a RTI:

Figura 1 - Esquema simplificado da proposta de RTI



Fonte: Mousinho, 2014.

A primeira camada tem a proposta da estimulação universal, ou seja, todos os escolares sendo estimulados em sala de aula, com foco naqueles cuja aprendizagem de leitura não está tão fácil. Deste grupo, aqueles que mantiverem as dificuldades devem passar para a segunda camada, ou seja, serão estimulados em pequenos grupos, ainda dentro da escola. Os que ainda assim encontrarem barreiras no processo devem ser então encaminhados para, de modo mais individualizado, passarem por uma investigação e intervenção específica.

O Colégio Pedro II introduziu a proposta de RTI, segunda camada, no ano de 2015. Nessa experiência, as crianças de primeiro ano com dificuldades são indicadas pelas professoras. No primeiro semestre, os fonoaudiólogos fazem uma triagem para ver quem realmente pode apresentar Transtornos de Aprendizagem. No segundo semestre, essas crianças selecionadas participam de oficinas, em outra sala, com o fonoaudiólogo, no mesmo horário de estudo. Quando vão para o segundo ano, a continuidade das oficinas ocorre no contraturno.

Tendo em vista de um lado o sucesso alcançado, e de outro a necessidade de ampliação em uma proposta mais preventiva, este projeto visa à implementação da primeira camada de RTI, inicialmente no *Campus* do Engenho Novo. Estratégias de desenvolvimento da consciência fonológica e da narrativa aconteceriam dentro da sala de aula, para todas as crianças, como uma atividade integrada ao dia a dia escolar (duas vezes por semana). A proposta é que seja universal, como pressupõe a primeira camada de RTI.

Acrescenta-se que, desde o 1º ano do E.F., a instituição inicia a aquisição de um efetivo letramento, desenvolvendo e aprimorando habilidades de leitura, escrita e compreensão do cotidiano sociocultural em que os estudantes estão inseridos. Isso, com o intuito de propiciar condições e saberes para uma participação cidadã do aluno, vivenciando interações com seu meio socioambiental.

Frente a isto, buscou-se a ênfase em duas habilidades: a linguagem oral, que dentre outras, apresenta-se como uma habilidade que se associa ao desenvolvimento da leitura e escrita, como pressupõem Mousinho (2003), Perroni (1992), Rego (1986); a outra habilidade, consciência fonológica de acordo com Bradley e Bryant (1983), Mousinho e Correa (2012), Valdois (2006). Utilizou-se como referências teóricas autores como Peterson e McCabe (2014), Duijnmeijer, Jong e Scheper (2012), Tannock, Purvis e Schachar (1993), Vygotsky (1991) e Maturana (1998).

Para a operacionalização deste projeto, buscou-se uma aproximação das atividades já em andamento, planejadas pela equipe de Núcleo Comum, em consonância com as preconizações do PPPI do CPII. No que se refere à oralidade, buscava-se oportunizar o desenvolvimento de atividades de narrativas orais, através do uso de históricas imagéticas, vídeos, contos e recontos, de acordo com o contexto planejado para a semana, com registro de observação de desempenho oral de cada estudante em cada atividade.

Quanto as atividades de consciência fonológica, todos os envolvidos neste projeto atuaram diretamente com os estudantes na sala de aula, a partir de materiais confeccionados e ou adaptados pelo próprio grupo, visando à estimulação da consciência fonológica.

A atuação englobou os registros sobre os estudantes que apresentassem desempenho diferenciado nos grupos estudantis, para debate e planejamentos das atuações profissionais e orientações das assessoras da UFRJ.

2 DESENVOLVIMENTO

Enquanto primeira experiência em estruturar e operacionalizar este projeto, compatibilizando-o na grade curricular do 1º ano, os profissionais envolvidos no

projeto debateram e receberam orientação quanto ao formulário de avaliação inicial da consciência fonológica e narrativas, na UFRJ, *campus* da Praia Vermelha, da fonoaudióloga Dr^a Renata Mousinho. Decidiu-se, então, pelo formulário ADL, com a permissão da autora Maria Lúcia Menezes, através da assessora Dr^a Mousinho.

Foi iniciado o trabalho com a RTI, sendo, então, implementada a primeira camada, que englobava todo o 1º ano, significando a avaliação de um grande número de estudantes, utilizando o formulário ADL.

A avaliação foi feita pela fonoaudióloga Ana Maura D. Guimarães, professora Maria Estela L. de Brito, mediadora da sala de recursos, pela coordenadora do NAPNE professora Aline Bittencourt, pela professora Fátima N. da Silveira que ocupava a função de Professor de Apoio Interdisciplinar do 1º ano, com regime de 40h (autoras deste artigo), e por três professoras com regime de carga horária de 40h com Dedicção Exclusiva, sendo duas regentes de turmas de 1º ano e uma de 3º ano (ano letivo de 2016).

Como não era parte da *práxis* dos professores, surgiu uma não prevista extensão de tempo para a completa avaliação de diagnose inicial para todos os estudantes das cinco turmas de 1º ano do CENI. Houve ainda dificuldade na interpretação para leitura dos resultados, que foram sendo sanadas pela assessora, Ma. Gladis dos Santos.

Iniciou-se o projeto com a finalidade do incremento das habilidades associadas ao desenvolvimento da leitura, enquanto prevenção, e minimizando dificuldades já instaladas em jovens estudantes. A avaliação em primeira camada objetiva, foi, ainda, o auxílio do esclarecimento diagnóstico das dificuldades encontradas.

Associada à atividade já planejada e em andamento nas turmas, iniciamos a estimulação com jogos utilizando oralmente nomes com rimas ligadas à cultura indígena. Lançou-se um jogo de dominó com imagens dos brinquedos, instrumentos, adereços, lendas e moradia indígenas, além de elementos pertinentes ao ambiente de floresta. O envolvimento e respostas estudantis sobre o jogo de rimas foi animador. O número maior de pessoas em sala de aula, com a participação, em cada turma, dos docentes regentes de 1º ano, facilitou a identificação de estudantes que, num primeiro contato com a atividade de rimas, apresentaram dificuldades. Uma professora do Laboratório de aprendizagem também participou de algumas dinâmizações semanais das atividades de consciência fonológica nas salas de aula. O quantitativo de professores permitiu a subdivisão de cada turma em até cinco grupos.

Até o presente momento, outros jogos orais com rimas engajados com o planejamento estabelecido foram confeccionados pela equipe diretamente vinculada ao projeto: trincas com nomes de partes do corpo humano; dominó de rimas com imagens ligadas à cultura indígena.

Para o trabalho com a aliteração e também com rimas, utilizamos trincas em tabuleiro de Sudoku e trincas de cartas com figuras ligadas a histórias de contos de fadas. Também foi preparado conjunto de figuras cujos nomes apresentam “outro nome escondido” (palavra dentro de palavra) e justaposição de palavras. Selecionamos ainda um jogo de trinca de rimas e aliteração com figuras da “caixa distribuída pelo MEC”.

Figura 2 - Estudantes com atividades de rimas, aliteração e “outro nome escondido”



Fonte: Foto e materiais de elaboração própria.

Registramos os nomes dos estudantes que apresentaram alguma dificuldade, assim como qual foi a dificuldade encontrada. Ainda não realizamos todas as atividades e etapas previstas.

Os professores regentes de turma, então, dentro da grade de horário destinada ao Núcleo Comum, elegeram um assunto, de acordo com a faixa etária, interesse dos alunos e temas a serem abordados do ano em questão. Planejaram, então, junto com a equipe, atividades de oralidade, objetivando e oportunizando aos estudantes ouvir, ler (no caso de estudantes já leitores), refletir, discutir, criar e recriar, promovendo a ampliação do vocabulário e o desenvolvimento e organização das ideias.

Como exemplo de atividades inclui-se histórias, lendas, entrevistas ou o assistir a um filme/desenho, relato de experiências vivenciadas. Estas atividades podem ser escolhidas pelos próprios estudantes, uma vez que “cabe à escola auxiliar os estudantes a desenvolver conhecimentos e habilidades para a inserção em situações variadas de uso da oralidade, propondo objetivos bem definidos e atividades de escuta e produção de textos orais” (BRASIL, 2015).

Uma das práticas adotadas para promover o desenvolvimento das habilidades orais da linguagem era oportunizar que todos os estudantes recontassem oralmente, em sala de aula, sobre o que foi escutado, lido e ou visualizado, enquanto atividade costumeiramente planejada, mas já com a ênfase de observar os estudantes que no dia a dia já vão chamando a atenção, por apresentarem algum tipo de dificuldade de comunicação, expressão oral e ou escrita, além de questões de compreensão.

Depois disso, retomou-se a atividade de fazer o registro escrito, coletivamente com a turma. Ao se retomar para a reconstrução do assunto, observa-se qual foi a contribuição e quais crianças ainda não conseguiram contribuir com a reescrita. Contudo, já registrando, também, os nomes de estudantes que destoam da turma, descrevendo em que foi identificado que destoam, para um debate em equipe multidisciplinar na escola.

A etapa de estimulação foi idealizada para ser realizada duas vezes por semana, com cerca de quarenta e cinco minutos a cada dia, sendo uma vez para a dinamização da consciência fonológica, com a participação direta dos docentes envolvidos no projeto, além da fonoaudióloga, pois, como dito anteriormente, o número estudantil em primeira camada era grande. A segunda etapa, então, para o desenvolvimento da linguagem. Isso, o mais integrado possível ao planejamento cotidiano de Núcleo Comum.

A importância da atenção conjunta é ressaltada por Tomasello (2003) quanto ao desenvolvimento da linguagem da criança. A criança já está na linguagem, quando descobre que pode ter atenção do adulto para alcançar o que deseja.

Segundo estudos prévios à operacionalização do projeto, encontrou-se no meio teórico que a comunicação propicia as relações sociais e que a atividade de leitura e suas associadas habilidades são favorecidas no ambiente escolar.

Reapresentamos aqui conforme já registrado na elaboração do projeto propriamente dito que ao descobrir a função simbólica da linguagem, aproximadamente aos dois anos de idade (VYGOTSKY, 1991), a criança inicia o desenvolvimento da narrativa ampliando sua competência comunicativa. As narrativas evoluem e tornam-se mais complexas até que a criança seja narradora, de fato, aos cinco anos (PERRONI, 1992) ou seis anos de idade (PETERSON; MCCABE, 2004).

As narrativas ocupam um papel central nas interações sociais e atividades acadêmicas das crianças (DUINMEIJER; JONG; SCHEPER, 2012), seja recontando histórias ouvidas, lidas, assistidas, criando histórias ou contando as suas próprias experiências. Outros autores afirmam que dificuldades na produção ou compreensão de narrativas podem trazer problemas sociais e acadêmicos (TANNOCK; PURVIS; SCHACHAR, 1993).

Em um ponto, a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e o aprendizado

da língua escrita coincidem, em nível de relevância sociocultural e emocional. Marcadamente com relação ao interesse do outro pelas conversas da criança e a motivação para a escrita, presentes no contexto intersubjetivo, evidencia nela mesma sua potencialidade criativa como sujeito que produz linguagem.

A criança em processo de alfabetização recebe atenção em um pacto proposto pelo governo federal em 2015. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – (BRASIL, 2015) recomenda avaliações dos estudantes no ciclo de alfabetização, dentre elas, acerca dos quatro eixos do ensino da Língua Portuguesa: Leitura, Escrita, Oralidade e Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Maturana (1998) afirma que “quando refletimos sobre a linguagem, já estamos nela.” (p. 38). Ele também ressalta (MATURANA, 2004), que “está no fluir do viver em coordenações de coordenações. O mesmo ocorre com as emoções” definindo tal espaço relacional, já que somos instituídos por elas. Mudamos nossa maneira de se relacionar quando alteramos nossas emoções. Mudamos ainda a maneira de estar no relacionar com o outro, pois, “se minha estrutura muda, muda meu modo de estar em relação com os demais e portanto, muda meu linguajar. Se muda meu linguajar, muda o espaço do linguajeio no qual estou e mudam as interações das quais participo com meu linguajeio” (MATURANA, 1998, p. 27-28).

Bakhtin (1981, apud SOUZA, 1994) afirma “que a língua é inseparável do fluxo da comunicação verbal e, portanto, não é transmitida como um produto acabado, mas como algo que se constitui continuamente na corrente da comunicação verbal”.

Segundo Bakhtin, é preciso que dois indivíduos pertençam a uma sólida situação social.

A unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem. Dois organismos biológicos, postos num meio puramente natural, não produziram um ato de fala. (BAKHTIN, 2010, p. 72)

O comprometimento do corpo de profissionais da instituição é sempre primordial para a realização dos projetos. Foram constituídas, então, as seguintes atribuições, adicionais à aplicação prática dos materiais, que consentem em:

- Pesquisar, trocar informações, planejar atividades, reavaliar a produção e as atividades realizadas, para poderem fazer os ajustes na proposta do Projeto, caso haja necessidade;

- Fazer pesquisas em referenciais teóricos, bibliográficos, para buscar os recursos e materiais a serem utilizadas na prática, como formas mais dinâmicas e lúdicas de intervenção no processo de aprendizagem, a fim de se desenvolver as atividades;
- Organizar, catalogar e resguardar os materiais, que farão parte do acervo do *Campus Engenho Novo I* e ficarão disponíveis para uso do NAPNE, podendo ser cedidos por empréstimo aos demais professores para que sejam utilizados em turma;
- Registrar as observações feitas;
- Reavaliar a utilidade e a adequação dos materiais, após a utilização prática.

Para cada idealização posta em prática, os profissionais assumem uma carga maior de tarefas, pois além do trabalho propriamente dito, é preciso dedicar tempo para as reflexões avaliativas do que foi planejado. Nesse caso, os componentes vivenciam atribuições das etapas de operacionalização envolvendo a pesquisa, elaboração, utilização prática de materiais didáticos e de recursos pedagógicos e avaliação posterior, visando ao desenvolvimento de habilidades da narrativa e consciência fonológica.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo, então, vem evidenciar um compromisso, fruto da constante reflexão sobre a busca em atender a diversidade demandada pelas necessidades educacionais específicas com que o corpo docente se depara.

O CPII evolui nas alterações de sua estrutura, e se torna enriquecedor o entrosamento entre os “novos” profissionais e ou equipes. Este é um exemplo de um projeto que ousa à experimentação, se reavalia enquanto se desenvolve, identificando os entraves para superá-los ou contorná-los.

O projeto ainda está em andamento não tendo resultados definidos. A intenção é de comunicar a ideia e compartilhar possíveis caminhos. Contudo, é necessário completar pelo menos mais outra etapa do processo que consiste em refazer com os estudantes a reavaliação utilizando o mesmo instrumento inicial. Assim, a tabulação comparando os dados de antes e do depois da estimulação poderá ser efetivamente concretizada.

Contudo, está evidenciado que os frutos da estimulação da consciência fonológica e narrativas, frente a complexidade de atividades ofertadas ao corpo discente dentro

da instituição, serão finalizados e avaliados, em termos concretos do levantamento de resultados, no segundo ano escolar.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BRADLEY, L.; BRYANT, P. Categorizing sounds and learning to read: a causal connection. **Nature**, n. 301, p. 419-421, fev. 1983.

BRASIL. **Cadernos de formação do pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Acesso em: <<http://pacto.mec.gov.br/>>. Disponível em: 13 mar. 2015.

COMPTON, Donald L. et al. Selecting at-risk first-grade readers for early intervention: eliminating false positives and exploring the promise of a two-stage gated screening process. **Journal of Educational Psychology**, v. 102, n. 2, p. 327–340, maio 2010.

DENTON, Carolyn A. Response to intervention for reading difficulties in the primary grades: some answers and lingering questions. **Journal of Learning Disabilities**, v. 45, n. 3, p. 232–243. Maio/jun. 2012.

DUINMEIJER, I.; JONG, J. de; SCHEPER, A. Narrative abilities, memory and attention in children with a specific language impairment. **International Journal of Language and Communication Disorders**, v. 47, n. 5, p. 542-555, 2012.

FUCHS, Douglas; FUCHS, Lynn S.; COMPTON, Donald L. Smart RTI: a next-generation approach to multilevel prevention. **Except Child**, v. 78, n. 3, p. 263-279, spring 2012.

SOUZA, Solange Jobim e. Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

MATURANA, H. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MOUSINHO, R. Habilidades linguístico-cognitivas em leitores e não leitores. **Pró-Fono**, v. 21, n. 2, p. 113-118, 2009.

_____. Desenvolvimento da leitura e escrita e seus transtornos. In: GOLDFELD, Márcia. **Fundamentos em fonoaudiologia: linguagem**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003, p. 39-59.

_____. Transtornos específicos de aprendizagem - Dislexia. In: MARCHESAN, Irene Queiroz; SILVA, Hilton Justino da; TOMÉ, Marileda Cattelan (Orgs.). **Tratado das especialidades em fonoaudiologia**. 1. Ed. São Paulo: Guanabara Koogan, 2014, p. 583-592.

PERRONI, M.C. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PETERSON, C.; MCCABE, A. Echoing our parents: parental influences on children's narration. In: PRATT, M. W.; FIESE, B. E. (Orgs.). **Family stories and the lifecourse: across time and generations**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2014.

REGO, L.L.B. A escrita de histórias por crianças: as implicações pedagógicas do uso de um registro linguístico. **Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, n.2, p.165-180, 1986.

TANNOCK, Rosemary; PURVIS, Karen L.; SCHACHAR, Russell J. Narrative abilities in children with attention deficit hyperactivity disorder and normal peers. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v. 21, n. 1, p. 103-117, 1993.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VALDOIS, S. Les dyslexies développementales. In: CARBONNEL, S. et al. (Org.) **Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte**. Marseille: Solal, 1997.

VALDOIS, S. Les grandes étapes de l'apprentissage. In: VAN HOUT, Anne; ESTIENNE, Françoise. **Les dyslexies: décrire, évaluer, expliquer, traiter**. [S.l.]: Masson, 2006, p. 37-47.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Inferências em imagens como estratégia inclusiva para o desenvolvimento cognitivo

3

ALINE LOURENÇO BITTENCOURT E FÁTIMA NOGUEIRA DA SILVEIRA

Resumo: Esse relato pretende expor brevemente um dos caminhos docentes utilizados no Colégio Pedro II *Campus* Engenho Novo I (iniciado em 1986), frente ao desafio encontrado acerca da diversidade de necessidades educacionais encontradas numa mesma turma. Consideramos ainda dentro dessa heterogeneidade o evidente e também diferenciado início de escolarização, desenvolvimento e domínio da linguagem escrita, oralidade, incluindo a ampliação e a troca de saberes em geral; mediante contextualização de inserção em outra estrutura de convivência social. Expõe-se, então, a captação de inferências distintas, que são valorizadas e que refletem a diversidade de saberes entre estudantes, através do uso de imagens para dinamização de práticas pedagógicas que propiciem desenvolver as diferentes potencialidades estudantis.

Palavras-chaves: Diversidade. Imagens. Inferências. Interação pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento e a evolução humana permanecem objeto de estudos por vários autores de diferentes áreas de formação, havendo, ainda, uma variedade de enfoques em cada aprofundamento. Buscando um olhar apoiado nas teorias que estudam o ser humano inserido em seu meio ambiente de convivência sociocultural de forma abrangente, identificamos inúmeras proposições sobre o desenvolvimento da linguagem, conhecimentos e aprendizados tendo como base os grupos sociais. Citamos, inicialmente, como exemplo Vygotsky (1991; 2003), Maturana (1998; 2002) e Freire (2002).

A abordagem iniciada pela convivência gerando aquisição de conhecimentos diversos, sem escalonamento de importância ou enfoques de áreas, pretende introduzir de imediato, e sem alongar este artigo, a observação de uma prática comportamental,

histórica, de diversos grupos sociais, frente à diversidade de necessidades humanas consideradas não padronizadas ou idealizadas socialmente.

Até aos dias atuais, a visão e a compreensão do indivíduo com deficiência foi-se diversificando e modificando. Os deficientes físicos e mentais eram excluídos das atividades cotidianas da sociedade. No entanto, não se pode ignorar que, ao longo do tempo e das mudanças sociais e históricas, ocorreram modificações tanto nos conceitos quanto nas práticas, principalmente no que se refere à relação da sociedade com essa parcela da população constituída por pessoas com deficiência. Com isso, os paradigmas que se formaram ao longo da história criaram um modelo de indivíduo com deficiência que reflete na construção de imagens deterioradas e que, de alguma forma, regulam a relação e percepção das pessoas com deficiência através de uma valoração negativa.

Sobre esses padrões, Ribas comenta que,

no conjunto dos valores sociais culturais que definem o indivíduo 'normal', estão incluídos 'padrões' de beleza e estética voltados para um corpo esculturalmente bem-formado. Aqueles que fogem dos 'padrões', de certa forma agridem a 'normalidade' e se colocam à parte da sociedade [...]. Não é preciso ser deficiente para não ser reconhecido pela sua própria sociedade. O negro, o homossexual, o louco e até qualquer um que divirja das normas e regras da ordem social podem ser consideradas 'desviantes' e assim situarem-se fora da sociedade. O 'desviante' é aquele que não está integrado, que não está adaptado, que não se apresenta física e/ou intelectualmente normal, e, portanto, encontra-se à parte das regras e das normas. Deste modo, o que mede o 'desvio' ou a 'diferença' social são os parâmetros estabelecidos pela organização sociocultural (RIBAS, 1985, p. 18-22).

A concepção de deficiência desta época é metafísica e de natureza religiosa, sendo a pessoa com deficiência considerada ora demoníaca, ora "expiadora de culpas alheias, ou um aplacador da cólera divina a receber, em lugar da aldeia, a vingança celeste, como um para-raios..." (PESSOTTI, 1984, p. 5-6). A sua sobrevivência, na maioria das vezes, dependia da boa vontade e caridade humana.

Com os avanços e descobertas do cuidado com a saúde no século XVI, começaram a surgir novas ideias quanto à organicidade e à natureza das deficiências, que passam a ser tratada como infortúnios naturais. O modelo médico identifica as deficiências como um desvio de padrão do ser humano e todo esforço deve ser mantido na correção dos desvios. São criadas, então, instituições denominadas totais, ambientes segregados, na maioria das vezes longe dos grandes centros e do convívio da sociedade. Os deficientes eram confinados em instituições como conventos, manicômios e asilos que, ao invés

de serem ambientes para tratamento das pessoas com deficiência, na maioria das vezes eram nada mais do que prisões.

O processo de construção do paradigma de deficiência também ocorreu, de forma semelhante, aqui no Brasil. Desde o período colonial, passando pelo Império, até ao início da República, os deficientes eram tratados como seres incapazes de qualquer convívio social. No século XIX, o discurso científico brasileiro “passou a desconfiar dos acertos da natureza (...), a hereditariedade passou a servir de fundamento para a ordem social.” (LOBO, 2008, p. 45). O retardado é considerado o “monstro completo”, o idiota era o incurável, sendo encarados como socialmente perigosos, elementos desordeiros. Dentre estes “o surdo-mudo era considerado o quadro mais grave da degenerescência e atraso mental (...), um embrutecimento pela falta da linguagem.” (LOBO, 2008, p. 68).

No século XIX até meados do XX, a deficiência era tratada tendo como paradigma o modelo médico, que considera as deficiências um desvio do padrão do ser humano, uma patologia, portanto, confinando os doentes em instituições de tratamento/educação que tinham como principal característica a reclusão, porque essas pessoas eram vistas como uma ameaça para o restante da população. Instituições como o Hospício Nacional dos Alienados, as colônias Juguery e Juliano Moreira, as colônias de leprosos, o Instituto de surdos-mudos eram voltadas para a correção dos desvios.

Historicamente podemos destacar a forte influência de D Pedro II na Educação Especial brasileira. Em 1854, ele criou o “Imperial Instituto dos Meninos Cegos”, devido à admiração pelo trabalho de um jovem médico cego, José Alves de Azevedo, que lecionava com êxito a filha do médico da família imperial. O foco da criação não previa apenas o ensino da leitura e escrita e sim que fossem desenvolvidas formas com que os alunos pudessem alcançar certa “independência” para seguirem uma vida profissional.

Em 1857, D Pedro II criou também o Instituto dos Surdos-Mudos, que, em 1957, passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos- INES. Em todo o trabalho desta época pode-se destacar Tobias Rabello Leite, médico, e todos os seus feitos, ainda no período Imperial, sendo considerado um profissional a frente das expectativas da época, pois trabalhava em prol de uma visão preventiva. No entanto, fica claro o paradigma higienista daquela época de instituição, como cita em 1874, Manuel Francisco Correia, comissário do governo na época, e afirma o paradigma da deficiência no período imperial.

A frequência no instituto é, entretanto, de grande utilidade, porque com a instrução primária e a profissional que podem adquirir os surdos-mudos tornam-se cidadãos úteis e laboriosos, e não se ocultam, como os que envergonhados de sua inferioridade pela privação da audição e da palavra,

e pela absoluta falta de conhecimento, não se afeiçoam à vida social e concentram-se no lar doméstico (CORREIA, 1874 apud in SOUZA, 2008).

Segundo Omote,

a história do tratamento dispensado pelas sociedades aos seus deficientes confunde-se com a história das conquistas dessas sociedades, em direção à melhoria na qualidade de vida das populações. Houve formas extremas de segregação praticadas em relação a deficientes, em épocas difíceis para a maioria das pessoas comuns. Os deficientes deixaram de ser abandonados à própria sorte, conquistando o direito à vida. Iniciaram um longo percurso em direção à conquista do direito à vida digna integral, abandonando os porões, asilos e grandes instituições residenciais. As crianças e jovens deficientes conquistaram direito à educação escolar, frequentando a mesma escola ou até mesma classe junto com alunos não deficientes. (OMOTE, 1999, p. 4)

Historicamente, no Colégio Pedro II (CPII), o ingresso de estudantes nas séries iniciais ocorre por meio de sorteio, evidenciado por editais públicos. Os discentes chegam, então, com uma diversidade de aspectos sociais, econômicos, culturais, com inúmeras condições de experiências de escolarização, além das diferenciações ligadas à saúde e às necessidades educacionais especiais.

Assim, o corpo docente dos anos iniciais, desde a primeira unidade escolar do CPII, em 1984, já se deparava com o desafio educacional dos estudantes matriculados. Ressalta-se, ainda, que a demanda de necessidades que geraram maiores desafios aos professores veio aumentando a cada ano, principalmente após divulgação e crescentes discussões e legislações sobre a inclusão escolar.

As diferentes unidades, hoje identificadas como *campi*, possuem suas próprias memórias quanto às estratégias docentes, planejadas e implementadas, frente ao desenvolvimento escolar dos vários estudantes portadores de diferentes demandas de necessidades. Isto porque as demandas estudantis entre os *campi* também são diferenciadas.

Desde o início do trabalho, o corpo docente contava com profissionais de psicologia e pedagogos orientadores lotados no setor inicialmente chamado Serviço de Orientação Escolar (SOE) e de professores, designados de acordo com a estrutura organizacional, que se co-responsabilizavam pela implementação das atividades pedagógicas, enquanto Coordenadores Disciplinares de Núcleo Comum e Supervisores de Séries, operacionalizando suas práticas através de encontros semanais.

Com o decorrer dos anos, a estrutura pedagógica passou por algumas mudanças, mas o cerne do encontro semanal desses setores com os professores regentes permaneceu o mesmo, visando à perspectiva de trocas de experiências pedagógicas

que norteiam a busca por melhorias no crescimento holístico estudantil. Contudo, todos os profissionais ligados à educação estavam e estão a cada dia buscando como atender a tantos aspectos que envolvem a diversidade.

Ao longo da trajetória destes últimos trinta anos do E.F I, o corpo docente acompanhou inúmeras mudanças e recomendações voltadas a vários aspectos do sistema educacional como um todo. Inseridos nesse sistema, os docentes do CPII sempre estiveram, através dessa instituição, estimulados e incentivados a buscar atualizações em suas práticas pedagógicas e frente as determinações legais.

O direcionamento da legislação brasileira, encontrado em nossa Constituição Federal, que rege para que todas as crianças e adolescentes tenham asseguradas vagas escolares, havendo, ainda, obrigatoriedade em matriculá-los, por parte dos pais ou responsáveis, passível de enquadramento penal para a autoridade responsável, caso haja descumprimento desta determinação (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, art. 208, §2º). Essa determinação é, também, amparada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990), artigo n. 55, e na LDB (1996) que, também, discorrem sobre o dever da União, dos estados e dos municípios, de acordo com o nível de ensino, em ofertar atendimento educacional especializado para indivíduos com necessidades especiais e com altas habilidades, preferencialmente na rede regular de ensino (LDB, art. 4º, III e ECA, art. 54, III).

A responsabilidade com a educação abarca ainda a adequação à faixa etária dos processos de escolaridade desde a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e também às progressivas mudanças dos anos de escolarização, além do respaldo legislativo referente às necessidades educacionais especiais (NEE).

A definição de NEE, de acordo com o CNE/CEB n. 2, 2001, é:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I- dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II- dificuldades de comunicação e sinalização diferenciada dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III- altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (CNE/CEB n. 2, /11/09/2001, p. 70).

Focando no aspecto legislativo da inclusão, o artigo 208, inciso III, da Constituição Brasileira assegura que existirá “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (1988, p. 117). Poucos anos depois, em Jomtien, Tailândia 1990, foi elaborada a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos que voltou-se a suprir as necessidades básicas de aprendizagem de adultos, jovens e crianças.

Inspirada nessa Declaração, 88 governos representados e ainda 25 organizações internacionais, com colaboração da UNESCO, houve a conferência na cidade de Salamanca, na Espanha, em que foi redigido um documento internacional, em 10 de junho de 1994, ressaltando particularidades individuais evidenciando que “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, tópico nº 2), preconizando a assistência à educação especial e aspectos dos sistemas educacionais, direitos das crianças, legislação e políticas financeiras:

2. (...) toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, (...) sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;

3. (...) atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, (...) adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares (...). (ONU, 1994, p. 1).

Profissionais da educação tomaram conhecimento da conferência que trouxe a conceituação de uma “escola inclusiva” (ONU,1994, p.3) quanto às diferenciadas condições de necessidades educacionais especiais (NEE) que deveriam ser absorvidas.

3. (...) Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. (...) refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. (ONU, 1994, p. 3).

Indo além das deficiências e dificuldades, dentre os conteúdos dos tópicos enumerados nesta declaração, o de número 2 evidencia que “...toda criança possui

características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas”.
E ainda que

2. (...) toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, (...)

3. (...) adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares (...). (ONU, 1994, p. 1).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº.9394/96 - artigos 58 e 59 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são exemplos da adesão aos norteamentos dados às discutidas questões sobre inclusão escolar. Dentre a continuidade de determinações, há o objetivo de uma formação cidadã. Assim a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB -, Lei n. 9394/96, delibera que o ensino fundamental aconteça mediante:

I. O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

II. A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.

III. O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.

IV. O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (art. 32) (PCN n. 8, 8.1.1, OEI, p. 86, 2001).

De acordo com a Comissão Técnica do Compromisso Todos Pela Educação (CTCTPE), o governo brasileiro, com a Lei n. 10.172, de 2001, elaborou o Plano Nacional de Educação (PNE). Isto ocorreu após o “Fórum Mundial de Educação”, ocorrido em Dakar, Senegal, em 2000, organizado pela UNESCO, do qual o Brasil participou. Foram determinadas as metas para a incremento da qualidade, equidade e

acesso para a educação básica a serem alcançadas até 2015 pelos governos das nações envolvidas. Estabeleceu estratégias de ação e suporte para o cumprimento dessas metas. Ressaltou a necessidade de envolvimento de governos nacionais, subnacionais, instituições privadas, organizações não-governamentais, entidades civis, entre outros grupos que pudessem trabalhar para mobilizar a sociedade e executar um plano de melhoria da educação. Destacou também importância da elaboração de indicadores intermediários de acompanhamento do cumprimento

das metas do compromisso. Este plano representou um marco em relação à mobilização de países em torno do objetivo de melhoria da educação. Mas era intrinsecamente abrangente, e não poderia ser de outra forma, dado que visava à melhoria da educação em um conjunto de países extremamente heterogêneo. Assim, o plano deixou para os países participantes, dentre eles o Brasil, a iniciativa de elaboração de um plano mais minucioso. (CTCTPE, 2007, p. 3).

Frente as preconizações educacionais, o corpo docente do CPEI implementou ações pedagógicas para o atendimento de todos os estudantes. Os *campi* de 1º Segmento do Ensino Fundamental do CPEI contam com Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e Laboratório de Aprendizagem, que são ligados diretamente ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE).

O NAPNE, conforme o Art. 2º da Portaria n. 906, de 18 de maio de 2012, “se caracteriza como um espaço pedagógico, responsável pelo atendimento a estudantes que são público-alvo da Educação Especial, conforme legislação, e a estudantes com necessidades educacionais específicas”. Nessa portaria, apenas os núcleos dos *campi* II e III são citados, mas, em parágrafo único desta regulamentação, havia a previsão de que outros setores de NAPNE poderiam ser criados conforme a demanda.

A Portaria n. 2.161, de 26/11/2013, além de estabelecer que o NAPNE, em todos os *campi*, se desenvolva de forma integrada ao Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP) designou, no CENI, um coordenador para o núcleo.

A Portaria n. 70, de 12/01/2012 define a função do SESOP e está voltada ao assessoramento das direções e coordenações pedagógicas dos *campi*, frente aos “aspectos pedagógicos, sociológicos, psicológicos e culturais, por meio do acompanhamento pedagógico da vida escolar do estudante e da orientação educacional”.

Descrevendo o ambiente destes setores no *campus* Engenho Novo I (CENI), onde as autoras trabalham, a SRM e LA funcionam semanalmente, em torno de dois tempos para cada estudante, com atividades educacionais para estudantes que necessitem de um atendimento específico. As salas destes setores estão ambientadas para o desenvolvimento de atividades com jogos de atenção, estimulação cognitiva, tecnologia assistiva e outros mais.

O público alvo da SRM, de acordo com a Resolução n. 4 de 2 de outubro de 2009, Art. 4º, segue o discriminado:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento

neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotoras, artes e criatividade. (BITTENCOURT; MACEDO, 2014, p. 3-4).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPED, 2008), o setor de LA dinamiza atividades com estudantes encaminhados pelos docentes regentes, pelo SESOP ou pelos coordenadores de área, com ciência da direção do *campus*, que apresentam transtornos funcionais específicos como “dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros” (PNEEPED, 2008, p. 15 apud BITTENCOURT; MACEDO, 2014, p. 3)

Contando com a valiosa contribuição dos citados setores, os docentes regentes lidam com os indivíduos do grupo-turma que trazem diferentes saberes de origem familiar e dos meios de convívio em distintos grupos. O conhecimento legislativo e pedagógico dos docentes do CPEI leva à compreensão de que tais diferenciações de saberes e interações geram diferentes interesses, objetivos e possíveis diferenciações de caminhos de aprendizagem estudantil, numa mesma sala de aula.

A diversidade de interesses, as fontes de estímulos e as condições de interação com as propostas pedagógicas desenvolvidas tornavam-se, e ainda se tornam, motivo de um docente pensar na maneira como atender esses aspectos e respeitar os saberes prévios, a diversidade de ritmos, as potencialidades diferentes. Isto porque mesmo com o recurso dos setores do NAPNE e SESOP, o professor regente é aquele que passa a maior parte do tempo com os estudantes em sala de aula.

Segundo Freire (1979), as alterações por inovações em nosso mundo demandam que o docente evolua em sua contemporaneidade, pois seu aprimoramento contínuo atesta a negação de que “(...) a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável” (FREIRE, 1979, p. 10).

2 DESENVOLVIMENTO

Para o docente regente, o desafio é intenso, por ser diário e com situações imediatas que carecem de atitudes e ações que atendam, com respeito e compromisso, a demanda da diversidade de uma turma o maior número de vezes possível.

A ideia de captar inferências discentes por meio da “leitura” e alteração de

imagens surgiu da crescente e inesperada demanda de atendimento às necessidades educacionais específicas, frente às preconizações pedagógicas que o professor regente dinamiza em sala de aula.

Dia a dia, nas séries de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, o uso das imagens já eram práticas muito utilizadas no CPII, contudo, ouvindo alguns estudantes que refaziam as séries com idade um pouco acima do restante da turma, que faziam críticas enquanto tentavam justificar o não desenvolvimento ou não execução das propostas, somando-se ao esforço docente em estimular ou sanar as questões criticadas, iniciou-se com esse grupo a proposta de inferência nas imagens voltadas à escrita textual.

As respostas desses estudantes foram positivas. Daí iniciou-se com eles inferências nas imagens voltadas a outras atividades escolares, como a construção de situações-problema, no campo da Matemática. Com o caminhar dos estudantes para o 2º ano, o docente da turma continuou com essa estratégia, havendo crescimento pedagógico de seu próprio desempenho frente às expectativas esperadas para o 2º ano.

Com o docente retornando à sua atividade de docência no 1º ano¹, essa prática foi sendo realizada com estudantes que já iam apresentando dificuldades em compreender propostas, produzir escritas, contar histórias ou “ler” imagens. Enfim, tornou-se uma prática com todos os estudantes de 1º e 2º anos, que foi intensificada frente às atividades de elaboração de texto nas diferentes disciplinas de Núcleo Comum.

Essa prática trouxe resultados significativos inclusive para um estudante que possuía visão e audição reduzidos, fala com necessidade de acompanhamento fonoaudiológico, havendo falta de clareza do que era dito, até para que o docente o entendesse. Possuía saúde cardiorrespiratória sob constante acompanhamento médico, com histórico de internações longas, gerando mais de uma retenção, pela dificuldade de avanço pedagógico. Aparentemente não havia aprendido, mas as inferências nas imagens favoreceram um mecanismo de comunicação para o entendimento e o desenvolvimento pedagógico, enquanto ele foi sendo assistido por profissionais pertinentes às suas necessidades especiais. Avanços ocorreram, embora com limitações, mas tais resultados geraram o investimento nessa prática.

A dificuldade na elaboração de textos nas séries iniciais ocorre nas diferentes áreas de aprendizagem. Muitas vezes as propostas não são compreendidas pela falta de envolvimento na dinâmica apresentada. Para canalizar os diferentes interesses, ritmos, aproveitar os saberes prévios em diferentes escalas e refletir sobre a contemporaneidade, para o enfrentamento da escrita de textos pelos estudantes, foi feito o uso de “leitura“

1 Era costume de o colégio ter professores que assumiam apenas o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, regendo o primeiro ano, seguindo com a turma para o segundo ano e retornando à docência no primeiro ano.

de imagens, não totalmente acabadas, para que cada estudante as completasse fazendo algum desenho que achasse necessário ou que faltasse na imagem.

Ao olharmos uma imagem, imediatamente, nos remetemos a nossa bagagem cultural. Pessoas diferentes evocam sensações diferentes. A intenção era fazer com que cada estudante trouxesse algo que já conhecia, se importava, se interessava ou sobre pessoas com as quais convivia. Ou seja, cada imagem se tornaria diferenciada com inferências pessoais.

Viver é conviver, somos seres históricos, determinados estruturalmente, mas também com experiências de vida, memória e influência cultural das pessoas que fazem parte do nosso campo social. Dessa forma, podemos compreender a diferença entre os organismos ao absorver conhecimento. Há alguns estímulos externos que não causarão mudanças estruturais por serem indiferentes ao sistema.

A cognição está relacionada com a ação porque, segundo Maturana (1999, p. 104), “o conhecimento é sempre ação efetiva em um determinado domínio”. Por isso, não podemos saber algo que nada tenha a ver com a nossa história de interações, ele considera que ensinar é criar circunstâncias para que a aprendizagem aconteça. A cognição está relacionada com a ação porque “o conhecimento é sempre ação efetiva em um determinado domínio” (p. 104).

Logo, podemos afirmar que a nossa ação de viver nos institui como seres humanos na linguagem. Cabe ressaltar que linguagem não é sinônimo de oralidade, sendo a oralidade um tipo de linguagem, mas não a única forma de manifestação dessa. A linguagem é um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais e em processos históricos.

Para que se pudesse chegar à criação de narrativas, foi utilizada a imagem como um signo, fazendo uso da linguagem imagética presente nas vidas humanas sem a exigência de uma pré-condição como um domínio de um código, conforme ocorre com a língua verbal.

Para Peirce (apud SANTAELLA, 2005), signo é

qualquer coisa de qualquer espécie (uma palavra, um livro, uma biblioteca, um grito, uma pintura, um museu, uma pessoa, uma mancha de tinta, um vídeo etc.) que representa uma outra coisa, chamada de objeto de signo e, que produz um efeito interpretativo em uma mente real ou potencial, efeito este que é chamado de interpretante do signo (SANTAELLA, 2005, p. 8).

O pensamento docente foi de reduzir a possibilidade de a imagem permanecer fora da realidade ou do interesse de cada um. A partir das inferências individuais, modificando a imagem, seguindo-se de uma conversa coletiva sobre a diversidade

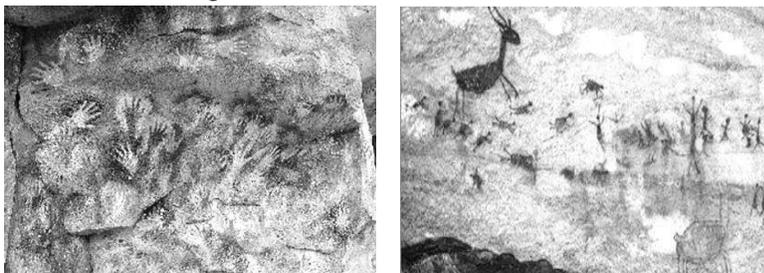
de modificações, motivos, intenções e outros comentários que surgissem, a proposta escrita era para registrar o texto sobre a imagem apresentada e modificada.

O fato de trazer a imagem como narrativa já faz parte da história desde o tempo em que se marcava as mãos nas paredes das cavernas para mostrar a presença humana. Há imagens de antílopes e outros elementos, incluindo representações sobre possível luta ou caçada, trazendo uma memória, uma linguagem pictográfica para comunicar a presença humana. Conforme registros, Manguel, afirma que

comunicar uma memória ou um aviso, para sermos humanos pela primeira vez (...) Toda imagem é um mundo, um retrato cujo modelo apareceu em uma visão sublime, banhada de luz, facultada por uma voz interior, posta a nu por um dedo celestial que aponta no passado e uma vida inteira, para as próprias fontes da expressão (BALZAC, 1990, apud MANGUEL, 2001, p. 30).

No Brasil, encontramos cavernas com pinturas rupestres e com motivos de animais no estado do Piauí.

Figura 1 - Artes das cavernas no Piauí



Fonte: <http://www.invivo.fiocruz.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inoid=974&sid=9>, 2011

Durante a Idade Média, um único painel expressava uma sequência narrativa, como se toda uma história em quadrinhos aparecesse unificada, onde a ação ocorria com o personagem aparecendo várias vezes num mesmo quadro, retratando cenas do cotidiano, o modo de viver das pessoas.

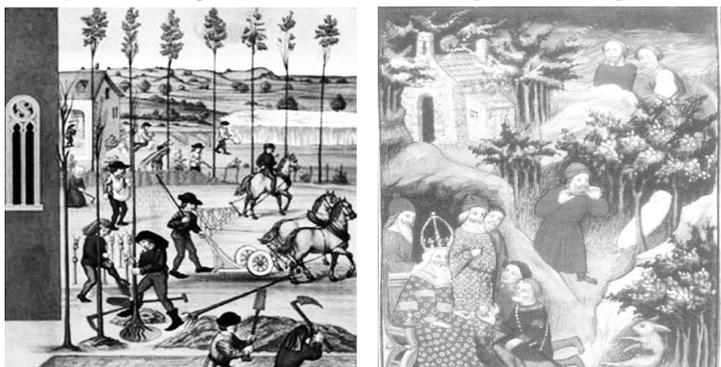
Um exemplo de narrativa do cotidiano é a pintura da Via Sacra, feita em quadros, como uma forma de comunicação com os fiéis sem o uso da escrita, pois poucos sabiam ler. A leitura e a escrita eram um privilégio do clero.

Segundo Manguel (2001, p. 25):

com o desenvolvimento da perspectiva, na Renascença, os quadros se congelam em um instante único: o momento da visão tal como percebida do ponto de vista do espectador. A narrativa, então, passou a ser transmitida por outros meios: mediante “simbolismo, poses

dramáticas, alusões à literatura, títulos³ – ou seja, por meio daquilo que o espectador, por outras fontes sabia estar ocorrendo.

Figura 2 - Imagens com o tema trabalho pintadas em quadros



Fonte: <http://www.colegioweb.com.br/historia/o-comercio-e-as-cries-da-baixa-idade-media-.html>

Fonte: MANGUEL, 2001, p. 26.

Figura 3 - Exemplo de narrativa sobre a Via Sacra: fiéis sem uso da escrita



Fonte: <http://catequistaceucampelo.blogspot.com.br/2012/04/via-sacra.html>

Considerando a importância da imagem na história humana, a proposta de trabalho com imagens nas turmas de E.F. surtiu, de modo geral, um efeito satisfatório. Contudo, foi muito produtivo ver o envolvimento dos estudantes que apresentavam um maior número de retenções em anos do E.F.1. Da inexistência de elaboração de texto, passaram a tentar se fazer entender oralmente e com pequenas escritas para contar o que ilustraram. Demonstraram interesse em como se escrevia e como se consertava o que não haviam conseguido expressar por escrito, junto ao docente ou a um colega. Isso ocorria de maneira mais intensa do que quando percebiam que foi apresentada uma proposta de tarefa diferenciada, adaptada, distinguindo-os de outros colegas de turma.

Figura 4 - VERONESE, Paolo | Bodas de Caná [The Wedding at Cana] | 1653 | Óleo sobre tela | 990 x



Fonte: Museu do Louvre, Paris

Segundo Maturana (1998), em educação não há dissociação entre o indivíduo e seu meio de convivência, havendo recíprocas influências. A linguagem se desenvolve com as interações de convivências comunicativas, colaborando para a autoaceitação e o autorrespeito. “[...] somos sistemas tais que, quando algo externo incide sobre nós, o que acontece conosco depende de nós, de nossa estrutura nesse momento, e não de algo externo” (MATURANA, 1998, p. 27).

A partir do envolvimento com as propostas pedagógicas e com o caminhar evolutivo das mediações docentes, ao longo dos anos, estudantes que apresentavam várias necessidades educacionais específicas obtiveram avanços pedagógicos significativos finalizando anos / etapas escolares dentro do Colégio Pedro II.

A proposta do estudante fazer interferência em imagens para desenvolver a produção textual também evoluiu e foi utilizada com outras turmas e por outros docentes. Usar imagens e inferir sobre elas auxiliou a compreensão e ampliou saberes, através de trocas e da exposição de suas respectivas diferenças de vivências e que deveriam fazer parte de suas produções textuais. Auxiliou ainda no desenvolvimento da observação. Além disso, favoreceu a interação entre estudantes, a aceitação e o respeito quanto às diferenciações entre os indivíduos.

Pensando na interação, a proposta com imagens evoluiu para inferências de uma imagem em grupos. Assim, outro exemplo sobre a evolução do trabalho com imagens incluiu a compreensão de texto de livro paradidático, em turma de 2º ano, à escolha dos estudantes, enquanto “Hora da novidade”, com relatos orais, sendo estimuladas inferências sobre as imagens, modificando as histórias; além de desenho livre, escolhendo um ambiente ilustrado no livro, para uma alteração a gosto de cada

estudante. As imagens foram exploradas oralmente para compreensão e inferência de vivências, com registro em grupo. Ressalta-se que as alterações incluem o colorido da imagem e a modificação do ambiente em que a narrativa ocorria, ocasionando a modificação de elementos da mesma.

A temporalidade pode ser alvo de enriquecimento por inferência em que se acrescenta aspectos do dia ou noite, com desenhos do sol ou da lua, com ou sem estrelas no céu; possibilidade de chuva ou apenas nublado. A representação de como é o dia traz o que agrada mais cada indivíduo, como se sente melhor ou do que gosta mais. Daí também são explorados aspectos da dinâmica típica da participação dos componentes do grupo: focar nos objetivos, ouvir o outro e compreender a mensagem da linguagem, ter atenção e incluir a participação de todos. A escolha da imagem pode ser prévia, enquanto uma pesquisa de imagem para trabalho de modificação é feita em grupo.

Antes

Depois

Figura 5 - Exemplo de imagens fornecidas por estudantes para alteração



Fonte: Autor da imagem: Desconhecido - Imagem fornecida por estudante. Foto de elaboração própria: imagem alterada em grupo; 2º Ano, CPII -CENI, 2009

Antes

Depois



Fonte: Autor da imagem: Desconhecido - Imagem fornecida por estudante. Foto de elaboração própria: imagem passando por alteração em grupo; 2º Ano, CPII -CENI, 2009

Após os acréscimos de inferências em imagens e conversa coletiva sobre quais alterações foram feitas - o que significavam, os motivos, nomes do que foi desenhado, quando ocorreu a situação ou outra consideração que surgisse durante a conversa -, partia-se para a produção textual.

Figura 6 - A escrita de texto apoiada no livro e imagens com inferências



Fonte: Fotos de elaboração própria. Estudantes produzindo texto, após inferências imagéticas, 2009

Outro exemplo foi o uso de imagens fotografadas de visitas orientadas que os docentes do CPII fizeram com os estudantes. Reproduziram a imagem enquanto figura-fundo e acrescentaram à cena a sua própria imagem interagindo com colegas ou elementos do ambiente visitado. Inclui-se também as brincadeiras de que os discentes participaram.

A inferência do estudante numa imagem em que houve a oportunidade de vivenciar, interagir com seus diversos elementos e com outros humanos, segundo Capra (2002), promove a cognição através da utilização de suas percepções reagindo ao ambiente. Assim, “(...) não é a representação de um mundo que existe independentemente e por si, mas antes a contínua produção de um mundo através do processo de viver. (...) o próprio processo de viver é um processo de cognição” (CAPRA, 2002, p.52).

Aproveitaram-se, então, fotos de recantos vivenciados numa visita orientada ao Jardim Botânico.

Aproveitando a temática de Ciências, fotos ou desenhos sobre a diversidade de meio ambiente, de acordo com os fenótipos bio-geográficos aquáticos ou terrestres, enfocando flora e fauna, conservação, poluição ou devastação, as inferências apresentadas envolviam, para a reflexão e escolha estudantil, desenhos e recortes para colagem dos elementos-alvo das atividades propostas pelos docentes.

O trabalho com imagem foi se expandindo com o caminhar de cada turma, estimulando inferências em imagens das linhas de tempo, calendários, plantas físicas

da escola, origamis, construção de brinquedos com sucatas, maquetes, dentre outros.

Figura 7 - Cenário do Jardim Botânico do Rio de Janeiro



Fonte: Fotos de elaboração própria, 2016.

A mediação utilizando o recurso de inferências na imagem apresentada, ao estudante, procura estar inserida nas atividades do dia a dia escolar. Assim, se procura adequar ao preconizado no PPPI do CPEI, buscando ainda interligar as atividades das disciplinas do ano escolar em que o estudante está inserido.

Para exemplificar a mediação na produção textual, usando inferência na imagem, seguem algumas análises da evolução de escrita de estudantes de 2º ano do Ensino Fundamental que precisaram de mediação para o desenvolvimento da produção textual

Acompanhando a programação das atividades do 2º ano quanto a leitura e registro de diferentes tipologias textuais em Língua Portuguesa e o conhecimento do espaço escolar e suas funcionalidades, utilizou-se a imagem do próprio ambiente escolar.

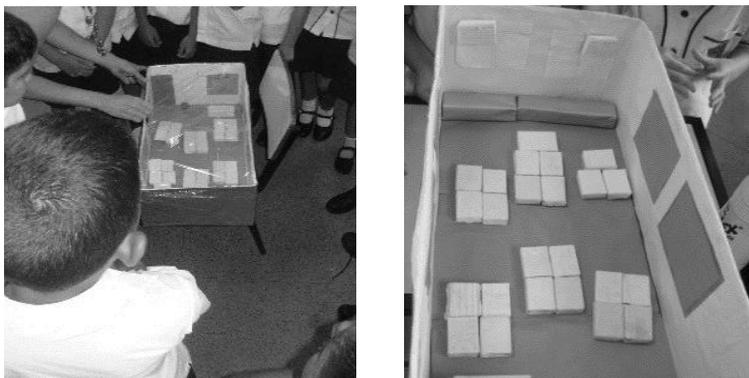
Dando continuidade à atividade de identificação das áreas escolares representadas na imagem da planta física e construção de maquete da sala de aula pela turma, dinamizou-se a produção textual em linguagem descritiva.

A turma construiu a maquete da sala representando-a com carteiras dispostas em grupos, de acordo com o número de alunos da turma, projetando murais, balcão, ar condicionado e outros elementos da sala. Aparentemente os estudantes que necessitavam de mediação, acompanharam todas as etapas da atividade até a finalização da imagem da maquete construída com uma aparente concordância de toda a turma. Foi pedido um registro sobre a atividade desenvolvida, e selecionamos abaixo alguns textos de estudantes apontados como tendo pouca expansão textual, dispersos, agitados, com dificuldades de compreensão.

Os estudantes serão identificados na sequência das letras do alfabeto, não sendo revelados seus nomes. Os registros - originalmente com falhas nas pontuações,

expressões ou palavras, - foram apresentados sublinhados nas transcrições que foram feitas, no intuito de facilitar a compreensão da escrita dos estudantes. Ressalta-se, ainda, que não foi modificada a estrutura em cada texto transcrito para não influenciar o olhar sobre a evolução textual dos discentes.

Figura 8 - Confeção de maquete



Fonte: Elaboração própria, 2012.

Apresentaremos a seguir dois textos de cada estudante. No primeiro, sem mediação. O segundo com mediação. Para ambos foi pedido que escrevessem descrevendo o que identificaram do espaço escolar deles, principalmente a sala de aula, que dessem referências sobre onde sentavam, sobre as atividades ou matérias preferidas e o porquê de gostarem delas. Que escrevessem, também, sobre as pessoas que frequentavam a sala de aula. Foi pedido, ainda, um desenho do espaço da sala de aula.

Para o segundo texto, foi dialogado sobre o quantitativo das informações e o que eles gostariam de mudar na imagem da maquete que representava a sala de aula.

O estudante A, no texto-controle, registrou que a sua matéria preferida é a Matemática e que se sente feliz na escola, mas não fez as descrições sobre o espaço físico da sala ou sobre pessoas.

No segundo texto, o discente teve contato com imagens diferentes, apresentadas previamente antes de registrar sua escrita no papel.

O aluno propõe uma mudança expondo sua preferência, faz um registro sobre a arrumação mais usual para ele, “em fileiras”, e não em grupos como a imagem da maquete representava.

As reações dos estudantes são variadas frente a cada oportunidade de inferir sobre as imagens.

O estudante C, considerado como disperso, agitado, levando um tempo bem estendido para terminar suas tarefas, demonstrou, desde o primeiro momento, estar mais interessado

por atividades fora da sala de aula. Contudo, todas as atividades registradas aconteceram dentro do espaço escolar, que foi visitado durante a atividade em que se conferiu cada espaço real com a imagem da planta física do *campus*. O aluno demonstrou que o interesse dele também estava na escola.

Figura 9 - Texto 1 (controle) do estudante A

sala de aula
Numa tarde eu estudei minha matéria preferida que é matemática. Isso acontece na escola e eu me sinto feliz na escola!



Sala de aula
Numa tarde eu estudei minha matéria preferida que é Matemática. Isto acontece na escola. Eu me sinto feliz na escola.

Figura 10 - Texto 2 do estudante A

A ortografia da escola
Numa segunda-feira eu fui para a escola lá na sala 11 que é minha sala da turma 202. Eu observei as coisas que tem na minha sala.
Na sala tem murais para pregar os nossos trabalhos, portas para nós sairmos, quadro para nós aprendermos, ar condicionado, tomadas para ficar fresquinho.
Eu sento perto do balcão, minha matéria preferida é Matemática e o meu dia é feliz. A minha turma senta em fileira e eu me acho feliz na escola. Eu gostaria que a minha sala fosse arrumada em roda.

A ortografia na escola
Numa segunda-feira eu fui para a escola, lá na sala 11 que é minha sala da turma 202. Eu observei as coisas que tem na minha sala.
Na sala tem murais para pregar os nossos trabalhos, portas para nós sairmos, quadro para nós aprendermos, ar condicionado, tomadas para ficar fresquinho.
Eu sento perto do balcão, minha matéria preferida é Matemática e o meu dia é feliz. A minha turma senta em fileira e eu me acho feliz na escola. Eu gostaria que a minha sala fosse arrumada em roda.

Fonte: Estudante A.

O estudante mudou, registrou sobre outro de espaço escolar e depois retornou ao registro sobre a sala de aula dele, também discordando da maquete elaborada pelo grupo da turma.

Houve aqui, um cuidado em não dar um “diagnóstico” ou “enquadramento” com um nome às necessidades específicas dos estudantes. A intenção maior foi de

evidenciar as diferentes maneiras de esses alunos se relacionarem com a vida escolar.

Figura 11 - Texto 1 do estudante B

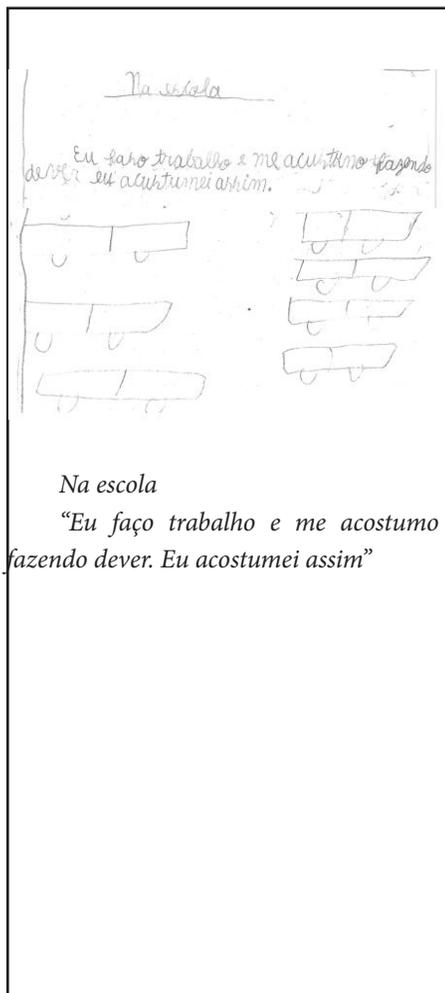
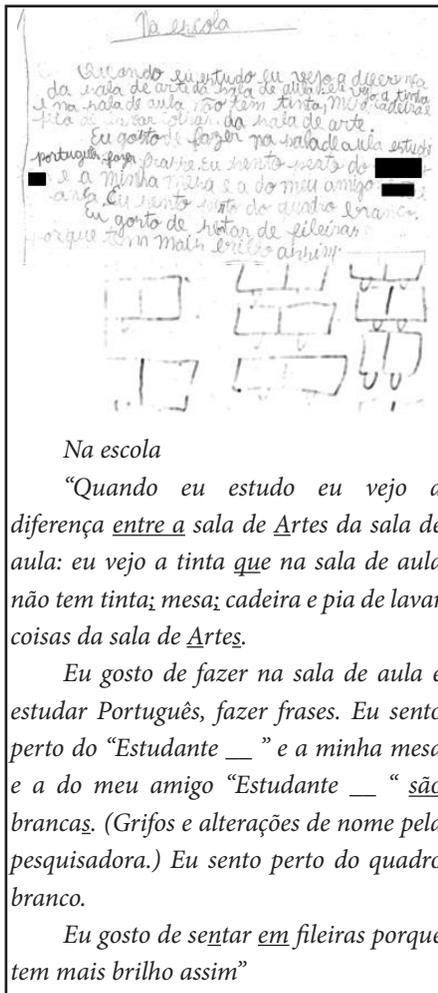


Figura 12 - Texto 2 do estudante B



Fonte: Estudante B.

Nestes textos também já foram feitos outros tipos de análises quanto a dinâmica da apresentação das atividades e a decorrente avaliação dos registros por uma das autoras do artigo. Não cabe estender, no momento, a intenção é exemplificar o que estamos a cada dia identificando, quando oportunizamos que os estudantes infiram sobre imagens.

Figura 13 - Texto 1 do estudante C

Na terça-feira eu gosto de aula de Matemática. Eu gosto de continha de mais e de menos. Depois, vem a de Ciências e é muito legal. A gente aprende a vida da árvore. Depois, a gente vai para a Educação Física. A gente joga futebol e depois a gente vai para o recreio e eu jogo pim-bal. Eu vou ganhar de novo! Depois eu vou para o totó.

Na terça-feira eu gosto de aula de Matemática. Eu gosto de continha de mais e de menos. Depois, vem a de Ciências e é muito legal. A gente aprende a vida da árvore. Depois, a gente vai para a Educação Física. A gente joga futebol e depois a gente vai para o recreio e eu jogo pim-bal. Eu vou ganhar de novo! Depois eu vou para o totó.

Fonte: Estudante C.

As inferências têm trazido um desenvolvimento quanto a participação mais consciente dos discentes nas atividades, a possibilidade de expressar opinião, de serem trazidos fatos de diferentes experiências, de permitir aos profissionais de educação uma orientação, um caminho para um atendimento educacional mais eficaz a diferentes estudantes.

Hoje em dia, após a criação de NAPNE, as imagens, entre outros recursos, têm sido ainda mais utilizadas de formas variadas, como integrantes de jogos e brincadeiras de estimulação cognitiva desenvolvendo diversos aspectos da compreensão, escrita, além

Figura 14 - Texto 2 do estudante C

Na aula de informática a gente senta na roda e lá tem um telão para explicar o que a gente vai jogar no computador. Depois a tia fala para a gente desligar o computador e a gente vai à sala 11 fazer trabalho de português. Eu gosto de aula de português, de histórias que eu faço no caderno. Na sala de português tem 4 quadros, 1 quadro, 1 porta, 2 aparelhos de ar condicionado, 27 carteiras e 27 cadeiras. Eu gosto da sala arrumada "em fileiras".

Na aula de informática a gente senta na roda e lá tem um telão para explicar o que a gente vai jogar no computador. Depois a tia fala para a gente desligar o computador e a gente vai à sala 11 fazer trabalho de português. Eu gosto de aula de português, de histórias que eu faço no caderno. Na sala de português tem 4 quadros, 1 quadro, 1 porta, 2 aparelhos de ar condicionado, 27 carteiras e 27 cadeiras. Eu gosto da sala arrumada "em fileiras".

As aulas de I. (Informática), M. (Matemática) e L. (Língua Portuguesa)

"Na aula de Informática a gente senta na roda e lá tem um telão para explicar o que a gente vai jogar no computador. Depois a tia fala para a gente desligar o computador e a gente vai à sala 11 fazer trabalho de Português.

Eu gosto de aula de Português, de histórias que eu faço no caderno. Na sala de Português tem 4 quadros, 1 quadro, 1 porta, 2 aparelhos de ar condicionado, 27 carteiras e 27 cadeiras. Eu gosto da sala arrumada "em fileiras".

da oralidade, atenção, autoestima; de forma mais individualizada, propiciando maior oportunidade para os diferentes ritmos de reflexão e aprendizagem; aumentando, assim, a abrangência de bons resultados.

A justificativa do uso da imagem como elemento facilitador de narrativas se dá pelo fato de que, mesmo que se tenha vários conhecimentos sobre obras de arte, ao visitar uma exposição, uma galeria de artes o “que vemos é a pintura traduzida nos termos da nossa experiência”. (MANGUEL, 2001, p. 27), trazendo à tona a função interpretativa de um signo.

Comparando a imagem com o texto escrito em outra língua abaixo, percebe-se que só há uma leitura na língua quando se possui um certo conhecimento, pois é necessário um código. No entanto, a imagem identifica-se plenamente com àquelas que fazem parte da nossa experiência, pois segundo BONDÍA (2002) “a experiência é aquilo que nos toca”. No caso da imagem abaixo, compreende-se que não há uma pré-condição para estabelecer um entendimento do que está sendo representado pictoricamente.

Figura 15 - Imagem com texto em outra língua



Fonte: http://pasoboo.blogspot.com.br/2008/08/blog-post_11.html

“A pintura deve desafiar o espectador [...] e o espectador, surpreendido, deve ir ao encontro dela como se entrasse em uma conversa”. (ROGER DE PILES, Cours de peinture par principes, 1676, apud MANGUEL, 2001, apêndice). O “conversar” com a imagem dar-se-ia através de um entrelaçamento entre emoções e um linguajar, caminho esse usado para que se alcance uma produção de conhecimento.

Em uma entrevista, Maturana fala da aprendizagem através de uma rede de conversações, ambiente proporcionado a partir do momento que utilizamos a imagem enquanto signo.

O conversar é um fluir na convivência, no entrelaçamento do linguagear e do emocionar. Ou seja, viver na convivência em coordenações de coordenações de fazeres e de emoções. Por isso é que digo que tudo o que é humano se constitui pela conversa, o fluxo de coordenações de coordenações de fazeres e emoções. Quando alguém, por exemplo, aprende uma profissão, aprende em uma rede de conversações. (MATURANA, 2002, p. 1)

O entrelaçamento da imagem com o indivíduo vai além das molduras vistas em primeira instância, como diz Manguel (2001, p. 25). Com o tempo, “podemos ver mais detalhes, associar e combinar outras imagens emprestar-lhe palavras para contar o que vemos, mas, em si mesma, uma imagem existe no espaço que ocupa, independente do tempo que reservamos para contemplá-la”

Ao olhar para uma imagem, qualquer que seja, empresta-se a ela um pouco da nossa corporeidade, pois, de acordo com a autopoiese (MATURANA; VARELA, 1995), o aprender tem a ver com mudanças estruturais que ocorrem num processo de auto-organização, mudanças que vão ocorrendo no decorrer de nossas histórias de interações. Manguel, na passagem acima, mostra que podemos “emprestar palavras às imagens”, e indivíduos diferentes emprestarão palavras diferentes a imagens iguais, porque, cada indivíduo é fruto de suas interações recorrentes, pois

cada um de nós vê o mundo com os olhos que tem, e os olhos veem o que querem, os olhos fazem a diversidade do mundo e fabricam as maravilhas, ainda que sejam de pedra, e altas proas, ainda que sejam de ilusão. (SARAMAGO 1999, apud PRAXEDES, 2001, p. 1)

Atualmente o uso da imagem permeia todo o trabalho escolar. No NAPNE, temos o uso da imagem na “leitura” dos algoritmos nas Oficinas de Robótica, o uso de figuras no trabalho de Consciência Fonológica, no atendimento educacional especializado realizado aos alunos com necessidades específicas, que traz uma abertura para que se sintam autores de suas próprias produções, tomando conhecimento que podem trazer suas experiências para compor suas produções sejam elas orais, ou escritas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A captação de inferências através dos vários de tipos de recursos imagéticos é um dos vários caminhos que um docente pode utilizar para estimular, canalizar o interesse e a atenção, facilitar a compreensão, propiciar o mútuo conhecimento, a interação respeitosa entre os estudantes, além de outros atributos.

As primeiras ideias de utilização de imagens para investir nas inferências, ampliando a oralidade, a escrita e a compreensão, foram apresentadas numa comunicação no III

Congresso Nacional de Ensino Fundamental (CONEF) do CPII, em 2009. Contudo, o trabalho evoluiu ao longo dos anos, sendo utilizado também em áreas distintas da disciplina de Língua Portuguesa. Evoluiu quanto ao número e à diversificação dos perfis e das necessidades educacionais estudantis, sendo que as imagens também acompanharam as tendências mais recentes, com o progresso tecnológico.

O acesso a recursos de produção e reprodução imagéticos, através da televisão, Internet, cartazes propagandas, charges e outros, visando comunicação rápida e ou persuasiva também chegou com qualidade no CPII.

Não se pode ignorar e nem considerar fora da realidade o uso imagético como forma de interação, captação da atenção ou exposição de críticas. Esse uso é uma forma de comunicação, estimulando e enriquecendo outros, aproximando os estudantes de sua identificação em seu meio. Contudo, não é garantia de que se atinja a todos os estudantes de modo igual. Cada ser é único e está inserido num mundo próprio, sujeito a rápidas transformações que influenciam cada qual de um modo distinto. As reações a cada estímulo do ambiente são diferentes. Daí a busca de diferentes estímulos, a fim de diversificar e liberar as vivências para as apreensões e expressões de saberes e da cognição.

Quanto mais os docentes se dispuserem a ouvir as impressões estudantis quanto à sua participação no próprio aprendizado, mais opções poderemos ter para diversificar nossas práticas, enriquecendo e complementando as ações ativas de todos os envolvidos nas questões pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Aline L.; MACEDO, Sueli P. **Brincando também se aprende:** recursos materiais facilitando a aquisição dos mecanismos de aprendizagem. Projeto de dedicação exclusiva. Rio de Janeiro, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasil: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://www.educador.brasilecola.com/politica-educacional/ensino-fundamental-de-nove-anos.htm>>. Acesso em: 2 nov. 2010.

CAPRA, F. **As conexões ocultas:** ciência para uma vida sustentável. Parte I. Capítulo 2: *Mente e Consciência.* São Paulo: Cultrix, 2002. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?isbn=8531607485>>. Acesso em: 1 abr. 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira da Educação**, n. 19, p. 20-28, jan.-abr. 2002.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina; FAPERJ, 2008.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.

MATURANA, H. **De máquinas e seres vivos: autopoiese - a organização do vivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998a.

_____. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

_____. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

_____. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 3. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

_____; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. São Paulo: Psy, 1995.

OMOTE, Sadão. Normalização, integração, inclusão... **Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999.

ONU. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, Salamanca, Espanha. UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2013.

PESSOTI, Isaias; QUEIROZ, A. (Trad.). **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: USP, 1984.

PRAXEDES, Lucio W. **Revista espaço acadêmico**. Ano 1, n. 7, dez/2001. Disponível em www.espacoacademico.com.br/007/07walter.htm. Acesso em jan/2010.

RIBAS, João Baptista Cintra. Deficiência: uma identidade social, cultural e institucionalmente construída. **Revista Integração**, ano 4, n. 9.

SANTAELLA, Lúcia. **Semiótica aplicada**. 3. ed. São Paulo: Thompson, 2005.

SOUZA, Verônica dos Reisi. **Gênese da educação dos surdos em Aracaju**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2007. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Napne do *campus* São Cristóvão II: entre o Velho e o Novo CPII

4

ADRIANE GOMES FARAH

Reluto em admitir certas medidas adotadas pela escola em reagir à diferença de todos nós. De fato, elas existem, persistem, insistem em se manter, apesar de todo o esforço despendido para se demonstrar que as pessoas são seres singulares (...)

Maria Teresa Mantoan

Resumo: Este relato de experiência descreve a estruturação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), do *campus* São Cristóvão II (SCII), do Colégio Pedro II. Elucida a concepção do núcleo, desde a sua formação, de que as ações do núcleo precisam ser elaboradas para além da necessária visão de inclusão, objetivando, sobretudo, à cidadania na forma de pertencimento pleno e de participação ativa dos estudantes. Narra como algumas estratégias próprias foram criadas pelo Napne/SCII para atender à demanda interna. Demonstra que as ações empreendidas pelo núcleo referentes à educação inclusiva, ao Atendimento Educacional Especializado, entre outras, transformaram a vida escolar de muitos dos estudantes do *campus*.

Palavras-chave: Napne. Cidadania. Inclusão. Democratização. Escola pública.

1 INTRODUÇÃO

Consideramos pertinente um relato ao compêndio *O Velho Novo CP II* da breve história do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), do *Campus* São Cristóvão II (SCII). Os Napnes, de um modo geral, por si só, convergem em ideologia e prática para a qualidade de um trabalho comprometido com o melhor resultado, herança do **Velho Pedro II**, e o ainda tímido deslocamento à percepção de que este é um colégio público e que, como tal, deve atender com qualidade a todos os estudantes, oferecendo igualdade de oportunidades, um **Novo CPII**.

Muito se tem a discorrer acerca da política de inclusão no Colégio Pedro II (CPII). Atentos aos objetivos e aos limites deste relato, não poderemos consubstanciá-lo com

a inserção de análises de documentos importantes como alguns marcos históricos internacionais sobre direitos humanos e formação cidadã, as políticas nacionais de educação e a história dos direitos referentes à educação especial, além das iniciativas do próprio Colégio, a partir dos estudos e de proposições do seu corpo docente¹. Tal empreitada será provavelmente fruto de pesquisa acadêmica referente aos estudos que pretendemos desenvolver. No que tange aos subsídios teóricos que fundamentam a prática pedagógica e inclusiva do núcleo, muitas são as discussões encetadas por renomados autores e suas obras de que nos valem.

Entre essas, em linhas gerais, são fundamentais as do professor González (2002) sobre os ensinamentos concernentes ao papel do professor numa educação intercultural. As ponderações de Boaventura de Santos (2003) sobre multiculturalismo e cidadania, sob o viés do pertencimento e da participação dos indivíduos, também nos são caras. No tocante aos aspectos e as questões referentes à inclusão escolar, especificamente, vários são os estudos que empreendemos e muitas são as obras que fundamentam nossas ações, como por exemplo, Feltrim (2007), Sassak (1999), Carvalho (2004). Mantoan (1997, 2004, 2006, 2015), contudo, torna-se lapidar no que se refere ao nosso olhar sobre a educação dos estudantes com necessidades específicas, por considerar que “inclusão é sair das escolas dos diferentes e promover a escola das diferenças” (MANTOAN, 2015, p. 17).

Faz-se necessário, contudo, aclarar que nossa intenção primordial é trazer à baila, por considerarmos pertinente e significativa, a perspectiva enunciativa da autora deste artigo, hoje coordenadora do Napne de São Cristóvão II, desde a sua implementação. Sendo assim, apresentaremos um recorte exclusivo da estruturação do Napne/SCII, de sua equipe, de como ele vem atuando desde o início de sua história e da importância que ele tem para o desenvolvimento pedagógico do *campus*, na estruturação de um **Novo CPII**.

2 NAPNE/SC2

Para início de conversa, cumpre delimitarmos o que é e qual é o objetivo principal do Napne do *campus* SCII (Napne/SCII). A sigla *Napne* significa Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas. Com isso, se pode ver na própria denominação a natureza abrangente do público-alvo: por **pessoas**, entendemos tanto estudantes como os profissionais que lidam com os estudantes e muitas são as

1 Aos que desejarem se aprofundar nos marcos legais, vale recorrer a documentos públicos basilares como a Declaração Mundial de Educação para Todos /1990, a Declaração de Salamanca/1994, a Convenção da Guatemala/2001, a Convenção sobre os direitos das pessoas com Deficiência/2006, de O Programa de Educação Inclusiva/2003, entre tantos outros.

possibilidades de compreensão do termo de *necessidades específicas*. Partindo do pressuposto de que **todos** somos diferentes- num ensino que ainda pressupõe modelo, norma, padrão, muitos, em algum momento do seu percurso acadêmico, poderão ter alguma necessidade específica, independentemente de laudo, Código Internacional de Doenças (CID) ou de transtorno de aprendizagem. Nossa perspectiva é a de que possamos, como núcleo, na medida das possibilidades que nos são fornecidas pela instituição, contribuir para que o estudante e/ou o profissional obtenham suporte pedagógico e/ou de acessibilidade de que necessitem para superar o obstáculo que motivou sua busca ou encaminhamento ao núcleo. Precisar de ajuda não é ser anormal, não é ser doente, não é ser incapaz, como o senso comum ainda insiste em postular. É preciso que aceitemos que a diferença é condição inerente à humanidade e que sempre precisaremos de suporte em algum momento de nossa existência.

Nesse sentido, muitos se perguntam como fica a questão da igualdade num mundo que cada vez mais tem defendido o direito à diferença. É importante dizer que igualdade e diferença não se excluem, em termos de cidadania. A Constituição (BRASIL, 1988) garante que todos somos iguais perante a lei e resguarda as nossas diferenças quando rechaça qualquer tipo de discriminação. Santos (2003, p.53) define muito bem a questão:

temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Em termos de objetivo geral, podemos afirmar que o Napne/SCII é o núcleo responsável por articular, sobretudo, as ações inclusivas no âmbito do *campus*. Lutamos pela acessibilidade do estudante de qualquer natureza (arquitetônica, pedagógica, comunicacional, entre outras), de modo a garantir efetivamente para cada estudante o direito de pertencer efetivamente e de participar ativamente dos grupos com os quais interage.

Deixamos claro, outrossim, que cada Napne do CPII se constitui de acordo com a realidade que se apresenta diante de si e que o relato que ora apresentamos é a expressão do trabalho desenvolvido pela equipe que compõe o núcleo do referido *campus*.

2.1 Napne de SCII: relato de um breve percurso

É importante dizer que as ações do Napne em São Cristóvão II começaram efetivamente a se desenvolver a partir de 2014, quando a então e atual chefe da Seção de Educação Especial (SEE) conseguiu destinar uma coordenação específica com

carga horária total naquele *campus*, fruto de sua luta atendida pela nova gestão (2014-2017) da Reitoria do Colégio. Os estudantes com necessidades específicas (os casos delimitados pela lei) eram atendidos esporadicamente por ela, quando podia, em meio às atribuições de chefia da SEE dos catorze *campi* do Colégio Pedro II.

No entanto, foi a vinculação do Napne ao projeto de gestão da Direção Geral do *campus* SCII (2014-2017), que tem, por princípio, e busca desenvolver em seus projetos a meta de oferecer uma educação de qualidade **para todos**, considerando a natureza pública do Colégio Pedro II, que alavancou o Napne/SCII.

Com isso, em nosso *campus*, em apenas três anos de efetiva existência, antes mesmo de a carga horária destinada ao núcleo ser considerada como prioridade (depois da que é prevista para as turmas) pelas instâncias decisórias institucionais na montagem do horário docente, atuam professores de todas as disciplinas com carga horária no núcleo. Além disso, currículos e/ou provas adaptadas são empreendidos, dependendo do caso.

No que tange ao espaço físico, foram destinadas ao Napne duas salas adequadas (uma grande, onde funcionam vários atendimentos educacionais especializados e outra menor onde funciona o Laboratório de Comunicação e Linguagem – LabCom). Convém explicitar que começamos com praticamente nenhum equipamento e estamos sendo municiados com muita rapidez. No que diz respeito às instâncias decisórias, somos membros importantes, com voz e, muitas vezes, com voto. Por meio das nossas ações, a Direção Geral implementou políticas de educação inclusivas e até a Jornada Pedagógica anual, no caso do ano de 2015, tematizou o assunto **inclusão e pertencimento** com debates, palestras, shows, oficinas, vivências, rodas de conversa e outras atividades.

É importante dizer que, em SCII, todos os professores conhecem o Napne e dialogam com ele em alguma medida. Somos parte da gestão pedagógica, contribuindo com projetos e participando do cotidiano escolar.

De caráter essencialmente multidisciplinar, o Napne/SCII, hoje, é composto por um núcleo de profissionais com carga horária total: uma professora de ensino fundamental I e de AEE, que é a coordenadora, duas fonoaudiólogas, uma pedagoga, uma intérprete de Libras, um Técnico em Assuntos Educacionais (TAE), uma revisora de Braille, duas estagiárias de Pedagogia, cinco profissionais de apoio escolar e por professores com carga horária que varia de dois tempos de aula até dois turnos de suas respectivas disciplinas.

Vale um aparte para reforçar a importância do caráter multidisciplinar do nosso núcleo. Ter profissionais com formações diferentes traz à baila, quando estudamos os casos, diversas questões que acabam se transformando em estratégias mais bem elaboradas e com maior potencial de sucesso, pelo fato de abarcar a questão por vários

lados que não somente o de uma única formação. Desse modo, quando analisamos um estudante, o olhar da pedagoga, das fonoaudiólogas, da intérprete de Libras, dos professores, da revisora de Braille, das estagiárias, das profissionais de apoio, do técnico em assuntos educacionais, multiplica o potencial de ação do núcleo e o estudante se beneficia de estratégias plurais.

Dito isso, cumpre elucidar de que modo se dá nossa atuação sistemática com estratégias de acessibilidade pedagógica:

a) Sala de Recursos Multifuncional (SRM): embora não a tenhamos recebido oficialmente do governo, como nos alertou recentemente a chefe da SEE, a SRM é uma realidade no *campus*. Entendemos que, mais do que equipamentos oficiais, esta sala acaba se instituindo quando há o local, os profissionais, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao público-alvo (alunos portadores de deficiências específicas, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação). É por isso que afirmamos que ela acontece diuturnamente no espaço adequado que nos destinou a direção do *campus*.

b) Laboratório de Comunicação e Linguagem (LabCom): espaço onde ocorrem as triagens fonoaudiológicas, as oficinas de leitura e de compreensão, as oficinas de Libras, as oficinas das disciplinas curriculares voltadas para alunos com questões no desempenho acadêmico em função de disfunções, como Transtorno de Déficit de Atenção, com ou sem Hiperatividade (TDA(H)), dislexia ou outro inespecífico. É nele também onde todas as formas de comunicação e de linguagem são utilizadas em prol do desenvolvimento e da inserção social de todos os alunos. Recentemente, foi criado, a partir das oficinas ministradas aos estudantes, o Coral de Libras, que tem feito muito sucesso em apresentações pelo *campus*.

c) Sala do Saber Compartilhado (SSC): sala onde estudantes vinculados ao AEE e também os que apresentam laudo de TDA(H), dislexia ou algum tipo de transtorno que impossibilite a realização de provas em igualdade de condições com os outros estudantes da turma, dispõem de mediadores e ledores para a tarefa.

Temos como meta implantar o LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM, quando mais profissionais com formação específica forem lotados no setor, de modo a ampliar o público-alvo, incluindo os alunos diagnosticados com dislexia e TDA(H) num acompanhamento de acessibilidade pedagógica a estudantes que dela necessitam, independentemente de laudos.

Trata-se de um trabalho de sucesso realizado pelos *campi* I (unidades escolares que atendem ao primeiro segmento do ensino fundamental), desde 1999, que, a nosso ver, precisa ser expandido para todos os *campi* II (unidades escolares cujo público-alvo é o segundo segmento do ensino fundamental) e III (unidades de Ensino Médio).

2.1.1 Como tudo começou...

O Napne/SC2 teve seu início com uma coordenadora, que também é professora de AEE, e duas profissionais, uma pedagoga e uma TAE. Dessas, somente a TAE não consta mais dos quadros funcionais do Colégio. Nosso espaço era uma salinha pequena, no terceiro andar do prédio. Nosso público-alvo era composto por dois alunos diagnosticados com autismo, uma aluna com paralisia cerebral e com deficiência intelectual (ou seja, um caso de deficiência múltipla), uma aluna com deficiência auditiva, três alunos com deficiência intelectual, uma aluna com deficiência física². Chegavam do *campus* I, mais três alunos com deficiência intelectual. Do concurso de acesso público, havia ingressado um aluno cego.

Era perceptível que, dos que lá estavam, grande parte sofria de baixa autoestima: alguns achavam que deveriam sair da escola (como chegaram até a dizer a esses estudantes), outros achavam que não eram capazes de desempenho satisfatório ou de algum desenvolvimento adequado à escola. Em suma, era nítida a sensação que exprimiam de não pertencerem à escola, mesmo quando tentavam participar. Pelas razões descritas anteriormente, não havia AEE sistemático, conforme exigência legal, e, mais do que isso, conforme a necessidade deles, mesmo com todo o esforço e boa vontade despendidos pela chefe da SEE.

Sem o suporte adequado, muitos dos professores que lidavam com esses estudantes em sala de aula não sabiam muito o que fazer. Por alguns, pareciam ser ignorados. Acreditamos que não como uma ação deliberada e intencionalmente prejudicial, mas por acreditarem que ensinar à turma, como um todo, como sempre foi feito, é o que se pode fazer, na estrutura vigente. Percebemos, igualmente, a angústia de alguns docentes de não saberem lidar com a situação. Era nítido que procuravam meios para incluir, mas, sozinhos, e com a pressão dos currículos a serem cumpridos,

2 A questão do diagnóstico, é preciso dizer, muitas vezes, é difuso. Em função do preconceito, muitos médicos, até há bem pouco e outros ainda o fazem, relutam em fechar o diagnóstico com o Código Internacional de Doenças (CID), mas todos descrevem o quadro, sugerindo o laudo. Outra questão importante é que a Nota Técnica nº 4/2014/MEC/SECADI/DPEE, de 23 de janeiro de 2014, garante à escola, pelo professor do AEE, a possibilidade de incluir no mesmo, casos que considere necessários, tornando o laudo, e consequentemente o diagnóstico, complementar e não obrigatório.

não conseguiam empreender algo mais efetivo. Outros tentaram começar um trabalho que possibilitasse a inclusão, mas sem conhecer as questões específicas que envolviam cada caso, não conseguiam ir muito adiante. Outros defendiam, e até hoje defendem, alegando até compaixão, que esses alunos não deveriam estar no CPII.

Mantoan (2015, p.69) diz bem quando afirma que: “não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, mas de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar novas gerações e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados”.

Diante desse quadro e partindo dessa concepção, procedemos ao levantamento dos dados acerca dos alunos, estudamos recorrentemente os casos e desenvolvemos uma série de medidas e ações, importantes na tentativa de reversão do quadro que encontramos. Primeiramente, não só pela questão da própria legislação, mas pela necessidade de uma abordagem pedagógica diferenciada para os estudantes público-alvo da Educação, na lei nomeada como Especial, organizamos o Atendimento Educacional Especializado.

Cabem aqui parênteses para explicitarmos e delimitarmos o que é o AEE de que vimos falando. Nos termos do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, este atendimento deve ser oferecido gratuitamente na rede regular de ensino aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Deve ser composto por

um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, prestados de forma complementar à formação de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento; e suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação. (INEP, 2016).

Normalmente, o atendimento ocorre na SRM, no contraturno às aulas regulares do estudante, e devem consistir, entre outras estratégias de acessibilidade, em recursos pedagógicos que visem a eliminar as barreiras de acesso à participação dos estudantes, tanto no meio escolar como no social. Com isso, atividades concretas, lúdicas, significativas, são elaboradas com base no que é ministrado em sala de aula para que, por vieses que sejam fundamentados em como o aluno aprende, a acessibilidade em nível pedagógico se dê de modo eficaz. Decorrem daí, igualmente, as análises que desembocaram em estratégias diferenciadas como organização de currículos e provas adaptadas para os estudantes que destes necessitam, de acordo com a abordagem pedagógica.

Paralelamente às ações essencialmente de acessibilidade pedagógica, como as descritas, e de outros tipos de acessibilidade, realizamos eventos para nossos

estudantes, desenvolvemos oficinas e apresentações tematizando a educação inclusiva, entre outros. É importante dizer que a direção do *campus*, desde 2015, solicita ao setor que apresente o Napne, em reunião pedagógica para todos os servidores (docentes e técnicos), no início do ano letivo e, mais do que isso, que conversemos nessa reunião sobre os alunos atendidos e as estratégias desenvolvidas e acordadas com a equipe pedagógica até aquele momento. Isso faz toda diferença tanto para os docentes que irão lidar com os estudantes vinculados ao núcleo como para os discentes.

Todos se beneficiam em poder compartilhar, antes mesmo do início do ano letivo, as estratégias, as dúvidas, as angústias, tornando claro e fundamental a toda a equipe a importância do desenvolvimento de um trabalho com o estudante vinculado ao núcleo não só no Napne, mas na sala de aula regular, fortalecendo o viés da educação inclusiva.

Criamos um ambiente acolhedor equipado com materiais, fornecidos pela chefe da SEE, pela direção do *campus* e até mesmo pelos nossos meios pessoais. Adquirimos jogos, itens para confecção de material concreto, ganhamos PCs, Internet, etc, e recursos de tecnologia assistiva. Pleiteávamos um local maior e mais servidores especializados, pois nosso público-alvo só aumentava (e assim continua). Por isso, acompanhando a política de Educação Inclusiva realmente desenvolvida pelo Governo Federal (2014-2016), pela Reitoria e pela Seção de Educação Especial, ao Napne foram sendo destinados servidores com formações variadas. E foi em 2015 que foram incorporadas à equipe as fonoaudiólogas, a tradutora e intérprete de Libras, a revisora de Braille, as duas estagiárias de Pedagogia, e aumentou-se a quantidade, em função da demanda, de profissionais de apoio escolar.

Vale dizer que, foi nesse momento, a partir da chegada da fonoaudióloga e da intérprete de Libras, que começamos o LabCom, que passou a atuar mais especificamente junto aos estudantes com dislexia e com TDA(H). Passamos a realizar oficinas de leitura, trabalhando com os livros paradidáticos de leitura obrigatória a cada certificação para a disciplina de Língua Portuguesa, numa abordagem multidisciplinar. Oferecemos a cada semestre *oficinas de Libras*, das quais podem participar estudantes e professores, bastando, para isso, se inscreverem. A partir das aulas de Libras, foi criado também o *Coral*, que se apresenta divulgando a segunda língua do país e afirmando que todos precisamos, ao menos conhecer minimamente, a língua pela qual muitos cidadãos brasileiros se comunicam.

A direção do *campus* nos proporcionou, em 2015, uma sala ampla no 4º andar, de modo que pudemos ampliar nosso campo de atuação e mantivemos a do terceiro andar como Laboratório de Comunicação. Foi uma exigência, sobretudo das profissionais que lá atuavam, pois elas entendiam que era fundamental que mantivéssemos o espaço de laboratório em funcionamento.

Em 2016, por fim, a direção nos cedeu uma sala grande no primeiro andar junto aos outros setores pedagógicos da escola, como Direção e o Setor de Supervisão e Orientação Educacional (Sesop) e ainda conseguiu um outro espaço bem equipado também no primeiro andar para o LabCom, marcando de vez o lugar do Napne no *campus* SCII. Estar naquele andar da escola não era só uma questão de acessibilidade, era uma questão de lugar na gestão. E isso nos foi dito quando as duas salas nos foram entregues pelos três diretores: geral, administrativo e pedagógico.

Reunimo-nos como equipe quase sempre uma vez por semana. Dessas reuniões, mesmo com o cotidiano assoberbado, tentamos que, ao menos um encontro mensal, seja para estudo, experiência que trazemos dos anos trabalhados no *campus* I (anos iniciais do ensino fundamental). Isso é importante, pois mantém a equipe fundamentada e focada nas ações planejadas e estudadas.

No decorrer dos anos, fomos construindo a credibilidade do setor e encontramos parceiros valiosos nesse percurso. Temos professores que trabalham lá independentemente de ter carga horária destinada para tal. O Sesop, com sua chefia e equipe (2014-2017), é um inestimável parceiro tanto nas estratégias quanto nos encaminhamentos. A título de exemplificação, a Sala do Saber Compartilhado só se torna possível na interação entre esse Setor e o Napne.

Nossa atuação com os pais também tem sido muito profícua. Muitos dos pais chegavam envergonhados ou aborrecidos pela forma como a escola não os acolhia. Além das portas abertas que sempre encontraram (e encontram) e a disponibilidade de sempre, realizamos reuniões e eventos, pautando a importância dos seus filhos para eles e para a escola, a distinção da singularidade e o direito à diferença. Hoje são mais conscientes dos seus direitos, já compreenderam que não é favor nenhum a escola atender os seus filhos e que todos podemos contribuir para que o desenvolvimento dos estudantes se dê da melhor forma possível. Isso mudou a relação deles com a escola, de um modo geral.

Após todas essas ações e mais aquelas do cotidiano, observamos, em 2016, um quadro muito diferente daquele que descrevemos do início de 2014.

A aluna com paralisia cerebral e deficiência intelectual, por exemplo, foi eleita representante de turma em 2015. Vê-la no Conselho de Classe, falando como porta-voz dos alunos da turma, foi emocionante. Ela, hoje, além da felicidade que transparece no circular diuturno pela escola, é uma estudante ativa: pertence e participa da escola de forma efetiva. Não é fácil ser representante de turma e ela, com sua inteligência emocional, atuou efetivamente em vários momentos difíceis pelos quais o grupo passou. A aluna frequenta o nono ano do E.F e já estamos saudosos diante da aproximação da

sua saída do nosso *campus* para o outro, correspondente ao Ensino Médio. Ela tem currículo e provas adaptados. O AEE desta estudante está organizado para quase todos os dias da semana, com atividades voltadas para a acessibilidade pedagógica. Possui, a partir de meados do ano de 2016, por meio do Edital de Assistência Estudantil do Governo Federal (2014-2016), uma cadeira de rodas motorizada. A possibilidade de ela determinar quando e aonde vai lhe é fundamental. E não é incomum alguém ouvi-la dizer pelos corredores do *campus*: 'Partiu, pátio!' para encontrar seus amigos. Trata-se de um caso concreto de pertencimento e participação.

A aluna com autismo vem se desenvolvendo no seu ritmo e os professores já perceberam que há uma chave de acesso à forma de pensamento dela e o que precisamos é promover essa compreensão para propiciar seu desenvolvimento. Com isso, afirmamos:

o papel do professor no processo ensino aprendizagem é muito importante, pois como orientador e mediador do processo educativo, é imprescindível que o mesmo compreenda como o sujeito se relaciona com o saber e como, nessa relação, apreende o mundo, transforma a si próprio e ao outro. O educador precisa pensar em todos os alunos enquanto seres em processo de crescimento e desenvolvimento e que vivenciam o processo ensino-aprendizagem segundo suas diferenças individuais. (CECCATO, GALLINA E DA COSTA, 2012, p.6)

Muitos profissionais vêm-se imbuindo dessa perspectiva educacional e o sucesso acadêmico da estudante em questão vem-se construindo. Ela possui altas habilidades em Artes Plásticas. Suas produções artísticas são de qualidade estética inquestionável, o que vem sendo estimulado pela escola, inclusive, como meio de expressão em provas e testes.

O nosso aluno com autismo passou a gostar da escola. Tem amigos com quem conversa e interage. Apresenta, hoje, boa autoestima, a ponto de ele almejar boas notas e pensar em namorar. Essas ações eram, antes, impensáveis. Tem avaliações adaptadas.

Nossa aluna deficiente auditiva apresentou problemas no seu percurso acadêmico. Ainda não conseguimos mobilizá-la para fazer com que frequente as nossas atividades de modo que possamos desenvolver nossos objetivos traçados em seu plano de ensino.

Nossos alunos deficientes intelectuais estão caminhando no seu ritmo, sendo, em grande parte das vezes, respeitados e exigidos em seu potencial. Alguns já conseguem pertencer aos seus grupos e participar deles como é direito de todo e qualquer aluno. Mas ainda há muito trabalho pela frente. Sem dúvida, é o tipo de deficiência mais difícil de o **Velho Pedro II** aceitar, portanto, o mais difícil de incluir. Como a deficiência intelectual atinge a cognição e, para uma parcela da escola, a qualidade do ensino está estritamente associada à supervalorização do conteúdo acadêmico, esses alunos ficam

à margem dos processos educacionais nas aulas que se fundamentam nesse princípio. Aos poucos, com muitos encontros em reuniões e fundamentação, vimos apresentando outras possibilidades de desenvolvimento do potencial desses estudantes.

De todo modo, é nítido que quase todos os estudantes que encontramos em 2014 estão hoje mais confiantes e atuantes. Acreditamos, com isso, que caminhamos no sentido de uma formação cidadã fundada nos direitos individuais e na participação coletiva.

Vimos expandindo nossas ideias e trabalhando paciente e exaustivamente em prol de uma educação de qualidade para todos. Com isso, a concepção de que o Napne atende aos alunos da lei, frase bastante proferida em vários fóruns, no nosso *campus*, é somente uma parte da realidade. Sim, trabalhamos com os alunos previstos em lei, mas também ampliamos nosso público, dependendo das nossas possibilidades, àqueles que precisam de acessibilidade pedagógica em algum momento. Muitos professores atuam oferecendo oficinas das suas disciplinas. Até nosso Diretor Geral atua no Napne, oferecendo oficinas e treinando violão com nossos estudantes. Nossas salas têm sempre gente. Gente aprendendo, gente feliz, gente estudando, gente pertencendo, gente participando. Gente.

Hoje, podemos dizer que o público-alvo do nosso Napne é composto por: dez alunos diagnosticados com deficiência intelectual, duas alunas com deficiência física, dois alunos com deficiência auditiva, três alunos com autismo, um aluno cego, duas alunas com deficiência múltipla, oitenta e quatro diagnosticados com TDAH, dislexia ou outro distúrbio que afete a aprendizagem, e estamos sempre disponíveis a tentar atender a quem mais bater à porta solicitando nosso trabalho.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos ter demonstrado, com esse breve relato, de que modo se constituiu o Napne/SCII e de como sua equipe e o seu trabalho se estruturaram para fazer com que os estudantes vinculados à educação inclusiva tenham a consciência e se valham dos direitos de pertencer ao Colégio (sentir-se tão aluno do CPII quanto qualquer outro) e de interferir nele com autonomia e autoconfiança.

Salientamos também que, justamente, por partirmos do princípio de que a diferença é o que nos define como indivíduos e que a ela não deve ser atribuído juízo de valor (porque, para que exista valor, teríamos de eleger um padrão), o Napne/SCII procura atender a todos que necessitam de acessibilidade, sobretudo pedagógica, independentemente da causa. A nós, não importa, para ser atendido, se o estudante é dislético, se tem laudo, se a questão é social, se é deficiência, entre outros rótulos. Tais questões nos importam para criarmos melhores e mais adequadas estratégias de atendimento.

Infelizmente, no entanto, em função, sobretudo, da limitação de pessoal e de material, apesar de nossa disponibilidade de sempre, não é possível atender a todos cotidianamente que nos procuram ou que necessitariam do tipo de trabalho que o Napne pode realizar. Portanto, priorizamos os casos de acordo com as variáveis em estudos em equipe. É mister que os casos enquadrados na lei, são a prioridade absoluta.

Voltamos então, para encerrar, ao aparente paradoxo encetado no título da coletânea em que este artigo se insere. Se a “inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernizar e reestruturar a natureza atual da maioria de nossas escolas” (MANTOAN, 2015, p. 62) e os Napnes, de um modo geral, são os núcleos responsáveis por articular as ações inclusivas, somos parte integrante do **Novo CPII** que começa a assumir que as dificuldades dos seus estudantes não são exclusividade deles, mas que podem ser, muitas vezes, resultantes de como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

Por outro lado, nós, do Napne/SCII, somos também o **Velho CPII** à medida que não abrimos mão da tradicional qualidade pela qual sempre fomos, como instituição de ensino, reconhecidos e que empregamos no nosso trabalho cotidianamente. É certo que, para dialogar com os tempos atuais, é preciso se rever e se redimensionar sempre. Por isso, do **Velho CPII** deixamos para trás o conceito de qualidade vinculado ao eixo seleção e exclusão, a ideia de que uma prova igual é capaz de avaliar todos os alunos, ou melhor, de que uma única prova traduzida em nota dá conta da dimensão da aprendizagem de todos os estudantes, que os conteúdos têm fim em si mesmos, entre outras produções de desigualdades e inutilidades pedagógicas ao mundo contemporâneo.

E assim vamos construindo nosso caminho entre a tradição e a inovação, num constante ir-e-vir de modo que, um dia, Napnes não sejam mais necessários. Isso porque nossa meta é que ninguém mais precise ser incluído em um Colégio que aceitará e trabalhará, naturalmente, a partir das inerentes diferenças que nos singularizam como indivíduos e que enriquecem os grupos e a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em set. 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CECCATO, Angélica, GALLINA, Camila e Gisele DA COSTA. “Aprendizagem efetiva na educação especial: é possível?” **REI: Revista de Educação do IDEAU**, Rio Grande do Sul, 2012.

FELTRIM, Antônio. E. **Inclusão social na escola**: quando a pedagogia se encontra com a diferença. São Paulo: Paulinas, 2007.

INEP. **Perguntas e respostas sobre educação especial**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/duvidas-educacao-especial>>. Acesso em 28 nov. 2016.

GONZÁLEZ, Jorge. A. T. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **A integração das pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memmon; Ed. SENAC, 1997.

_____. “Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, R. e MANEGHETTI, R. (Orgs.). **Caminhos Pedagógicos da Educação Inclusiva**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Summus Editorial, 2015. In: MANTOAN, Maria. Teresa E.; PIETRO, Rosângela. G. (Orgs.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade”. In: --- (org) **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SASSAK, Romeu K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

Produção de videoaulas pilotos com tradução em LIBRAS como recurso fomentador ao processo de ensino-aprendizagem de Biociências e inclusão científica

5

ROBERTO IRINEU DA SILVA, CLAUDIA VARGAS VILAR, MARCUS VINÍCIUS DE PAULA PEREIRA JÚNIOR, ALEXANDRA CAMARGO ALVES, NATALIA DO CARMO ALVES DE ANDRADE, YURI REIS SCHAIDER, JOÃO VICTOR RAMOS E YAN NAVARRO

Resumo: A aprendizagem dos conteúdos de Biociências na Educação Básica é frequentemente comprometida pela metodologia tradicional de ensino, tendo em vista seu caráter expositivo e por se fundamentar em proposição de atividades que apenas estimulam o exercício cognitivo da memorização. Este processo de escolarização deficitário resulta na geração de educandos destituídos de atributos necessários à sua autonomia, enquanto construtores de conhecimentos, reforçando a continuidade do analfabetismo científico na sociedade. Portanto, descreve-se neste trabalho o processo de criação de um registro vídeo-documentado de aulas experimentais com tradução simultânea em LIBRAS, como um promissor recurso pedagógico potencializador do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos de Biociências, nas modalidades de Educação Regular e Especial.

Palavras-chave: Educação especial e inclusiva. Ensino de biociências. Educandos com deficiência auditiva.

1 INTRODUÇÃO

A apropriação de um determinado conhecimento científico demanda, em termos de aprendizagem, a construção de um significado por parte do educando. Entretanto, a viabilidade desta construção é frequentemente comprometida pelas práticas

pedagógicas tradicionais que baseiam seu processo de ensino na perspectiva de aulas expositivas (FREIRE, 1996; PINTO *et al*, 2012). Em consequência, o que se verifica é a promoção da simples memorização dos conteúdos e não a apreensão dos significados dos mesmos, o que contribui para o analfabetismo científico, sendo especialmente agravado nos casos dos educandos com necessidades educativas especiais (FREIRE, 1996; PINTO *et al*, 2012).

Neste contexto, é reconhecido que o desenvolvimento dos conteúdos por meio de práticas experimentais torna-se relevante na compreensão de como é produzido o conhecimento científico, uma vez que o educando atua como agente ativo do seu próprio processo de aprendizagem, sendo-lhe oportunizada a possibilidade de: 1) observar, associar e vivenciar os assuntos expostos de forma teórica nas aulas expositivas e livros didáticos; 2) conscientizá-los da capacidade de intuir sobre a resolução de assuntos apresentados de forma problematizada; e, 3) propiciar um ambiente em que hipóteses podem ser comprovadas ou refutadas, prevenindo a concepção inadequada de ciência como conjunto acabado e estático de verdades definitivas (DOURADO, 2006).

Assim, mediante o exposto, o grupo de pesquisa do Núcleo de Produção de Materiais Didáticos e Difusão Científica em Biologia (NUPROMADI-BIO), situado no *Campus* Realengo II do Colégio Pedro II, está desenvolvendo um projeto que consiste em contribuir para a promoção de uma Educação Científica Inclusiva no âmbito das disciplinas de Ciências e Biologia, por meio da criação de um banco de experimentos no formato de videoaulas (com legenda e/ou tradução em LIBRAS), relativo aos conteúdos ministrados em todos os anos letivos da Educação Básica.

Dentre os objetivos específicos deste empreendimento, listam-se: 1) Pesquisar e selecionar para teste, atividades práticas relacionadas aos conteúdos ministrados nos anos letivos da Educação Básica, de forma sistematizada; 2) Verificar a adequação das atividades selecionadas ao ano de escolaridade a que se destinam, às condições infraestruturais, aos recursos materiais e humanos disponíveis, ao número de alunos e ao tempo de aula; 3) Produzir videoteca dos experimentos catalogados legendada em língua portuguesa e com tradução em LIBRAS; 4) Subsidiar o protagonismo de alunos no contexto de iniciação científica quanto: (a) ao processo de pesquisa bibliográfica e seleção dos experimentos, segundo as condições citadas; e (b) quanto aos procedimentos inerentes à produção de vídeos, seja na operação dos recursos tecnológicos cognatos à realização das filmagens, ou nos procedimentos de edição dos vídeos.

Para fins de divulgação científica, tais vídeos são publicados em um Ambiente Virtual de Aprendizagem de domínio público¹, servindo de instrumento para

1 O referido sítio eletrônico encontra-se na seguinte página: <http://nupromadibio.com.br>

capacitação e formação continuada, além de propiciar a geração de recursos didáticos para portadores de limitação sensorio-auditiva, contribuindo, finalmente, para o processo de inclusão científica.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 Importância da experimentação no ensino de Ciências e Biologia

Considerando as metodologias de ensino existentes, a que mais compromete o processo de apreensão dos significados científicos subjacentes ao Ensino de Ciências e Biologia é a prática pedagógica tradicional, fundamentada unicamente em aulas expositivas verbalizadas, onde o educando submete-se à postura passiva de receptor de informações, memorizando-as geralmente de forma desconexa com sua realidade para atender às mínimas exigências escolares no que se refere à sua aprovação (FREIRE, 1996; KRASILCHICK, 2011).

Isso ocorre, pois na perspectiva da metodologia tradicional de ensino, há o pressuposto de que apenas o confronto com a informação é necessário ao êxito do aprendizado, desconsiderando a heterogeneidade em termos de capacidade cognitiva inerente ao corpo de educandos que se encontra intrinsecamente associada às suas experiências prévias de cunho sincrético e de senso comum (FREIRE, 1996; KRASILCHICK, 2011).

A inadequação desta modalidade de ensino como recurso exclusivo de transmissão de conhecimento é confirmada nos modelos de avaliação que lhe são cognatas, uma vez que estes apenas preconizam e estimulam a repetição de conceitos e fórmulas, exigindo para este fim, uma memorização destituída de significados. Isto, por sua vez, corrobora para uma relação superficial entre o discente e o conteúdo, comprometendo seu processo de aprendizagem (FREIRE, 1996; HOFSTEIN e LUNETTA, 2003; PINTO *et al*, 2012).

Perspectivas contrárias, entretanto, são sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no que tangencia o ensino de Ciências (Brasil, 1998a) e Biologia (Brasil, 1998b), uma vez que prepondera o desenvolvimento de competências e habilidades que perpassa por estímulos a instâncias cognitivas dependentes principalmente da atuação do educando como um agente principal na construção de seu aprendizado.

Segundo diretrizes estabelecidas no PCN, ao longo de sua trajetória no estudo de Ciências e Biologia, o estudante deveria desenvolver a capacidade de não somente reconhecer a existência dos pressupostos determinantes à geração do conhecimento científico, mas também seria apto a contextualizá-los à sua realidade sócio-histórico-

cultural, numa espécie de processo de alfabetização biológica².

Sendo assim, a execução de experimentos como instrumento didático para um ensino sistematicamente sócio-constructivista corresponderia não somente às expectativas das orientações subjacentes aos PCNs, mas também fomentaria um processo de inclusão científica por: (1) Subsidiar a proposição de atividades no formato de problematização, permitindo ao educando utilizar e reformular seus conhecimentos prévios com concomitante possibilidade potencial de investir no processo reflexivo; (2) propiciar uso intensivo do diálogo que, por sua vez, viabiliza o confronto do educando com uma discussão cientificamente orientada, sendo este método efetivo no processo de avaliação das capacidades cognitivas e afetivas explicitadas quanto à apreensão do significado do conteúdo objeto de análise; (3) valorizar a compreensão em de memorização, inculcando no educando um senso de atitude de pesquisa que requer questionamento, levantamento de hipóteses, observação de fenômenos e contrastes dos resultados observados com os esperados, bem como a tentativa de investigar as causas das possíveis constatações ou discrepâncias; e, finalmente, (4) valorizar a autonomia do aluno e promover espaço para uma aprendizagem cooperativa, pois fomenta a realização de um trabalho em equipe (CHASSOT, 2003; HOFSTEIN e LUNETTA, 2003; DOURADO, 2006; KRASILCHICK, 2011).

A despeito da utilização e importância das atividades experimentais como propulsoras de uma aprendizagem significativa dos conteúdos de Biociências, como descrito, estudos precedentes demonstram que tal prática pedagógica nas Escolas Públicas brasileiras é incipiente ou inexistente (DELIZOICOV *et al.*, 2002; ROSITO, 2008; REGINALDO *et al.*, 2012). Os resultados decorrentes desta negligência, no que tange a apropriação do saber científico, não somente atinge a todo um contingente humano em processo de escolarização, mas também àquele que já se submeteu ao Ensino Básico. Isto, por sua vez, colabora para a perpetuação no analfabetismo científico no país, compreendendo este justamente a incapacidade de entender os pressupostos epistemológicos da Ciência e a aplicação destes conhecimentos para promoção de melhoria de vida (CHASSOT, 2003 e KRASILCHICK, 2011).

Reginaldo *et al.* (2012) destaca o valor do ensino experimental de Ciências como um fator subsidiador da concepção empirista-indutiva que fundamenta o

2 Segundo CHASSOT (2003) e KRASILCHICK (2011), entende-se por alfabetização científica, um processo que teria início com o reconhecimento dos códigos intrínsecos da disciplina, inicialmente incipiente e destituído da compreensão de seus significados, para um nível onde o estudante seria capaz de aplicar o conhecimento e as habilidades adquiridas, relacionando-os com experiências reais e, em última instância, identificando a contribuição destes conhecimentos para o surgimento de tecnologias que promovam a preservação e melhorias de qualidade de vida dentro de um contexto de sustentabilidade.

conhecimento científico: ao executar um experimento o educando percebe que existem etapas consecutivas e progressivas para construção de um conhecimento científico, tais como observação e experimentação, generalização indutiva, formulação de hipóteses, tentativa de verificação, comprovação ou recusa e obtenção do conhecimento objetivo.

Neste sentido, as atividades experimentais, entendendo como aquelas com intuito explícito de gerar um processo didático facilitador da inter-relação ensino-aprendizagem, distinguindo-a, portanto, da experimentação científica acadêmica ou da experiência cotidiana, não somente possibilitariam alcançar os objetivos curriculares propostos na Educação Básica no ensino de Ciências e Biologia, como estruturado, mas também favoreceriam a superação de um entendimento simplista da significância dos experimentos como estratégia metodológica de ensino que seria a de complementar o conteúdo abordado nas aulas teóricas, sendo esta concepção predominante no ensino de ciência quanto a utilização das aulas práticas (FAGUNDES, 2007; BEREZUK, 2010).

Finalmente, destaca-se que por meio da implementação de um laboratório didático e através de um diálogo questionador durante as atividades experimentais, o docente tem a possibilidade de perceber quais são as argumentações utilizadas pelos estudantes para explicar determinado fenômeno, possibilitando o mapeamento e correção dos equívocos de interpretação (Galiazzi *et al.*, 2001; Dourado, 2006).

2.2 Experiências no Brasil com o ensino fundamentado em práticas laboratoriais na Educação Regular e Especial com enfoque nos indivíduos deficientes auditivos

Estudos sobre o impacto da utilização de laboratórios didáticos no ensino de Ciências e Biologia têm sido realizados no Brasil, gerando considerações sobre o aspecto das limitações encontradas, bem como da influência deste recurso pedagógico no processo de aprendizagem das disciplinas mencionadas (LABARCE *et al.*, 2009; LIMA; 2011; PINTO *et al.*, 2012).

Dourado (2006) indica que o trabalho prático é reconhecido por ambos, professores e investigadores, como recursos de inegável valor no ensino e aprendizagem das Ciências. Galiazzi *et al.*, (2001) pontuam os motivos para o reconhecimento das aulas experimentais no ensino de Ciências, sendo estes especificados a seguir:

- 1 - Estimular a observação acurada e o registro cuidadoso dos dados; 2 - Promover métodos de pensamento científico simples e de senso comum;
- 3 - Desenvolver habilidades manipulativas; 4 - Treinar em resolução de problemas; 5 - Adaptar às exigências das escolas; 6 - Esclarecer a teoria e promover a sua compreensão; 7 - Verificar fatos e princípios estudados anteriormente; 8 - Vivenciar o processo de encontrar fatos por meio

da investigação, chegando a seus princípios; 9 - Motivar e manter o interesse na matéria; 10 - Tornar os fenômenos mais reais por meio da experiência (GILIAZZI ET AL., 2001, p. 252-253)

Apesar de tal reconhecimento, principalmente nas Instituições Públicas de Ensino, não há uma política pedagógica que estimule a geração e manutenção de espaços próprios que viabilize a ocorrência de aulas práticas, incluindo a realização de experimentos (BEREZUK; INADA, 2010). Por outro lado, alguns autores observaram que há uma concepção equivocada por parte de alguns docentes sobre a utilização dos laboratórios (relegados como *lôcus* para reuniões pedagógicas em algumas instituições) e sobre a concepção e objetivo das aulas práticas, que se limitariam a nomeações e manipulações de vidrarias e reagentes, ou teriam meramente fins de demonstrações para comprovar o conteúdo teórico ministrado (BEREZUK; INADA, 2010; ANDRADE e MASSABNI, 2011).

A despeito da pouca publicação utilizando instrumentos estatísticos validadores, destaca-se o artigo publicado por Pinto *et al.* (2012), que propôs abordar a influência das aulas práticas experimentais, implementando um laboratório didático de Ciências numa Escola Pública de nível Fundamental em Campo dos Goytacazes (Rio de Janeiro). Tais autores, considerando como parâmetro o rendimento, verificaram que não só houve melhoramento em relação ao ano precedente à instalação do referido laboratório, mas também houve progresso em termos de frequência escolar, observando redução no número de faltas e desistências nas séries selecionadas para a ocorrência das tais aulas práticas.

Em outro estudo, realizado com alunos matriculados no 7º ano do Ensino Fundamental em duas Escolas Públicas Estaduais do Rio de Janeiro, foi avaliada a importância e eficácia das aulas experimentais no ensino de Ciências, tendo como abordagem assunto relativo à Botânica. Como método de investigação, utilizou-se a aplicação de uma prova pós-aula com perguntas objetivas sobre o tema ensinado. Os alunos (n=127) foram distribuídos em grupos, assim caracterizados: 1) alunos que receberam somente aulas teóricas, constituindo o grupo controle; e, 2) alunos que receberam aulas na modalidade teórico-prática, constituindo o grupo experimental. Resultados demonstraram que os alunos participantes das aulas teóricas suplementadas com atividades práticas tiveram um rendimento significativamente maior que aqueles submetidos apenas a aula teórica (PESSIN; NASCIMENTO, 2010).

Em respeito ao ensino de Ciências e Biologia para educandos com problemas auditivos, a análise de diversos trabalhos demonstrou que, embora haja o reconhecimento de que a Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS) seja a base para o

aprendizado de qualquer conteúdo escolar, incluindo Ciências e Biologia, o processo de ensino-aprendizagem é comprometido por alguns fatores citados a seguir: 1) Defasagens de muitos alunos no que concerne a conhecimentos prévios, devido à exposição tardia a Linguagem Brasileira de Sinais; 2) Inexistência de sinais para simbolizar termos biológicos, exigindo do intérprete recorrência a ilustrações em livros didáticos ou outro recurso pedagógico para facilitar a comunicação e apreensão do conteúdo; 3) Comprometimento da interlocução entre o professor regente da disciplina e o intérprete por pouco domínio deste sobre o assunto, exigindo que o mesmo apreenda o conteúdo antes do aluno (PRINCE, 2011; LIMA 2011).

Dentre os impeditivos apresentados, reconhece-se que a criação e documentação de sinais para termos e conceitos específicos da Biologia são vistas como possibilidades para a aprendizagem significativa de conteúdos da área das Ciências Biológicas (PRINCE, 2011; LIMA 2011).

Nogueira *et al.* (2011) realizaram avaliações qualitativas de aulas experimentais em laboratório próprio para alunos surdos no Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto - IEPPEP, localizado na região central de Curitiba/PR. Nesse trabalho, os autores perceberam as dificuldades apresentadas no ensino de Biologia para os referidos discentes, destacando que pela característica da forma de apresentação, por intermédio de gesto, riscos como a apreensão literal de determinados termos (impossibilitando a aplicação conotativa dos mesmos) e o desenvolvimento de cansaço progressivo, resultante da gesticulação, podem se constituir em impeditivos para a compreensão e manutenção da atenção dos alunos por longos períodos.

Tenório *et al.* (2009) apresentam, como estratégia de ensino de Ciências e integração-inclusão do aluno com deficiência auditiva no ensino regular, o acoplamento de atividades inerentes a disciplina de Educação Física com assuntos de Ciências Naturais abordados no nono ano. Através de uma atividade simples de pular corda, os referidos autores desenvolveram conceitos inerentes à ondulatória como identificação de conceito de período, frequência e ciclo, a partir da percepção gerada pelo pulso do aluno que realiza o movimento da corda, com maior ou menor rapidez. A apreensão dos conteúdos ministrados aos alunos ouvintes se realizava pela constatação desses conceitos pelo momento (ou pelo som gerado) em que a corda tocava o solo (e a sua relação com o tempo ao completar um ciclo completo).

A relevância deste trabalho é demonstrada na importância do planejamento prévio de atividades alternativas a aulas expositivas, cujo estímulo visual é o preponderante para aquisição dos conteúdos ministrados, comunicando-nos inspiração por meio da geração de uma simples e elegante estratégia de inserção social.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este projeto é desenvolvido pelo Núcleo de Produção de Materiais Didáticos e Difusão Científica em Biologia (NUPROMADI-BIO) no Colégio Pedro II, *Campus Realengo II*, em colaboração com o Núcleo de Estudos e Pesquisas Audiovisuais em Geografia (NEPAG).

Considerando a produção dos vídeos-piloto, inicialmente, mediante criteriosa pesquisa bibliográfica, foram selecionados e testados experimentos que correspondiam a conteúdos ministrados nos níveis de escolaridade do Ensino Básico, cognatos ao sexto ano do Ensino Fundamental e ao primeiro ano do Ensino Médio. Como critérios de elegibilidade foram considerados experimentos que: (1) eram exequíveis no contexto do tempo respectivos às aulas; (2) eram adequados em termos de execução à segurança e integridade física dos estudantes; (3) propiciavam um aprendizado significativo no contexto do processo científico como: reflexão, correlação dos fundamentos da metodologia com o objeto de investigação, análise crítica e diálogo entre os membros dos grupos constituídos, e inferências conclusivas sobre os resultados observados; (4) atendiam às expectativas bioéticas quanto suas diretrizes.

Após a seleção das atividades práticas, as mesmas foram testadas segundo os critérios de elegibilidade listados acima, nos laboratórios de Ciências e de Biologia do *campus Realengo II* do Colégio Pedro II.

Cada experimento selecionado foi catalogado em concordância com o período educacional apropriado, sendo gerado um roteiro de proposição de atividade prática que lhe era correspondente. Tais roteiros constituíram-se de uma breve fundamentação teórica (Introdução), listagem dos materiais necessários e procedimento de execução do experimento (Material e Métodos), item para as observações vivenciadas com a execução da prática (Resultado Encontrados), item para exposição dos resultados esperados (Resultados Esperados), referência bibliográfica e, finalmente, um questionário dirigido para fins de avaliação da aprendizagem.

Quanto à produção das videoaulas, a tradução em Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi executada por um tradutor técnico do próprio do Colégio Pedro II. O processo de padronização das condições de iluminação, captação de áudio, operação da câmera no momento da gravação e na determinação de perspectivas significativas para a visualização dos fenômenos resultantes das reações experimentais, bem como as edições das filmagens produzidas, foram gerenciados por alunos em estágio de iniciação científica do próprio *Campus Realengo II*. Finalmente, menciona-se que, previamente à execução das filmagens, eram elaborados roteiros como uma forma de planejamento para prever as angulações ideais das gravações dos experimentos. O

fluxograma apresentado na Figura 1 resume o procedimento metodológico adotado para a produção dos vídeos.

4 RESULTADOS

Nesse trabalho em específico, e objetivando a produção dos vídeos-piloto, focamos em dois experimentos sobre a temática de membranas, que abordaram, respectivamente, o comportamento da difusão de substâncias pela bicamada lipídica (experimento intitulado: “Demonstrando a ocorrência da difusão do iodo em sistema aquoso”) e osmose (experimento intitulado: “Demonstrando a ocorrência de osmose em batatas). Além disso, foi realizada uma padronização de ambos, protocolo experimental e planejamento de vídeo, sobre um experimento na temática Ar, intitulado: “Provando que o ar é matéria”.

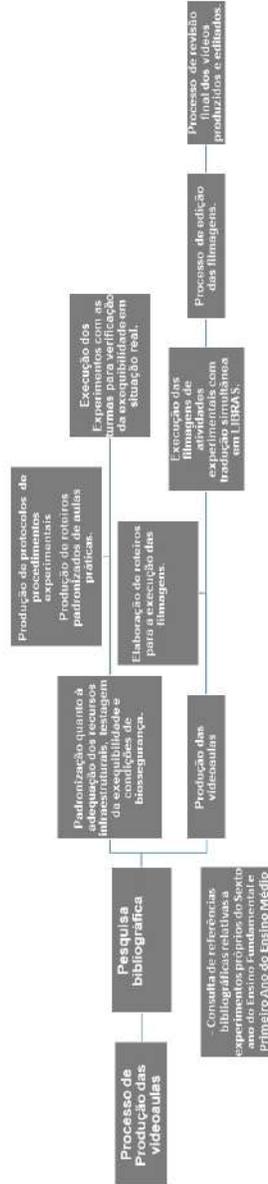
Considerando o experimento sobre difusão, o objetivo foi criar um sistema experimental aproveitando a propriedade do iodo de tornar o amido roxo. Nesse sentido, inicialmente, uma solução coloidal de amido foi “encarcerada” em um filme plástico, destes utilizados em cozinhas. Posteriormente, prendeu-se o saquinho resultante em um bastão de vidro, de tal forma que este ficasse pendurado a uma certa distância do referido bastão (Figura 2a). Finalmente, o saquinho contendo o amido foi submergido em uma solução aquosa na qual iodo foi adicionado (Figura 2b). A intenção é que o filme funcione como uma espécie de membrana. O iodo, mais concentrado na solução aquosa, difunde-se para o interior do saquinho e, em contato com o amido, torna-o roxo (Figura 2c).

Para a demonstração de que o ar se constitui em matéria, um experimento simples e clássico foi realizado, consistindo em colocar um papel amassado no interior de um béquer para posterior mergulho deste, de cabeça para baixo, em um recipiente maior cheio de água (Figura 3a, 3b, 3c, 3d e 3e). A presença do ar no interior do bécher impede a água de entrar e molhar o papel, caracterizando que o ar é matéria, pela propriedade da impenetrabilidade (Figura 3c).

Quanto ao experimento da verificação da osmose na batata, o procedimento consistiu em cortar as batatas transversalmente em duas metades, para posterior formação de cavidades por meio de raspagem das metades geradas (Figura 4a). Tais batatas com as cavidades formadas eram postas verticalmente em recipientes para posterior adição de solutos (sal e açúcar). Na montagem do sistema, uma das metades atuou como controle por não receber o soluto (Figura 4b). Posteriormente a um repouso de 20 minutos, percebia-se que, nas cavidades preenchidas por solutos, havia acúmulo de água (Figura 4c).

Finalmente, videoaulas traduzidas em LIBRAS sobre estes experimentos foram produzidas conforme procedimento mencionado anteriormente (Figuras 5a-5d).

Figura 1 - Fluxograma relativo aos procedimentos de seleção de experimentos e produção das videoaulas traduzidas em LIBRAS.



Figuras 2a, 2b, 2c - Demonstrando a ocorrência do processo de difusão – Aproveitando-se que o amido iodado apresenta-se arroxeadado, um procedimento experimental foi realizado para demonstrar o processo de difusão, submergindo uma solução coloidal de amido aprisionada em um saquinho feito de filme plástico PVC. O iodo, mais concentrado na solução aquosa, difunde-se para o interior do saquinho, local onde está menos concentrado, e isto é revelado pelo por meio do arroxeadamento progressivo do amido. **Figura 2a** – Sistema experimental demonstrando a “arquitetura” do experimento. Uma solução de amido coloidal está encarcerada num saquinho feito de plástico PVC. Este saquinho está, por sua vez, pendurado em um suporte por meio de barbante. Este suporte é posto por cima da boca do recipiente de forma que o saquinho com a solução de amido coloidal submerja-se na solução aquosa de iodo. **Figura 2b** – Foto do sistema experimental em fase de processamento: O saquinho contendo solução coloidal de amido está mergulhado na solução de iodo. **Figura 2c** – Foto demonstrando o resultado final do experimento. Notar que a solução coloidal de amido está arroxeadada.



Figuras 3a, 3b, 3c, 3d e, 3e - Sistema experimental para demonstrar que o ar é matéria – Este sistema experimental consiste em mergulhar num recipiente cheio d’água, um copo ou béquer contendo em seu interior um papel amassado de forma que este fique “grudado” no fundo, sem cair. Pelo fato de o papel não sair molhado após o mergulho, conclui-se que o ar não permitiu que a água invadisse o copo, revelando ser matéria. **Figura 3a** – Foto mostrando o papel amassado e preso no fundo do béquer. **Figura 3b** – Foto mostrando o recipiente maior contendo água. **Figura 3c** – Foto mostrando a execução do experimento. Notar que o béquer com o papel amassado é mergulhado de cabeça para baixo no recipiente contendo água. **Figura 3d e 3e** – Fotos demonstrando que o papel não ficou molhado ao término da execução do experimento.



Figuras 4a e 4b - Sistema experimental para demonstrar a ocorrência de osmose – Este sistema experimental consiste em criar cavidades em batatas para a adição de solutos e verificação da osmose. A presença de soluto na cavidade faz com que a mesma fique hipertônica em relação às células da batata, o que ocasiona a perda d'água por parte destas. **Figura 4a** – preparação do experimento, ilustração demonstrando os materiais requeridos de forma organizada para o início do experimento; **Figura 4b** – Término do experimento verificando a presença de água na cavidade da batata.



Figura 4a



Figura 4b

Figuras 5a, 5b, 5c, 5d e, 5e - Produção dos vídeos traduzidos em LIBRAS – Fotos tiradas no momento das gravações das aulas com tradução simultânea em LIBRAS. **Figura 5a** – Filmagem da aula experimental sobre influência da temperatura no processo de difusão. **Figura 5b** – Filmagem da aula experimental sobre demonstração da osmose em batatas. **Figura 5c e 5d**– Filmagem da aula experimental sobre demonstração do processo de difusão.



Figura 5a



Figura 5b



Figura 5c



Figura 5d

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo que por meio da experimentação o aluno estabelece a relação entre a teoria e a prática e se reconhece como sujeito da aprendizagem, torna-se imprescindível que o ensino de Ciências e Biologia seja pautado na experimentação por possibilitar maior significância na aprendizagem quando comparado a metodologias tradicionais de ensino, cujo processo induz a simples memorização do conteúdo. Além disso, se faz cada vez mais importante dar protagonismo aos alunos nas escolas, especialmente quando colocamos o trabalho colaborativo como um dos objetivos do processo de ensino e aprendizagem. Os alunos atualmente têm contato com diversas mídias fora do ambiente escolar, especialmente com a popularização dos *smartphones*, equipamentos que filmam, fotografam, localizam, enviam mensagens de diversos tipos, etc. O aluno, dessa maneira, torna-se um produtor de conteúdo – mesmo que ele muitas vezes não tenha consciência do poder que está em suas mãos. De acordo com Navarro (2014, p. 68), “a busca por novas maneiras de ensinar não é nova, a diferença são as ferramentas que podem ser utilizadas em cada período de acordo com as tecnologias disponíveis”, e é nessa perspectiva que balizamos nosso trabalho.

Neste contexto, o presente trabalho possui duas importantes características: a primeira está relacionada à produção colaborativa de conteúdos pedagógicos audiovisuais utilizando as tecnologias da informação e comunicação de maneira crítica e criativa pelos próprios alunos do Colégio Pedro II *campus* Realengo II. A segunda característica que se destaca no trabalho é o próprio produto pedagógico, voltado à inclusão científica de ambos os tipos de educandos, regulares e com deficiência sensorio-auditiva.

Mediante a divulgação das atividades experimentais, em um sítio eletrônico de domínio público, no formato vídeo-documentado e em versões para alunos regulares e com tradução em LIBRAS, consideramos que este trabalho é importante para o processo de alfabetização e inclusão científica pelos motivos descritos a seguir:

- 1 – Atuará como um recurso didático suplementar às aulas teóricas ministradas nestes níveis de escolaridades;
- 2 – Fomentará a inclusão científica de educandos com deficiência sensorio-auditiva, não só por possibilitar acesso aos recursos didáticos disponíveis no sítio, principalmente os vídeos com tradução em LIBRAS, mas também por oportunizar que intérpretes tenham acesso antecipadamente às aulas e entendam

os fundamentos teóricos e a forma de abordagem do assunto, o que garantirá melhor acompanhamento das aulas em sincronia com o docente;

3 – Fornecerá material para docentes de Ciências e Biologia para que tenham protocolos e assistam às execuções dos experimentos, facilitando o planejamento de aulas práticas e, com isso, fomentando a ocorrência deste tipo de aula nas escolas.

Finalmente, destacamos o caráter inovador desta proposta no que concerne à utilização de vídeos de práticas experimentais interpretadas em LIBRAS como recurso de inclusão científica de alunos surdos, além da produção de filmagens colaborativas entre alunos de dois núcleos de pesquisa, nas quais o intérprete não fica destacado em uma janela, mas passa a ter a mesma evidência que o docente, valorizando e facilitando a comunicação com esses educandos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE M.L.F.; MASSABNI V.G. Desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de Ciências. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 4, p. 835-854, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 138 p. (1998a). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>>. Acesso em: 14/04/2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: Biologia** / Secretaria de Ensino Médio. Brasília: MEC / SEF, 109 p. (1998b). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Consulta em: 14/04/2017

BEREZUK P.A.; INADA P. Avaliação dos laboratórios de ciências e biologia das escolas públicas e particulares de Maringá, Estado do Paraná. **Acta Scientiarum: Human and Social Sciences**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 207-215, 2010.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 89-100, 2003.

DELIZOICOV D.; ANGOTTI J.A.; PERNAMBUCO M.M. **Ensino de ciências:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

DOURADO, L. Concepções e Práticas dos Professores de Ciências Naturais Relativas à Implementação Integrada do Trabalho Laboratorial e do Trabalho de Campo. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias.** v. 5, n. 1, p. 192-212, 2006.

FAGUNDES, S.M.K. Experimentação nas Aulas de Ciências: Um Meio para a Formação da Autonomia? *In:* GALIAZZI MC et al. **Construção Curricular em Rede na Educação em Ciências:** Uma Aposta de Pesquisa na Sala de Aula. Ijuí: Unijui, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALIAZZI, M. C.; ROCHA, J.M.B.; SCHMITZ, L.C.; SOUZA M.L.; GIESTA, S. GONÇALVES, F. P. (2001) Objetivos das Atividades experimentais no Ensino Médio: a Pesquisa Coletiva como Modo de Formação de Professores de Ciências. **Ciência & Educação,** v. 7, n. 2, p.249-263, 2001.

HOFSTEIN, A.; LUNETTA, V. **The Laboratory in Science Education:** Foundations for the Twenty-First Century Science Education, 28-54.2003.

KRASILCHIK M. **Prática de ensino de Biologia.** 4 ed. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo. 2011. p. 79-122.

LABARCE E.C.; CALDEIRA A.M.A.; BORTOLOZZI, J. **A formação de conceitos no ensino de biologia e química.** A atividade prática no ensino de biologia: uma possibilidade de unir motivação, cognição e interação. São Paulo: Ed. UNESP; Cultura Acadêmica, 2009.

LIMA D.B.; GARCIA R.N. Uma investigação sobre a importância das aulas práticas de Biologia no Ensino Médio. **Cadernos do Aplicação,** Porto Alegre, v. 24, n. 1. 2011.

MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M.S. **Ensino de Biologia:** histórias e práticas em diferentes espaços educativos. São Paulo: Cortez, 2009.

NAVARRO, Y. O impacto da criação de um grupo de pesquisa em uma escola de ensino básico: uma reflexão a partir do NEPAG no colégio Pedro II. **Didáctica Geográfica**, n. 15, p. 61-78, 2014.

NOGUEIRA, B.G.S.; GONÇALVES, G.M.; MENEZES, R.V.; COSTA, R.R. Importância das Práticas na Aprendizagem de Biologia de Alunos dos Surdos no Ensino Médio. *In: X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. Curitiba-Pr, 2011.

PESSIN L.R.; NASCIMENTO M.T. A importância das aulas práticas no ensino de botânica, a partir do processo de ensino e aprendizagem em aulas e atividades teórico-práticas. *In: Anais do II Congresso de Iniciação Científica e Tecnológica - CONFLICT*. Campos dos Goytacazes, 2010. Disponível em: <<http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/conflict/issue/view/61>>. Acesso em: 14/04/2017.

PINTO V.F.; BONFIN B.C.; BEIRAL, T.P.; VIANA, A.P.; OLIVEIRA, A.E.A. Impacto do Laboratório Didático na Melhoria do Ensino de Ciências e Biologia em uma Escola Pública de Campos dos Goytacazes/Rj/Brasil. *In: III Simpósio Nacional de Ensino de Ciências e Tecnologia*. Ponta Grossa, PR, 2012.

PRINCE, F.M.C.G. **Ensino de Biologia para Surdos**: Conquistas e desafios da atualidade. Monografia. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo. 2011.

REGINALDO, C.C.; SHEID N.J.; GÜLLICH R.I.C. O Ensino de Ciências e a Experimentação. *In: IX Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

ROSITO, B.A. O Ensino de Ciências e a Experimentação. In: Moraes R (org). **Construtivismo e Ensino de Ciências**: Reflexões Epistemológicas e Metodológicas. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2008.

TENÓRIO, L.M.F.; MIRANDA A.C.; OLIVEIRA, L.R. O Ensino de Ciências na Educação de Alunos Surdos: A Interface com a Educação Física. *In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 2009.

Educação Especial - um olhar sobre a implementação das políticas públicas de inclusão na escola

6

JULIANA RODRIGUES DE CASTRO

Resumo: O presente texto tem como objetivo propor uma reflexão sobre o acesso dos educandos portadores de necessidades educacionais especiais à Educação Básica. Para isso, abordamos algumas leis e decretos no âmbito das políticas educacionais voltadas para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, assim como algumas ações promovidas no Colégio Pedro II em prol de um atendimento educacional especializado a esses educandos.

Palavras-chave: Educação especial. Inclusão. Adaptação.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, houve uma crescente atenção quanto às questões relacionadas à pessoa portadora de necessidades especiais, sua educação e sua inclusão social, mobilizando debates e ações políticas, sociais, culturais e educacionais em diversos países, no intuito de erradicar práticas discriminatórias e promover a integração desse indivíduo na sociedade.

Tais ações estabeleceram diretrizes internacionais em prol da educação, dentre as quais destacam-se a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), considerada um marco para a promoção da Educação Especial, e a Educação para Todos (EPT), que constitui um compromisso internacional estabelecido no ano de 2000, em Dakar, durante a reunião da Cúpula Mundial de Educação, na qual 164 países, incluindo o Brasil, firmaram um Marco de Ação para promover, nos quinze anos seguintes, ações que viabilizassem uma educação de qualidade para crianças, jovens e adultos, atendendo a suas necessidades básicas de aprendizagem, compreendendo o aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser.

Entretanto, o Relatório de Monitoramento Global de EPT de 2015, divulgado pela UNESCO, aponta que o Brasil está entre os 53 países que não atingiram os objetivos da EPT. O documento assinala, entre outros fatores, a discrepante realidade entre os meios rural e urbano, além da desigualdade de empenho e de investimentos governamentais nas diferentes regiões do país, o que acarreta importantes disparidades em oportunidades educacionais. De fato, caracterizar a situação educacional brasileira é um exercício bastante complexo tendo em vista sua pluralidade e a vastidão de seu território. Um dos maiores países do mundo, o Brasil é, também, um país de contrastes, marcado por uma população diversificada nos planos social, econômico e cultural.

Apesar disso, as políticas educacionais implementadas no país nos últimos 15 anos, a partir de 2002, possibilitaram importantes avanços no campo da Educação Básica, especialmente, no que tange à Educação Especial, foco principal de nossa reflexão. Tais avanços têm uma relevância significativa para o desenvolvimento educacional da sociedade brasileira, visto que o número de pessoas portadoras de necessidades especiais abrange uma expressiva parcela da população.

Os dados do Censo demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), atestam que 23,9% da população brasileira é portadora de alguma necessidade especial ou deficiência (termo utilizado pelo IBGE). Nesse percentual figuram indivíduos portadores de deficiência visual, auditiva, físico-motora e mental, conforme podemos observar no gráfico abaixo.

Figura 1. Portadores de necessidades especiais no Brasil



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Há, ainda, aqueles que apresentam deficiência múltipla, ou seja, que possuem, concomitantemente, mais de uma deficiência, contudo, a inclusão desses indivíduos nos dados do Censo se deu em apenas uma das classificações.

Historicamente, o atendimento aos indivíduos portadores de necessidades especiais no Brasil teve início na época do Império, com a fundação de duas importantes instituições na cidade do Rio de Janeiro: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES). Em 1926, foi criado o Instituto Pestalozzi, voltado para o atendimento às pessoas com deficiência mental, o qual, nos anos 1970, tornou-se Federação Nacional das Associações Pestalozzi com uma abrangência de atuação em nível nacional. Em 1954, surgiu a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), uma rede de promoção e defesa de direitos das pessoas com deficiência intelectual e múltipla.

A partir da década de 1960, as pessoas ditas “deficientes” ou “excepcionais” passaram a ter um atendimento educacional fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, segundo a qual os excepcionais têm direito à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Desde então, diversas leis e decretos surgiram e novas políticas educacionais foram implementadas visando à efetivação da inclusão educacional desses indivíduos através do oferecimento de um atendimento adaptado.

Apesar de mencionados em vários documentos, leis e decretos, os termos “excepcional” e “deficiente” agregam uma conotação negativa e estigmatizante, que muitos estudiosos e os próprios indivíduos com necessidades especiais têm rejeitado. Para os especialistas do campo da educação e da educação especial, o uso de tais termos é inadequado, preferindo-se os termos “pessoa com deficiência”, “pessoa com necessidades especiais”, ou, ainda, “pessoa com necessidades específicas”, pois, nessa perspectiva, valoriza-se a pessoa e não a deficiência.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA EM CONTEXTO

A viabilização da inclusão social e educacional da pessoa com necessidades especiais requer uma série de ações que atinjam a sociedade como um todo, modificando sua visão do outro e promovendo a compreensão e a aceitação das diferenças. De acordo com o parecer nº 17/2001 que orienta quanto às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica,

Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar

orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. Como parte integrante desse processo e contribuição essencial para a determinação de seus rumos, encontra-se a inclusão educacional (BRASIL, 2001, p. 08).

Além de definir com clareza o termo inclusão, tal documento estabelece uma relação entre inclusão social e inclusão educacional no desenvolvimento do indivíduo e enfatiza, ainda, que “a construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático” (Ibidem), em que o acesso à educação é um direito de todos e não pode ser negado a nenhum indivíduo, independentemente de sua condição.

Assim, para proporcionar o acesso desse indivíduo a um ensino adaptado, as instituições deverão acionar diversos mecanismos a fim de acolhê-lo da melhor maneira possível. Com esse propósito, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, através da Resolução CNE/CEB N° 2/2001, artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, 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. (MEC/SEESP, 2001).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) N° 9394/96 que regulamenta o sistema educacional público e privado no Brasil, no capítulo V, do artigo 58, define a Educação Especial como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, grifo nosso). A Educação Especial apresenta os mesmos objetivos da educação em geral, o que as difere é a forma como o educando é acolhido na instituição de ensino e o atendimento que lhe será dispensado em função de suas especificidades. De acordo com os princípios dessa modalidade de educação escolar, as escolas devem incluir esse educando nas classes regulares, oferecendo-lhe uma educação adaptada às suas necessidades e, quando essa integração não pode ser realizada em razão de suas particularidades, ele tem o direito de ser acolhido em uma instituição de educação especializada.

O termo “preferencialmente” é utilizado também no texto da Constituição da República, artigo 208, inciso III, segundo o qual deve ser garantido “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1998, grifo nosso). De acordo com esse inciso, entendemos

que é facultado ao educando e/ou a seu responsável legal a possibilidade de optar entre o ensino na rede regular (em contexto de inclusão) e o ensino em uma instituição de atendimento especializado, ou seja, há duas opções de ensino distintas.

Neste momento da discussão, é importante salientarmos que educação especial e educação inclusiva não são a mesma coisa. Ao nos reportarmos à Educação Especial, nos referimos à uma modalidade de educação escolar organizada para atender a todos os educandos com necessidades educacionais especiais¹ por meio de um trabalho particularizado, seja em uma instituição especializada de ensino, seja em uma escola regular. Na escola especializada, acolhe-se, unicamente, os educandos com uma determinada necessidade especial, através de um amplo atendimento adaptado às suas especificidades, por profissionais especializados que utilizam métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos adequados.

Já na escola inclusiva, percebem-se as singularidades de cada indivíduo e defendem-se a educação e a integração de todos em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, independentemente de sua condição. Há, ainda, dentro da escola regular, a classe especial, a qual inclui em uma mesma turma somente os alunos com deficiência. Essas classes são regidas por professores especializados. Muito se discute sobre qual dessas opções seria mais adequada para se ensinar à pessoa com necessidades especiais, porém não há um consenso entre os especialistas da área da educação.

Ao longo da história, as instituições especializadas atestaram um papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo com necessidades especiais, na agregação daqueles que compartilham as mesmas especificidades e, principalmente, na valorização e na difusão de uma cultura (e de uma língua, a LIBRAS, no caso dos surdos) específica ao público que as frequentam. Contudo, nos últimos anos, o número de matrículas dessas crianças em escolas regulares cresceu substancialmente em relação ao número observado em escolas de atendimento especializado.

De acordo com os registros do Censo Escolar – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) / 2010, o índice de matrículas dos alunos com necessidades especiais nas classes comuns do ensino regular foi registrado em 69%, superando consideravelmente os 31% referente ao número de matrículas em escolas especializadas, como demonstra o quadro a seguir.

¹ De acordo com a Declaração de Salamanca de 1994, a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 6)

Figura 2. Evolução da Educação Especial no Brasil



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/>

Tais dados, segundo o Relatório de Gestão do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Especial (SEESP)² do exercício de 2010,

[...] demonstram os resultados efetivos da política nacional implementada pelo MEC em parceria com os sistemas estaduais, municipais e do DF, com vistas a garantir as condições de pleno acesso e participação dos alunos público-alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular. Nesse sentido, os dados indicam a inversão da trajetória histórica da oferta de ensino especial substitutivo à escolarização, com o crescente acesso ao ensino regular e a diminuição das matrículas em classes e escolas especiais. (BRASIL, 2011, p.9)

Apesar dos dados estatísticos e dos pareceres favoráveis apontados nesse documento, é importante destacarmos que, na prática, a implementação das políticas educacionais para a educação especial e inclusiva não é algo simples e que, muitas vezes, não corresponde ao que está previsto nos textos das leis e dos decretos. Isso ocorre devido às dificuldades enfrentadas pelas instituições de ensino face às situações extremamente diversas, para as quais nem sempre estão preparadas. Como sabemos, a educação especial está relacionada a um público diversificado, acometido pelas mais variadas patologias como surdez, cegueira, surdo-cegueira, deficiência físico-motora, deficiência

² A extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP) deu lugar à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que, em articulação com os sistemas de ensino, implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais.

intelectual, síndromes diversas (Down, Tourette, Noonan, etc.), transtornos diversos (Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH, etc.), autismo, esquizofrenia, entre tantos outros diagnósticos. Esse fato, por si só, já atesta a complexidade da elaboração dos projetos de integração e inclusão escolar, pois a particularidade individual de cada educando especial que chega à escola é crucial para o desenvolvimento de um trabalho especializado.

Diante disso, é imprescindível que formações continuadas sejam oferecidas aos educadores em exercício, possibilitando-lhes a atualização e o aprofundamento de conhecimentos psicopedagógicos que poderão favorecer suas práticas junto ao educando com necessidades educacionais especiais.

É importante, também, que todo o quadro de funcionários das instituições de ensino seja orientado para lidar com esse educando nos diferentes espaços da escola (cantina, biblioteca, secretaria, etc.). E esta precisa estar atenta às respostas do educando às medidas de inclusão, acompanhando seu progresso e observando suas hesitações, pois uma inclusão malsucedida pode acarretar sérios danos para sua aprendizagem, sua socialização e sua integração. Estar na escola, simplesmente, não garante a inclusão do educando. Esta se dará, somente, a partir do oferecimento de uma educação adaptada e de qualidade.

Neste ponto, mencionamos o Atendimento Educacional Especializado (AEE), definido na perspectiva da Educação Inclusiva através do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. O AEE é um serviço dispensado gratuitamente aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e deve ser oferecido de forma transversal em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, compreendendo uma série de atividades pedagógicas adaptadas complementares a sua formação, realizadas, geralmente, no turno oposto às aulas regulares.

É importante destacarmos que o ensino oferecido no AEE deve ser diferente daquele dispensado na classe regular, não podendo caracterizar-se, meramente, como um reforço escolar. As ações nele propostas devem complementar a formação geral do educando, contribuindo para sua autonomia e independência dentro e fora da escola.

No Colégio Pedro II, esse atendimento é oferecido através do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), que desenvolve um trabalho de atendimento especializado e de orientação junto ao educando e a sua família.

3 O ATENDIMENTO ESPECIALIZADO NO COLÉGIO PEDRO II

Instituído no Colégio Pedro II no ano de 2012, o NAPNE:

É o setor que articula pessoas e setores para o desenvolvimento das ações de implantação e implementação de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais no âmbito interno. Tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da educação para a convivência, que é a aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e atitudinais para pessoa com necessidades específicas. (Regimento Geral do Colégio Pedro II, Art. 95, 2014)

Nessa perspectiva, busca-se oferecer um auxílio amplo, diversificado e adaptado às especificidades de cada educando, incluindo diversas ações como o estímulo de suas capacidades intelectuais; a promoção de aulas de apoio (realizadas no contraturno), as quais complementam e fixam, de forma adaptada, os conteúdos trabalhados na classe regular; a disponibilização de material pedagógico acessível; a supervisão de sua acessibilidade e mobilidade dentro da escola; o acompanhamento de seu desenvolvimento psicossocial; sua introdução e auxílio na utilização de recursos de tecnologia assistiva; a promoção de estratégias que favoreçam suas interações com colegas e professores; o diálogo permanente com os docentes regentes da classe regular e com aqueles que dispõem as aulas de apoio no NAPNE; o contato e a orientação junto à família do educando; entre outras práticas, propiciando sua inclusão e integração da maneira mais abrangente possível. Por esse prisma, percebemos que não é o aluno que deve se adaptar à estrutura da escola, mas é ela que deve se adequar para receber e atender o educando com necessidades específicas.

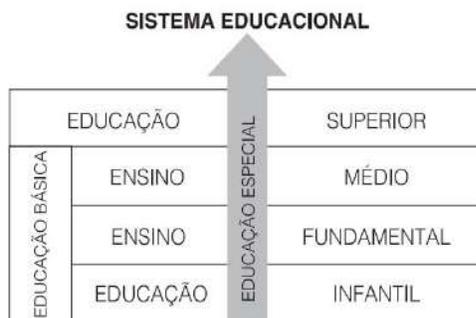
Cabe destacar que grande parte do corpo docente em atuação na Educação Básica, especialmente no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, não teve formação especializada para atuar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Por essa razão, é imprescindível que o NAPNE desenvolva um trabalho de apoio, informação e orientação junto aos docentes, visando à construção coletiva de estratégias didáticas, de práticas pedagógicas alternativas, e de avaliações adaptadas em função das especificidades de cada educando.

Considerando a importância e a necessidade da capacitação constante na área da educação inclusiva, o Setor de Educação Especial do Colégio Pedro II viabiliza, ao longo do ano letivo, formações continuadas direcionadas não somente ao corpo docente, mas, também, a todos os servidores da instituição. Essa prática demonstra a valorização da relação cotidiana que se constrói entre o educando e a escola como um todo, passando os limites da sala de aula.

Todo esse trabalho desenvolvido ao longo da caminhada escolar do educando favorecerá seu aprendizado, seu progresso, sua integração social e a construção de sua autonomia. E, ao deixar a escola, esse educando poderá dar continuidade aos

estudos em nível superior graças à transversalidade da educação especial, que garante o atendimento educacional especializado desde a educação infantil até a educação superior, conforme o quadro abaixo.

Figura 3. Transversalidade da Educação Especial



Fonte: Brasil, 2001, p.38

A transversalidade da Educação Especial representa uma importante conquista para as novas gerações de educandos portadores de necessidades especiais, de modo que tais indivíduos têm ocupado cada vez mais seu espaço nas escolas e nas universidades, alcançando melhor formação acadêmica e maiores perspectivas de colocação profissional.

Em outras épocas, grande parte desse público era fadada a permanecer dentro de casa, pois, além do despreparo das instituições educacionais para atendê-lo de forma adequada, havia um preconceito da sociedade impulsionado pelo desconhecimento e pela falta de conscientização sobre a aceitação das diferenças.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordarmos as políticas educacionais voltadas para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil, constatamos que muitas leis e decretos implementados nos últimos quinze anos contribuíram de forma considerável para a inclusão educacional e social dos sujeitos portadores de necessidades especiais. Contudo, ainda existem importantes lacunas que precisam ser observadas e sanadas pelas instituições de ensino, especialmente no que tange à capacitação dos educadores para atuarem junto a esses educandos.

Além da orientação e da formação continuada dos profissionais da educação, cabe, também, repensarmos o currículo dos cursos de Licenciatura, Pedagogia, Psicologia, entre outras áreas passíveis de formar profissionais que lidarão com esses

indivíduos. Certamente, uma preparação acadêmica que aborde a Educação Especial de forma abrangente e a possibilidade da realização de estágios supervisionados antes da prática profissional podem constituir um importante preparo para a inserção de uma nova geração de profissionais capacitados no contexto da educação brasileira.

Esse investimento é primordial, visto que a escola exerce um papel fundamental na vida do aluno com necessidades especiais, pois a partir da inclusão escolar, constrói-se um caminho para a inclusão social. E a verdadeira inclusão educacional vai muito além da inserção e da permanência do educando na escola. Ao implementar as políticas educacionais paralelamente ao diálogo com todos os atores participantes do contexto educacional (educando, educadores, direção, demais funcionários e, especialmente, a família do educando), a escola contribui não somente para a formação geral desse educando, mas para o envolvimento e o encorajamento coletivo, pois a inclusão se faz na pluralidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº. 9394, de 20 de outubro de 1996. Brasília: MEC/SEESP, 1996.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 1998.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Decreto no. 7.611, de 17 de novembro de 2011.

_____. **Relatório de Gestão do exercício de 2010**. Brasília, DF: Mec/SEESP, 2011.

MEC / COLÉGIO PEDRO II. **Portaria no. 906 DE 18 de Maio de 2012**. Institui o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNE no Colégio Pedro II.

_____. **Regimento Geral do Colégio Pedro II**. Aprovado pelo Conselho Superior do CPII, 2014. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/>>. Acesso em: 14 abr 2017.

IBGE. **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 14 abr 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Ação educativa, 2001.

_____. **Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos - 2015**, Paris: UNESCO, 2015.

Os Autores

ADRIANE GOMES FARAH

Coordenadora do Napne/São Cristóvão II, Contato: adrianefarahnapne@gmail.com

ALEXANDRA CAMARGO ALVES

Professora de Informática Educativa do Departamento de Informática do Colégio Pedro II, *Campus* Realengo II. Contato: Alexiaca@gmail.com

ALINE LOURENÇO BITTENCOURT

Colégio Pedro II, *Campus* Engenho Novo I, Departamento 1º SEG, Contato: abittenca@gmail.com

ANA MAURA DILÁSCIO GUIMARÃES

Colégio Pedro II, *Campus* Engenho Novo I, Departamento 1º SEG, Contato: am15guimaraes@yahoo.com.br

CLAUDIA VARGAS VILAR

Professora do Departamento de Biologia e Ciências do Colégio Pedro II, *Campus* Realengo II. Contato: cvvilar@oi.com.br

FÁTIMA NOGUEIRA DA SILVEIRA

Colégio Pedro II, *Campus* Engenho Novo I, Departamento 1º SEG, Contato: fatimanogs@gmail.com

GLADIS DOS SANTOS

Mestre em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Profª Assistente do Dpto da Fonoaudiologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

JOÃO VICTOR RAMOS

Aluno bolsista de Iniciação Científica Júnior – FAPERJ, do Colégio Pedro II, *Campus* Realengo II. Contato: j.v.c.r@hotmail.com

JULIANA RODRIGUES DE CASTRO

Campus Centro, Departamento de Francês e Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do Colégio Pedro II. Contato: julianacastro10@hotmail.com

MÁRCIA MARIA BAPTISTA MARETTI

Coordenadora do NAPNE, *Campus* Engenho Novo II, Contato: napnecp2en2@gmail.com com blog.

MARCUS VINÍCIUS DE PAULA PEREIRA JÚNIOR

Técnico de Laboratório do Departamento de Biologia e Ciências do Colégio Pedro II, *Campus* Realengo II. Contato: marcus.pereira.jr@gmail.com

MARIA ESTELA LOPES DE BRITO

Colégio Pedro II, *Campus* Engenho Novo I, Departamento 1º SEG, Contato: mestelalbrito@yahoo.com.br

NATALIA DO CARMO ALVES DE ANDRADE

Técnica Intérprete de LIBRAS do NAPNE do Colégio Pedro II, *Campus* Realengo II. Contato: naticarmo@hotmail.com

RENATA MOUSINHO

Doutora e Mestre em Linguística UFRJ. Pós –doutora em Psicologia UFRJ. Profª Assistente do Dpto de Fonoaudiologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

ROBERTO IRINEU DA SILVA

Professor do Departamento de Biologia e Ciências do Colégio Pedro II, *Campus* Realengo II. Contato: irineuroberto@cp2.g12.br

YAN NAVARRO

Professor do Departamento de Geografia do Colégio Pedro II, *Campus* Realengo II. Contato: yannavarro@gmail.com

YURI REIS SCHAIDER

Aluno bolsista de Iniciação Científica Júnior – FAPERJ, do Colégio Pedro II, *Campus* Realengo II. Contato: yurischneider@yahoo.com.br

Índice Remissivo

A

acessibilidade 15, 17, 21, 24, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 100
adaptação 9, 15, 18
altas habilidades 41, 42, 45, 67, 69, 72, 99
Ambiente Virtual de Aprendizagem 78
aprendizado 32, 46, 60, 79, 83, 84, 101
aprendizagem 5, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 18, 19, 22, 26, 27, 29, 33, 35, 41, 42, 43, 45, 47, 58, 59, 60, 65, 72, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 89, 92, 93, 99, 109
atendimento adaptado 95, 97
Atendimento Educacional Especializado 10, 63, 67, 69, 99, 109
atendimento especializado 22, 97, 100, 109
atendimento pedagógico 26
atendimento terapêutico 26
aulas de apoio 26, 100
autismo 45, 68, 72, 73, 99
autista 14
autonomia 10, 74, 77, 80, 91, 100, 101
avaliação 10, 25, 29, 33, 57, 79, 80, 84
avaliações adaptadas 73, 100

B

Biociências 5, 10, 77, 80

C

Cotas 15, 16, 23

D

Declaração de Salamanca 64, 93, 97, 102, 103

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA 42

deficiência 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 38, 39, 42, 45, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 77, 83, 89, 94, 95, 97, 99, 109

deficiência auditiva 68, 73, 77, 83

deficiência intelectual 14, 19, 24, 68, 72, 73, 95, 99

deficiência mental 95

deficiente 16, 38, 73, 95

deficientes 15, 16, 38, 39, 40, 61, 73, 81, 95

Déficit de Atenção 14, 67, 99

deformidade congênita 14

diagnóstico 27, 29, 57, 68

diferenças 17, 51, 64, 65, 72, 75, 95, 96, 101

dificuldade de comunicação 31

discriminação 17, 65

dislexia 45, 67, 68, 70, 73

diversidade 9, 10, 17, 25, 26, 33, 37, 38, 40, 41, 42, 45, 46, 48, 52, 59, 75, 96, 100, 109

E

educação adaptada 96, 99

Educação Científica Inclusiva 78

Educação especial 77, 93

Educação Inclusiva 11, 45, 64, 70, 75, 93, 99, 101, 103

emprego apoiado 18, 19, 22, 23

equipe multidisciplinar 26, 31

especiais 9, 11, 18, 40, 41, 42, 47, 78, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 109

especial 9, 13, 14, 42, 64, 75, 77, 93, 94,
95, 97, 98, 99, 101, 109
esquizofrenia 99
estágio 9, 13, 15, 19, 21, 22, 85, 109
Estágio apoiado 5, 9, 13, 109

F

família 14, 22, 39, 43, 100, 102

G

grupo controle 82
grupo experimental 21, 82

H

heterogeneidade 10, 37, 79
Hiperatividade 67, 99

I

igualdade 16, 20, 63, 65, 67, 76
inclusão 1, 3, 5, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16,
17, 19, 20, 21, 22, 27, 40, 42, 43,
61, 63, 64, 66, 69, 74, 77, 79, 80,
83, 89, 90, 93, 95, 96, 97, 99, 100,
102
Inclusão 4, 9, 13, 16, 23, 24, 63, 75, 76,
93, 98
inclusiva 5, 9, 10, 17, 37, 42, 43, 63, 64,
70, 74, 77, 96, 97, 99, 101
intervenção 13, 20, 27, 33

J

jogos 29, 44, 58, 70

L

Laboratório de Comunicação e Lingua-
gem 66, 67
legislação 15, 17, 21, 41, 42, 44, 69
Libras 66, 67, 70, 71

M

mediação 4, 5, 9, 13, 17, 18, 19, 53, 54,
109
mobilidade 18, 24, 100
multidisciplinar 26, 31, 66, 67, 71

N

Napne 5, 10, 63, 64, 65, 66, 68, 70, 71,
73, 74, 105
NAPNE 9, 13, 15, 19, 25, 26, 29, 33, 44,
45, 58, 59, 64, 100, 103, 106, 109
necessidade especial 94, 97
necessidades educacionais 10, 11, 25, 26,
33, 37, 40, 41, 42, 44, 46, 50, 60,
93, 96, 97, 99, 100
necessidades especiais 41, 47, 93, 94, 95,
96, 97, 98, 101, 102
Necessidades Específicas 9, 10, 13, 63,
64, 100
Núcleo de Apoio às Pessoas com Neces-
sidades Específicas 13
Núcleo de Atendimento às Pessoas com
Necessidades Específicas 10, 63,
64, 100

P

paralisia cerebral 14, 68, 72
Parâmetros Curriculares Nacionais 43,
61, 79
pessoa com necessidades específicas 95,
100
políticas educacionais 11, 93, 94, 95, 98,
101, 102
políticas públicas 5, 9, 11, 13, 17, 26, 93
portadores de necessidades 11, 93, 95,
96, 101, 102
práticas inclusivas 18
produção colaborativa 89
provas adaptadas 66, 70

S

sala de aula 7, 15, 27, 28, 29, 31, 45, 46,
53, 54, 56, 69, 70, 101
Sala de Recursos Multifuncional 67
Sala do Saber Compartilhado 67, 71
Saúde 105
superdotação 42, 45, 67, 69, 99

T

TDA(H) 67, 68, 70
tecnologia assistiva 4, 9, 16, 44, 70, 100
Transtornos de Aprendizagem 27
transtornos globais 45, 67, 69, 99

U

UNESCO 42, 43, 62, 93, 94, 103

Créditos

Reitor

Oscar Halac

Pró-Reitora de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Marcia Martins de Oliveira

Diretoria de Pós-Graduação

Francisco Roberto Pinto Mattos

Diretoria de Pesquisa

Jorge Fernando Silva de Araújo

Diretoria de Extensão

Martha Yvonne de Almeida

Diretoria de Cultura

Eloisa Saboia

Editor da Coleção

Francisco Roberto Pinto Mattos

Conselho Editorial

Adriana Maria Freitas

Aira Suzana Ribeiro Martins

Alda Maria Coimbra

Aline Viegas Vianna

Christine Sertã Costa

Edite Resende Vieira

Eloisa Saboia

Esther Kuperman

Fátima Ivone de Oliveira Ferreira

Flavia Vieira da Silva do Amparo

Francisco Roberto Pinto Mattos

Jorge Fernando Silva de Araújo

Kátia Regina Xavier Pereira da Silva

Marcia Martins de Oliveira

Marco Santoro

Martha Yvonne de Almeida

Neide Fonseca Parracho Sant'Anna

Rogério Mendes Lima

Rogério Neves

Projeto Gráfico e Diagramação

Bianca Benicio de Toledo

Impresso em Minas Gerais, em outubro de 2017,
por Globalprint Editora Gráfica Ltda. para a Editora
Colégio Pedro II.

Formato 160 x 230 mm

Tipografia Myriad Pro 10/16
Minion Pro 10/24

Papel Couché fosco 115g/m

Tiragem 500 exemplares

Ilustração e Capa

Ana Beatriz Cunha Carvas

Conselho Científico

Adriana Nogueira Accioly Nóbrega (PUC-Rio)

Agnaldo da Conceição Esquinalha (UERJ)

Allan Rocha Damasceno (UFRRJ)

Ana Ivenicki (UFRJ)

Ana Patrícia da Silva (UERJ)

Andrea da Silva Marques Ribeiro (UERJ)

Bruno Cavalcanti Lima (IFRJ)

Bruno Deusdará (UERJ)

Carmen Elena das Chagas (IFRJ)

Claudia Moura da Rocha (UERJ)

Cleci Teresinha Werner da Rosa (UPF)

Cristiane Fuzer (UFMS)

Dayala Paiva de Medeiros Vargens (UFF)

Dilma Maria de Mello (UFU)

Esequiel Rodrigues Oliveira (UERJ)

Flávia dos Santos Soares (UFF)

Francisco José Montório Sobral (IFC)

Giseli Pereli de Moura Xavier (UFRJ)

Helena Maria Marques Araújo (UERJ)

Jailson de Souza e Silva (UFF)

Janaina da Silva Cardoso (UERJ)

José Adolfo Snajdauf de Campos (UFRJ)

Lilian Nasser (UFRJ)

Lucas Matos (UERJ)

Luciana Maria Almeida de Freitas (UFF)

Marcos da Fonseca Elia (UFRJ)

Maria Aparecida Cardoso Santos (UERJ)

Maria Helena Versiani (Museu da República)

Maria Jacqueline Girão Soares de Lima (UFRJ)

Mylene Cristina Santiago (UFF)

Pedro Henrique Pedreira Campos (UFRRJ)

Renata Lopes de Almeida Rodrigues (UERJ)

Rosana Rodrigues Heringer (UFRJ)

Rundsthen Vasques de Nader (UFRJ)

Sara Regina Scotta Cabral (UFMS)

Sergio Crespo Coelho da Silva Pinto (UFF)

Sueli Salles Fidalgo (UNIFESP)

Thais Porto Amadeu (UERJ)

Viviane Silva Ramos (IFRS)

Revisão

Adriana Maria Freitas

Ana Cristina Coutinho Viegas

André Gomes Dantas

Flavia Vieira da Silva do Amparo

Martha Yvonne de Almeida

Maycon Francisco Marafigo

Simone Alves da Silva

O NOVO VELHO
Colégio Pedro II

Inclusão na Educação Básica



Fundado em 2 de dezembro de 1837