

Publicação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais

APRENDENDO A conviver

autoria coletiva



**INSTITUTO
FEDERAL**
Minas Gerais

NAPNEE
Núcleo de Atendimento
às Pessoas com Necessidades
Educação Específicas

• EDITORA
IFMG



APRENDENDO A **conviver**

autoria coletiva

*Relatos de experiência na área da Educação Inclusiva através de
intervenções dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades
Educativas Específicas (NAPNEEs) do IFMG*



IFMG

Pró-Reitoria de Ensino

Diretoria de Assuntos Estudantis

Políticas Inclusivas

Núcleos de Apoio à Pessoas com
Necessidades Educativas Específicas

1ª Edição . 2020

PROJETO

Pró-Reitoria de Ensino do IFMG

REDAÇÃO

Membros dos NAPNEEs dos *campi* do IFMG

REVISÃO ESTRUTURAL E COMPOSICIONAL

Christiane Miranda de Abreu

Cláudia Caixeta Silva

Daniela Pereira de Moura

Rejane Valéria Santos

REVISÃO ORTOGRÁFICA E GRAMATICAL

Andreza Júnia Ferreira Palhares

Thiago Rodrigues Costa

ORGANIZAÇÃO

Aline Cristina Viana Rocha

Carlos Henrique Bento

Delaine Oliveira Sabbagh

Mário Luiz Viana Alvarenga

Paulo César Lourenço da Silva

Vilma Márcia Gonçalves Dumont

DIAGRAMAÇÃO

Kendson Alves . Comunicação IFMG

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I5a Instituto Federal de Minas Gerais. Pró-reitoria de Ensino.

Aprendendo a conviver. [recurso eletrônico] / organizadores: Aline Cristina Viana Rocha ...[et al.]. Belo Horizonte: IFMG, 2021.
213 p.; il.

E-book, no formato PDF.
ISBN 978-65-5876-153-2

1.Educação. 2.Inclusão. 3.Adaptação. I. Núcleo de Apoio às pessoas com necessidades educacionais específicas. II. Título

CDD: 371.9

CDU: 37.06

Catalogação: Rejane Valéria Santos - CRB-6/2907

PUBLICAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO ELETRÔNICA



INSTITUTO FEDERAL
Minas Gerais

Av. Professor Mário Werneck, 2590 - Buritis,

Belo Horizonte - MG, 30575-180

contato: politicasinclusivas@ifmg.edu.br

SUMÁRIO

MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DO ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NO IFMG	. 9
RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO NO CURSO DE BACHARELADO EM ENGENHARIA MECÂNICA	. 23
UMA NOVA FORMA DE ENXERGAR A QUÍMICA E A MECÂNICA	. 37
RELATO DE EXPERIÊNCIA	. 59
ATENDIMENTO A UM CASO DE TRANSTORNO DO ESPECTRO DE AUTISMO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	. 77
AMPLIANDO A COMUNICAÇÃO COM ALUNO SURDO	. 85
FORMAÇÃO VERTICALIZADA DE UM ALUNO COM SÍNDROME DE ASPERGER EM UM CAMPUS DO IFMG DO INTERIOR DE MINAS	. 89
LÍNGUA DE SINAIS: MECANISMO ESSENCIAL PARA O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR DO SURDO	. 97
EDUCAÇÃO BILÍNGUE – DIREITO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	. 103

SUMÁRIO

A RELAÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM E AUTONOMIA SOCIAL	. 111
VIVÊNCIA DE UM DEFICIENTE FÍSICO, CADEIRANTE, NO IFMG	. 119
VIVÊNCIA DE UM DEFICIENTE VISUAL, VISÃO SUBNORMAL OU BAIXA VISÃO, NO IFMG	. 127
INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTE COM PARALISIA CEREBRAL NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO	. 135
LIDANDO COM A DISLEXIA E A DISCALCULIA NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	. 147
ESTUDANTE COM PARALISIA CEREBRAL NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	. 165
SÍNDROME DE IRLLEN: O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO ESCOLAR DE UM ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO	. 187
HISTÓRIAS QUE CONTAM HISTÓRIAS	. 205



MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DO ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NO IFMG

Delaine Oliveira Sabbagh

TÉCNICA EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS E INTEGRANTE DA EQUIPE
DA PRÓ-REITORIA DE ENSINO/POLÍTICAS INCLUSIVAS DO IFMG

A Educação Inclusiva está amparada por um rol de documentos, normativas e fundamentos legais que solidificam o direito à educação, à garantia de aprendizagem e de permanência dos estudantes. Muitas são as análises e discussões que perpassam a questão. Inclusão não pode ser analisada, apenas, como um combate à exclusão ou a mera integração social, mas deve ser vivenciada sobre o olhar do respeito à diversidade, à convivência, às diferenças individuais. Neste aspecto, as instituições de ensino possuem um papel primordial e natural no processo de efetivação da inclusão.

A Constituição brasileira, em seu artigo 205, enfatiza a educação como direito de todos, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, a seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Além disso,

os artigos 206 e 208, respectivamente, destacam os princípios da igualdade de acesso e permanência na escola, do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida e ao atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). A Constituição, portanto, apresenta uma concepção de educação para todos e a garantia do atendimento educacional especializado aos estudantes. Tais princípios são reiterados também pela Lei nº 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Uma educação para todos engloba, necessariamente, a defesa de uma educação inclusiva e de qualidade, que garanta, não somente o ingresso do estudante à educação, mas, também, ao bem-estar psicopedagógico dos indivíduos, e à oferta de ensino igualitário e equitativo e de oportunidades para o êxito escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu Capítulo V, trata especificamente da Educação Especial e estabelece que ela deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Afirma-se que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades do estudante, o atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados. A oferta da educação especial tem início na educação infantil, estendendo-se ao longo da vida. Além disso, a lei preconiza que os sistemas de ensino devam assegurar aos educandos: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; terminalidade específica, docentes com especialização adequada em nível médio ou superior; educação para o trabalho visando à efetiva integração do aluno na vida em sociedade e

o acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996). Assim, a LDB dá respaldo para as ações da Educação Inclusiva e do atendimento educacional especializado, sustentando a garantia de uma educação para todos, por maiores que sejam as suas diferenças e obstáculos.

Tais princípios são estabelecidos também na Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e desperta novas perspectivas na luta pela inclusão, pois a fortalece em diferentes aspectos da sociedade. A lei amplia a noção do direito à educação inclusiva, ao atendimento educacional especializado e à oferta de condições de acessibilidade aos estudantes para o desenvolvimento de suas capacidades e do seu sucesso acadêmico.

Na perspectiva da valorização da educação especial e inclusiva, destacam-se vários outros documentos normativos e orientadores que amparam a atuação e a defesa pela efetiva inclusão na sociedade e, particularmente, nas instituições de ensino, dentre eles: o Decreto nº 3.298/1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/1989 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidando as normas de proteção; a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras); o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria- Ministerial nº 555/2007; o Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30/03/2007; a Re-

solução CNE/CEB nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial; o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado; e a Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE).

Recentemente, foi publicado o Decreto nº 10.502/2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, documento que tem gerado muitas manifestações e discussões sobre seu impacto nas instituições de ensino e na práxis inclusiva.

A legislação sobre a inclusão reforça a transversalidade da educação especial e inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino, assim como a necessidade do desenvolvimento de um projeto educacional inclusivo que proporcione uma educação digna, igualitária e de qualidade e cuja prática pedagógica respeite a diversidade dos indivíduos, contemplando as necessidades e potencialidades educacionais de todos. Entretanto, mesmo sendo garantida por leis, decretos e normativas, a efetiva inclusão é um grande desafio e nem sempre faz parte do cotidiano e da cultura organizacional das instituições de ensino.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) enfrenta os desafios e obstáculos da educação inclusiva buscando o aprimoramento constante de sua política inclusiva e o desenvolvimento integral dos estudantes em um ambiente no qual possam ter suas necessidades atendidas. O IFMG, como instituição de ensino multicampi, é comprometido com a educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023), sua missão é a

oferta de “ensino, pesquisa e extensão de qualidade em diferentes níveis e modalidades, com foco na formação cidadã e no desenvolvimento regional”. Além disso, possui como visão: “ser reconhecida como instituição educacional inovadora e sustentável, socialmente inclusiva e articulada com as demandas da sociedade”.

Em 2010, o IFMG, em conformidade com a proposta de Educação Inclusiva do Programa TEC NEP - em parceria com a Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação - iniciou o processo de implementação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) nos *campi* de Bambuí, Congonhas, Formiga, Governador Valadares, Ouro Preto e São João Evangelista. A partir dos princípios básicos de cidadania, buscou-se, com a proposta de constituição do NAPNE, atender às demandas do processo de implementação da Política de Educação Inclusiva, que exigia adequação dos espaços físicos, quebra das barreiras atitudinais e reestruturação das práticas pedagógicas.

Em 2016, como forma de fortalecimento dos Núcleos, foi constituída uma Comissão de trabalho multicampi, através da Portaria IFMG nº 374/2016, para discussão e debate acerca da organização, finalidade, atribuições e funcionamento dos NAPNEs no IFMG. O resultado desse trabalho foi consolidado através da publicação da Resolução IFMG nº 22/2016, que dispõe sobre a regulamentação, funcionamento e atribuições dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE) do IFMG.

Nota-se que a terminologia dos Núcleos passou a incluir “educacionais” como uma forma de se referir às necessidades educacionais decorrentes das dificuldades ou elevada capacidade de aprendizagem dos estudantes; e não

necessariamente vinculadas apenas a deficiências. Muitos estudantes, sejam ou não deficientes, apresentam necessidades educacionais que exigem respostas específicas e adequadas.

Assim, consideram-se público-alvo do NAPNEE pessoas com necessidades educacionais específicas:

- I. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental e sensorial.
- II. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento das relações sociais, da comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com Transtorno do Espectro Autista.
- III. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento, isoladas ou combinadas, nas esferas intelectual, artística e criativa, cinestésico-corporal e de liderança.
- IV. Alunos com distúrbios de aprendizagem e/ou necessidades educacionais específicas provisórias de atendimento educacional (IFMG 2016).

Atualmente, todos os 18 *campi* do IFMG possuem NAPNEE institucionalizado e atuando no assessoramento e articulação das ações de inclusão, acessibilidade e atendimento educacional especializado. Dentre as atribuições dos Núcleos, destacam-se: articular os diversos setores da instituição nas atividades relativas à inclusão, definindo prioridades de ações, aquisição de

equipamentos, tecnologias assistivas, software e material didático-pedagógico a ser utilizado nas práticas educativas; participar das políticas de ingresso, de ensino, pesquisa, extensão e gestão para compor o planejamento da instituição de modo a atender as pessoas com necessidades educacionais específicas; prestar assessoramento aos dirigentes do *campi* em questões relativas à inclusão; elaborar o Plano de Ações de Atendimento do NAPNEE de acordo com as demandas existentes por *campus*; acompanhar a vida acadêmica do estudante atendido pelo Núcleo de forma a viabilizar as estratégias necessárias para a sua permanência na Instituição; constituir comissão de trabalho para emissão de parecer indicativo de adequações e/ou flexibilização do currículo, metodologias e material didático; elaborar adaptação curricular e programa de atendimento ao estudante, em conjunto com os coordenadores de cursos e de áreas, docentes, psicólogos e coordenação pedagógica dos *campi*; e auxiliar os docentes na adequação das práticas pedagógicas (IFMG, 2016).

Em 2019, a Pró-Reitoria de Ensino, em consonância com a Política de Assistência Estudantil do IFMG, publicou a Instrução Normativa IFMG nº 7/2019, que normatiza o Programa de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) no âmbito do IFMG.

São objetivos do PAEE:

- I. Promover um sistema educacional inclusivo, com condições de acessibilidade necessárias à permanência e aprendizagem do estudante.
- II. Promover a aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas por meio de intervenções pedagógicas que auxiliem na construção das competências e habilidades necessárias para o desenvolvimento do perfil profissional esperado para o curso ao qual os estudantes estiverem vinculados.

- III. Prover condições de acesso, participação e aprendizagem de acordo com as necessidades específicas dos estudantes.
- IV. Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem.
- V. Promover condições para a continuidade de estudos em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (IFMG, 2019).

Através do PAEE, os NAPNEEs desenvolvem ações, estratégias e projetos de desenvolvimento educacional voltados para as demandas dos estudantes, em parceria com os docentes, pedagogos, psicólogos, assistentes sociais e intérpretes de Libras, estagiários, monitores de inclusão e bolsistas colaboradores externos.

Os NAPNEEs possuem realidades bem distintas e se solidificam a partir de demandas específicas dos estudantes e do enfrentamento das dificuldades da inclusão como: a disponibilização de recursos humanos e orçamentários, acessibilidade e capacitação profissional. Sua atuação tem início, na maioria das vezes, a partir da matrícula do estudante nos cursos do IFMG e, diante das demandas detectadas, o NAPNEE promove o acolhimento do estudante e da família para que haja compreensão ampla do caso. Nesse processo, acontece também a articulação do Núcleo com a Diretoria de Ensino e os demais profissionais do *campus* para a elaboração do Plano de Atendimento ao Estudante e análise das ações, procedimentos e estratégias a serem adotadas para proporcionar os meios necessários para desenvolvimento pleno das potencialidades do estudante.

Dentre as ações desenvolvidas, destacam-se: disponibilização de profissionais específicos; busca pela ampliação da acessibilidade arquitetônica, metodológica e comunicacional; tecnologia assistiva; intervenções pedagógicas, adaptações e/ou flexibilização curricular; capacitação profissional e atendimento educacional especializado (AEE). Este último, desenvolvido através de PAEE, é acompanhado pelo NAPNEE, equipe multidisciplinar e bolsistas externos. Quando necessário, são articuladas ações, junto à Pró-Reitoria de Ensino, em busca de alternativas para apoio de monitores e profissionais de inclusão e da disponibilização de recursos específicos.

Além dos NAPNEEs, os *campi* contam também com a atuação das Diretorias de Ensino, Coordenações dos cursos, Setores Psicopedagógicos e Núcleos de Apoio ao Educando, que se dedicam a acolher e identificar necessidades dos estudantes, apoiando-os na superação de suas dificuldades e atuando no acompanhamento e na prevenção de eventuais situações que possam prejudicar o processo ensino-aprendizagem, do ponto de vista pedagógico e psicossocial. Faz parte da organização dos *campi* a realização de cursos de capacitação, da Semana das Diversidades e de eventos variados sobre educação inclusiva.

A partir das ações, reflexões, debates, discussões, parcerias, erros e acertos e dos conhecimentos e experiências dos atores envolvidos é que o IFMG enfrenta os desafios e a prática da inclusão, valorizando a vivência, a convivência e o respeito à diversidade. E, assim, o IFMG vai consolidando sua política inclusiva e seu compromisso com a educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. *Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 11 out. 2020.

BRASIL. *Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 11 out. 2020.

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). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 11 out. 2020.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 11 out. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 11 out. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 11 out. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 11 out. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020*. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 11 out. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020*. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 11 out. 2020.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 11 out. 2020.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 11 out. 2020.

BRASIL. MEC/SECADI. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2007*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 11 out. 2020.

BRASIL. SEDH. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Brasília: SICORDE, setembro de 2007. Disponível em: http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/cartilha_c.pdf. Acesso em: 12 out. 2020.

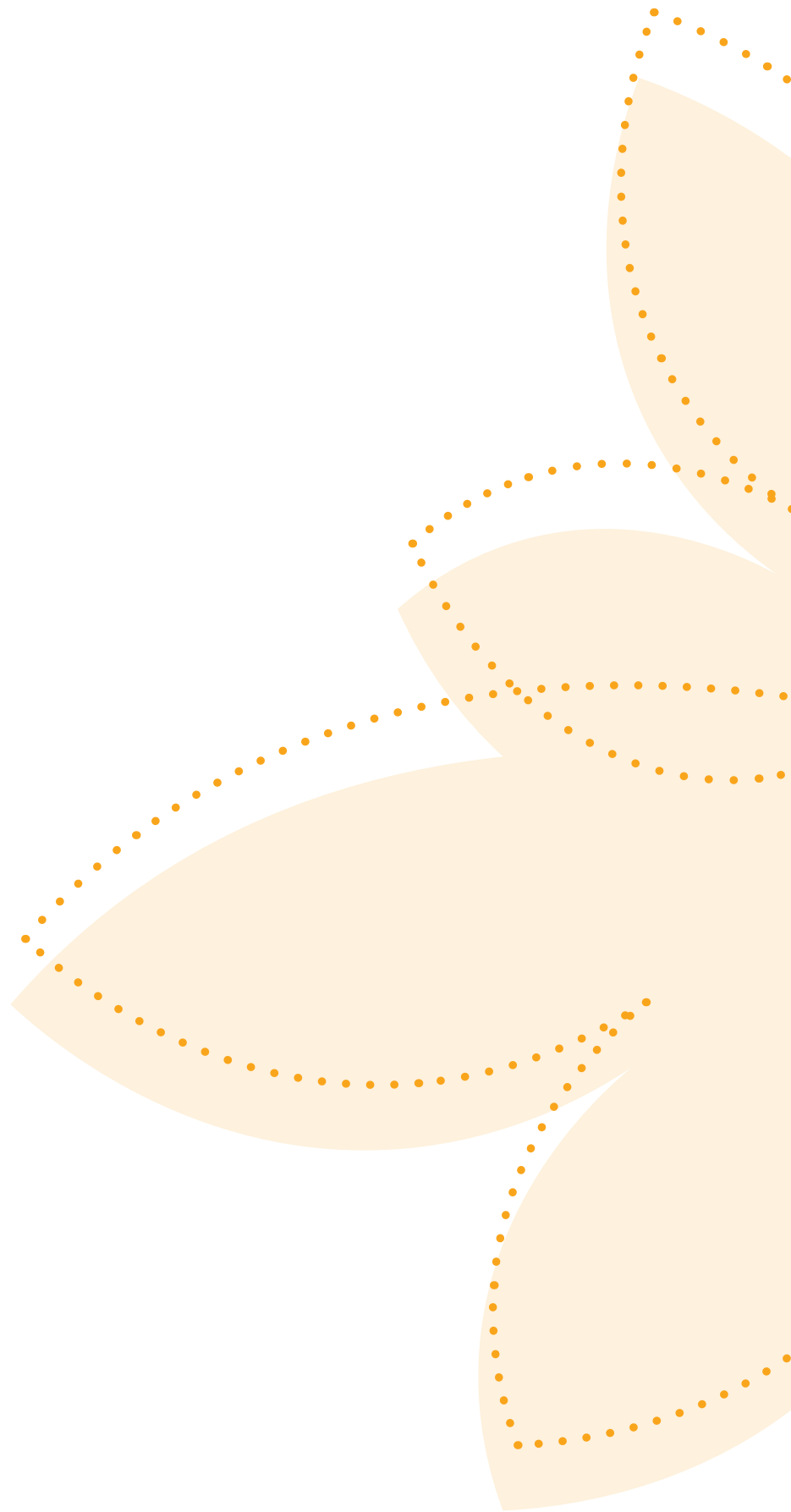
CUNHA, Carolina Cândida da, SABBAGH, Delaine Oliveira; FARIA, Luci Aparecida Souza Borges de. *Ensaio da proposta de construção coletiva das políticas de inclusão no Instituto Federal de Minas Gerais - IFMG*. In Seminário sobre Inclusão no Ensino Superior. Anais eletrônicos. Londrina: UEL Núcleo de Acessibilidade, 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sies/pages/anais-iv-sies.php>. Acesso em: 12 out. 2020.

IFMG. *Resolução nº 22 de 03 de novembro de 2016*. Dispõe sobre a regulamentação, funcionamento e atribuições dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE) do IFMG. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/napnee>. Acesso em: 12 out. 2020.

IFMG. *Resolução nº 26, de 26 de agosto de 2019*. Dispõe sobre aprovação do Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, referente ao período de 2019 a 2023. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/pdi/pdi27022020.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

IFMG. *Instrução Normativa nº 7, de 27 de maio de 2019*. Normatiza o Programa de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. Disponível em: https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/copy_of_InstruoNormativaProenn072019.pdf. Acesso em: 12 out. 2020.

NASCIMENTO Franclin Costa; FLORINDO Girlane Maria Ferreira; SILVA, Neide Samico da (orgs.). *Educação profissional e Tecnológica inclusiva: um caminho em construção*. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.





RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO NO CURSO DE BACHARELADO EM ENGENHARIA MECÂNICA

Cláudia Maria Soares Rossi

TÉCNICA EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS DO IFMG

Aos sete dias do mês de março de 2018, matriculou-se no primeiro período do curso de Bacharelado em Engenharia Mecânica, selecionado pelo sistema de cotas do SISU, um aluno de 24 anos com laudos de médicos neurologista, geneticista e psiquiatra. Os laudos indicavam que o aluno possuía várias necessidades especiais: Holoprosencefalia, Miopatia Mitocondrial (G713) com afecção da placa motora, Transtorno Mental não Especificado em outra parte (F99), Epilepsia não especificada (G409), Apneia de Sono (G473), Déficit de Atenção, pequenas alterações no campo da aprendizagem, habilidades interpessoais e funções executivas (dificuldade de planejamento e tomada de decisões), dificuldade em tolerar frustrações e/ou limites (reagindo com impulsividade, medo ou raiva exacerbados).

Aos 24 anos, o histórico de escolaridade anterior apresentava um início tardio na escola e várias retenções em séries distintas, além de notas medianas. O aluno chegou entusiasmado com o ingresso no curso, não manifestou

em nenhum momento que estava com medo da fama do curso de Engenharia Mecânica ser muito difícil, se mostrou receptivo às orientações e logo de início interagiu bem com todos os servidores, apesar de apresentar uma grande dificuldade para falar (gagueja muito e demora para articular as palavras, formular uma frase completa leva um tempo bem maior que o esperado).

Assim que as aulas iniciaram, o aluno foi encaminhado ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE) pela Coordenação do Curso. O Núcleo ficou apreensivo, pois foram apresentados inúmeros laudos e o grupo não conhecia nenhuma das necessidades relatadas, bem como não conhecia sobre como as mesma poderiam influenciar o processo de aprendizagem. Foi feito um atendimento à mãe do aluno, que é viúva, e ela confirmou toda a situação de saúde do aluno e confirmou que ele fazia uso de muitos medicamentos que causam sono, agitação, déficit de atenção e hipersensibilidade. A mãe relatou que nunca pensou que o filho fosse chegar a esse nível de ensino. Ele começou a ler aos 10 anos e sempre teve dificuldades de aprendizagem, mas, com o empenho dele e a ajuda da família, ele resolveu se inscrever no processo seletivo e, ao saberem da vaga e possibilidade de ingresso, ficaram felizes e ansiosos para saber como seria mais essa caminhada. O aluno também foi recebido pelo NAPNEE e se mostrou ciente de suas necessidades e disposto a vencer os obstáculos que poderiam aparecer em seu processo de aprendizagem.

A partir da demanda de atendimento a esse aluno, o NAPNEE começou a reunir-se periodicamente e planejar ações para o atendimento ao mesmo. Os membros do Núcleo estudaram sobre os conceitos e características das doenças e transtornos apresentados e, a partir daí, começou a entender melhor quais as necessidades específicas do aluno. O NAPNEE solicitou à mãe

que trouxesse uma indicação médica sobre as condutas dos professores e colegas de sala nas interações e no processo de ensino e de aprendizagem.

Mediante a indicação dos médicos que manifestaram que o aluno não tinha problemas graves que comprometiam seu processo de aprendizagem, o NAPNEE começou a planejar orientações a serem passadas aos professores. Foram feitas orientações alertando sobre a necessidade de o aluno sentar-se à frente e ter tempo maior para copiar as informações anotadas no quadro pelos professores. Como estratégia para que o aluno pudesse ter seus registros de conteúdos em dia, o NAPNEE sugeriu que fosse dada a liberdade ao aluno, especificamente, para que fotografasse os conteúdos escritos no quadro ou então que os professores encaminhassem a ele - por *email* ou *whatsapp* - os *slides* das aulas para que ele, em casa ou na monitoria, tivesse condições de copiar e ter suas anotações atualizadas.

O NAPNEE ainda informou aos professores que, para as avaliações, de acordo com um dos laudos médicos e seguindo os critérios do CID 10, o aluno precisaria de alguém que lesse as provas para ele (um leitor) por sua dificuldade de concentração e outras especificidades médicas. Além disso, o NAPNEE sugeriu que fossem dadas condições para que ele fizesse as avaliações em ambientes isolados, com a ajuda de um leitor, que podia ser um colega ou um docente ou servidor que tivesse disponibilidade em ajudar. O NAPNEE sempre ressaltava que eram sugestões de condutas e, que não havia obrigatoriedade em adotá-las. Porém, lembrava, também, que a legislação ampara a inclusão de pessoas com necessidades especiais e enfatiza a necessidade de propiciar todas as condições necessárias para o favorecimento da permanência desses alunos e a superação de obstáculos no processo de ensino e aprendizagem.

O aluno foi se adequando, aos poucos, à rotina do curso e interagindo bem com professores, demais servidores e colegas. Assíduo, pontual e demonstrando interesse nas aulas. Porém, suas dificuldades começaram a aparecer com o decorrer das aulas e ele começou a apresentar desatenção e a não acompanhar bem a dinâmica das aulas, mesmo recebendo assistência dos professores e participando de todas as monitorias. Ao final do primeiro período, ele havia sido reprovado em 4 das 6 disciplinas em que estava matriculado. Diante dessa realidade, o NAPNEE resolveu pensar em ações mais efetivas e veio a ideia da Tutoria Inclusiva, que consistia na seleção de um tutor para dar atendimento individual ao aluno. Assim, em agosto de 2018, foi publicado o edital e foi feita a seleção do tutor que começou a atender o aluno individualmente, todos os dias, em horários pré-estabelecidos, além de atender, também, na sala de aula, durante as avaliações, como leitor, e em outras atividades avaliativas.

Continuaram os atendimentos à mãe sempre que precisávamos de alguma informação ou que ela manifestava interesse em conversar conosco. Periodicamente, a coordenação do NAPNEE se reunia com o aluno e o tutor para avaliar os trabalhos, além de verificar relatórios, planos de atividades e cumprimento de cronogramas de atendimento. O aluno sempre atendeu prontamente às sugestões

No decorrer do segundo semestre de 2018, o aluno apresentou uma melhora significativa no rendimento e participação, o que comprovava a efetividade do trabalho da tutoria. Porém, o aluno continuava com muitas reprovações. Então, o NAPNEE realizou uma avaliação com o aluno, o tutor, a mãe e professores e o resultado da avaliação indicou que a tutoria deveria continuar eluci-

dando a contribuição significativa no processo de ensino e aprendizagem. Foi aprovada, por todos os envolvidos, a continuidade da tutoria no ano de 2019.

No início de 2019, o NAPNEE, juntamente com a coordenação do curso, começou a orientar o aluno quanto à escolha das disciplinas que dariam melhores condições para seu prosseguimento no curso. O trabalho foi transcorrendo de maneira igual aos períodos anteriores; porém, apresentando um resultado maior de aprovação nas disciplinas que ele se matriculou no 1^a e 2^a semestres de 2019. Do total de 9 disciplinas em 2019, ele foi aprovado em 6. O NAPNEE, bem como todos os professores, tutores e a família, têm ciência de que não é a aprovação em disciplinas que é a prioridade. O dado quantitativo foi colocado como resultado final, mas o que mais tem significado são as conquistas do aluno ao longo de todo o processo, a quebra de barreiras e o alcance de aprendizados que seriam mais sofridos sem a ajuda da tutoria, o trabalho diferenciado dos docentes e o apoio dos colegas, da família e do NAPNEE.

Em 2019, o NAPNEE observou que um dos obstáculos para a construção de um percurso escolar significativo para o aluno era a obrigatoriedade de se matricular em disciplinas que eram co-requisitos para que o aluno cursasse o TAI – Trabalho Acadêmico Integrador. O aluno tinha muita vontade de cursar o TAI pela dinâmica de elaboração e execução de projetos que, além de aprendizados em diferentes áreas, estimulava muito a relação grupal, as relações interpessoais, liderança, trabalho em equipe e outras habilidades cognitivas e sociais. Porém, teria que se matricular em muitas disciplinas e, aí, ficaria difícil de organizar o tempo das aulas, tutoria e outras atividades. Mediante esse impasse, o NAPNEE encaminhou uma solicitação, bem fundamentada, ao Colegiado do curso para que o aluno fosse dispensado de se matricular

nas disciplinas que eram co-requisitos para o TAI nos períodos a serem cursados em 2020 e adiante. O Colegiado deferiu o pedido, ou seja, o aluno poderia se matricular no TAI a partir de 2020 sem a exigência dos co-requisitos. A família, o NAPNEE, os docentes, tutores e o aluno consideram que essa foi uma grande conquista para o avanço no curso com tranquilidade e prazer.

Importante registrar que o aluno sempre foi participativo em atividades extracurriculares, participando de palestras, cursos FIC, atividades de diferentes modalidades durante todo o seu percurso escolar. Dois eventos dos quais o aluno foi protagonista merecem destaque. Um deles foi a participação em uma peça teatral sob a coordenação do professor de Materiais Metálicos, na qual foram trabalhadas várias habilidades afetivas e sociais. O trabalho colaborativo resultou na união dos alunos como grupo teatral Solda e na escrita e apresentação da peça “Integrados”. Esta abordou a formatura de alunos da Engenharia Mecânica que enfrentam dilemas universitários e no exercício da profissão. O aluno participou desde a primeira reunião e, assiduamente, nas seguintes atividades. Em certo momento, ele expôs que poderia ser difícil decorar e falar textos muito longos, mas um dos coordenadores do projeto aplicou, como estratégia, a solicitação do aluno começar decorando a letra de música. Mais adiante, ressaltou-se que o aluno possui boa expressão corporal e facial. Por fim, ele próprio reconheceu essa desenvoltura corporal e mostrou-se capaz de decorar e falar bem os textos da peça. Segundo o Coordenador, Jefferson Silva, por escrito, o aluno expressou que o projeto foi importante para o seu desenvolvimento profissional, com a aplicação de conhecimentos específicos da Engenharia Mecânica. Também foi importante para o desenvolvimento pessoal, confirmando que houve uma interação entre os alunos que estavam participando da peça teatral. Ele julgou que a

experiência foi excelente e informou que gostaria de participar novamente, caso houvesse uma nova edição do projeto.

Outro evento de destaque foi a participação da mãe do aluno e do próprio aluno em uma mesa redonda intitulada “Nada sobre nós sem nós” que foi realizada no *campus* em Parceria com a APAE, com a participação de um grande número de pessoas da comunidade externa, e que teve como objetivo dar oportunidades a diversas pessoas com necessidades especiais de exporem e discutirem as situações de inclusão, ou não, que fizeram parte de seus percursos escolares. A mãe e o aluno deram comoventes e contundentes depoimentos sobre as suas experiências “inclusivas” e como o apoio de todos do *campus* foi essencial para mais uma conquista pessoal e social do aluno.

Importante salientar que a presença do estudante na escola influencia a mudança de visão do grupo e da instituição em relação à inclusão. Um exemplo são os colegas nos grupos do TAI, que passaram a entender que ele precisa de um tempo maior para explicar sobre os projetos desenvolvidos, marcam as reuniões em horários que não coincidem com os da sua tutoria, ajudam o mesmo na conclusão de tarefas mais complexas. Outro, são os professores, que passaram a compreender que existem diferentes formas de avaliação, a necessidade da criação de estratégias para o atendimento às diferenças e como o currículo deve ser flexível, sabendo que muitos desafios ainda estão por vir mas que poderão ser superados com a aceitação e a construção de propostas inclusivas de forma consciente e coletiva.

É necessário incluir, aqui, a importância do trabalho de Tutoria Inclusiva para o aprendizado do aluno da Engenharia Mecânica. Todos os três alunos que foram tutores do aluno, em especial, relatam os grandes ganhos que tiveram

com esse trabalho: estudar e compreender deficiências e necessidades especiais, exercer a docência de uma maneira especial, aprender muito mais certos conteúdos, perceber e respeitar mais as diferenças, aceitá-las e promover ações que ajudem o caminhar acadêmico dos colegas de forma segura e constante. Sobre a experiência, assim relata a tutora dos anos de 2/2019 e 1/2020:

A Tutoria Inclusiva tem como intuito apoiar o aprendizado do aluno, de forma a não somente ensinar, mas também ouvir, compreender, ser compreensivo e ajudar. A tutoria é uma forma de somar forças juntamente com o ensino aprendido em sala de aula, é superar desafios conhecendo o limite do outro, é um complemento do que foi aprendido em sala de aula, onde o tutor recebe orientação acompanhamento de professores. A melhora no desempenho e desenvolvimento é cada vez mais notável pois há um certo estímulo para aprender e realizar tarefas, o aluno tem um tempo somente para ele, onde se pode tirar qualquer dúvida (sem ser criticado por colegas de sala), e realizar com orientação e ajuda exercícios nos quais há grandes dificuldades. É uma experiência única e agradável. A minha conquista está em conseguir sentir junto as dificuldades, e sentir não apenas como tutora, mas sim como amiga, vibrar com as notas boas, ver o desenvolvimento, ver que eu consegui passar a mensagem de cada estudo, de cada exercício, e ver que na prática está funcionando, consegui desenvolver um lado dinâmico e prático para matérias que nem eu sabia que dava conta. Aprender que apesar de tudo a gente tem que lutar e seguir, eu não só ensino, como também aprendo muito a cada dia. E essa experiência só aumenta mais o meu desejo de ser professora e ensinar e passar o que eu aprendo para outras pessoas (Tutora Inclusiva em 2019/2020).

Discussões sobre como serão conduzidos os trabalhos nos laboratórios de mecânica e no estágio, sobre as questões legais de terminalidade do curso ainda precisam acontecer para que mais ações inclusivas sejam efetivadas ajudando no processo de ensino e aprendizagem e conclusão do curso com êxito. O atendimento ao aluno começou logo que ele ingressou, a tutoria começou no segundo semestre de 2018 e foi contínua até o momento presente.

Com a intenção de ilustrar este relatório, coloco os depoimentos de alguns atores envolvidos em todo esse processo:

Fazer inclusão não é nada fácil! Os desafios são enormes e diferentes para cada caso. No caso do aluno.....fica clara a importância da inclusão com ações efetivas na vida de um aluno com necessidades especiais. A evolução dele tem sido notada de forma muito intensa. O IFMG vai sempre colocar à disposição dos nossos alunos toda a infraestrutura necessária e nossa dedicação para que eles tenham sucesso no curso e na vida. “Diretor do campus e Membro do NAPNEE”

O NAPNEE do campus tem atuado ativamente para identificação de alunos com necessidades específicas. Há sempre questionamentos do NAPNEE aos professores neste sentido. Um dos alunos atendidos pelo NAPNEE, tem participado do programa de tutoria inclusiva e recebe atendimento de uma tutora regularmente. O trabalho tem sido realizado com muita seriedade pela tutora e pelo aluno. É notável o desenvolvimento do aluno nas disciplinas e seu amadurecimento enquanto universitário, tendo tornado hábito a bus-

ca de orientações junto ao coordenador do curso. Recentemente o NAPNEE identificou a necessidade de ajuste na grade curricular do aluno, baseando-se em laudos e parecer de comissão dedicada, e encaminhou ao Colegiado do Curso uma solicitação para eliminação de co-requisitos para o curso de algumas disciplinas, de maneira a proporcionar uma acessibilidade curricular ao aluno. A servidora Cláudia, membro do NAPNEE e integrante do Colegiado sustentou em reunião do órgão o parecer da comissão e do NAPNEE, ocasião na qual foi aprovada por unanimidade a eliminação dos co-requisitos para o aluno. **“Coordenador do Curso de Bacharelado Engenharia Mecânica”**

Eu, como mãe de aluno com múltiplas deficiências, considero que o trabalho do IFMG, na inclusão, tem realizado um trabalho muito sério, responsável, transformador com a família, com os alunos e toda equipe de trabalho.

Meu filho tem um apoio muito grande por parte de cada funcionário, professor, colegas, bem como da parte administrativa. Sou muito grata pela inclusão recebida durante todas aulas e com os colegas de sala.

O IFMG faz um trabalho muito fortalecedor com os estudantes no sentido de mostrar aos alunos que as diferenças podem ser minimizadas e trabalhadas, fazendo com que não aconteça nenhum tipo de preconceito. Meu filho se sente feliz e sempre incentivado a estar presente em todas aulas.

A Instituição proporciona a ele caminhos que o motiva a seguir sem desanimar, mesmo diante das dificuldades que própria doença traz.

Com relação a tutoria, ele tem se mostrado muito bem, tem vontade de estar presente em todas aulas e atividades propostas pelo tutor e o tutor por sua vez tem o ajudado em um melhor entendimento das matérias, com respeito às diferenças que ele tem, principalmente neste último período.

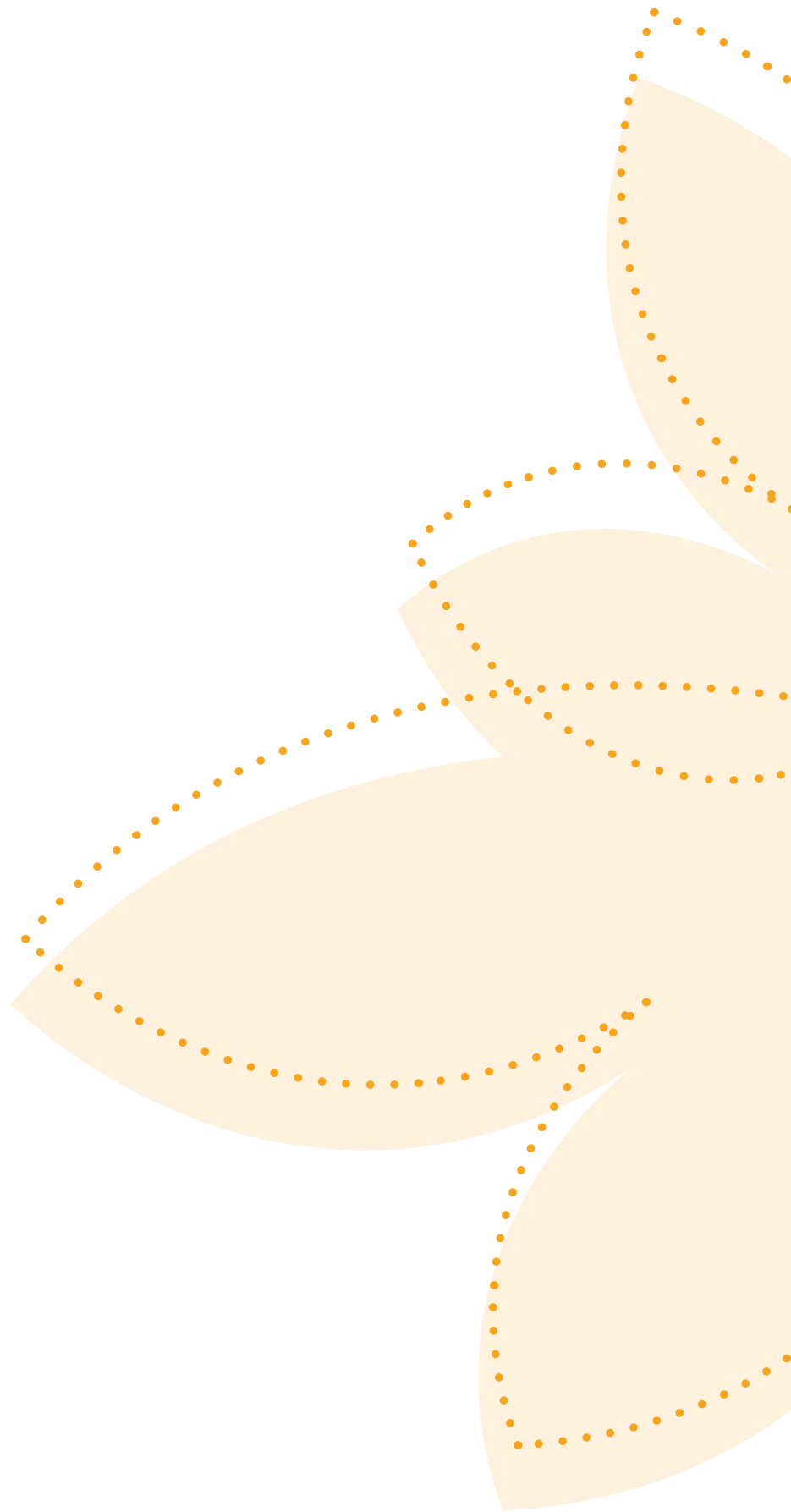
Agradeço imensamente a todos responsáveis por este engrandecedor trabalho. “Mãe do aluno”

Eu aluno do Curso de Engenharia Mecânica IFMG, com múltiplas deficiências, posso dizer que o NAPNEE disponibilizou a tutoria que está sendo muito importante. A tutora retira as minhas dúvidas, quando necessário, ela repete a explicação do conteúdo das disciplinas e respeita as minhas limitações, eu gosto muito da tutoria.

Gosto muito dos professores, eles são muito educados e também dos meus colegas de sala que me respeitam com minhas dificuldades. “Aluno”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9394/96. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Parecer CNE/CEB n.017/2001. MEC/ SEESP, Brasília, 2001.
- BRASIL. Ministério de Educação/Secretaria de Educação Especial. *Educação Inclusiva. Direito à Diversidade*. Curso de Formação de Gestores e Educadores Brasília: MEC/ SEESP, 2004.
- BEYER, Hugo Otto. Da Integração Escolar à Educação Inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). *Inclusão e Escolarização: Múltiplas Perspectivas*. Porto alegre: Mediação, 2006, p. 73 – 81.
- LOPES, Esther. *Adequação Curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual*. 2010. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2010. MEC, BRASIL. Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990.
- Projeto Escola Viva - *Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, C327 2000.
- SANTOS, Tatiani Silva dos. *O efeito da tutoria de colegas sobre o desempenho de alunos com deficiência em classes inclusivas*. Disponível em <http://www.ufscar.br/~bdsepsi/231a.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2020.





UMA NOVA FORMA DE ENXERGAR A QUÍMICA E A MECÂNICA

Yara de Matos Mendes - ASSISTENTE EM ADMINISTRAÇÃO DO IFMG

Meryene de Carvalho Teixeira - PROFESSORA DE ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO DO IFMG

João Henrique Rodrigues - PROFESSOR DE ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO DO IFMG

Alice Goulart da Silva - TÉCNICA EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS DO IFMG

A história do primeiro aluno assistido pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE) do nosso *campus* caminha lado a lado com o início dos trabalhos do Núcleo. Em 2006, quando foi criada a primeira comissão, o Núcleo dava assistência apenas a um aluno com baixa visão, digitando os materiais por ele solicitados, bem como disponibilizando aos professores e ao aluno folhas maiores para que pudessem escrever em letras grandes, facilitando o processo de ensino e aprendizagem. Nessa época, o aluno estava perdendo a visão gradativamente.

Em 2008, uma nova comissão foi montada, e decidiu-se criar e implantar uma sala para facilitar a assistência ao aluno com deficiência visual e aos demais que poderiam chegar. Por meio de verbas obtidas com o envio de um plano de trabalho a Brasília, para o TECNEP/SETEC/MEC, foram adquiridos equipamentos, entre eles: computador PCTV, impressora, programa Jaws e fone específico para o aluno com baixa visão, cujo quadro já havia se agrava-

do, pois nessa época ele já enxergava somente vultos. O NAPNEE já possuía impressora em braile; no entanto, o discente tem dificuldade nesse tipo de leitura, preferindo a utilização de leitores de texto.

Para que pudesse concluir o seu curso, propusemos o atendimento individualizado da professora de Linguagem de Programação e de seu professor orientador. É importante ressaltar que a Diretoria de Ensino apoiava essas ações e contava essas aulas como aulas dadas pelo professor. Dessa forma, o aluno concluiu com êxito o Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

Anos mais tarde, em 2013, o aluno retorna, já cego, com 43 anos de idade, como estudante de Engenharia de Computação. Como já havia estudado na instituição, o aluno possuía certa memória visual de espaços e lugares por ele antes frequentados, o que facilitou sua locomoção. Sempre se mostrou muito comprometido com as atividades acadêmicas, assistindo às aulas, gravando-as também e utilizando uma das salas do Núcleo para estudo, realização de atividades avaliativas e aulas complementares, dadas pelos docentes. Possuía certa facilidade em relação ao curso escolhido, uma vez que já havia feito outra graduação relacionada à área. No entanto, sempre foram desafiantes, tanto para os docentes, quanto para a turma e o próprio aluno, o planejamento e a condução das disciplinas, o material a ser disponibilizado ou confeccionado, as aulas complementares e a flexibilidade do tempo para a conclusão de cada disciplina, além de outros aspectos.

No início do novo curso, após reuniões do Núcleo com a coordenação pedagógica da instituição e o coordenador do curso, chegou-se à conclusão de que ele deveria se matricular, no máximo, em 5 disciplinas. As disciplinas

iniciais foram ofertadas nos moldes da disciplina de Linguagem de Programação, uma vez que a experiência tinha sido exitosa. No entanto, além do professor, foi instituída a figura do “anjo” - um colega que auxiliava o aluno nas horas vagas. Certa vez, um professor relatou o susto de descobrir que teria um aluno cego e que se sentiu impotente por não saber o que fazer. A partir de então, a coordenação pedagógica teve o cuidado de conversar com todos os professores, antes do início das aulas, orientando-os sobre como proceder.

Durante os demais semestres cursados, o coordenador do curso escolhia, junto ao aluno, as disciplinas, equilibrando as que demandariam mais material acessível com aquelas que necessitariam somente do livro digital (na maioria das vezes, não era encontrado esse formato; por isso, eram digitalizados, ou, pelo menos, digitadas as partes que seriam estudadas).

No segundo semestre de 2014, o aluno relatou dificuldade na disciplina de Química. Tendo em vista que alguns membros do NAPNEE possuíam especialização em Educação Inclusiva e já haviam participado de eventos nessa área, foi possível acessibilizar o material. O aluno ainda estuda e continua sendo acompanhado pelo Núcleo até o momento de redação deste relato.

Diante da dificuldade relatada pelo aluno, foram providenciados os seguintes materiais didáticos acessíveis: um núcleo de átomos em biscuit; uma espécie de prancha de Eucatex, coberta com uma parte do velcro (em dois tamanhos - uma para ser usada na carteira, e outra maior para ser usada na sala do NAPNEE); símbolos químicos em E.V.A., com velcro nas costas, que possibilitavam fazer diversas ligações químicas na prancha. A professora de química foi muito receptiva na metodologia proposta e, com o auxílio dos alunos, desenvolveu outros materiais, como, por exemplo, uma tabela periódica

acessível, que possibilitava ao aluno “ver” com as mãos, além de permitir o trabalho com este em sala de aula, em conjunto com os demais colegas.

A disciplina de Química Geral segue a ementa institucional composta por conteúdos como estrutura e propriedades atômicas, ligações químicas, estrutura molecular, compostos inorgânicos, reações químicas, estequiometria e eletroquímica. Ao observar conteúdos tão visuais a serem trabalhados e sentir as dificuldades de ensino desses e do ato de exclusão existente, viu-se a necessidade de construir materiais didáticos que fornecessem apoio ao ensino-aprendizado, tanto por parte da docente quanto do estudante com deficiência visual dentro da sala de aula, conjuntamente com os demais estudantes.

Assim, foram desenvolvidos materiais para ilustrar a evolução da estrutura atômica (modelos atômicos), moléculas para representar as ligações químicas e a geometria molecular e a eletroquímica com confecção da pilha de Daniell. A tabela periódica foi confeccionada utilizando Excel e um sistema computacional para WEB e também na forma tátil. Os demais conteúdos como compostos inorgânicos, reações químicas e estequiometria também foram confeccionados; porém, de maneira mais simples por não necessitarem de materiais táteis para o entendimento do estudante.

Os materiais foram desenvolvidos pelos estudantes da turma do estudante cego como parte avaliativa da disciplina, e este participou da confecção de todos os materiais, dando opiniões e analisando as texturas e resistência dos objetos utilizados. Houve continuidade dessa ação e foram confeccionados outros materiais por um grupo de extensão formado, do qual o estudante cego fez parte. Além da exclusão material, a parte da exclusão social também acontece. Assim, a confecção dos materiais por parte da própria turma pro-

moveu a quebra do “como se aproximar?”, pois todos precisavam da avaliação do estudante cego quanto ao material confeccionado.

Esses materiais foram levados para a sala de aula, apresentados a todos e, durante a explanação das matérias, a docente entregava o material didático tátil para o estudante cego. Ou seja, todos estavam em uma sala de aula em um momento de ensino-aprendizagem; porém, utilizando de artifícios diferentes para compreender um mesmo conteúdo. Assim, quando questionamentos e discussões eram realizados, todos os presentes estavam envolvidos de igual forma. Em diversos momentos, o material tátil também foi utilizado extraclasse para melhor entendimento do assunto.

Quanto às estratégias para as avaliações, não houve novidade. O estudante possui um computador com leitor de tela, e as avaliações eram realizadas ali. Algumas adaptações em símbolos para o leitor tiveram que ser realizadas, mas nada que mudasse o nível de cobrança de conhecimento da avaliação perante o restante da turma.

No entanto, os fatos não foram tão simples quanto parecem. No primeiro momento, o fato da docente se deparar com um estudante com deficiência visual, sentado em meio a outros 50 estudantes sem impedimento físico de aprendizagem, foi algo preocupante. Logo foi notada a necessidade de materiais táteis para explicação do conteúdo. Então, uma nova maneira de fala teve de ser aplicada. Maior número de detalhes durante as explicações, comparações com materiais do cotidiano, bem como ligações com outros sentidos (olfato e audição) tiveram que ser inseridos a essa nova forma de discorrer o tema; ou seja, o primeiro procedimento foi reinventar sua didática.

Um segundo procedimento foi unir a necessidade de materiais táteis e quebra do preconceito dos colegas. Sendo assim, surgiu a ideia da criação dos grupos, divisão dos temas da ementa entre eles e aplicação do trabalho, que foi desenvolver/criar um material acessível para explicação daquele conteúdo. O estudante cego deveria fazer parte de todos os grupos, pois ele nos ensinaria os cuidados aplicados a esse tipo de material (desconhecido por todos da sala). Para a elaboração dos materiais didáticos apropriados, foram utilizados materiais com texturas diferentes, sempre com o cuidado de não ferir o estudante cego, que iria utilizar o tato para descrever o material.

Para os modelos atômicos, utilizaram-se: bolas de isopor de diferentes tamanhos, arame liso e madeira lixada para a base. Para os átomos: bolas de isopor encapadas com polímeros de diferentes formatos (balão, canudinho e gominha), tintas, tecido juta e linha de crochê. Para as ligações químicas, hastes plásticas e palito de dente. Para os elétrons não ligados: alfinetes com cabeça redonda, que foram colados nas bolas de isopor. A tabela foi desenvolvida no Excel, e a tabela física foi fabricada em papelão utilizando cola em alto relevo para as escritas; a diferenciação da divisão da tabela em metais, ametais, gases nobre e hidrogênio foi feita utilizando-se lixa fina, EVA e papel camurça. Para a pilha de Daniell: caixotes de madeira, arame liso, tubo fino de metal, parafusos, fios elétricos encapados e EVA; e para representar os eletrodos fora da célula eletroquímica, antes e após funcionamento da pilha, utilizaram-se pregos grandes, sendo um deles sem deterioração, e o outro, bastante enferrujado. Os compostos inorgânicos, reações químicas e estequiometria foram recortados em EVA, de forma a possibilitar a formação da reação pelo estudante cego. Foram empregados materiais coloridos para agradar a percepção visual dos demais estudantes, pois foram utilizados para aprendizagem da turma como um todo.

Diante dos materiais didático táteis utilizados dentro e fora da sala de aula, juntamente com a nova didática na abordagem do conteúdo, o estudante melhorou o desempenho e a participação durante as aulas. Essa participação também aumentou devido ao contato com a turma. Parte desses avanços se deu também por causa das características de nosso estudante cego, pois a maturidade e a força de lutar por seus direitos são marcantes.

O principal desafio enfrentado foi a reinvenção da docente, reinventar a didática que já conhecia e, sem tempo para pensar em como fazer essa reinvenção. Infelizmente, até tudo isso ser colocado em prática, metade do semestre havia se passado, e não foi possível assegurar o direito de acessibilidade educacional desde o início para o estudante em questão. Essa demora na adaptação foi considerada como o maior erro, mas foi bastante importante o desenvolvimento na segunda metade do semestre.

Outro desafio foi conseguir caminhar nessa mudança e não fazer a exclusão dos demais participantes da sala. Então, envolver todos na nova metodologia, tendo que lecionar uma disciplina conceituada pelos estudantes como muito difícil, foi desafiador. O principal acerto foi trazer toda a sala para desenvolver os materiais táteis. Aqui, fica nítida a ruptura da barreira do medo de como tratar um estudante com deficiência visual.

Com certeza, as declarações do estudante no início do semestre e no final do semestre foram especiais. No início, alegou que ficava, além de perdido no conteúdo, também perdido na sala, isolado e sem ajuda para se localizar, pois ele não fazia parte daquela turma. No final, esse mesmo estudante disse que não aguentava mais tanta procura, tanto pedido de ajuda, tantas perguntas por parte dos estudantes relacionadas aos materiais táteis. Mas com isso não estava mais sozinho e se sentiu importante e realmente acolhido.

A partir do momento em que o pensamento de uma pessoa é mudado, as pessoas ao redor serão influenciadas. Após lecionar para este estudante, foram colocados em prática dois projetos de extensão visando ao desenvolvimento de mais materiais táteis e ao levantamento da acessibilidade nas escolas da comunidade. Também foi aprovado um projeto de pesquisa aplicada para desenvolver um equipamento de laboratório acessível a estudantes com deficiência visual, com o intuito de abrir possibilidades de trabalho; e, além disso, outro projeto teve continuidade como projeto de extensão, financiado para desenvolvimento de pisos táteis sustentáveis, objetivando levar para as escolas a prática da acessibilidade em todos os sentidos.

Assim, a passagem desse estudante pela turma em que o docente lecionava gerou 4 projetos, mudando diretamente o pensamento dos estudantes e professores que fizeram parte desses projetos, além de, indiretamente, compactuar com possíveis mudanças nos pensamentos dos estudantes das escolas onde os projetos foram aplicados.

Com este mesmo aluno, também foram desenvolvidos materiais específicos na disciplina Mecânica I. Na primeira semana de aula, os membros do núcleo explicaram e orientaram o professor sobre o aluno e quais eram os trabalhos já desenvolvidos com ele. Foi instruído que as aulas deveriam ocorrer em dois ambientes: dentro de sala de aula, com os demais colegas matriculados na disciplina, e em um ambiente destinado, na época, exclusivamente, para estudantes com deficiência visual, para ser ensinado de uma outra forma que melhor atenderia o docente e o aluno. Na sala, havia vários materiais, previamente desenvolvidos em outras disciplinas, para atender às necessidades do discente cego, e houve três que chamaram mais atenção do professor da disciplina em questão:

- figuras feitas com linhas de diferentes características (grossura e materiais, como, por exemplo, linhas grossas e finas, de lãs ou barbante, etc.) e cola alto relevo em cima de cartolina;
- um quadro retangular de madeira, que tem porcas de parafuso nos pontos cartesianos, acompanhado com parafuso, elástico e barbante;
- um computador com programa de leitor de tela (em poucas palavras, o programa dita, fala, cada letra digitada e consegue ler frases e/ou palavras por meio de comandos e/ou seleção dessas).

Inicialmente, destaca-se que a disciplina de física, em geral, envolve um conhecimento que necessita de lógica do funcionamento da natureza e dos eventos do cotidiano, matemática e português. Na sala de aula, com os demais alunos, o professor sempre se preocupou em falar mais devagar, ler em voz alta tudo o que havia escrito no quadro e descrever todas as equações, gráficos e figuras. Como o aluno já teve visão e afirmava que lembrava de muito do que tinha visto, o docente considerou que a descrição das figuras (que eram representações de situações do cotidiano) não apresentaria dificuldades elevadas, em comparação com aqueles que já nasceram deficientes visuais. Entretanto, mesmo assim, as figuras-chave das aulas eram posteriormente passadas para ele em sua sala específica, por meio de desenhos feitos em cartolina com cola alto relevo e diferentes linhas. A ideia principal é que a cola de alto relevo representaria, principalmente, números, grandezas matemáticas e equações; as linhas iriam representar cada objeto da figura e/ou vetores, em que cada objeto ou vetor linha era especificado para somente um tipo de linha (durante o semestre todo, tentou-se direcionar somente um tipo

de linha para um objeto específico, como, por exemplo, os barbantes seriam somente o chão, as linhas de lã somente os vetores, etc.). Assim, esperava-se que o aluno tivesse uma melhor apropriação daquele conteúdo e melhor identificação dos objetos através do tato. Foi até possível a implementação de algumas figuras por meio de uma dinâmica, fazendo o uso de espirais e polias (não exatamente polias físicas, e sim algum objeto que possibilitou a realização desta função). Na época, a estagiária do núcleo auxiliou bastante no atendimento do aluno em questão e conseguiu executar um ótimo trabalho em produzir os gráficos, tanto na qualidade quanto na velocidade, atendendo adequadamente e perfeitamente aos pedidos do professor. Alguns objetos de representação geométrica tridimensional que já estavam na sala específica do aluno ou foram feitos em papelão também foram usados. Os gráficos eram construídos no quadro de madeira, com porcas de parafuso, pois era possível fazer qualquer gráfico apresentado em sala de aula com o uso de parafusos, barbante e elásticos.

As equações passadas em sala representariam outro problema, uma vez que as equações ditadas podem gerar mais de uma interpretação. Segue um exemplo simples (cujo uso das expressões “abre parênteses” e “fecha parênteses” eliminaria a dupla interpretação): “quanto é cinco mais dois vezes três?”. As interpretações e seus diferentes resultados, que elas geram são:

$$(5 + 2) \times 3 = 7 \times 3 = 21;$$

ou:

$$5 + 2 \times 3 = 5 + 6 = 11.$$

Para as equações pequenas e simples, o aluno poderia eliminar a ambiguidade (caso tivesse) durante a aula, graças a um raciocínio crítico que ele deveria manifestar. Por outro lado, as expressões grandes e/ou com novos termos ou símbolos (como os gregos) que ele nunca viu, seriam muito confusas e difíceis de entender em uma primeira vez, necessitando de várias repetições para compreensão (o que o professor acreditava que o aluno evitaria fazer em sala de aula, pois comprometeria o seu aprendizado do conteúdo). Para contornar o problema, o docente usou o computador com o programa leitor de tela e o ensinou uma linguagem matemática da programação em LaTeX, cujas expressões matemáticas são feitas por meio de comandos únicos. A linguagem em LaTeX é muito usada em livros e artigos; alguns sites da *internet* (como Wikipédia) usam sua lógica programacional para fazer suas equações. O professor acreditava e comprovou que o aluno teria uma familiaridade e rápida adaptação, pois já havia feito e estava fazendo um curso relacionado a programação. O aprendizado do aluno nessa linguagem era verificado por meio de pequenos testes avaliativos, tanto de forma ditada quanto lida e escrita, cuja matemática envolvida era presente e contextualizada na disciplina. Dessa forma, o docente descobriu um meio de ele entender melhor as equações matemáticas (equações LaTeX), além de ensinar parte de uma nova programação. Além disso, percebeu que a digitação do aluno era muito lenta: digitava somente com um dedo, fazendo uma contagem de teclas de cima para baixo e da esquerda para direita para encontrar a tecla que ele desejava. Sendo assim, o professor tentou implementar um teclado com Braille, cujo sistema já era conhecido pelo aluno, mas ele resistiu em usá-lo (resistia em usar tudo que era ligado ao Braille). Além disso, recusou-se, também, a fazer aulas para melhorar sua velocidade de digitação.

Outro desafio encontrado era a inexistência do livro texto para atendê-lo. Na época, a biblioteca não tinha uma versão *E-Book* ou PDF do livro texto, e o escaneamento do livro gerava figuras, cujo programa de leitor de telas não conseguia ler. Diante disso, o docente tentou entrar em contato com a editora do livro, que o ofereceu uma versão de teste (que iria expirar em um mês). Não se sabe o porquê, mas o leitor de tela não conseguiu lê-lo; tanto o professor quanto os técnicos da CGTI tentaram fazer esta leitura, mas não conseguiram. Para contornar esta situação, o professor usou dois programas de computador para, primeiramente, conseguir extrair as palavras-figuras das páginas “escaneadas” do livro e colocá-las no próprio PDF (assim como encontramos hoje, dando para selecionar e copiar), e, em segundo, outro programa, que transformava o texto do PDF para Microsoft Word. O processo, infelizmente, não gerou uma cópia textual fiel ao original, contento alguns erros gramaticais, principalmente em equações, figuras e gráficos. A parte do texto, de alguns desenhos e gráficos (sendo que estes dois últimos o professor selecionou), a estagiária encarregou-se de corrigi-los e fazê-los em cartolina. As equações, o próprio docente digitava na linguagem LaTeX e enviava para a estagiária inserir no texto; assim como as outras figuras, que ele descrevia em detalhes em áudios, informando o nome e a página onde se encontravam, e repassava para o núcleo, estagiária e o aluno em questão, por *e-mail*.

As aulas, como orientado, foram dadas em 4 horas-aula semanais na sala de aula, com os demais alunos, e de 2 a 4 horas-aula semanais na sala do Núcleo. A partir da metade do primeiro semestre, o aluno focou principalmente nas aulas em sua sala específica. O aluno necessitou de mais um período para concluir a disciplina, uma vez que a dinâmica dessa foi sendo melhor adaptada às suas necessidades à medida que iam sendo identificadas.

O professor não fez controle de presença nas aulas em sua sala específica e nem no segundo período da disciplina, pois elas eram extras em relação às obrigatórias em sala de aula; o aluno não foi em todas, mas a presença foi bastante significativa. As avaliações de conteúdo do aluno eram feitas separadamente dos demais colegas da turma, focando em questões sem figuras e que seriam resolvidas no computador. O docente não as aplicava, diferentemente dos testes pequenos, em LaTeX, (também feitos no computador); além disso, o tempo da prova era estendido para ele.

Durante esse período, o professor foi auxiliado por muitas pessoas, por meio da compra dos materiais, com o auxílio de correção de texto e construções dos materiais didáticos acessíveis e no acesso ao NAPNEE e aos materiais didáticos previamente desenvolvidos para o aluno. O aluno, por sua vez, ajudou muito no processo de ensino-aprendizagem, pois demonstrou grande interesse em aprender aquilo que era ensinado e facilidade em quase todas as novas tecnologias, e, além disso, aparentava ter facilidade com o conteúdo de Ciências Exatas. Vale ressaltar que o interesse do aluno em aprender é uma peça-chave no processo de ensino e aprendizagem. Graças a este trabalho em conjunto, ele teve o saber necessário para ser aprovado na disciplina, sendo que o material desenvolvido no trabalho serviu como norte, influenciador para outros professores pós Mecânica I.

O trabalho desenvolvido teve um bom resultado, tanto na construção de materiais didáticos quanto na construção de modelos de ensino para alunos com deficiências visuais em Física. O fato de o aluno ter costume e contato com computadores e, anteriormente, já ter enxergado, contribuiu para o êxito do projeto.

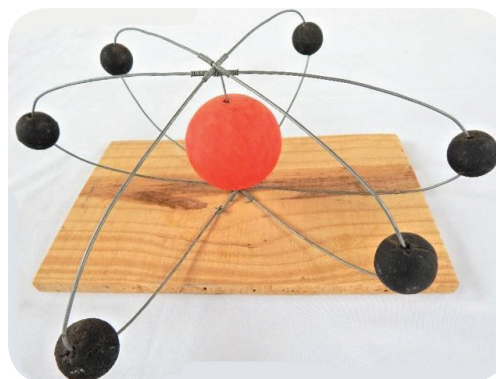
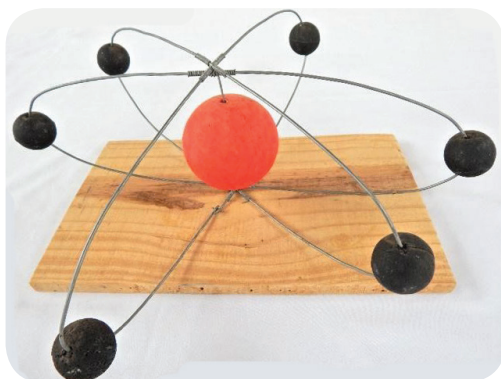
Vimos que é possível ensinar equações matemáticas via LaTeX, desenhar situações em uma cartolina usando cola alto relevo e linhas de diferentes características e construir gráficos por meio de um quadro com porcas de parafuso usando parafusos, linhas e elásticos. O principal desafio que o professor não enfrentou (mas certamente teria) foi encontrar um auxiliar competente para fazer os materiais didáticos bem feitos e acompanhar as demandas do professor (por isso, o destaque para o bom trabalho da estagiária do núcleo). O livro didático, na época, era um grande desafio e ainda pode ser. Atualmente, existem vários PDFs que o programa ACROBAT READER consegue ler por meio da função MODO DE LEITURA, e arquivos em E-BOOK que podem ser lidos de maneira similar. Porém, livros antigos ou xerox da apostila do professor não são contemplados pelas funções destes programas. Além disso, a resistência do aluno em se envolver com Braille e em desenvolver métodos melhores de digitação foi algo que comprometeu, parcialmente, a dinâmica das aulas, além do desenvolvimento de materiais didáticos que atenderiam melhor os estudantes com deficiência visual. Por fim, as faltas em sala de aula foram um problema que, talvez, o aluno intencionalmente gerou e explorou, por entender, talvez, que as aulas complementares cobriam aquelas dadas em sala de aula.

Essa experiência demonstra como a prática docente inclusiva possibilita uma aprendizagem mais significativa e rica, que vai além do conteúdo abordado e materiais construídos na sala de aula, quebrando as barreiras atitudinais e transcendendo o espaço da sala de aula. Em uma dimensão mais ampla, acredita-se que é necessário destacar a relevância de políticas públicas na área da educação inclusiva, no sentido de se garantir o direito à educação para todos, inclusive para os segmentos sociais historicamente excluídos

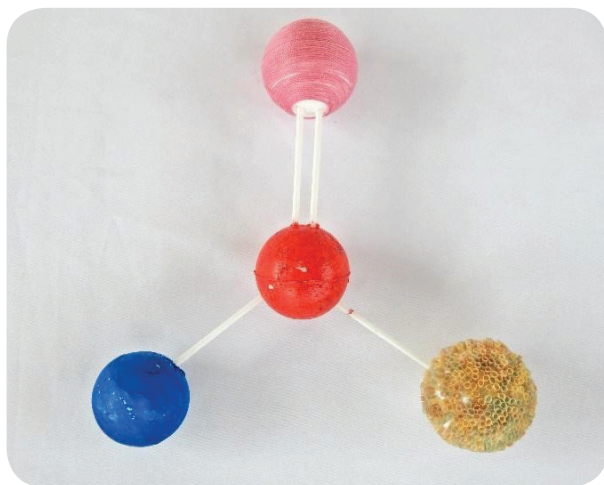
do sistema educacional. Esse aspecto destaca a importância da capacitação institucional para garantir a permanência e o êxito dos estudantes.

FIGURAS - TABELA PERIÓDICA

Modelos atômicos



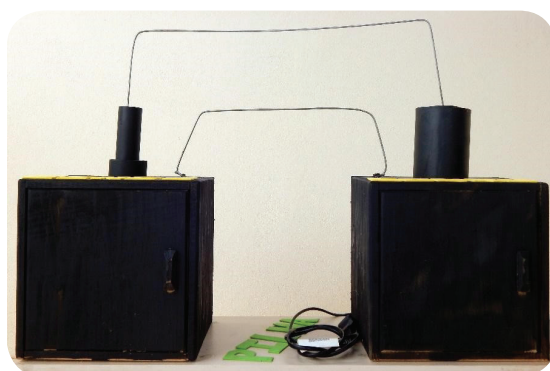
Exemplo de molécula



Pilha



Pilha



Eletrodos



Tabela Excel

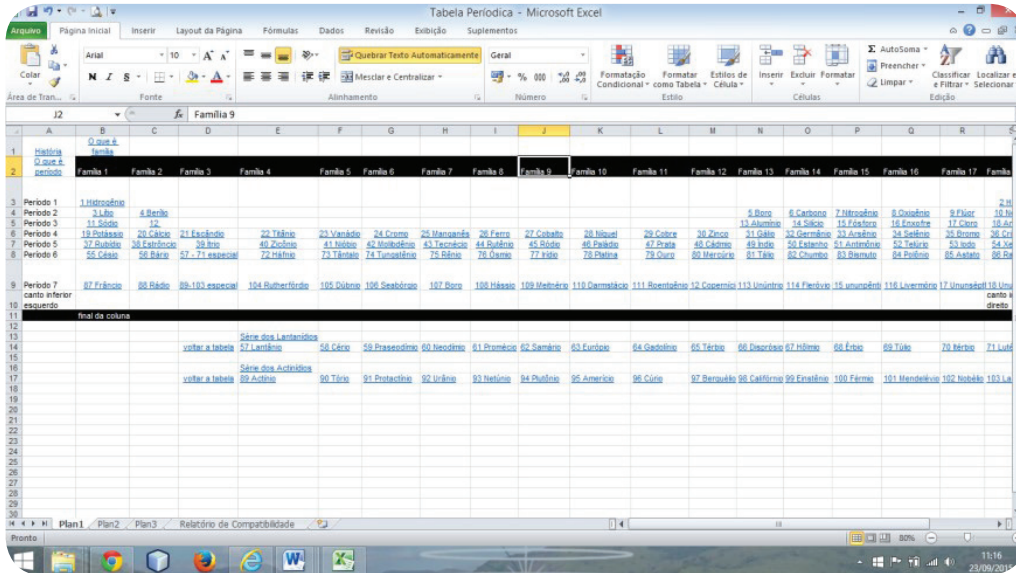


Tabela Web

TABELA PERIÓDICA PARA DEFICIENTES VISUAIS																	
<u>H</u>	2											13	14	15	16	17	<u>He</u>
<u>Li</u>	<u>Be</u>											<u>B</u>	<u>C</u>	<u>N</u>	<u>O</u>	<u>F</u>	<u>Ne</u>
<u>Na</u>	<u>Mg</u>	3B	4B	5B	6B	7B	8B	8B	8B	1B	2B	<u>Al</u>	<u>Si</u>	<u>P</u>	<u>S</u>	<u>Cl</u>	<u>Ar</u>
<u>K</u>	<u>Ca</u>	<u>Sc</u>	<u>Ti</u>	<u>V</u>	<u>Cr</u>	<u>Mn</u>	<u>Fe</u>	<u>Co</u>	<u>Ni</u>	<u>Cu</u>	<u>Zn</u>	<u>Ga</u>	<u>Ge</u>	<u>As</u>	<u>Se</u>	<u>Br</u>	<u>Kr</u>
<u>Rb</u>	<u>Sr</u>	<u>Y</u>	<u>Zr</u>	<u>Nb</u>	<u>Mo</u>	<u>Tc</u>	<u>Ru</u>	<u>Rh</u>	<u>Pd</u>	<u>Ag</u>	<u>Cd</u>	<u>In</u>	<u>Sn</u>	<u>Sb</u>	<u>Te</u>	<u>I</u>	<u>Xe</u>
<u>Cs</u>	<u>Ba</u>	La-Lu	<u>Hf</u>	<u>Ta</u>	<u>W</u>	<u>Re</u>	<u>Os</u>	<u>Ir</u>	<u>Pt</u>	<u>Au</u>	<u>Hg</u>	<u>Tl</u>	<u>Pb</u>	<u>Bi</u>	<u>Po</u>	<u>At</u>	<u>Rn</u>
<u>Fr</u>	<u>Ra</u>	Ac/Lr	<u>Rf</u>	<u>Db</u>	<u>Sg</u>	<u>Bh</u>	<u>Hs</u>	<u>Mt</u>	<u>Ds</u>	<u>Rg</u>	<u>Cn</u>	<u>Uut</u>	<u>Fl</u>	<u>Uup</u>	<u>Lv</u>	<u>Uus</u>	<u>Uuo</u>
			<u>La</u>	<u>Ce</u>	<u>Pr</u>	<u>Nd</u>	<u>Pm</u>	<u>Sm</u>	<u>Eu</u>	<u>Gd</u>	<u>Tb</u>	<u>Dy</u>	<u>Ho</u>	<u>Er</u>	<u>Tm</u>	<u>Yb</u>	<u>Lu</u>
			<u>Ac</u>	<u>Th</u>	<u>Pa</u>	<u>U</u>	<u>Np</u>	<u>Pu</u>	<u>Am</u>	<u>Cm</u>	<u>Bk</u>	<u>Cf</u>	<u>Es</u>	<u>Fm</u>	<u>Md</u>	<u>No</u>	<u>Lr</u>

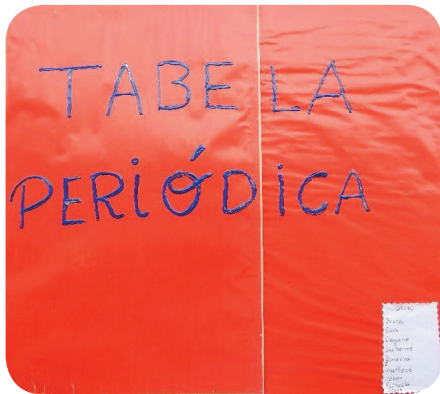
TABELA PERIÓDICA PARA DEFICIENTES VISUAIS

O hidrogênio é o elemento químico mais simples e mais abundante no universo. Seu símbolo é o H. Ele é formado por apenas um próton e um elétron. Seu número atômico é 1, sua massa molar é igual a 1,00794 u, sua distribuição eletrônica é 1s¹. Na maioria das Tabelas Periódicas atuais, ele aparece no primeiro período da família I, pois todos os elementos dessa família (metais alcalinos) possuem 1 elétron na camada de valência. No entanto, o hidrogênio não é um metal alcalino, na realidade, ele é um elemento atípico, diferente de todos os outros e não se enquadra em exatamente nenhuma das famílias da Tabela Periódica. Por isso, em algumas classificações, ele é colocado fora da Tabela Periódica.

OK

Cs	Ba	La/Lu	Hf	Ta	W	Re	Os	Ir	Pt	Au	Hg	Tl	Pb	Bi	Po	At	Rn
Fr	Ra	Ac/Lr	Rf	Db	Sg	Bh	Hs	Mt	Ds	Rg	Cn		Fl		Lv		
Lantanídeos			La	Ce	Pr	Nd	Pm	Sm	Eu	Gd	Tb	Dy	Ho	Er	Tm	Yb	Lu
Actinídeos			Ac	Th	Pa	U	Np	Pu	Am	Cm	Bk	Cf	Es	Fm	Md	No	Lr

Tabela Física



1 H	2	ELEMENTOS DE TRANSIÇÃO										13 B	14 C	15 N	16 O	17 F	18 Ne
3 Li	4 Be	6 Cr	7 Mn	8 Fe	9 Co	10 Ni	11 Cu	12 Zn	13 Al	14 Si	15 P	16 S	17 Cl	18 Ar			
11 Na	12 Mg	24 Cr	25 Mn	26 Fe	27 Co	28 Ni	29 Cu	30 Zn	31 Ga	32 Ge	33 As	34 Se	35 Br	36 Kr			
19 K	20 Ca	42 Mo	43 Tc	44 Ru	45 Rh	46 Pd	47 Ag	48 Cd	49 In	50 Sn	51 Sb	52 Te	53 I	54 Xe			
37 Rb	38 Sr	74 W	75 Re	76 Os	77 Ir	78 Pt	79 Au	80 Hg	81 Tl	82 Pb	83 Bi	84 Po	85 At	86 Rn			
55 Cs	56 Ba	106 Sg	107 Bh	108 Hs	109 Mt	110 Ds	111 Rg	112 Uub	113 Uut	114 Uuq	115 Uup	116 Uuq	117 Uus	118 Uuo			
LANTANÍDEOS		57 La	58 Ce	59 Pr	60 Nd	61 Pm	62 Sm	63 Eu	64 Gd	65 Tb	66 Dy	67 Ho	68 Er	69 Tm	70 Yb	71 Lu	
ACTINÍDEOS		89 Ac	90 Th	91 Pa	92 U	93 Np	94 Pu	95 Am	96 Cm	97 Bk	98 Cf	99 Es	100 Fm	101 Md	102 No	103 Lr	

FIGURAS - MECÂNICA I

FIGURA 1 - Materiais utilizados na disciplina elaborados por outros professores.

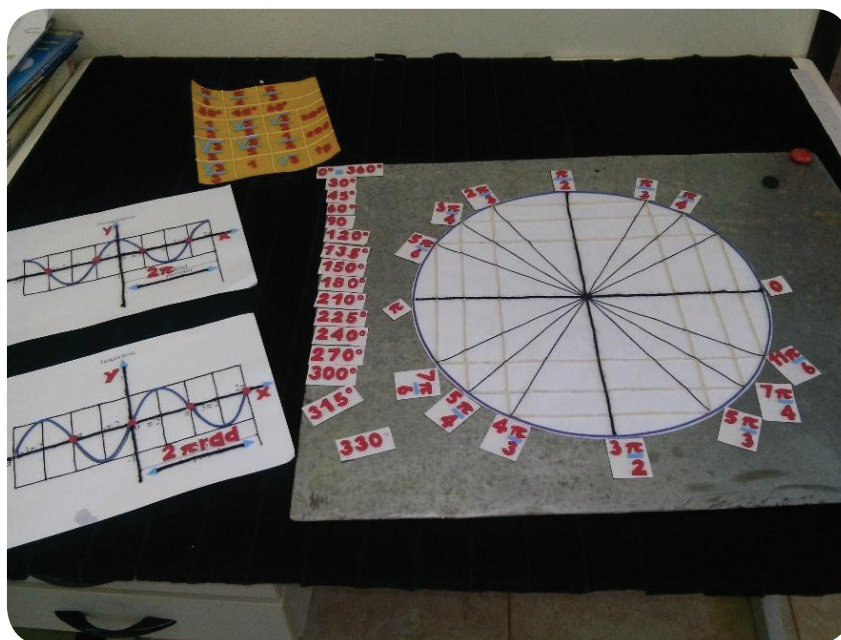


FIGURA 2 - Alguns materiais elaborados e usados pelo professor da disciplina.





REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATKINS, Peter Willian; JONES, Loreta. *Princípios de química: questionando a vida moderna e o meio ambiente*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006. xv, 965 p.

MENDES, Yara de Matos. *Implantação do NAPNEE no campus Bambuí – IFMG, Intervenções Interseoriais para os Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Regular*. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso *campus* Cuiabá – Octayde Jorge da Silva. Cuiabá, 2009.

HALLIDAY, David; RESNICK, Robert; WALKER, Jearl. *Fundamentos de física*. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: LTC, c2009 vol 4.



RELATO DE EXPERIÊNCIA

Cláudia Motta da Rocha Naves - PEDAGOGA DO IFMG

Cristiane Diniz Barbosa - ASSISTENTE SOCIAL DO IFMG

Manuella Felicíssimo - PROFESSORA DO IFMG

Rosalva Maria Martins dos Santos - PSICÓLOGA DO IFMG

Tatiane Cimara dos Santos Medeiros - ASSISTENTE DE ALUNOS DO IFMG

Este relato tem por objetivo descrever o trabalho que vem sendo desenvolvido pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE), para viabilizar a inclusão de uma estudante com transtornos psicossociais, matriculada em um curso técnico integrado.

Alana Santos¹, atualmente com 20 anos, matriculou-se no curso Técnico Integrado em Automação Industrial no ano de 2015, aos 15 anos. cursou todo o ensino fundamental em escola pública e fez o seu ingresso no IFMG pela política de ações afirmativas. A aluna foi aprovada na terceira chamada do processo seletivo e, por isso, foi necessário, logo no início, o atendimento dos setores da Pedagogia e do Serviço Social para auxiliar na sua inserção no cotidiano escolar, bem como para promover as condições materiais para a sua permanência. A estudante apresentou sintomas de ansiedade, evidenciando extrema preocupação com as atividades a serem realizadas, com os prazos, com a defasagem curricular e com vulnerabilidade socioeconômica. Por essa razão, a própria Alana sempre demandava muito dos setores citados. Ela foi

1. Nome fictício.

incluída no Programa de Assistência Estudantil e recebeu acompanhamento pedagógico junto aos docentes.

Os cursos técnicos do *campus*, no ano em que a discente ingressou, tinham seus currículos organizados em módulos que duravam seis meses. Isso, certamente, impôs um ritmo acelerado ao processo de ensino-aprendizagem, o que impactou negativamente na vida escolar da aluna. Esse quadro, somado ao percurso acadêmico acidentado e à chegada tardia em relação aos demais colegas, acabou resultando na reprovação no primeiro módulo (correspondente ao primeiro semestre) do Curso.

Foram muitas as dificuldades para acompanhar a dinâmica das matérias, tornando-se imprescindível o diálogo entre a estudante, a pedagogia e a coordenação de curso. Constatou-se que Alana precisava ter o tempo curricular ampliado, para que conseguisse se adequar à nova rotina escolar e superar os déficits que tanto impactavam no seu processo formativo.

Alana recorrentemente mencionava suas dificuldades socioeconômicas, as quais se constituíam como um sério obstáculo à sua permanência na escola. Além desse fator, havia, ainda, a falta de apoio familiar, que não se dava pela ausência ou negligência dos responsáveis, mas sobretudo pela dificuldade dos pais em compreender e aceitar as mudanças que, inevitavelmente, afetavam a vida da discente. Questões relacionadas à cidadania, novas visões de mundo e novas perspectivas culturais eram vistas com estranhamento por eles.

Alana relatava que sua família não compreendia seus sonhos e o que significava estar em uma instituição federal. Ela foi a primeira entre os seus a alcançar tal êxito, e procurava agarrar-se a essa oportunidade, percebendo-a como a possibilidade de desenvolvimento pessoal, interpessoal e de impul-

são social. Em virtude dessa dificuldade enfrentada por Alana, os pais foram chamados à escola, a fim de que a instituição auxiliasse no diálogo e tentasse promover uma aproximação entre a aluna e os seus responsáveis.

Nos módulos seguintes, até meados de 2017, Alana teve sucesso nos estudos; porém, a sua condição de saúde começou a ficar preocupante. A ansiedade e as dores decorrentes de um quadro de gastrite estomacal tornaram-se mais recorrentes. Além disso, os servidores da escola relatavam que Alana não se alimentava adequadamente. Devido à precariedade do serviço de saúde pública, a estudante teve dificuldades para receber o diagnóstico e o tratamento adequados para a sua saúde física e mental.

No segundo semestre de 2017, após alguns episódios de crise de ansiedade e devido a um quadro clínico que comprometia as suas funções biológicas e psicológicas, houve indicação médica de afastamento total das atividades. A estudante foi diagnosticada com Transtorno de Pânico e Transtorno Generalizado de Ansiedade (TAG), CID 10-F41.0 e CID 10-F41.1 respectivamente.

Em função desse quadro, ela apresentava sintomas como: ansiedade, dispneia, palpitações, tremores, sensação de morte iminente, sensação de desmaio, ânsia de vômito. Posteriormente, teve diagnóstico referente à agorafobia. Alana tinha crises ao sair de casa para ir à escola e, também, quando retornava para a casa dos pais. O quadro evoluiu, meses depois, para anedonia, hipobulia, segundo diagnóstico psiquiátrico de 24 de maio de 2018. A discente passou a ter sentimentos de menos valia, hipersonolência e pensamentos de morte recorrentes.

No início do ano letivo de 2018, a estudante voltou às atividades presenciais, porém, não se mostrava plenamente recuperada. Frequentemente, não

conseguia comparecer às aulas e apresentava quadros de ansiedade recorrentes, o que se agravava pela extensa carga de trabalhos e atividades escolares. Outra dificuldade vivida por ela era a locomoção até a escola, pois morava em uma área rural da cidade, com pouca opção de transporte público, o que configurava mais um obstáculo na sua rotina escolar.

Diante dos frequentes sintomas que a estudante apresentava, ela foi encaminhada para o atendimento psicológico do *campus*², o qual constatou que as dificuldades da aluna provavelmente não seriam vencidas em decorrência do quadro clínico no qual se encontrava. Ainda que estivesse fazendo acompanhamento psicológico e psiquiátrico no sistema público de saúde do município, ela não estava conseguindo evoluir positivamente, de modo que suas condições psicológicas se impunham como um grande obstáculo à continuidade dos estudos.

Diante disso, a equipe do NAPNEE se reuniu para discutir o caso e pensar coletivamente sobre as possíveis estratégias educativas que pudessem viabilizar a inclusão da estudante, tendo em vista a superação, na medida do possível, das dificuldades que se impunham à discente: ansiedade para realizar tarefas e cumprir prazos, dificuldade de acesso ao transporte público e fragilidade da saúde física e mental.

A psicóloga da instituição emitiu um parecer técnico à Secretaria Acadêmica do IFMG sugerindo que fosse feita uma flexibilização na matriz curricular, com a finalidade de viabilizar o progresso da estudante. Essa medida é prevista na legislação educacional e no regulamento do NAPNEE, e possibi-

2. Importante destacar que o *campus* pôde contar com um profissional da área de Psicologia apenas no segundo semestre de 2016.

lita a atuação flexibilizada dos sistemas de ensino frente às dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Algumas adaptações podem ser realizadas pelos próprios docentes no cotidiano da sala de aula; outras requisitam a participação das demais instâncias, pois envolvem decisões que modificam significativamente o currículo e seu fluxo. Essas modificações podem estar relacionadas aos objetivos, conteúdos, avaliação, metodologia e temporalidade (BRASIL, 2003).

Após diálogo entre o Núcleo de Apoio Educacional (NAE), a coordenação de curso, a direção de ensino, a estudante e a equipe do NAPNEE, optou-se pela realização de uma adaptação na temporalidade do currículo (Flexibilização Curricular). Essa medida tem como principal objetivo possibilitar que o estudante adquira os conhecimentos e habilidades necessários, respeitando seu ritmo próprio de aprendizagem (BRASIL, 2003). A flexibilização curricular autorizava que a estudante cursasse menos disciplinas, naquele momento, referentes à terceira série do curso Técnico Integrado em Automação Industrial³. Esse curso tem, atualmente, uma carga horária de 3.300 horas divididas em 16 disciplinas.

Para realizar a adaptação, foi solicitada uma reunião com a Coordenação do Curso Técnico Integrado em Automação, a Direção de Ensino e com o Núcleo de Apoio Educacional (NAE), com o intuito de analisar a possibilidade de execução da proposta. A primeira dúvida que surgiu foi sobre a divisão das disciplinas no sistema de Gestão Acadêmica Conecta. Desse modo, foi necessário que o setor de Registro e Controle Acadêmico do *campus* realizasse uma consulta junto à Reitoria para validação e também para tomar ciência quanto aos procedimentos para realizar as alterações necessárias no sistema.

3. Neste momento, o curso já havia passado por uma reestruturação e vigorava o modelo anual, não mais o semestral, como quando a aluna ingressou.

Confirmada a viabilidade da flexibilização proposta junto ao setor de Registro e Controle Acadêmico, o próximo passo se deu no sentido de formalizar a situação com os docentes, informando-os da condição de excepcionalidade da vida escolar da estudante. O NAPNEE, então, enviou um parecer, assinado também pela Direção de Ensino, informando o quadro de saúde da discente, seu histórico dentro da instituição e a necessidade da nova organização curricular para permitir a continuidade do seu processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, foi apresentada a nova divisão curricular, a qual estabelecia que a estudante cursaria doze disciplinas no ano de 2018 e sete no ano de 2019, conforme o quadro que segue:

QUADRO 1 - Proposta de Flexibilização Curricular

Ano Letivo: 2018	Ano Letivo: 2019
História C	Espanhol
Filosofia C	Física C
Sociologia C	Matemática C
Língua Portuguesa e Literatura e Redação C	Inglês C
Química	Geografia C
Artes	Biologia C
Educação Física C	
Gestão de Projeto e Qualidade	
Automação Industrial	
Instrumentação e Controle	
Acionamentos	
Sistemas embarcados	

Fonte: NAPNEE

Aproximadamente dois meses após a mudança no currículo, Alana apresentou uma piora considerável do seu estado de saúde física e mental; motivo pelo qual precisou ser afastada das aulas presenciais por recomendação médica. Frente a essa situação, o regime excepcional de estudos - com base no parágrafo primeiro do artigo 76 do Regulamento de Ensino Técnico do IFMG, Resolução 31 de 14 de dezembro de 2016 - foi proposto, a fim de garantir condições para que a discente continuasse estudando em sua casa. A instituição, em seguida, procurou verificar se a aluna tinha acesso à infraestrutura (*internet*, mesa de estudos) necessária para cumprir, em sua residência, as tarefas e demais atividades referentes às disciplinas do curso. Como os requisitos foram atendidos, foi deferido pela direção de ensino o Regime Excepcional de Estudos.

Nesse período, a estudante também solicitou que novamente fosse reduzido o número de disciplinas cursadas no ano de 2018, pois não estava conseguindo ter um bom desempenho. Dessa forma, em diálogo com a Alana, foi proposta a redução de 12 para 08 disciplinas. Durante a vigência do Regime Excepcional de Estudos, as disciplinas foram ofertadas por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

QUADRO 2 - Disciplinas Cursadas Durante o Período de Regime Excepcional

Disciplinas do regime excepcional – 2018
Educação Artística
Língua Portuguesa e Literatura-Redação C
História C
Sociologia C
Filosofia C
Sistemas embarcados
Acionamentos Elétricos e Eletrônicos
Química IV

Fonte: NAPNEE

A equipe do NAPNEE, o NAE e a Coordenação de Curso procuraram realizar reuniões abordando individualmente os docentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da aluna. O objetivo desses encontros era aproximar os professores das demandas da discente, de modo que eles pudessem elaborar e planejar as atividades e processos avaliativos continuamente, tendo em vista as condições de saúde física e mental da estudante. Para atender às especificidades da aluna, foram tomadas as seguintes medidas:

QUADRO 3 - Medidas adotadas no Regime Excepcional e Flexibilização Curricular

Objetivos e conteúdos	Adequação dos conteúdos e objetivos
Avaliativa	Diversificação de atividades avaliativas. Dilação do tempo.
Recursos materiais	Diversificação de recursos didáticos vídeo, livros, computador, entre outros).
Recursos humanos	Docentes, Pedagogas, Assistente Social, Psicóloga, Assistentes de Alunos.
Acompanhamento períodico	Atendimento Pedagógico para realização de planejamento da rotina escolar. Atendimento individual com os docentes.

Fonte: NAPNEE

Cabe ressaltar que Alana já tinha chegado à maioria quando a flexibilização foi proposta. Nesse contexto, devido à falta de apoio familiar, ela manifestou o desejo de que sua família não participasse das decisões relacionadas ao seu processo de ensino-aprendizagem. Essa decisão foi respeitada pela equipe, com o intuito de não criar uma situação que pudesse piorar seu quadro de ansiedade. Porém, cumpre enfatizar a importância da participação dos responsáveis em todo o processo. Os atendimentos realizados pelo NAPNEE sempre procuram garantir o envolvimento efetivo da família, pois considera que essa articulação é de fundamental importância, especialmente para o levantamento das informações necessárias sobre o aluno e para a construção de um plano de atendimento individual.

No que se refere aos avanços, consideramos que a proposta apresentada foi exitosa, pois tem possibilitado que a estudante avance no curso, mesmo diante dos inúmeros obstáculos que são por ela enfrentados. Sabemos que, sem essas medidas, a estudante não teria condições de concluir os estudos no IFMG e, provavelmente, já teria evadido.

No ano de 2018, devido ao Regime Excepcional de Estudos, ao quadro de saúde física e mental e à dificuldade para ajustar algumas disciplinas à estrutura do AVA, a estudante concluiu apenas as seguintes: Educação Artística, Língua Portuguesa, Literatura e Redação C, História C, Sociologia C, Filosofia C e um estudo orientado em Química.

No ano de 2019, ela conseguiu retornar às atividades presenciais. Todavia, devido aos efeitos colaterais dos medicamentos (sonolência, confusão mental e tremores), a estudante ainda teve dificuldades para acompanhar todas as matérias que restavam. Sendo assim, foi necessário realizar uma nova divisão, para que elas pudessem ser cursadas durante os anos letivos de 2019 e 2020.

QUADRO 4 - Disciplinas cursadas durante o período de regime excepcional

Ano Letivo: 2019	Ano Letivo: 2020
Língua Estrangeira Inglês C	Sistemas Embarcados
Matemática C	Acionamentos Elétricos
Química C	Gestão de Projetos
Física C	Automação Industrial
Biologia C	Educação Física
Geografia C	Instrumentação Industrial
Espanhol	
Sociologia A - EAD	

Fonte: NAPNEE

Das disciplinas cursadas no ano de 2019, a aluna não conseguiu concluir Matemática e Química. Por esse motivo, essas estão sendo ofertadas no ano de 2020.

Até o momento, a avaliação do referido ano letivo é positiva, sobretudo porque o *campus* tem contado com o auxílio da bolsista do Atendimento Educacional Especializado⁴, que tem conseguido acompanhar mais de perto a estudante neste momento excepcional para toda a comunidade escolar.

Sobre as adaptações curriculares, medida que, em termos acadêmicos, foi bastante relevante para a vida da estudante, essas foram pensadas em conformidade com Lou Royo e López Urquíza (2012). As autoras afirmam que

4. O *campus* somente passou a contar com uma bolsista para dar suporte às atividades do NAPNEE junto aos alunos no ano de 2019. Os resultados têm sido bastante positivos.

as adaptações curriculares justificam-se em razão da existência de características que demandam um atendimento educativo individualizado. Vários estudantes, por diferentes razões e em diferentes circunstâncias, podem apresentar necessidades específicas que exijam atendimento particular. Não se trata, porém, do engendramento de um novo currículo, mas sim de um currículo “dinâmico, alterável e passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos” (BRASIL, 2003, p. 34).

Ressalta-se, entretanto, que alterações muito significativas no currículo só devem ser adotadas quando as necessidades específicas do estudante não forem solucionadas com mudanças curriculares menos impactantes. Isso exige ainda mais cuidado quando se trata de adaptações que requerem alterações na temporalidade, uma vez que essa medida pode resultar em um prolongamento considerável do tempo de escolarização. Tal situação, se levada por muito tempo, pode resultar na desmotivação do estudante. Além disso, quando proposta como primeira alternativa, corre-se o risco de reduzir a expectativa do próprio discente quanto ao seu desempenho educativo.

Uma das dificuldades que foram identificadas no atendimento da estudante Alana, bem como no de outros estudantes, foi a falta de uma maior sistematização dos procedimentos realizados, o que acabava por ocasionar atrasos na assistência à demanda dos alunos. Com relação a isso, o NAPNEE tem buscado elaborar e seguir um fluxo de atendimento que começa já no ingresso do estudante com necessidades educacionais específicas. Procura-se identificar as especificidades de cada estudante, fazer reunião com as famílias e elaborar um plano de atendimento especializado, em articulação com os docentes que trabalham diretamente com os alunos em atendimento.

Outra dificuldade, essa enfrentada pelos membros do NAPNEE, é a conciliação das demandas do Núcleo com as outras atividades relacionadas ao cargo ou função desempenhados pelos integrantes no *campus*. Isso acaba por gerar certa morosidade nos trabalhos, além de se constituir como um fator responsável pelo pouco interesse que os servidores, no geral, têm em participar das atividades do Núcleo.

No segundo semestre de 2019, o NAPNEE passou a contar com a colaboração de uma bolsista. Essa profissional, com formação na área da Pedagogia e em Educação Especial tem auxiliado no acompanhamento individual e sistemático dos estudantes. Isso tem garantido maior celeridade, alinhamento entre os alunos, seus familiares e o NAPNEE e, conseqüentemente, a adoção de medidas mais eficientes para a manutenção das condições de estudos dos discentes que estão sob a atenção do Núcleo.

As experiências adquiridas com o atendimento da estudante Alana têm servido para aprimorar as ações do NAPNEE. Outros estudantes estão sendo beneficiados com as medidas de flexibilização curricular, as quais contribuem para reduzir o fracasso, a retenção e a evasão escolar. Essa estratégia também permite o avanço do aluno que tenha ficado retido em determinadas disciplinas, de modo que ele possa estar junto aos colegas em algumas matérias; fato que consideramos fundamental para manter a motivação desses discentes.

Mesmo ainda apresentando um quadro clínico delicado quanto às questões emocionais e à saúde mental, a estudante vem alcançando bons resultados acadêmicos. Acreditamos que a flexibilização, autorizada pela Lei da Inclusão, foi uma das ações importantes para garantir a continuidade dos estudos da aluna. Além do apoio socioeconômico e do acompanhamento médico-psiquiátrico e psicológico.

No caso relatado, essas foram as condições imprescindíveis para viabilizar a permanência da discente na Instituição. Também foi necessário o diálogo constante com os professores, a fim de alertá-los e até mesmo sensibilizá-los em relação às demandas que se apresentavam. Sem a cooperação dos docentes, as demais medidas não alcançariam seus objetivos intrínsecos.

Desse modo, ressalta-se que as ações que pautam o atendimento especial precisam ser coordenadas e simultâneas, a flexibilização do currículo, por exemplo, deve visar, além do ajuste de carga horária e/ou disciplinas, ao desenvolvimento de novas estratégias de ensino. Assim, por vezes, é preciso repensar os métodos avaliativos, os conteúdos ofertados, os recursos didáticos utilizados, etc. As ações devem levar em conta as condições/demandas apresentadas pelo discente.

A experiência vivida junto com a Alana tem sido um grande aprendizado para todos os integrantes do NAPNEE e tem servido de baliza para tomada de decisões em relação a outros atendimentos. No entanto, é importante destacar que o trabalho aqui relatado não apenas descreve uma empreitada didática e psicopedagógica, mas evidencia, sobretudo, a importância do atendimento especializado e das políticas de inclusão para que a educação seja realmente democratizada.

Nesse sentido, o NAPNEE trabalha em consonância com o que estabelece o artigo 205 da Constituição Federal de 1988: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família”, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Para que a educação seja, de fato, para todos, as instituições de ensino precisam reconhecer, acolher e incluir a diversidade no contexto escolar. As necessidades apresentadas pelos alunos são inúmeras, podem se caracterizar por dificuldades socioeconômicas, podem se dar em função de algum quadro médico e/ou psicológico, podem ser permanentes ou temporárias. Podem, ainda, ser concernentes às relações familiares ou mesmo ao ambiente e atores da escola.

É especialmente por meio do NAPNEE que a Instituição tem condições de identificar as barreiras que se impõem aos estudantes e, então, traçar estratégias para que elas sejam superadas. Esse trabalho, via de regra, envolve diferentes profissionais do *campus* (docentes, psicologia, pedagogia, dentre outros). Por essa razão, as atividades do Núcleo podem ter caráter multidisciplinar. Isso acontece quando a escola, então, irá definir suas estratégias para atender esse aluno. Não há, necessariamente, uma relação entre o médico e a equipe escolar. Em outras situações, o trabalho precisa ser interdisciplinar, ou seja, envolve a ação conjunta, os profissionais de áreas de diferentes de atuação constroem simultaneamente o planejamento que garantirá o atendimento ao discente.

Como se pode verificar, não é possível definir uma única metodologia de trabalho, nem mesmo tê-la estabelecido previamente. Cada caso requer uma ação que, mesmo pautada em situações anteriores, será sempre individual, particularizada, porque o cerne é o aluno em atendimento. É ele e a realidade que se apresenta que devem ser considerados, o que torna inviável a construção de um roteiro pronto de atendimento. É preciso focar na pessoa, nas suas particularidades, restrições e possibilidades. Deve-se, ainda, refletir sobre como esse quadro afeta a relação com a escola e sua comunidade.

Por fim, destaca-se outro ponto que nunca deve ser perdido de vista: a própria escola, seus atores, sua forma de organização. Em alguns contextos, a instituição pode configurar como um obstáculo, uma barreira que se coloca no processo de ensino-aprendizagem de alguns estudantes, e isso muitas vezes não é reconhecido, porque a instituição tende a se perceber apenas como aquela que soluciona - ou pelo menos se propõe a solucionar - os problemas.

Nesse sentido, a cultura escolar como um todo precisa pensar não somente sobre os alunos, mas também sobre si própria. Do contrário, algumas ações jamais terão êxito, algumas barreiras jamais serão superadas. A atuação do NAPNEE permite que isso seja trazido à luz, porque o Núcleo figura como uma ponte, conectando os alunos, a Coordenação de Curso, o NAE e os docentes. O NAPNEE viabiliza o diálogo e a escuta entre profissionais que, muitas vezes, têm visões diferentes a respeito de uma determinada realidade. Esse talvez seja um dos maiores desafios que se impõem à inclusão: compreender que não necessariamente os obstáculos virão “de fora”, mas que eles também existem dentro, no âmago mesmo da cultura/organização escolar, e não apenas arquitetonicamente, como tendemos a considerar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais*. Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. *Constituição Federal*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf. Acesso em 29 abr. 2020.

BRASIL. *LEI Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em 29 de abr. de 2020.

LOU ROYO, María Ángeles. LÓPEZ URQUÍZAR, Natividad. *Bases psicopedagógicas da Educação Especial*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.



ATENDIMENTO A UM CASO DE TRANSTORNO DO ESPECTRO DE AUTISMO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Francismara Fernandes Guerra - COORDENADORA DO NAPNEE DO IFMG

Regiane Veloso Santos - ENFERMEIRA DO IFMG

Sandro Coelho Costa - TÉCNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS DO IFMG

André Moreira Ribeiro - PSICÓLOGO DO IFMG

Ana Rachel Carvalho Leão - PROFESSORA DO IFMG

Wyara Elisângela de Castro Prata - PEDAGOGA DO IFMG

No ano de 2017, um jovem diagnosticado com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) foi aprovado no processo seletivo do IFMG, por meio do sistema de cotas para portadores de deficiência, em um curso técnico integrado. O TEA é um Transtorno do Neurodesenvolvimento, caracterizado por déficits na comunicação e na interação social, além da presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento. Particularmente, esse aluno era independente com relação à locomoção, alimentação e higiene pessoal. E, apesar de conseguir pronunciar as palavras, apresentava dificuldade para iniciar e manter diálogos, prejuízo na comunicação não verbal e pouca reciprocidade nas relações interpessoais.

Quando a equipe do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE), tomou conhecimento sobre o ingresso do aluno, percebeu-se que havia um desafio imposto. Demandaria envolvimento e colaboração de todos os atores da educação para a permanência do aluno na Instituição e para que houvesse êxito no processo de aprendizagem. Dessa forma, o impacto inicial na rotina acadêmica foi a busca por conhecimentos específicos e o preparo da equipe pedagógica que, naturalmente, ficou apreensiva e receosa de não fornecer um atendimento de qualidade para o primeiro estudante autista da escola.

A ação primordial consistiu na busca pelos profissionais da escola precedente frequentada pelo novo aluno, concomitantemente à ação de estabelecer um diálogo com a sua família. Foram momentos marcados por trocas de experiência e informações. Isso foi essencial para tomar conhecimento de seu histórico, bem como de sua personalidade. A partir desses contatos, foi possível evitar a ruptura do trabalho que já vinha sendo desenvolvido, mesmo que em outra modalidade de ensino.

Acompanhado pelo NAPNEE, o estudante concluiu seu curso ao final de 2019, sem reprovação ou retenção, dentro do prazo previsto de integralização. E, aos 18 anos, despediu-se do IFMG com aprovação no vestibular para um curso da área tecnológica.

O estudo do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), fornecido pela escola de origem do aluno autista, foi fundamental para orientar o trabalho dentro do IFMG. Após a construção de um modelo padronizado, esse documento deveria ser atualizado pelos professores tanto das disciplinas propedêuticas, quanto das disciplinas técnicas ao final de cada etapa do ano letivo,

descrevendo os pontos fortes e fracos do estudante, seu desenvolvimento e as estratégias usadas em sala. Outro importante instrumento adotado foi um relato escrito pelo próprio aluno sobre sua personalidade. Como, por exemplo, o que mais o deixa irritado, o que mais o tranquiliza, suas preferências, entre outros.

Como, até o ingresso do aluno no IFMG, não havia tido necessidade de adaptação curricular, seguiu-se essa premissa e procedeu-se à construção conjunta das adequações pedagógicas, pactuadas entre o NAPNEE, a área pedagógica e os docentes. E, para manutenção dessa construção, a equipe se reunia constantemente visando a promover orientações e trocas de experiências internas.

Cabe ressaltar que o estudante sempre contou com o auxílio de uma professora particular em casa na realização das atividades escolares. Porém, diversas vezes, o discente as deixava dentro da mochila, esquecendo-se de entregá-las aos professores. O esquecimento da entrega das atividades foi descoberto em atendimento à mãe do aluno, quando ela relatou ausência de notas. Observou-se, então, que sua dificuldade em comunicar o impossibilitava de entregar suas tarefas.

A partir desse momento, fez-se necessário um atendimento diferenciado ao estudante no tocante às suas especificidades, o que não consistiu em uma tarefa fácil para alguns docentes em determinados conteúdos. A orientação comum tratava-se da elaboração das atividades escolares, avaliativas ou não. Assim, uma das adaptações era com relação aos enunciados das questões, que deveriam ser diretos e objetivos, coerentes com a forma de raciocínio de um autista de comando.

Ressaltamos, ainda, a importância do trabalho realizado pelos profissionais do setor de saúde do *campus*. Esses profissionais, por meio do convívio com o aluno, conseguiram estabelecer um vínculo de confiança com ele. Em muitos momentos, o aluno foi acolhido por esses profissionais, especialmente quando passava por alguma apreensão causada por fatores diversos. O setor de saúde, também, durante o intervalo do almoço, administrava medicação prescrita, o que foi fundamental para que o aluno conseguisse manter sua atenção durante as aulas e nas atividades que precisava desenvolver no turno da tarde. A importância desse acompanhamento se deve ao fato de o aluno ter apresentado dificuldades em manter o uso regular do medicamento de forma independente.

O desempenho do estudante era equiparado aos obtidos por seus colegas de turma. Destaca-se que, no primeiro ano do Ensino Médio, o jovem realizou atividades de recuperação somente de uma disciplina, assim como tantos outros estudantes. Admiravelmente, sem reprovações, ele se mostrou um exemplo de superação e conseguiu alcançar aproveitamento satisfatório em diversas áreas do conhecimento.

No segundo ano do Ensino Médio, houve algum receio da equipe em relação às atividades práticas. Mas o estudante aguardava ansiosamente pelas aulas de laboratório, principalmente as de desenho, mostrando grande concentração e facilidade. Ele também passou a procurar a área pedagógica por iniciativa própria sempre que precisava tirar alguma dúvida, ou mesmo quando precisava de ajuda, o que facilitou a comunicação e as intervenções necessárias. Seu envolvimento nas visitas técnicas também é digno de nota; ele participou de várias e sempre estava atento durante as explicações e as atividades que aconteciam em tais visitas.

As estratégias empreendidas foram bem-sucedidas em dois anos de curso. Contudo, no terceiro ano, observou-se maior dificuldade do aluno no que se refere ao processo de aprendizado, levando à necessidade de se buscar ajuda de uma colaboradora externa. Essa profissional deveria atender às demandas de um projeto de ensino direcionado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), cujo objetivo geral busca a inclusão social e a acessibilidade dos estudantes, regularmente matriculados, com necessidades educacionais específicas do *campus*. Por meio de processo seletivo lançado em edital oficial, com financiamento do próprio IFMG, selecionou-se uma bolsista com larga experiência em AEE e com formação em Psicopedagogia.

A colaboradora realizava atendimentos periódicos ao estudante na hora do almoço e em outros horários disponíveis dentro da carga horária semanal do aluno. A intervenção aconteceu em um período de três meses, com sessões diárias de uma hora cada. Entretanto, a bolsista não o acompanhava dentro da sala de aula, uma vez que isso poderia afetar o bem-estar do estudante, que já vinha há dois anos frequentando as aulas sozinho.

Além disso, os professores também se reuniam diretamente com a psicopedagoga. Sua participação nos conselhos de classe propiciou momentos formativos em que todos trocavam experiências acerca do desenvolvimento do aluno autista e, em contrapartida, recebiam orientações diretamente dela.

No processo de atendimento especializado, desenvolveu-se a construção do diagnóstico da realidade social e das demandas do aluno e posterior elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA) e de ferramentas pedagógica. Esse processo contou com a colaboração da bolsista, do próprio aluno, da família, da área pedagógica, dos docentes, do setor de psicologia e

de todos os profissionais do NAPNEE. O PIA buscou organizar o cronograma de provas, as datas de entrega de trabalhos e a rotina de estudo, bem como apoiar os docentes nas estratégias de ensino.

Como atividades do PIA, foram realizados um treino de habilidades básicas de matemática e a utilização de jogos com o intuito de desenvolver habilidades de leitura, escrita, produção de texto e a criatividade, além de trabalhar a memória visual e a atenção, a fim de melhorar suas habilidades motoras, voltadas para o desenho e um estímulo frente às percepções faciais.

Um elemento importante no processo de inclusão é compreender que alunos com deficiência são de responsabilidade coletiva dos atores da escola. Portanto, a construção de respostas educativas diversificadas compete tanto aos docentes, ao professor do atendimento educacional especializado, como do engajamento de gestores, funcionários, alunos e família em prol de um projeto emancipador para a escola e os cidadãos que ela forma.

Esse processo demonstrou a importância de se fazer um trabalho articulado com participação ativa do próprio aluno, da família, dos docentes, da área pedagógica, da psicologia, dos profissionais do NAPNEE e dos demais sujeitos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, identificamos que, por mais que se estude sobre a inclusão e sobre as necessidades educacionais específicas, sempre ficará a certeza de que este tema é inesgotável e, a cada novo aluno com necessidades educacionais específicas matriculado, um novo desafio se apresenta. Desse modo, pode-se compreender que o trabalho de inclusão deve ser individualizado, pois alunos com os mesmos diagnósticos poderão apresentar necessidades diferentes, o que requer um trabalho individualizado.

Um episódio marcante digno de nota refere-se a uma visita técnica, para a qual o professor realizou levantamento prévio com a turma, permitindo inscrições aos interessados em participar da atividade. Nessa oportunidade, o referido estudante não se inscreveu. Porém, a mãe comunicou à área pedagógica o interesse dele em participar da atividade. Muitas vezes, em casa, ele relatava para a mãe acontecimentos e fatos do dia a dia ocorridos no *campus*. Por isso, a aproximação e confiança da família em nosso trabalho foi de extrema importância. Durante a realização da visita técnica, o estudante demonstrou estar envolvido e grato pelo momento, participou ativamente e interagiu com os colegas e com o professor.

Ressaltamos a importância do trabalho realizado pela bolsista que desenvolveu atividades extraclasse com o estudante no segundo semestre do 3º ano do Ensino Médio. Esse apoio facilitou a comunicação do estudante com todos dentro da instituição. Por muitas vezes ela era de fato a voz que ele não tinha e reivindicava atendimento diferenciado e orientava quando surgiam dúvidas sobre a melhor forma de abordar determinado conteúdo com o estudante.

A passagem do estudante pelo *campus* influenciou muito todos os profissionais envolvidos diretamente ou indiretamente com ele. Com certeza, aprendemos a respeitar as diferenças e a reconhecer a capacidade de cada sujeito. Dentre as ações recomendadas para o futuro, destacam-se a necessidade de se manter projetos que propiciam a permanência dos alunos com necessidades educacionais específicas na escola, o fortalecimento do sentimento de pertencimento no ambiente acadêmico e ações que levam ao aprendizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Psychiatric Association. Manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-V. 5. ed. Porto Alegre: Artmed; 2014. 848 p.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Aspectos da Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado: Um Estudo Em Larga Escala. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 33, e155866, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698155866>. Acesso em: em 6 abr. 2020.

SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos; MELO, Sandra Cordeiro de. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. *Ensaio: avaliação de política pública educacional*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 96, p. 632-651, set. 2017. Disponível em acessos em 20 abr. 2020. Epub 06-Fev2017. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017002500652>.

AMPLIANDO A COMUNICAÇÃO COM ALUNO SURDO

Andréa de Souza dos Santos - PEDAGOGA E COORDENADORA DO NAPNEE DO IFMG

Anderson de Souto - PROFESSOR DO IFMG

Efigênia de Fátima Cornélio Aladim - TRADUTORA E INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS DO IFMG

Diante da matrícula de um estudante surdo em 2020, o NAPNEE mobilizou-se para atendê-lo e para garantir suas condições de acessibilidade linguística. O *campus* já sabia que o estudante usava a Libras, devido ao fato de ele ter solicitado um intérprete para realizar o exame do processo seletivo. Após sua aprovação, as pedagogas, membros do NAPNEE, fizeram contato com a mãe e com o aluno, realizando uma acolhida e levantando as primeiras necessidades para o desenvolvimento das atividades do curso em que se matriculou.

O estudante, atualmente com 16 anos, que escolheu o curso técnico integrado em Mecânica, no qual está matriculado, vem de uma escola pública na qual contou com um profissional intérprete de Libras do 6º ao 9º anos. Antes disso, estudou em outra escola pública, que também disponibilizou intérprete de Libras quando se fez necessário, porque ele nasceu ouvinte, mas perdeu a audição quando criança, devido a um quadro de meningite. Fez um implante coclear, mas há um tempo o aparelho não funciona.

O *campus*, apesar de não contar com Tradutor e Intérprete de Libras (TILS) no seu quadro de servidores efetivos, mobilizou-se para que o estudante não ficasse prejudicado devido à falta do profissional específico. O NAPNEE, então, buscou informar-se sobre a possibilidade de conseguir o TILS para atender a necessidade do estudante.

Conseguimos, provisoriamente, que uma intérprete de outro *campus*, que ainda permanece conosco, viesse em colaboração técnica, ao passo que foi publicado um edital para contratação temporária de dois bolsistas intérpretes, com carga horária de 20 horas semanais para cada. Com o processo seletivo realizado a partir do primeiro edital, conseguimos apenas uma intérprete, mas aguardamos a conclusão do segundo processo, para que tenhamos o outro, apesar de ainda contarmos com a colaboração técnica.

Diante de nossa preocupação com a real inclusão do aluno e com a necessidade de ofertar uma educação bilíngue, antes de iniciar as aulas, o entrevistamos, bem como a sua mãe, para conhecer seu histórico e suas reais necessidades. A partir de então, o *campus* uniu esforços para informar todos os servidores sobre a realidade surda.

Na semana que antecedeu o início das aulas, durante a reunião pedagógica, proporcionamos um momento de esclarecimento sobre a educação de surdos, que contou com a presença de uma intérprete. Essa foi uma oportunidade de refletir sobre quem são os surdos, o que é a Libras e também de tirar algumas dúvidas dos docentes. Questões sobre a real necessidade do aluno foram levantadas, pois, pelo fato de ele ter nascido ouvinte, tem conhecimento da língua portuguesa, realidade diferente da de muitos surdos no país.

No processo educacional, pode-se dizer que estamos avançando. Foi criado um *e-mail* para os intérpretes, a partir do qual os docentes enviam com antecedência o conteúdo da aula a ser ministrada. Além disso, estes buscam usar vídeos acessíveis durante as aulas e, quando tais vídeos não oferecem recursos de acessibilidade (legenda ou janela com intérprete de Libras), procuram as intérpretes para, antecipadamente, estudar a viabilidade de exibir o vídeo.

O estudante é atento e participativo. A turma está bem envolvida e os colegas o receberam com tranquilidade, além de demonstrar interesse e desejo em aprender Libras para conversar com o colega, que é muito simpático com todos.

Com o edital, foi possível contratar o primeiro intérprete bolsista e, então, elaborar um projeto de Atendimento Educacional Especializado, em que traçamos como meta principal, entre outras, oferecer curso de Libras para a comunidade escolar. Consideramos essa uma grande conquista, pois temos, hoje, um curso para os alunos da sala em que o surdo estuda, inclusive solicitado por eles próprios, e um curso para os servidores e a comunidade externa. Dessa forma, buscamos contribuir para um ambiente inclusivo, que vai muito além de apenas haver um intérprete que medeia a comunicação.

O aluno encontra-se no início do curso e, após apenas cinco semanas de aula, o calendário foi suspenso devido à pandemia da COVID-19. Em um curto período de aulas presenciais, os professores relatam a participação ativa do aluno bem como seu bom desempenho nas atividades propostas.

Podemos dizer que o *campus*, hoje, tem uma visão diferente sobre o que é inclusão e busca oferecer o melhor ao aluno. Nos grupos formados para mi-

nistrar o curso básico de Libras, tanto o voltado aos estudantes quanto aos servidores e à comunidade externa, o próprio aluno surdo atua como um instrutor. As duas intérpretes participam desses grupos/cursos, uma como instrutora e a outra como intérprete para o aluno. Além de todo o aprendizado da língua de sinais, também estamos aprendendo a incluí-lo em nossas ações.

Consideramos essencial a presença do intérprete de Libras para proporcionar a inclusão eficiente do aluno surdo. A insegurança de ter que contar com intérpretes bolsistas é um fator que dificulta o processo, já que não é tão simples conseguir um profissional que atenda as especificidades da função e concorde com as condições de ser bolsista. O fortalecimento da figura do intérprete, devidamente habilitado, em unidades que atendam a pessoa surda, faz-se necessário, de modo que tal profissional tenha remuneração adequada à sua importância no desenvolvimento educacional de alunos surdos.

FORMAÇÃO VERTICALIZADA DE UM ALUNO COM SÍNDROME DE ASPERGER EM UM *CAMPUS* DO IFMG DO INTERIOR DE MINAS

Marcelo Augusto dos Anjos Lima Martins

PEDAGOGO E COORDENADOR DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS
COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS DO IFMG

Segundo o Ministério da Educação (2019), a educação verticalizada pressupõe que o estudante pode cursar todas as etapas da educação profissional e tecnológica em uma mesma instituição, desde o curso técnico de nível médio até a pós-graduação. O presente relato trata de um aluno com Síndrome de Asperger (SA) que concluiu os cursos Técnico em Meio Ambiente, modalidade integrado, e a graduação em Tecnologia em Gestão Ambiental em um *campus* do IFMG do interior de Minas.

Desde a primeira matrícula do aluno com SA, no curso Técnico em Meio Ambiente, em 2012, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE) do *campus* se preocupou em oferecer as melhores condições para que o aluno em questão se desenvolvesse com a mesma qualidade que os demais alunos, ditos normais.

No entanto, as dúvidas eram inúmeras. Como lidar com um aluno Asperger? O que a escola pode oferecer? Como será sua socialização com os colegas de classe? E com os professores? O NAPNEE, em diálogo com a equipe gestora e professores, elaborou um plano de ação e monitoramento do desempenho acadêmico do referido estudante. As ações, avaliações e metodologias, eram constantemente repensadas visando ao melhor aproveitamento.

O aluno, em sua primeira matrícula, tinha em torno de 16 anos. Em sua vida acadêmica anterior, o Ensino Fundamental foi concluído em uma escola da rede estadual de ensino. Quando iniciou o curso no IFMG, nas primeiras semanas de aula, para surpresa de todos, o aluno com SA foi bem recebido pelos colegas e sua socialização foi relativamente bem sucedida. Os professores sempre interagem com a equipe pedagógica do *campus* e do NAPNEE para melhor alinhamento das ações no trato com o aluno.

A Síndrome de Asperger foi incluída no chamado Transtorno do Espectro Autista (TEA) em 2013; antes disso, era considerada uma condição distinta.

Mas diferentemente de outros tipos de autismo, as crianças com Asperger não costumam apresentar atrasos cognitivos graves.

A nova classificação, que investiga mais sintomas, agrupou algumas categorias. Se antes eram quatro principais (Comunicação, Interação Social, Interesses Restritos e Comportamentos Repetitivos), hoje, as duas primeiras foram agrupadas em uma só.

Assim, na área de Comunicação & Interação Social, são analisados o grau de respostas atípicas, déficits para responder a interações com outras pessoas, dificuldade de manter relacionamentos/ami-

zades, dificuldade de interpretação em relações não-verbais. Já nas outras categorias se analisa o grau e a frequência das chamadas obsessões por interesses restritos (como enfileirar objetos ou números ou determinadas cores). A terceira área analisa os comportamentos considerados repetitivos, em que ocorre um apego excessivo à rotina, além de atividades e movimentos reiterados e constantes (BARBA, 2018).

O aluno com SA, no entanto, quando questionado oralmente, era extremamente preciso em seus depoimentos, o que foi percebido pela equipe do NAPNEE como uma oportunidade de estreitamento do vínculo que o aluno estava construindo com a escola, com a comunidade escolar, como um todo. O atendimento ao aluno com SA seguiu alguns protocolos, partindo da discussão dos membros do NAPNEE com a equipe pedagógica, com a gestão do *campus*, com os docentes e encaminhamento do caso à Reitoria do IFMG, ao setor de Inclusão, para acompanhamento.

O planejamento de ações se deu de forma contínua, à medida que o aluno apresentava as dificuldades. As ações executadas foram desenvolvidas a partir de um diagnóstico conjunto, em entrevistas com a mãe e a avó do aluno SA e com os professores do curso. O plano de ação elaborado pelo NAPNEE junto aos docentes e à equipe pedagógica tinha como norte as sessões de Orientação Educacional das quais o aluno SA participava periodicamente, duas vezes por semana, ao longo de todo o curso, com o pedagogo e a psicóloga do *campus*.

Foi identificado que o aluno precisava, em algumas disciplinas, apenas de um tempo adicional para o desempenho das tarefas e avaliações. Em outras, os professores pediam ao aluno que apenas prestasse atenção às aulas, que não se preocupasse em copiar tudo do quadro, pois seria encaminhado ao seu *e-mail*. Em alguns casos, também, os professores tinham que encaminhar as apresentações das aulas para o *e-mail* do aluno, para que fizesse uma pré-leitura. Assim o aluno ficaria menos tenso durante as aulas.

Ressalta-se que os que possuem asperger, assim como outros autistas, possuem pensamento concreto, ou seja, dificuldade com ideias abstratas. Reagem de forma literal às palavras dos outros e por isso possuem dificuldade para entender sarcasmo, humor, metáforas, figuras de linguagem, duplo sentido, etc. Sua natureza é visual, portanto aprendem melhor através de imagens (WHITMAN, Thomas L., 2015).

A principal estratégia foi o aumento dos prazos para entrega de trabalhos e avaliações, pelos professores, e a instrução para que os docentes fossem o mais objetivos possível durante as aulas, visando a minimizarem as dificuldades que o aluno com SA possui em abstrair. Não foram necessárias mudanças estruturais ou curriculares. Portanto, não houve necessidade de diversificação de materiais, bastando aos docentes respeitarem o tempo de aprendizagem do aluno com SA.

Esses procedimentos duraram os três anos do curso técnico integrado e continuaram durante o curso superior de Tecnologia em Gestão Ambiental, findando em 2019. Sempre que necessário, a mãe ou a avó eram convidadas a conversar pessoalmente com a equipe pedagógica do *campus* para alinhamento das ações de acompanhamento pedagógico do desempenho do aluno SA.

No decorrer dos cursos, o aluno foi desenvolvendo relativa autonomia em seus estudos, organizando suas tarefas, na escola, com o acompanhamento do pedagogo e da psicóloga, a partir do NAPNEE, e em casa, sob supervisão de sua mãe. Uma prática que deu resultado positivo foi a elaboração de uma agenda semanal em forma de calendário, impresso em folhas de formato A4, em que o aluno escrevia e acompanhava suas tarefas diárias.

No entanto, desde o início, houve inúmeros desafios enfrentados. Dentre eles, ressalta-se que, no final do último semestre letivo do curso de Tecnologia em Gestão Ambiental, o aluno com SA começou a perder um pouco o controle no cumprimento de prazos envolvendo suas tarefas acadêmicas, em especial no que diz respeito aos trabalhos avaliativos abrangendo pesquisas e leituras em artigos científicos. O estudante relatou dificuldade em fazer *slides*, apresentações que exigem expor uma gama de informações em poucas palavras. Apesar de expor muito bem suas ideias oralmente.

No aspecto socioemocional, percebeu-se que é um jovem contido, mas prestativo, gostava de estar na presença de seus colegas de classe e dos professores. Em alguns dias demonstrava insatisfação com seu desempenho acadêmico e com seu estado emocional, no geral, o jovem manifestava bons hábitos de higiene e utilizava frequentemente expressões de cortesia. O aluno se relacionava bem com os colegas da sala e da escola, assim como com os funcionários e professores, respeitava e tratava a todos com cortesia e formalidade, mesmo evitando olhar nos olhos das pessoas.

Quanto às tarefas em sala, na maioria das vezes, as fazia no tempo determinado. Apresentava certa resistência em fazer trabalhos em grupo. No entanto, não apresentava dificuldades em tomar a iniciativa, quando se tra-

tava de auxiliar os colegas. Sempre copiava os conteúdos das disciplinas e se preocupava em dividi-los com os alunos faltantes.

No aspecto cognitivo, aprendizagem, ressalta-se em especial que, oralmente, o jovem com SA expunha suas ideias com clareza, mediante a solicitação do interlocutor. Conseguia organizar informações para expor com coerência. No entanto, relatava dificuldade em consolidar as informações em trabalhos acadêmicos dissertativos, que exigem transcrições, análises críticas e sínteses, o que exigiu um maior esforço por parte do professor orientador para a consolidação do Trabalho de Conclusão de Curso.

O presente relato buscou compartilhar a experiência do IFMG com o aluno diagnosticado com transtorno ou síndrome de asperger (SA). Tal experiência foi essencial para a formação acadêmica e profissional do estudante, para os familiares, docentes e técnicos administrativos que conviveram com o mesmo entre os anos 2012 e 2019.

Ressalta-se que este texto considerou apenas aspectos relativos à percepção do ponto de vista acadêmico, sendo necessários estudos que ampliem a compreensão do “ser asperger” em outros territórios, como o profissional e familiar.

Com a passagem do estudante com SA pelo *campus*, toda a comunidade escolar teve a oportunidade de desmistificar suas impressões sobre o que é conviver com um asperger. Para melhorar a condição de atendimento a estudantes com asperger e outros transtornos, propõe-se o fomento a programas de capacitação e visitas técnicas a outros *campi* ou instituições que convivem com a mesma realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBA, Mariana Della. In Nova Escola. *Asperger: como a escola deve acolher o aluno e os pais*. 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/10102/asperger-como-a-escola-deve-acolher-o-aluno-e-os-pais>>. Acesso em 07 abr. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Educação verticalizada: saiba o que é e conheça casos que marcam história da Rede Federal*. Brasília: MEC, Jul. 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/209-564834057/78371-educacao-verticalizada-saiba-o-que-e-e-conheca-casos-que-marcam-historia-da-rede-federal>>. Acesso em 24 jul. 2020.

WHITMAN, Thomas L. *O Desenvolvimento do Autismo*. Ed. M.Books, 2015. 320 p.



LÍNGUA DE SINAIS: MECANISMO ESSENCIAL PARA O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR DO SURDO

Estela Dias Figueiredo - TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS DO IFMG

Paulo José Chaves Mendanha - TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS DO IFMG

Magali Soares da Silva - PEDAGOGA DO IFMG

O estudante F.V.B, 28 anos, ingressou no IFMG no ano de 2016, através do vestibular tradicional para o curso de Bacharelado em Engenharia Elétrica, na modalidade Ampla Concorrência, apresentando laudo de surdez bilateral profunda. O referido aluno obteve a formação escolar básica em escolas bilíngues e formou-se como Técnico em Eletrônica em uma instituição federal antes de ingressar no IFMG. Desde o atendimento prestado no dia do vestibular, percebeu-se que o estudante apresentava fluência em língua de sinais e domínio da língua portuguesa na modalidade escrita, apresentando assim dois fatores determinantes e favoráveis ao seu progresso e desenvolvimento acadêmico.

Apesar disso, o caso apresentou-se como um desafio inédito para a gestão, uma vez que o *campus* era recém-criado e não possuía, em seu quadro de servidores, os profissionais Tradutores Intérpretes de Libras que o estudante necessitaria durante a sua formação na graduação. Em discussão com

a Reitoria, especialmente com o Setor de Políticas Inclusivas, foi aberto um processo seletivo simplificado para a contratação de um TILS (Tradutor Intérprete de Língua de Sinais) no qual foi aprovada a tradutora E.D.F. Entretanto, a formação em engenharia envolve muitos conceitos técnicos e profundos acerca de temas bem específicos. Assim sendo, em maio de 2016 o servidor P.J.C.M foi removido para o *campus* a fim de atuar na tradução e interpretação das atividades didático-pedagógicas em sistema de revezamento com a intérprete, manter a qualidade na interpretação e assegurar uma qualidade de acesso aos conteúdos curriculares para o estudante surdo.

O referido aluno sempre se mostrou bem interessado no curso, participando ativamente das aulas teóricas e práticas, destacando-se pela facilidade com as disciplinas da área de exatas. Sempre apresentou facilidade de interação com professores, colegas e demais servidores do *campus*. Em sua trajetória escolar, pode-se destacar a sua participação em vários projetos na instituição, entre eles:

Projeto de extensão matemática para surdos: neste projeto de extensão, o estudante F.V.B atuou como bolsista. O objetivo era pesquisar o perfil dos alunos surdos da comunidade local, regularmente matriculados na rede pública de ensino, com foco no nível de fluência da língua de sinais e o domínio das operações matemáticas. A partir disso, pretendeu-se ensinar matemática com metodologias e recursos didáticos visuais, observando-se as diferentes faixas etárias e o ambiente em que o aprendiz está inserido. Além disso, a proposta incluiu o desenvolvimento da língua de sinais, haja vista que os alunos estiveram em contato com a comunidade surda, o que contribuiu significativamente para o desenvolvimento comunicativo dos mesmos. A importância dessa temática foi possibilitar ao surdo o desenvolvimento da fluência em

língua de sinais, potencializando a inserção dos surdos na comunidade surda local, valorizando a identidade surda e a cultura surda no espaço totalmente visual, bem como desenvolver o conhecimento e o reforço matemático que contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos especiais que estão incluídos em escolas regulares. As escolas públicas inclusivas do município que têm surdos matriculados, bem como seus familiares, foram contatadas a fim de autorizarem a participação dos alunos no projeto. Os encontros aconteceram na sala do NAPNEE (Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas).

Projeto de extensão reforço escolar para surdos: neste outro projeto de extensão, o estudante F.V.B também atuou como bolsista. O objetivo foi auxiliar os alunos surdos da comunidade local, regularmente matriculados na rede pública de ensino. O foco principal foi oferecer reforço escolar em todas as disciplinas básicas, com metodologias e recursos didáticos visuais, observando-se as diferentes faixas etárias e o ambiente em que o aprendiz está inserido. Além disso, a proposta incluiu o desenvolvimento da língua de sinais, haja vista que os participantes estiveram em contato com a comunidade surda, o que contribuiu significativamente para o desenvolvimento comunicativo dos mesmos. A importância dessa temática foi possibilitar ao surdo o desenvolvimento da fluência em língua de sinais, potencializando a inserção dos surdos na comunidade surda local, valorizando a identidade surda e a cultura surda no espaço totalmente visual, bem como desenvolver o conhecimento de conteúdos curriculares básicos que contribuiriam para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos que estavam incluídos em escolas regulares. Os encontros aconteceram na sala do NAPNEE (Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas).

Projeto de pesquisa detecção automática de vagas em estacionamento via aprendizado de máquinas: neste projeto de pesquisa, o estudante F.V.B atuou como voluntário. O objetivo da pesquisa era criar uma automatização para detecção de vagas do estacionamento com custo mínimo para o IFMG, utilizando técnicas de aprendizagem de máquinas. Em síntese, o trabalho teve como foco a criação/treinamento de um algoritmo para entendimento dos padrões de imagens retiradas do local para tomadas de decisões e informar aos usuários a presença ou não de vagas disponíveis. O referido projeto estava sob a orientação do professor M.D.

Monitoria Circuitos Elétricos I: o estudante F.V.B foi aprovado em primeiro lugar e atuou como monitor da disciplina de Circuitos Elétricos I, sob a supervisão do professor F.A.

Semana da Engenharia: o estudante F.V.B sempre se mostrou muito comprometido com a Instituição. Ele participou de todas as edições da Semana da Engenharia, que acontecem anualmente no *campus*, sempre sendo acompanhado pelos profissionais Tradutores Intérpretes de Libras. Os TILS garantem a acessibilidade ao aluno em todas as atividades didático-pedagógicas promovidas pela instituição, inclusive aquelas que acontecem extraclasse, como palestras e visitas técnicas.

Programa Internacionaliza: em 2018, o referido aluno foi aprovado em terceiro lugar no Programa de mobilidade acadêmica do IFMG, conhecido como Internacionaliza. Em fevereiro de 2019, o estudante embarcou para Portugal, a fim de realizar um intercâmbio estudantil no Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), na cidade de Porto. A Reitoria viabilizou que o servidor P.J.C.M o acompanhasse em missão internacional para traduzir e interpretar as atividades pedagógicas ao aluno durante a mobilidade. Durante o intercâmbio, além

das aulas teóricas, o estudante desenvolveu um projeto de pesquisa intitulado “Desenvolvimento de dispositivo para auxílio de pessoas surdas ou com deficiência auditiva capaz de captar e indicar o choro de bebês”, sob a orientação dos professores F.A. e E.F.

O caso explicitado no relato evidencia a importância da língua de sinais como fator determinante para o desenvolvimento do estudante surdo. O domínio da língua portuguesa na modalidade escrita também é uma habilidade necessária para que o surdo possa desenvolver autonomia e competências exigidas no sistema educacional brasileiro. O estudante F.V.B. pode ser considerado um exemplo bem sucedido no processo de ensino-aprendizagem, visto que vem demonstrando um excelente rendimento acadêmico que se destaca na comunidade escolar. Entretanto, reconhecemos e lamentamos que nem todos os sujeitos surdos apresentam as mesmas circunstâncias e oportunidades de acesso.

A equipe do NAPNEE ainda presta atendimento ao estudante F.V.B, proporcionando-lhe acessibilidade e acesso aos conteúdos curriculares. Podemos afirmar, com muito orgulho, que o referido aluno marcou para sempre a história do *campus* por conquistar a toda equipe pedagógica, docente e demais estudantes com o seu carisma e comprometimento com os estudos. Assim sendo, esses bons resultados fortalecem ainda mais a missão do NAPNEE de articular pessoas e instituições, buscando desenvolver ações de inclusão, envolvendo técnicos administrativos em educação, docentes, profissionais contratados, discentes, pais e a comunidade externa em geral. Dessa forma, o Núcleo pretende implantar a cultura da “educação para a convivência” e a aceitação da diversidade, buscando, principalmente, a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Elizabete Gonçalves; FRASSETTO, Silvana Soriano. Libras e o desenvolvimento de pessoas surdas. *Aletheia* 46, p.211-221, jan/abr.2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942015000100017. Acesso em 13/05/2020.

Diaz, F et al. (2009). *Educação Inclusiva, Deficiência, e Contexto Social: questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/170/3/Educacao%20Inclusiva.pdf>. Acesso em 12/05/2020.

Brasil. (2002). *Lei Federal N. 10436 de 24 de abril de 2002: Oficializa a Língua Brasileira de Sinais em Território Nacional*. Brasília 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em 12/05/2020.

Brasil. (2005). Decreto N. 5626/2005: Regulamenta a Lei n. 10436/2002, que oficializa a Língua Brasileira de Sinais Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em 13/05/2020.

NOGUEIRA, Emanuela Pinheiro; BARROSO, Maria Cleide da Silva; SAMPAIO, Caroline de Goes. *A importância da Libras: Um olhar sobre o ensino de Química a surdos*. DOI:10.22600/1518-8795.ienci2018v23n2p49. IENCI – Investigações em Ensino de Ciências. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/861>. Acesso em 13/05/2020.

QUADROS, Ronice Müller. de. *As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na LIBRAS e reflexos no processo de aquisição*. Dissertação de Mestrado. PUCRS. Porto Alegre. 1995.

QUADROS, Ronice Müller. de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Artes Médicas. Porto Alegre. 1997.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE - DIREITO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Estela Dias Figueiredo - TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS DO IFMG

Paulo José Chaves Mendanha - TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS DO IFMG

Magali Soares da Silva - PEDAGOGA DO IFMG

Cientes de que o direito à educação de pessoas surdas e sua inclusão escolar são estabelecidos em leis, ainda deparamos com situações que nos fazem refletir sobre as atitudes, comprometimentos e responsabilidades pelo processo educativo de alunos com surdez.

A inclusão do aluno surdo em uma instituição de ensino requer mudanças no currículo, nas práticas docentes, na elaboração de leitura de conteúdos e de mundo, pois o eixo principal de aprendizagem é o ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, que irá estabelecer o vínculo do aluno na aquisição da linguagem, que conforme estudos de Vygotsky (1978), “A comunicação (linguagem oral) é determinante seu desenvolvimento para assimilar comportamentos, cultura, entender e expressar o pensamento próprio e de outrem”. A Libras oportuniza aos estudantes surdos a esses acessos, sua expressão com o mundo interno com o externo.

No ano de 2018, o *campus* se deparou com uma situação de profunda preocupação em relação ao aluno matriculado no curso do Ensino Médio In-

tegrado – Automação Industrial, apresentando diagnóstico de surdez profunda acompanhado de Síndrome de Usher¹.

O estudante matriculado possui 21 anos, completou o ensino fundamental na rede pública, e foi aprovado no processo seletivo para o curso de Ensino Médio Integrado - Automação Industrial, através do sistema de reserva de vagas.

Assim que foi realizada a matrícula e houve início do ano letivo, o referido aluno foi submetido a uma avaliação diagnóstica para levantamento das habilidades e competências já adquiridas em anos anteriores. Na avaliação inicial, no primeiro dia de aula, diagnosticamos que o estudante não apresentava fluência em Libras, bem como seus familiares. Também no diagnóstico, percebemos que o aluno não era alfabetizado em língua portuguesa na modalidade escrita.

O problema detectado colocou todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, NAPNEE, equipe pedagógica, direção e docentes em busca de soluções que pudessem incluir verdadeiramente o estudante, na busca de adequar os recursos pedagógicos de forma a atender a essa especificidade.

Nossa inquietação, ao detectar que o aluno não dominava a língua de sinais e também não dominava a língua portuguesa na modalidade escrita, permeou a seguinte discussão: Como garantir que o aluno entenda a interpretação das aulas e consiga relacionar aos conteúdos? Como inserir o aluno

1. Síndrome de Usher: doença hereditária caracterizada pela deficiência auditiva e perda progressiva da visão. A perda da visão se dá devido à retinose pigmentar (RP), uma doença degenerativa da retina que geralmente aparece na adolescência ou início da idade adulta. O senso de equilíbrio também pode ser afetado. Os sintomas e o avanço da doença variam de pessoa para pessoa. Disponível em: <https://retinabrasil.org.br/sindrome-de-ushe-ush>. Acesso em 24/04/2020.

em sala de aula sem compreensão da leitura e da escrita? Como esse direito foi negado a este aluno? Como aprender sem possuir a fluência da Língua de Sinais? Percebemos, também, que o referido estudante não possuía autonomia. Estava totalmente dependente de sua progenitora.

A partir desses dados, iniciamos um planejamento de ações a serem desenvolvidas, de modo a não mais negligenciar uma proposta de educação bilíngue para este aluno, pois é a única forma de inserção na cultura letrada e empoderamento do seu papel como sujeito social. A proposta bilíngue passa pela alfabetização do surdo em língua portuguesa, na modalidade escrita, que é considerada, neste universo, como segunda língua. Desta forma, os planejamentos das ações seguiram alguns passos importantes.

As estratégias utilizadas foram voltadas para o acolhimento e aprendizagem significativa do aluno. A primeira foi a solicitação do desvinculamento de todas as disciplinas a serem cursadas no 1º ano do Ensino Médio integrado – Automação Industrial, uma vez que o curso possui 16 disciplinas, entre as básicas e as técnicas, com uma carga horária expressiva, sem condições de atendimento individualizado. Como, também, o curso possui seis anos para a integralização para os alunos que não possuem nenhum atendimento especializado, a legislação garante ao aluno com surdez 50% a mais para sua formação, totalizando nove anos de permanência. É claro que nosso objetivo era não chegar a esse limite.

Após reunião da equipe multidisciplinar juntamente com o corpo docente e a gestão do *campus*, demos início, em março de 2018, às estratégias para que o aluno pudesse ser inserido no curso. A partir destas discussões, elencamos apenas três disciplinas do currículo para que o aluno pudesse estar

em sala de aula: matemática, desenho técnico e educação física. A escolha das três disciplinas foi a possibilidade de trabalhar com o visual e corporal. Além destes conteúdos, foi realizado um projeto de extensão “Ensino de Libras como Primeira Língua”, sendo aberto um edital para contratação de um instrutor de Libras surdo. Também foi realizado um projeto de extensão intitulado “Reforço Escolar para surdos”, com bolsista surdo matriculado em um curso superior do IFMG. Estas duas ações tiveram como objetivo ampliar o conhecimento da língua de sinais e também a interação do aluno junto à comunidade surda local.

No final do ano letivo, fizemos, novamente, uma avaliação diagnóstica dos resultados alcançados e constatamos que o aluno aumentou o vocabulário em língua de sinais, mas ainda precisava de mais tempo para consolidação, uma vez que possui dificuldade de memorização e a alfabetização na segunda língua – língua portuguesa – necessita ser realizada.

Iniciamos o ano letivo de 2019 elencando mais cinco disciplinas para continuidade da grade curricular do 1º ano, sendo: língua portuguesa; língua estrangeira moderna – inglês; artes; geografia e química. Em todas as disciplinas, tanto no ano letivo de 2018 e 2019, os professores fizeram adaptação curricular para a aprendizagem do aluno.

Não foi possível realizar os projetos de extensão com “Ensino de Libras como Primeira Língua” e “Reforço Escolar para Surdos”. O primeiro, porque as verbas das Instituições Federais sofreram contingenciamento. O segundo, por motivo de contar com um aluno da graduação, que no primeiro semestre foi realizar um intercâmbio no Instituto Superior de Engenharia do Porto, em Portugal, através do Programa de Mobilidade Acadêmica do IFMG, denomi-

nado Internacionaliza. As dificuldades encontradas trouxeram uma grande frustração para a equipe multidisciplinar do *campus*, pois deixou a aquisição de língua de Sinais estacionada para o estudante.

Nas disciplinas em sala de aula, o aluno desenvolveu, dentro de suas limitações e juntamente com a Intérprete de Libras no NAPNEE, um projeto de alfabetização em Língua Portuguesa, coordenado pela professora da disciplina.

Uma disciplina em que houve destaque foi a química. A professora desta disciplina usou a tabela periódica com elementos presentes no cotidiano para ensinar o aluno a trabalhar com os elementos e entender o conteúdo. A proposta foi de o aluno fotografar elementos e, a partir das fotos que ele trazia, ela foi compondo a tabela periódica. No final do ano letivo, aplicou-se uma avaliação em *slides* com as fotos e com uma didática usando os sinais da Libras para que o aluno pudesse realizar. O estudante demonstrou consolidação do conteúdo proposto bem como fez um grande progresso nos objetivos que foram elencados na disciplina. Contudo, o aluno solicitou transferência para a EJA na rede pública no ano letivo de 2020, por considerar o processo no IFMG lento para término de conclusão do ensino médio.

Nós da equipe multidisciplinar ficamos um tanto frustrados por não conseguirmos convencer o aluno e sua família sobre a importância do processo ser mais lento, porém eficaz; que o diploma não teria tanta importância nesse momento, pois a aprendizagem e a autonomia construída durante o processo seriam a garantia de seus direitos individuais. Entretanto, a família considera importante o diploma e priorizou a conclusão rápida do estudante em outra instituição. De toda forma, o referido aluno conquistou toda a comunidade escolar do *campus* com a sua simpatia e vontade de aprender. Aprendemos

com ele que nunca é tarde para começar e que todos nós podemos vencer barreiras que parecem ser intransponíveis.

Diante de nossas expectativas em contribuir na formação do aluno, temos a certeza de que as ações realizadas iniciaram garantia de direitos que asseguram a dignidade de todos os cidadãos, incluindo as minorias. Para Andrade (2016, p. 03), a dignidade:

Constitui um valor universal, não obstante as diversidades sócio-culturais dos povos. A despeito de todas as suas diferenças físicas, intelectuais, psicológicas, as pessoas são detentoras de igual dignidade. Embora diferentes em sua individualidade, apresentam, pela sua humana condição, as mesmas necessidades e faculdades vitais.

Mesmo assim, ficamos felizes em ter contribuído diretamente no processo de ensino-aprendizagem do ex-aluno, pois acreditamos que o Instituto trabalha coletivamente e com bastante empenho para garantir o acesso e permanência. Ficamos orgulhosos em poder proporcionar ao estudante o acesso a um ensino público, gratuito e de qualidade

Esperamos que, em novos casos parecidos, possamos trabalhar para melhorar os processos, de forma a garantir totalmente os direitos instituídos aos estudantes com necessidades educacionais específicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, A. G. C. de. *O princípio fundamental da dignidade humana e sua concretização judicial*. Rio de Janeiro: 2016. Disponível em: https://www.emerj.tjrj.jus.br/revistaemerj_online/edicoes/revista23/revista23_316.pdf. Acesso em 14/05/2020.
- BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994, p. 10-20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 19/07/2020.
- BRASIL. *Decreto-lei nº 5626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 19/07/2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação Especial. *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEESP, 2014. <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/49171-educacao-bilingue>. Acesso em 19/07/2020.
- VIGOTSKI, L. S. (2007). *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, 8 (abr.), 23-36. Disponível em: <https://isabeladominici.files.wordpress.com/2014/07/revista-educ-infant-indic-zoia.pdf>. Acesso em 13/05/2020.
- QUADROS, R. M. de. *As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na LIBRAS e reflexos no processo de aquisição*. Dissertação de Mestrado. PUCRS. Porto Alegre. 1995.
- QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Artes Médicas. Porto Alegre. 1997



A RELAÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM E AUTONOMIA SOCIAL

Estela Dias Figueiredo - TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS DO IFMG

Paulo José Chaves Mendanha - TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS DO IFMG

Magali Soares da Silva - PEDAGOGA DO IFMG

A chegada de uma estudante surda no *campus*, no ano letivo de 2018, trouxe ao Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE) muitas preocupações. Não no tocante à interpretação da língua de sinais, pois temos o profissional especializado na função. Porém, não adiantava ter o profissional intérprete de Libras para trabalhar na mediação do conhecimento junto ao aluno com surdez, uma vez que a aluna foi privada, durante toda a sua trajetória escolar, da aquisição da Libras como primeira língua.

A aluna K.G.P, 19 anos, surdez bilateral profunda/ Diabetes Mellitus tipo I, terminou o ensino fundamental e participou do processo seletivo do IFMG, para o Ensino Médio no curso Técnico Integrado em Automação Industrial. Nos seus primeiros dias de aula na instituição, percebemos que a interação

em sala de aula não estava acontecendo. A aluna não compreendia o conteúdo, bem como o que era sinalizado pelo profissional intérprete em Libras, e também a dinâmica de sala de aula.

A partir dessa observação, a equipe do NAPNEE iniciou uma avaliação diagnóstica para compreender quais conteúdos competências e habilidades foram desenvolvidas, bem como aquelas que ainda necessitariam ser trabalhadas. Verificou-se, a partir dos diagnósticos, que a aluna não tinha a habilidade linguística nem em Libras nem em português, na modalidade escrita.

De acordo com Gomes (2005), “escutar, falar, ler e escrever são quatro habilidades básicas que nos permitem agir socialmente no uso da língua. Ou seja, essas são as habilidades linguísticas que as pessoas desenvolvem ao se relacionarem e comunicarem umas com as outras.” (CEALE/FAE/UFMG, 2005).

Se o aluno chega ao ensino médio sem o desenvolvimento das habilidades linguísticas, como aprender os conteúdos, uma vez que a leitura e a escrita são as habilidades mínimas exigidas para compreensão de textos? Todas estas informações foram fornecidas na avaliação diagnóstica. A aluna K.G.P foi alfabetizada em língua portuguesa. Sabia ler e escrever, porém com pouco domínio das convenções gráficas. Possuía habilidade reduzida de descrever situações e narrar acontecimentos. Em matemática, realizava operações de adição e subtração, porém cometia erros quando necessitava de “empréstimo” – subtração com reserva. O diagnóstico também nos apresentou a dificuldade em trabalhar na linguagem de programação exigida no currículo do curso para a aluna, pois dependia dos conceitos de matemática e de língua estrangeira moderna – inglês, dificultando o aprendizado na disciplina.

Nas áreas de ciências humanas e suas tecnologias o diagnóstico foi muito semelhante. Apresentava limitações frente às noções de tempo e espaço, relação à noção de tempo histórico, universo e seus mistérios. Sua percepção do surgimento partia da perspectiva criacionista. Com relação à moral e à ética, a aluna não reconhecia os conceitos, mas apresentava uma vaga noção no que se refere ao estabelecimento de padrões estabelecidos socialmente para a vida em conjunto. Não reconhecia os termos “preconceito”, “discriminação” e “racismo”, contudo era capaz de identificar esses fenômenos na sociedade. Além disso, a aluna chamou a atenção para o preconceito sofrido pelos surdos.

Reconhecia a lei enquanto parâmetro socialmente construído em relação aos direitos e deveres, mas não sabia de onde e a partir de que mecanismos elas são criadas. Além disso, ela não se percebia enquanto sujeito ativo no processo de construção política, mesmo já possuindo idade para exercer o voto.

Na área das ciências da natureza e suas tecnologias, não possuía consolidado o conceito de velocidade, distância, tempo, organização lógica dos problemas, postura científica na observação dos fenômenos relacionados ao movimento e a saúde. Não possuía conceitos de função, interpretação de gráficos, interpretação de situações descritas nos enunciados.

A partir destas constatações, a equipe do NAE/NAPNEE se deparou com as seguintes indagações: como a estudante compreenderia os conteúdos curriculares propostos pelo curso, uma vez que ainda não apresentava fluência em Libras? Como estabeleceríamos o diálogo, não somente com os professores e seus conteúdos, mas também com os colegas na interação e socialização em sala de aula?

Diante de tantos desafios e a constatação da importância da Libras para a inserção dos alunos com deficiência em surdez, a equipe do NAE enviou a todos os professores o modelo de PDI – Plano de desenvolvimento individual, para que fosse preenchido por disciplinas com objetivo de direcionar as ações de ensino, bem como outras atitudes que pudessem colaborar para o acesso, permanência e aprendizagem da educanda.

Iniciamos, então, todo o processo de planejamento com estratégias voltadas para o acolhimento e aprendizagem significativa da aluna. A primeira foi a solicitação do desvinculamento de todas as disciplinas a serem cursadas no 1º ano do Ensino Médio integrado – Automação Industrial, uma vez que o curso possui 16 disciplinas, entre as básicas e as técnicas, com uma carga horária cheia, sem condições de atendimento individualizado. A integralização do curso é de seis anos para os alunos que não possuem nenhum atendimento especializado, contudo, a legislação garante ao aluno com surdez 50% a mais para sua formação, totalizando nove anos de permanência. É claro que nosso objetivo era não chegar a este limite.

Após reunião da equipe multidisciplinar, juntamente com o corpo docente e a gestão do *campus*, demos início, em março de 2018, às estratégias para que a aluna pudesse ser inserida no curso. A partir dessas discussões elencamos apenas três disciplinas do currículo para que a aluna pudesse estar em sala de aula: matemática, desenho técnico e educação física.

Depois das decisões de ordem administrativa, o primeiro e grande passo seria possibilitar à estudante acesso e oportunidade de aprendizagem da língua de sinais, para que pudesse iniciar o processo e ter o instrumento adequado para o desenvolvimento do processo cognitivo.

A trajetória principal do desenvolvimento psicológico da criança é de progressiva individualização, ou seja, é um processo que se origina nas relações sociais, interpessoais e se transforma em individual, intrapessoal (Vygotsky, 1989).

O desenvolvimento cognitivo da criança surda, ao ser abordado por Fernandes (2000), privilegia o suporte linguístico na língua de sinais. Propiciar a aquisição da Língua de Sinais à criança surda, antes de tudo como respaldo e principal instrumento para o desenvolvimento dos processos cognitivos, é o primeiro e indispensável passo para a verdadeira educação deste indivíduo. (Alves e Frassetto, 2015, p.216)

Partindo dos pressupostos teóricos sobre a importância da linguagem de sinais para os alunos surdos serem inseridos, foi realizado um projeto de extensão “Ensino de Libras como Primeira Língua”, tendo sido aberto um edital para contratação de um instrutor de Libras surdo. Também foi realizado um projeto de extensão intitulado “Reforço Escolar para surdos”, com bolsista surdo matriculado em um curso superior do IFMG, com uma trajetória de sucesso diferente dos alunos do técnico integrado, podendo contribuir com sua experiência para a referida estudante. Estas duas ações tiveram como objetivo ampliar o conhecimento da língua de sinais e também a interação junto à comunidade surda local.

No final do ano letivo, fizemos, novamente, uma avaliação diagnóstica dos resultados alcançados e constatamos que a aluna não teve um aumento significativo no vocabulário em língua de sinais, nem tampouco evoluiu nas

três disciplinas elencadas, ficando com *déficit* nas avaliações quantitativas e qualitativas, apesar de todo o esforço da equipe docente, pedagógica e NAPNEE. Por motivo da diabetes Mellitus tipo I, várias vezes a aluna necessitou faltar às aulas por recomendações médicas. As faltas agravaram ainda mais um desempenho satisfatório.

No final do ano letivo, reunimo-nos com os pais/responsáveis para informar que a aluna K.G.P. não tinha sido aprovada em Matemática e Desenho Técnico, porque sua habilidade nessas áreas ainda possuía defasagem. A responsável alegou que a mesma não tinha mais idade de ficar muitos anos na instituição e gostaria que ela “tirasse o diploma” o mais rápido possível do ensino médio.

O caso apresentado evidencia a necessidade e a importância da aquisição da Libras (Língua Brasileira de Sinais) como primeira língua por parte do sujeito surdo, pois é ela que permitirá o desenvolvimento do conhecimento de mundo, bem como a consecução da autonomia. Foi com esse objetivo que toda a equipe do *campus* definiu estratégias para proporcionar à estudante o exercício de seus direitos como cidadã.

Segundo Scenberg *et al* (apud Stelling, 1999):

O papel da família é fator relevante para o desenvolvimento da criança, pois ela é o alicerce da personalidade subjetiva, é construído. Sendo assim, a interação familiar é de fundamental importância na constituição social do sujeito. Como afirma Guarinello (2000), a família é o primeiro local onde as capacidades das crianças são desenvolvidas, bem como o lugar ideal para se iniciar o atendimento de base para surdos. Nesse sentido, Negrelli & Marcon (2006)

referem que é no espaço familiar que os valores e as crenças são transmitidos de geração em geração. Diante disso, é importante ressaltar que o modo como a criança surda é tratada no contexto familiar terá influência sobre a imagem que ela terá de si mesma.

Conforme atendimento e acompanhamento prestado à aluna K.G.P no IFMG, concluímos que um dos nossos maiores desafios ainda é a possibilidade de acesso da comunidade surda à educação básica. É necessário garantir que o direito de aquisição na primeira língua seja estabelecido em todos os sistemas brasileiros. Assim, o aluno poderá prosseguir em seus estudos, fazer as próprias escolhas, desenvolver a autonomia e a dignidade de participação social que é de suma importância para se realizar a cidadania.

Outro desafio encontrado é em relação às famílias, que ainda possuem preconceitos com seus próprios membros que apresentam alguma deficiência. Mesmo que não esteja comprometido cognitivamente, o estigma da surdez como incapacidade prevalece em nossa cultura. As famílias, que deveriam ser as primeiras a considerarem as possibilidades de aprendizagem para garantia dos direitos sociais, quase sempre, são as primeiras a fecharem as portas para os próprios membros, como para protegê-los de “algo” ou, até mesmo, do “mundo”, acreditando que assim estão mais seguros.

Os direitos da comunidade surda ainda não foram implementados, sendo historicamente composto por muitas lutas. Dessa maneira, é necessário darmos os primeiros passos para essa conquista, integrando a escola e a família nessa construção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Elizabete Gonçalves, FRASSETTO, Silvana Soriano. Libras e o desenvolvimento de pessoas surdas. *Aletheia* 46, p.211-221, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/aletheia/article/view/3243/2392>. Acesso em 10/05/2020.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes et al. *Capacidades da alfabetização*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 96 p. (Coleção Instrumentos da Alfabetização; 2) ISBN: 85-99372-18-http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/instrumentos%20da%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/Col-Instrumentos-02_Capacidades_da_Alfabetizacao_compressed.pdf. Acesso em 04 de maio de 2020.

DIZEU, Liliane Correira Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida Caporali. *A Língua de sinais constituindo o surdo como sujeito*. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago. 2005 583 Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a14v2691.pdf>. Acesso em 04 de maio de 2020.

SCHEMBERG, Simone; GUARINELLO, Ana Cristina; MASSI Giselle . O ponto de vista de pais e professores a respeito das interações linguísticas de crianças surdas. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.18, n.1, p. 17-32, Jan.-Mar., 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n1/a03v18n1.pdf>. Acesso em 06 de maio de 2020.

QUADROS, Ronice Müller. As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na LIBRAS e reflexos no processo de aquisição. Dissertação de Mestrado. PUCRS. Porto Alegre. 1995.

QUADROS, Ronice Müller. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Artes Médicas. Porto Alegre. 1997.

VIVÊNCIA DE UM DEFICIENTE FÍSICO, CADEIRANTE, NO IFMG

Meirelaine Marques Gasparoni - PEDAGOGA E MEMBRO DO NAPNEE DO IFMG

Márcia Margarida Vilaça - BIBLIOTECÁRIA E MEMBRO DO NAPNEE DO IFMG

É sabido que, em pesquisas e relatos de experiências, deve ser adotado um procedimento ético, segundo o qual a identidade dos sujeitos é preservada. Assim, o presente relato conta com um nome fictício inventado pelo autor. Cabe ressaltar que a proposta foi apresentada ao envolvido a fim de obter a anuência por meio da assinatura do termo de consentimento informado livre e esclarecido.

A estudante Jazmin, de trinta e três anos, na qual baseia o presente relato de caso, é deficiente física, cadeirante. Ingressou no Bacharelado em Administração, por meio do Vestibular de 2015/I, do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Vale salientar, conforme relatado em entrevista ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEE) que a deficiência física de Jazmin é decorrente de um acidente automobilístico na fase adulta. Trata-se de deficiência física, paraplegia. Segundo Macedo (2008), é quando ocorre a paralisia dos dois membros inferiores do corpo. A locomoção da aluna é feita através de cadeira de rodas, fazendo a transição da cadeira para a carteira escolar e para o carro por meio do auxílio de colegas ou servidores do *campus*.

Jazmin, antes de ingressar no IFMG, cursava engenharia em outra instituição federal, mas evadiu por falta de adaptações necessárias. Ao ser questionada sobre o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) da instituição anterior, a mesma afirmou desconhecer a existência. Quanto ao desempenho acadêmico no curso escolhido no IFMG, a estudante segue o fluxo previsto, apresentando algumas dificuldades comuns aos demais alunos.

O NAPNEE iniciou o atendimento à aluna enquanto ela ainda era candidata ao curso. Ao ser declarada a deficiência no processo de inscrição do Vestibular, o Núcleo estabeleceu contato por *email* e telefone a fim de providenciar as adaptações necessárias para a realização da prova.

Assim que Jazmin efetuou sua matrícula, a principal preocupação e anseio do Núcleo foi facilitar a mobilidade e o acesso da mesma a todos os espaços e serviços disponíveis no *campus*. Sabíamos do desafio que tínhamos pela frente, em especial, da adaptação, em curto prazo, da infraestrutura física.

Na ocasião, funcionávamos em dois prédios. O primeiro denominado de Unidade I, funcionava em um prédio antigo cujas salas de aulas e administrativas eram improvisadas, não havia adaptações para pessoas com deficiência. Nele funcionava ainda a biblioteca do *campus* que também era desprovida de acessibilidade, o único local que Jazmin tinha acesso era o setor de atendimento. Os corredores de acesso aos setores eram estreitos, não havia área de manobra para cadeira, as portas de acesso não atendiam as medidas exigidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas em sua NBR 9050:2004 que trata da “Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos”. O segundo prédio, chamado de Unidade II, funcionava em um espaço cedido em regime de comodato. Apesar do mesmo não possuir todas as

adaptações necessárias, o acesso a salas de aula, cantina, salas administrativas e circulação no pátio permitia maior segurança e autonomia à estudante.

Tendo em vista o exposto, para uma melhor convivência da mesma, a primeira providência tomada pelo NAPNEE foi a solicitação à Gerência de Ensino da alocação da turma da qual ela fazia parte na Unidade II. Na sequência, foi solicitada ao Setor de Administração e Planejamento do *campus* a adaptação dos banheiros e bebedouros, bem como a demarcação de vagas reservadas para deficientes físicos. Paralelo a estas solicitações, foram dados, ainda, encaminhamentos a fim de providenciar, também, a adaptação da Unidade I, onde se encontrava a biblioteca do *campus*.

Visando a captar recursos e agilizar o processo de compra junto à Comissão Interna de Acessibilidade (CIAC) da Reitoria, para a adequação da infraestrutura física existente, decidimos elaborar um relatório das condições de acessibilidade dos espaços e ambientes do *campus* (Anexo I). Para a elaboração do mesmo, o NAPNEE contou com o apoio de um docente e discentes do Curso de Administração.

As barreiras arquitetônicas eram nosso maior desafio para garantir a permanência e o sucesso da estudante na conclusão do curso. Em um primeiro momento, a presença da mesma causou desconforto em toda equipe, uma vez que percebemos o quanto a falta de adaptação dos espaços a limitava na vivência acadêmica. Todos os servidores e parte dos alunos se colocaram à disposição para auxiliá-la nas dificuldades encontradas.

Na entrevista ao Núcleo, a aluna relatou sua expectativa em concluir o curso e que, para isso, necessitaria de adaptações do espaço físico para locomoção com cadeira, mesa que não fosse conjugada com maior espaço

para o encaixe das pernas e, em alguns momentos, auxílio de servidores e alunos no traslado da cadeira. Jazmin relatou ainda ter abandonado um curso superior, que cursava em uma instituição federal, devido às dificuldades de mobilidade.

Sabermos o que motivou, anteriormente, Jazmin a abandonar um curso superior nos desafiou e impulsionou, ainda mais, a buscar orientações e recursos que fizessem com que sua passagem pelo IFMG fosse diferente.

Várias discussões permearam as reuniões do Núcleo. Foi proposto um mapeamento dos setores e suas condições de acesso pela discente; necessidade de demarcação de vagas para deficiente na rua em frente ao *campus*; adaptação de pisos irregulares, corredores, balcões de atendimento, bebedouros e banheiros. Neste sentido, os membros do Núcleo estabeleceram um plano de ação que constava das ações a seguir:

- Elaboração de um relatório das condições de acessibilidade dos espaços e ambientes do *campus*.
- Adaptação, com recursos financeiros dos próprios servidores, a situações que impactavam diretamente a vida escolar da aluna (balcões de atendimento, banheiro, portas das salas e irregularidades no piso).
- Protocolo nº 0002925/2015, de 10/04/2015, de solicitação da demarcação e sinalização de vagas para cadeirantes em frente à Unidade I junto à prefeitura. Na Unidade II, o próprio Núcleo realizou a demarcação das vagas no estacionamento.

- Sensibilização de todos os estudantes e servidores quanto ao respeito às vagas reservadas. Cabe destacar, que, num primeiro momento, infelizmente, tivemos problemas em relação a isso.
- Envio do Memorando nº0009/2015, de 18/03/2015, à Pró-reitora de Administração do IFMG, solicitando à Comissão Interna de Acessibilidade (CIAC) da Reitoria a designação de um arquiteto para a elaboração do projeto de acessibilidade para as Unidades I e II, contribuição orçamentária e agilidade no processo de compra para a adequação da infraestrutura física existente.
- Orientação da Gerência de Ensino, a cada semestre letivo, sobre a alocação da sala em espaços que garantam a circulação da referida estudante.
- Acompanhamento do projeto arquitetônico do novo prédio, Bloco Didático, de maneira a garantir o previsto na Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.
- Orientação da Diretoria de Administração e Planejamento, a cada semestre letivo, sobre a necessidade de manutenção e funcionamento dos elevadores.

Muitos foram os desafios ao longo dessa caminhada, que se iniciou no primeiro semestre de 2015 e permanece até a atualidade, uma vez que a previsão de conclusão do curso, pela estudante, é no segundo semestre de 2020. Todavia, maior que os desafios, foram as conquistas que serão brevemente relatadas a seguir:

- Fomento da discussão sobre escola inclusiva.
- Realização de adequações para garantir a utilização pela estudante, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, informação, comunicação e tecnologias.
- Mudança da biblioteca para outro bloco de maneira a proporcionar a seus usuários, indistintamente, serviços de qualidade e um acesso democrático à informação. A biblioteca ganhou um espaço mais amplo, arejado, com iluminação e ventilação adequadas, um terminal de consulta à *internet* e ao acervo exclusivo para usuários cadeirantes, mesas de estudo com espaço suficiente de manobra para cadeiras de rodas.
- Atenção de todos os setores do *campus* no atendimento às demandas do NAPNEE em relação a tentativa de garantir a permanência e o sucesso de alunos com necessidades especiais na conclusão do curso.
- Prédio didático construído respeitando as medidas exigidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas em sua NBR 9050:2004.

O relato de Jazmin, na entrevista do NAPNEE, nos comoveu e motivou a refletir sobre como a falta de ações inclusivas podem romper ou impossibilitar a conclusão de sonhos. Nossa meta, a partir de então, foi nos tornarmos uma escola inclusiva e acolhedora.

Na medida do possível, avançamos não só em termos do rompimento de barreiras arquitetônicas, mas também atitudinais. Vale destacar que a passagem da estudante pelo Núcleo e o avanço da mesma no curso, rumo à conclusão, influenciaram a mudança de visão da comunidade acadêmica e da instituição no que diz respeito à inclusão. Todavia, temos a consciência de que ainda há muito a ser feito, haja vista que, na prática, a inclusão fica muito aquém de todo o avanço da legislação vigente em relação às pessoas com necessidades especiais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MACEDO, Paula Costa Mosca. *Deficiência Física Congênita e Saúde Mental*. Revista SBPH v. 11, n. 2, p 127-139. Rio de Janeiro 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1516-8582008000200011&script=sci_arttext> Acesso em: 19 Mai. 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). *NBR 9050: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*. Rio de Janeiro, 2015.

BRASIL. *Lei Federal n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece Regras Gerais e Critérios Básicos para a Promoção da Acessibilidade das Pessoas Portadoras de Deficiência ou com Mobilidade Reduzida, e dá outras Providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 27 abr. 2020.



VIVÊNCIA DE UM DEFICIENTE VISUAL, VISÃO SUBNORMAL OU BAIXA VISÃO, NO IFMG

Meirelaine Marques Gasparoni - PEDAGOGA E MEMBRO DO NAPNEE DO IFMG

É sabido que, em pesquisas e relatos de experiências, deve ser adotado um procedimento ético, segundo o qual a identidade dos sujeitos é preservada. Assim, o presente relato conta com um nome fictício inventado pelo autor. Cabe ressaltar, ainda, que a proposta foi apresentada ao envolvido a fim de obter a anuência por meio da assinatura do termo de consentimento informado livre e esclarecido.

O estudante Benjamin, de vinte e um anos, no qual se baseia o presente relato de caso, é deficiente visual, visão subnormal ou baixa visão, e não faz uso de óculos nem de lentes. O mesmo ingressou no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) no segundo semestre de 2019, por meio do edital de transferência interna, externa e obtenção de novo título.

Na entrevista ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE), Benjamin apresentou laudo médico e não possuía Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) da instituição ante-

rior. Solicitou ampliação do tamanho da fonte dos materiais didáticos e das notas de aula e maior tempo para a realização de atividades avaliativas, quando necessário. Dispensou auxílio de leitor.

No que diz respeito ao seu quadro clínico, o mesmo relatou que não tinha a visão comprometida até sofrer com um quadro alérgico que culminou em uma intervenção por meio de raspagem ocular. Vale salientar que o comprometimento é entendido como deficiência visual, visão subnormal ou baixa visão. Esses termos foram criados para identificar pessoas que possuem 70% da visão comprometida mesmo após intervenções cirúrgicas ou uso de óculos comuns. Pessoas com deficiência visual são, na verdade, caracterizadas pela ausência de visão total ou parcial.

Em relação às experiências escolares anteriores, o aluno afirmou que já passou por situações constrangedoras no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem. Nem sempre, sua deficiência foi considerada, o que acarretou um menor aproveitamento por falta de empatia dos professores. Alguns implicavam com o fato de ele não utilizar óculos ou lente. Todavia, seu quadro clínico não responde a este tipo de tratamento. Alguns professores pediam que ele sentasse próximo à mesa deles para auxiliá-lo no acompanhamento dos conteúdos.

Quanto ao desempenho acadêmico no curso escolhido no IFMG, a vivência do estudante é muito recente para emitirmos um parecer. O que se observou até o presente momento foi uma boa interação do mesmo com a turma e os docentes. Comprometimento e dedicação com os estudos e, uma independência muito grande, na execução das atividades. Na sala, Benjamin conta com a colaboração de uma colega no relato verbal do que não é possível compreender devido ao seu campo visual.

Assim que Benjamin efetuou sua matrícula, a principal preocupação e anseio do Núcleo foi buscar informações sobre as suas especificidades a fim de providenciar recursos e orientações que auxiliem no desenvolvimento da autonomia e independência, bem como no processo de ensino aprendizagem.

Sabíamos do desafio que tínhamos pela frente, em especial, da necessária adaptação pedagógica a curto prazo. Contudo, vale destacar que o discente ingressou no curso num cenário favorável, uma vez que o NAPNEE já estava melhor estruturado, contando com uma equipe multidisciplinar. Além disso, havia dois bolsistas contratados por meio do Edital 015/2019 que visava ao acompanhamento do processo de ensino aprendizagem dos alunos com necessidades específicas. Isso auxiliou consideravelmente a busca de soluções das demandas levantadas e parcerias externas.

Diferentemente dos casos anteriores, dadas as especificidades e as necessidades apresentadas por Benjamin, o Núcleo sentiu necessidade de buscar parceria externa de maneira que medidas pudessem ser adotadas a fim de auxiliá-lo no processo de ensino e aprendizagem. Assim, estabelecemos contato com a Fundação Olhos D'alma, no município de Conselheiro Lafaiete, que é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, que atua na inclusão dos deficientes visuais (baixa visão e cegueira total), colocando-os na maior independência possível, através de apoio educacional, cultural e terapêutico.

Na visita a Fundação, recebemos orientação de que o aluno deveria realizar um cadastro e agendar uma avaliação para um acompanhamento mais próximo. Tal procedimento permite que a Fundação emita, com maior precisão possível, o relatório de adaptações necessárias.

Até que o relatório fosse emitido pela Fundação, o NAPNEE, por meio da Pedagogia, orientou os docentes quanto aos procedimentos a serem adotados no acompanhamento diário, a saber:

- Prioridade de se sentar à frente, considerar sempre o melhor posicionamento do aluno na sala de aula (posição e ângulo para o docente, quadro e colegas).
- Cuidado com o tamanho da letra a ser utilizada nas anotações do quadro, slides e material impresso.
- Verbalizar todos os procedimentos desenvolvidos, principalmente o que for registrado no quadro e reproduzido em slides, pois as expressões faciais ou gestuais podem não ser percebidas.
- Providenciar e disponibilizar, antecedendo a aula, o conteúdo que será escrito/projetado na lousa.
- Variar, se necessário, a temporalidade dos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação.
- Substituir critérios de avaliação que, em função da deficiência, dificultem o alcance dos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação.
- Ao trabalhar com desenhos/figuras, atentar para que tenham contornos bem definidos.
- Na apresentação de materiais audiovisuais (vídeo, cartazes, etc), verificar se o aluno consegue visualizar as imagens atendendo à frequência, à duração e à velocidade com que são processadas.

- Prover o aluno de material ampliado, quando necessário, utilizar ampliadores de tela para leituras no computador e sintetizador de voz, bem como periféricos adaptados.
- Não forçar o aluno a ter uma postura dita “normal”, nas atividades de leitura e escrita, pois poderá prejudicar o único ângulo de visão que ele possa ter.
- Ficar atento ao fato de as ampliações nem sempre serem a melhor solução para atividades de leitura e escrita, pois alguns caracteres podem exceder o limite do campo visual, tornando a leitura demasiado lenta.
- Observar as reações do aluno no decorrer das aulas.
- Quando necessário, dar mais tempo para o aluno cumprir as tarefas ou diminuir o número de exercícios.
- Visando a evitar a fadiga visual, fazer alternância entre tarefas que exigem maior esforço visual com tarefas não visuais.
- Promover a aprendizagem cooperativa, agrupar o aluno com colegas que mais se identifica. O aluno relatou que tem sentado próximo a uma colega que tem lhe auxiliado, ditando em voz baixa o conteúdo do quadro/slides, para que possa realizar o registro.

Cabe destacar que essa orientação ao corpo docente deve ser feita no início de cada semestre letivo, haja vista a mudança de professores por período.

Paralelo a ação de orientação do corpo docente, o aluno foi orientado pelo Núcleo quanto ao uso de alguns recursos e tecnologias disponíveis, como:

- “Configuração de Acessibilidade” disponível nos *smartphones* que dá acesso ao leitor de tela do sistema, permitindo que a pessoa ouça o que está na tela, bem como aumente a fonte para leituras e o envio de mensagens ou emails.
- Dosvox, sistema operacional baseado no uso intensivo de síntese de voz, desenvolvido pelo Núcleo de Computação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que se destina a facilitar o acesso de deficientes visuais a computadores de forma independente. Na oportunidade, o aluno foi informado que os computadores dos laboratórios de informática do *campus* possuem o Dosvox instalado.
- Ferramentas do Windows, que auxiliam na mudança de cor da tela, suavização de luz, lupa, dentre outros.

Foi enfatizado junto ao corpo docente que o acolhimento do aluno e as adaptações necessárias são extremamente importantes para o processo de permanência e a conclusão do curso.

Na oportunidade, informamos da parceria com a Fundação a fim de sermos mais assertivos nas adaptações, uma vez que os mesmos nos orientarão

desde a adequação da infraestrutura (iluminação) a adequações que favorecerão o acesso ao currículo (identificação sobre o melhor tipo de fonte, tamanho, espaço entre as letras e linhas, contraste, tipo de papel, dentre outros).

Vale salientar, como foi mencionado anteriormente, que a Fundação Olhos D'alma assessorará o aluno não só em relação à inclusão escolar, mas também em termos terapêuticos, culturais e futura inserção no mercado de trabalho.

O relato de Benjamin, na entrevista do NAPNEE, sobre a perda parcial da visão e suas expectativas com o curso, nos comoveu e motivou buscar recursos que façam com que o processo de ensino e aprendizagem flua da melhor forma possível.

É interessante como cada acompanhamento no NAPNEE nos convida a refletir sobre como a falta de ações inclusivas pode romper ou impossibilitar a conclusão de sonhos. Temos consciência que ainda há muito a ser feito, que nossa trajetória junto a Benjamin está só começando, mas estamos dispostos a aprender juntos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei Federal nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Estabelece Regras Gerais e Critérios Básicos para a Promoção da Acessibilidade das Pessoas Portadoras de Deficiência ou com Mobilidade Reduzida, e dá outras Providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 27 abr. 2020.



INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTE COM PARALISIA CEREBRAL NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO

Franciele Soares de Souza

BOLSISTA NA MODALIDADE COLABORADOR EXTERNO NO APOIO PEDAGÓGICO
AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) DO IFMG

Tamires Bessa da Silva Britto

TRADUTORA INTÉRPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS DO IFMG

No início do ano de dois mil e dezenove, o NAPNEE recebeu a informação da efetivação da matrícula de um estudante cadeirante para o curso Técnico Integrado em Administração com o quadro clínico de paralisia cerebral (tetraparesia espástica) com sequelas motoras graves. De imediato, ocorreram várias preocupações em relação à acessibilidade, pois o *campus* não dispunha de uma construção arquitetônica acessível. Foram analisadas, ainda, as melhores formas de atendê-lo dentro e fora de sala, quais profissionais eram necessários para nos auxiliar, a trajetória do aluno até sua chegada no IFMG, entre outros fatores.

Para compreender a situação, foi marcada uma reunião com o estudante, antes do início das aulas, para conhecê-lo melhor. Na ocasião, participou o cuidador que o acompanhou durante muitos anos em outra instituição, que nos orientou em relação à sua mobilidade e higiene, durante a permanência do aluno naquele local. Compareceram, também, algumas profissionais do Centro de Atenção Psicossocial Infanto Juvenil- CAPSij do município, que o acompanharam desde a infância com terapia ocupacional, auxílio a demais profissionais como fonoaudiologia e fisioterapia e até mesmo em questões pessoais, pois o estudante teve um difícil histórico familiar e sempre contou com a colaboração do município, das instituições e da comunidade religiosa da qual participa.

Ingressar no IFMG era mais que um sonho para o estudante, era a superação de mais um obstáculo, e isso foi exposto por ele em vários momentos, tanto em suas redes sociais, como em seus relatos de felicidade em estudar na instituição. Diante disso, nossa missão tornou-se, além de promover acessibilidade, garantir que suas expectativas em relação à instituição fossem minimamente atingidas, apesar de todas as dificuldades e limitações.

O estudante iniciou seu acompanhamento clínico/educacional na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Aos 19 anos, percebendo que poderia ir além, solicitou ajuda ao CAPSij para ingressar em uma escola regular. Conforme relatos das profissionais, houve diversas barreiras atitudinais para que a aceitação/inclusão do estudante fosse feita nas escolas do município. Em dezembro de 2018, aos 22 anos, o estudante concluiu, através da Educação de Jovens e Adultos – EJA, o Ensino Fundamental II, com a duração de dois anos, tendo sofrido, assim, uma forte redução de tempo e conteúdo em relação ao Ensino Fundamental regular.

Ainda nessa primeira reunião, foi relatado pelos profissionais que o estudante tem muita dificuldade com os conteúdos básicos, e outros conteúdos ele sequer estudou na EJA. Em relação às suas limitações físicas, ele possui funcionalidade no membro superior esquerdo (com lentidão), sendo necessário um profissional para auxiliá-lo na locomoção, higiene e alimentação. Devido a estas limitações, durante as aulas, era necessária a presença de um profissional para copiar o conteúdo, auxiliá-lo na execução de tarefas, trabalhos e avaliações. Ressaltou-se que o mesmo não possuía auxílio constante em casa, precisando, assim, executar todas as atividades na instituição.

Diante de todas essas necessidades de adaptação, percebemos que teríamos muito trabalho pela frente para garantir a inclusão e permanência desse estudante na instituição. O *campus*, de uma forma geral, e cada servidor dentro de sua área de atuação despenderam todos os esforços possíveis para que ele se sentisse acolhido da melhor maneira.

Foi necessário o envolvimento de vários departamentos da instituição para contribuir no plano de ações de acessibilidade para o estudante. A primeira preocupação foi em relação aos profissionais para realizar os atendimentos necessários, e, através da Diretoria de Administração e Planejamento e a Gestão de Pessoas, procuramos alternativas para contratar os profissionais que auxiliassem o estudante em suas necessidades.

Para auxiliar nas questões pedagógicas, foram selecionados, por meio da Diretoria de Ensino, na condição de estagiários, dois graduandos do curso de Pedagogia. Eles se revezam no período da manhã e da tarde, auxiliavam o estudante em suas atividades acadêmicas, dentro e fora de classe, realizando atividades tais como: a transcrição dos conteúdos ministrados nas aulas para o seu

caderno, organização de tópicos das disciplinas para estudo, técnicas de digitação-resumo, manuseio dos sistemas de *e-mail*, *word*, *excel* e outros. Quanto ao profissional para auxílio na locomoção, higiene e alimentação, o/a cuidador/a, tentamos diversas alternativas, dentro e fora do *campus*, porém, sem sucesso.

Quando as aulas iniciaram, o estudante foi auxiliado por alguns servidores do *campus* com os quais se sentia mais à vontade. Esse auxílio perdurou por cerca de quatro meses e fora realizado para que o estudante conseguisse fazer suas necessidades pessoais. Cabe ressaltar que os estagiários contratados para o auxílio pedagógico colaboraram, também, na locomoção e alimentação do estudante. A partir da Instrução Normativa nº 7, de 27 de maio de 2019, que normatizou o Programa de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) no âmbito do IFMG, conseguimos, finalmente, a alternativa da contratação do profissional cuidador, através do processo seletivo de bolsista, na modalidade colaborador externo. Ainda assim, encontramos várias dificuldades no momento desta seleção, pois não havia muitos profissionais disponíveis nessa área. Como o estudante estava na fase adulta e nós enfrentávamos uma situação extremamente nova, buscamos informações a respeito dessa atuação em outras instituições, como a APAE, a qual o estudante já havia frequentando.

Outra preocupação era o acesso aos espaços físicos do *campus* com a cadeira de rodas. O funcionamento escolar, sempre muito empenhado nas necessidades dos estudantes, buscou no *campus*, o pavilhão que possuía melhores condições de acesso, realizando a mudança do pavilhão da turma de seu curso, para que o estudante pudesse ter acesso. Ainda hoje, enfrentamos dificuldades arquitetônicas, pois existem diversos laboratórios e locais com acesso limitado à cadeira de rodas, mas, aos poucos, o *campus* vai avançando e eliminando as barreiras encontradas no dia a dia do estudante.

Na frente pedagógica, no primeiro dia de aula, a Diretoria de Ensino, a área pedagógica e o NAPNEE, organizaram uma reunião para a coordenação do curso Técnico Integrado em Administração e todos os professores deste curso. Tal reunião teve como finalidade a apresentação de orientações básicas sobre a condição do aluno, apresentação das necessidades e os esclarecimentos em relação à acessibilidade e a exposição de questões pedagógicas para atender as necessidades educacionais do estudante.

Ainda na primeira semana de aula, o NAPNEE convidou uma estudante do ensino superior de outra instituição, que é cadeirante e também possui paralisia cerebral, para palestrar para toda a comunidade do *campus*, principalmente aos estudantes sobre sua experiência de vida. A palestrante relatou sua trajetória no ensino médio, a relação com os demais estudantes, como é ser uma pessoa com deficiência e suas capacidades, o *bullying* na escola e todo o seu percurso até chegar em uma universidade federal. Em parceria com a universidade da cidade, convidamos um professor que ministrava aulas para essa estudante com paralisia cerebral para conversar com os professores do *campus* e relatar sua experiência com a docente, como eram feitas as adaptações do conteúdo, o estímulo nas aulas e esclarecer dúvidas dos professores.

Após o primeiro mês, o NAPNEE solicitou a presença do estudante para verificar sua experiência na instituição e sondar quais eram suas impressões e considerações. Nesse momento, o estudante relatou que se sentia muito cansado durante as aulas, o que foi confirmado pelos estagiários. Relatou-se, ainda, que, devido ao cansaço, era necessário retirá-lo da sala várias vezes, pois o estudante sentia muito sono e não estava acostumado passar o dia todo na escola, considerando que estudava no período noturno anteriormente.

Percebemos que o estudante comparecia ao ambulatório do *campus* com certa frequência e ele nos relatou a ocorrência de escaras por passar o dia todo sentado na mesma posição. Diante da situação, foi questionado o interesse e a possibilidade em realizarmos uma flexibilização curricular para o estudante, proporcionando mais tempo para seu descanso físico, maior tempo na realização das atividades ou até mesmo para adaptação à rotina de estudo em período integral. Ele, no entanto, não considerou essa hipótese, pois essa decisão poderia atrasar a conclusão do curso e ele estava se sentindo “velho” diante da turma que tem em média 15 anos, no 1º ano do Ensino Médio. Conversamos sobre as diferenças entre as pessoas e as oportunidades, sobre o bem estar dele na escola, mas respeitamos a decisão e destacamos que, se houvesse mudança em seu ponto de vista, estaríamos à disposição para retomada do assunto.

O NAPNEE, a partir desse relato, entrou em contato com a terapeuta ocupacional que o acompanhava, e, para resolver a situação das escaras e melhorar a atenção durante as aulas, foi sugerido um local que ele pudesse deitar e descansar durante os intervalos. Com o auxílio de vários servidores, conseguimos, prontamente, uma sala com uma cama e um colchão para que ele pudesse deitar e descansar nos momentos de intervalo entre aulas e no horário de almoço. Essa sala de descanso contribuiu significativamente para o seu bem estar na instituição.

Ainda nesse período, por intermédio do NAPNEE, o *campus* disponibilizou um notebook para facilitar a execução das atividades durante e posteriormente às aulas, podendo o estudante levá-lo para casa em caráter de empréstimo. Outra situação apresentada foi com relação à cadeira de rodas. O estudante possui uma cadeira de rodas motorizada em sua casa e gostaria

de utilizá-la na instituição para ter mais autonomia. Como a cadeira de rodas pesa mais de 100kg e não era possível transportá-la diariamente de sua residência para a instituição, o estudante optou em levá-la e deixá-la no *campus*. Com isso, nos finais de semana e feriados, ele ficava sem a cadeira em casa. O NAPNEE, então, sentiu a necessidade em adquirir uma cadeira de rodas motorizada para ser utilizada dentro do *campus*. Com a aquisição da cadeira, o estudante consegue se locomover com facilidade, autonomia e conforto. Nesta oportunidade, foi adquirida também uma mesa adaptada para o uso em sala de aula.

No mesmo processo seletivo para o cuidador, fizemos seleção de uma bolsista na função de Apoio Pedagógico ao Atendimento Educacional Especializado, atuando como professora de AEE na Sala de Recursos do NAPNEE. Seu trabalho é voltado ao atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas dos cursos técnicos integrados e do ensino superior. Os atendimentos contemplam atividades do dia a dia escolar, promovendo condições de acesso, participação e permanência no ensino técnico e superior, através de recursos didáticos pedagógicos, eliminando barreiras de acordo com as necessidades individuais de cada estudante. Para a execução dessas atividades, foi elaborado, primeiramente, um Plano de Ação – AEE para a Sala de Recursos Multifuncionais. Foi explicado o objetivo e a importância do trabalho aos estudantes, como um meio de informar aos envolvidos, visto que muitos ainda não tinham conhecimento sobre os atendimentos. Foram detalhados os objetivos dos atendimentos, o referencial teórico utilizado, as metodologias, os recursos, os resultados esperados e a avaliação dos estudantes no atendimento educacional especializado.

Posteriormente, para efetivação e início do trabalho, foi elaborado um Plano de Atendimento Educacional Especializado - PAEE, para cada estudante atendido, no qual foram traçados os objetivos do plano, a organização dos atendimentos, as atividades a serem desenvolvidas no atendimento ao estudante, seleções de materiais a serem produzidos e suas adequações. Além dos atendimentos na sala de recursos, a bolsista atua como ledora, participa de reuniões de conselho de classe e pedagógicas e de comissões responsáveis para adaptação e flexibilização curricular de estudantes atendidos pelo núcleo.

Através dos atendimentos na sala de recursos, foi possível constatar o aperfeiçoamento do desenvolvimento da comunicação oral do estudante, uma melhora na flexibilidade em sua coordenação motora, no que tange a prática de digitação, a evolução na escrita, melhoras na concentração, percepção visual e memória auditiva.

Muitos avanços foram alcançados e, no que se refere ao ensino-aprendizagem, algumas estratégias foram de grande importância e superação no desenvolvimento do estudante, principalmente na disciplina de Educação Física, na qual são exigidos movimentos físicos. O professor da disciplina sempre se preocupou em realizar atividades que possibilitassem a participação do estudante. Para isso, buscou adaptações de materiais e ambientes em todas as atividades realizadas a turma. Os demais professores adaptaram provas e atividades para serem aplicadas pelo computador. Isso possibilitou ao estudante mais autonomia, na medida em que poderia escrever suas respostas sem o auxílio de um transcritor.

Durante todo o percurso, inúmeros desafios e obstáculos foram constatados, tais como a dificuldade para compreender os conteúdos a serem es-

tudados, devido a defasagem escolar e o cansaço do estudante durante sua rotina acadêmica. Em uma conversa com o NAPNEE, o estudante relatou possuir muitas dificuldades em relação aos conteúdos ministrados nas disciplinas, e que estava cansado devido ao número de aulas, utilizando a expressão “acho difícil ter muitas disciplinas”. Retornamos a proposta de flexibilização das disciplinas para o estudante, explicando que poderia, sim, atrasar a conclusão do curso, porém, proporcionaria muitos ganhos em relação à aprendizagem efetiva dos conteúdos, maior tempo para a realização das atividades, a possibilidade de aulas complementares e suplementares e melhores condições de acesso ao ensino superior no futuro. Foi então que o estudante concordou com uma flexibilização curricular a partir do 2º ano, pois o 1º ano já estava em curso e quase se encerrando.

À vista disso, foi levado como pauta a uma reunião com os membros do núcleo a possibilidade de uma flexibilização curricular para o estudante, construindo, assim, uma comissão multidisciplinar responsável para discutir e estudar o caso.

A flexibilização teve como fundamento a defasagem de ensino e o cansaço já relatado diversas vezes pelo estudante, e, dessa forma, o segundo ano foi dividido em dois anos, sendo que, no primeiro ano, o estudante cursará sete disciplinas, e, no segundo as outras seis disciplinas pendentes para a conclusão da segunda série do ensino técnico integrado. Toda a ementa do curso e as disciplinas escolhidas foram discutidas na comissão multidisciplinar de flexibilização e organizadas por áreas de conhecimento, mantendo o equilíbrio com as disciplinas técnicas. Dessa forma, o estudante contará com horários vagos durante sua rotina acadêmica, de forma a contribuir para que os impactos da defasagem na formação básica sejam amenizados, possibi-

litando maior tempo para descanso físico, horários livres para estudar e realizar atividades extraclasse com os monitores, atendimento de AEE na sala de recursos, participação de monitorias de disciplinas específicas, aulas de reforços entre outras atividades.

Essa proposta de flexibilização foi realizada para ser executada no ano letivo de 2020; porém, o *campus* teve apenas uma semana de aulas e, logo em seguida, as atividades foram suspensas devido à pandemia do novo coronavírus.

Visando atender às especificidades do estudante, o NAPNEE, juntamente com toda a equipe da instituição, buscou, através de seus recursos disponíveis, promover condições de acessibilidade, flexibilização e adaptação de currículo, garantindo, assim, a aprendizagem, permanência e, consequentemente, o êxito escolar do estudante. Com a chegada do discente, o *campus* apresenta melhoria em diversos aspectos como: mudanças atitudinais dos servidores do *campus*, adaptações pedagógicas por parte dos professores, atenção à necessidade de acessibilidade nos espaços físicos do *campus*, aquisição de materiais acessíveis, contratação de profissionais para o atendimento educacional especializado e motivação para discussões a respeito do acesso equânime na instituição a todos os estudantes. Temos muito em que avançar para nos declararmos uma instituição plenamente acessível, porém, mesmo com limitações materiais e orçamentárias, na medida do possível, atendemos às necessidades dos estudantes.

Nosso desejo é que o IFMG possa sempre buscar recursos e meios para garantir acessibilidade no ingresso, permanência e participação dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas durante a trajetória acadêmica. Esperamos contribuir sempre para a promoção da acessibilidade atitudi-

nal, arquitetônica, comunicacional e pedagógica/metodológica. É importante oportunizar a toda comunidade escolar encontros, debates e/ou eventos para retratar e discutir questões referentes à educação especial, com o intuito de concretizar uma política de inclusão educacional, que respeite a individualidade de cada ser humano, com suas diversidades e diferenças. E, por fim, que possamos manter e investir em um espaço físico que reúna as tecnologias assistivas, profissionais especializados, recursos didáticos, pedagógicos e humanos para o apoio e desenvolvimento aos estudantes com deficiência em suas atividades escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 – *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Capítulo V – Da Educação Especial – Art. 59. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011 - *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

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) Capítulo IV – Do Direito à Educação*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

BRASIL. Instrução Normativa nº 7, de 27 de maio de 2019 – *Normatiza o Programa de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais*. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/InstruoNormativaProenn072019.pdf/view>



LIDANDO COM A DISLEXIA E A DISCALCULIA NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ana Paula da Silva Rodrigues

TÉCNICA EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS DO IFMG
COORDENADORA DO NAPNEE ENTRE MAIO DE 2019 E JUNHO DE 2020

Listhiane Pereira Ribeiro

PSICÓLOGA DO IFMG . COORDENADORA DO NAPNEE
ENTRE FEVEREIRO DE 2016 E FEVEREIRO DE 2019

Beatriz Rodrigues Pereira

PEDAGOGA . BOLSISTA COLABORADORA EXTERNA DO PAEE DO IFMG

Juliana Cristina Meira Lino

PEDAGOGA . BOLSISTA COLABORADORA EXTERNA DO PAEE DO IFMG

O estudante Marcos¹, atualmente matriculado no 3º ano do curso Técnico de Administração Integrado ao Ensino Médio, foi aluno do Pró-Técnico em 2016, curso preparatório para o processo seletivo do Ensino Médio Integrado do IFMG oferecido pelo *campus*² em 2016 e 2017 para alunos do 9º ano de escolas públicas do município. Devido a um diagnóstico de transtorno do de-

1. Para preservar a identidade do estudante, foi adotado pseudônimo.

2. As formas de identificação do campus foram retiradas.

envolvimento das habilidades escolares, Marcos solicitou o apoio de ledor e tempo adicional de prova (sendo que este último recurso não precisou ser utilizado) para a realização do processo seletivo do IFMG. A profissional que o acompanhou observou que o adolescente apresentava dificuldades em contas matemáticas de divisão e em interpretação de texto, o que provavelmente afetou o seu desempenho, mas não impediu a sua aprovação. Logo após a matrícula, o NAPNEE agendou uma entrevista com a mãe do estudante para compreender o caso e melhor atendê-lo.

Segundo o primeiro laudo médico apresentado pela família, Marcos recebeu o diagnóstico de um neurologista de transtorno do desenvolvimento das habilidades escolares (CID F818), que descrevia dislexia, discalculia e retardo mental leve (CID F70).

Marcos reside com os pais e irmã mais nova. Segundo relatos da mãe, que é pedagoga e professora do município, ele demonstrava gostar de estudar no IFMG, o que ela via de forma positiva, já que isso não acontecia na escola de origem, na qual ele cursou todos os anos anteriores. Para exemplificar as dificuldades lá experimentadas, a mãe contou que, aos 6 anos de idade, Marcos sentiu vergonha porque confundiu as palavras “bala” com “bola” e todos os colegas da turma riram dele. Desde então, ele tem medo de ser notado pelo professor, medo de que lhe pergunte algo e ele não saiba responder. A mãe explica que o filho costuma ter um bloqueio durante as provas, mas, em casa, oralmente ele demonstra que sabe o conteúdo. Além disso, o estudante eventualmente apresenta mal estar (enjoo) em época de provas, devido, segundo a mãe, à ansiedade. Por isso, desde o início, ela sugere que, sempre que possível, ele faça provas orais.

A alfabetização de Marcos teria se completado tardiamente, aos 12 anos de idade. Ainda assim, a única ação proposta pela escola – em que ele estudou durante o Ensino Fundamental – foi, segundo a mãe, um encaminhamento para um serviço de acompanhamento pedagógico do município. Entretanto, como naquele local eram propostas atividades em grupo para crianças com deficiências e síndromes, Marcos ficou incomodado, não se identificou com aquelas crianças por não se perceber parecido com elas, e não quis mais retornar.

Após o diagnóstico de dislexia de Marcos, seu pai percebeu que também é dislético. Até então, o pai se reconhecia no filho em várias características, mas não compreendia que elas podiam estar relacionadas a um quadro de transtorno de aprendizagem.

As primeiras ações do NAPNEE, a partir da matrícula do estudante no ano de 2017, no curso Técnico de Eletroeletrônica Integrado ao Ensino Médio, foram: acolhimento da família; orientações para planejamento de rotina de estudos e organização das datas de trabalhos e provas, sob acompanhamento da mãe. Junto aos professores, o NAPNEE transmitiu as solicitações da família de proposição de provas orais, tempo estendido e viabilizou o uso de ledores para provas individuais. Inicialmente ficou acordado que o estudante solicitaria e avisaria previamente em quais provas ele precisaria do recurso. Entretanto, como ele não solicitava o apoio, o NAPNEE passou a verificar com ele a necessidade dos ledores, principalmente para as avaliações globais, que são extensas, sequenciais e, portanto, poderiam ser mais cansativas para o estudante. Assim, quando questionado se ele precisava de apoio para as avaliações globais, Marcos dizia que sim, e a equipe acordava entre si uma escala para a tarefa. As provas eram aplicadas na sala do NAPNEE.

Como os próprios membros da equipe do NAPNEE se revezavam na tarefa de ledor, logo algumas dificuldades do estudante foram observadas. Um de nossos colaboradores, após sua primeira experiência como ledor, comentou que parecia haver um abismo entre o estudante e a prova, e que ele não entendia qual poderia ser a contribuição da leitura. Ainda segundo esse ledor, a prova foi realizada de forma rápida, como se o estudante quisesse se ver livre da avaliação. Os colegas que foram ledores em provas de áreas técnicas e de língua estrangeira falaram de um desafio adicional na tarefa, de modo que, após algumas ponderações, considerou-se que seria mais adequado que os próprios professores fizessem a leitura de suas provas ou deixassem uma gravação dela. Avaliando individualmente a atividade proposta, os ledores não observavam que o estudante apresentava características de ansiedade ou qualquer incômodo pela presença deles durante a prova. Em geral, observaram que o estudante respondia rapidamente, o que sugeria “chute”. Ao mesmo tempo, foi observado que, em alguns momentos, Marcos apresentava um excesso de confiança que comprometia a autocrítica sobre suas dificuldades. No decorrer do ano letivo de 2017, essa percepção foi reafirmada em diálogo com os docentes, que relataram observar que o estudante aprendia o começo da matéria e dizia confiante aos colegas que “tinha entendido tudo”, o que não se confirmava. As dificuldades do estudante se materializaram em suas notas, já que ele ficou em recuperação em onze de dezoito disciplinas.

O descumprimento do que foi acordado com o estudante e com sua família em vários momentos dificultou o alcance das ações do NAPNEE. Embora tivesse recebido autorização dos docentes para gravar o áudio das aulas, ele não o fazia, alegando que tinha receio de incomodar os professores, mas depois demonstrou que sentia vergonha em fazer algo que nenhum outro co-

lega fazia. Marcos também não anotava os avisos das atividades, trabalhos e provas. Em vários momentos, ele justificou que o recado havia sido somente falado e não escrito pelo professor ou que teria sido apagado do quadro enquanto ele teria ido ao banheiro. Além disso, o estudante não comparecia aos plantões e monitorias disponibilizados pelos docentes. Por outro lado, Marcos demonstrou interesse pela disciplina de História e boa receptividade às atividades propostas pelo professor: elaboração de mapas mentais, visualização de vídeos, documentários e filmes.

Em vários momentos, em reuniões com a família, fomos questionados pela mãe sobre o que os professores estavam realmente adaptando para o Marcos. Ela sabia que a “invisibilidade” dos transtornos de aprendizagem de seu filho poderia favorecer a negligência da escola e demandava que ele fosse visto de forma diferenciada. Marcos, entretanto, se esquivava de qualquer tratamento que pudesse distingui-lo dos colegas. As adaptações oferecidas para ele só foram explicitadas junto à sua turma em momento posterior, quando o estudante permitiu que a psicóloga do *campus* fosse à sua turma para conversar sobre o assunto. Na ocasião, foram apresentados trechos do filme “Como estrelas na terra” (2007), que retrata as dificuldades de aprendizagem de um estudante disléxico.

Embora o laudo que a família apresentou tivesse o diagnóstico de deficiência intelectual leve, esse diagnóstico não foi apresentado aos colegas de Marcos, pelo fato que ele e a família não concordavam e, também, para evitar possíveis rotulações que o estudante pudesse receber dos colegas³. A conversa realizada pela psicóloga com a turma do Marcos foi, então, direcionada no

3. *Mais adiante, retomaremos essa questão do laudo.*

intuito de apresentar a dislexia, o déficit de atenção e explicar as adaptações que o NAPNEE oferecia ao estudante para facilitar sua trajetória escolar, além de explicitar que outros estudantes também poderiam se beneficiar do atendimento do núcleo.

No decorrer do ano de 2017, o NAPNEE conduziu reuniões com os professores para ouvi-los em suas ações com o estudante e também para socializar quais atividades estavam sendo satisfatórias. Foi solicitado que os docentes priorizassem: uso de mapas mentais, vídeos, áudio *books*, atividades em grupo; avaliações com textos curtos, mais objetivos; avaliações que valorizassem a oralidade e exercícios práticos; tempo adicional e, quando o estudante quisesse, uso de ledores para as avaliações.

Ao final do 1º ano do Ensino Médio, Marcos foi reprovado em várias disciplinas e, em diálogo com os docentes e com a família, o NAPNEE propôs uma flexibilização curricular que consistia na progressão do estudante nas disciplinas em que foi aprovado e repetência apenas das disciplinas pendentes. Assim, o NAPNEE entendia que, ao cursar menos disciplinas no ano seguinte, Marcos poderia dedicar tempo para aperfeiçoar conteúdos em que apresentava defasagem, além de poder estudar com mais qualidade, considerando um tempo para repouso e lazer. Um impasse foi que a família de Marcos relutou em aceitar a flexibilização curricular, pois entendia que ele estaria “perdendo tempo”. Parece que a família não compreendia que ser “aluno de inclusão” não significa “aprovação automática”, prática que, eventualmente, é realizada em algumas escolas. A família não aceitava que, diante dos diagnósticos do estudante, a estrutura curricular do curso técnico integrado em que ele estava matriculado, com aulas em período integral, era extremamente cansativa e pouco efetiva para sua aprendizagem.

A dificuldade do estudante com os cálculos matemáticos, devido à discalculia, não permitia que ele apresentasse avanços significativos nas disciplinas exatas e técnicas de seu curso. Considerado isto e o seu crescente interesse pelas disciplinas de História, Geografia e Português, o NAPNEE propôs que o estudante fizesse uma reopção de curso no primeiro trimestre do ano 2018. O objetivo era que o discente fosse transferido para um curso técnico que estivesse mais alinhado aos seus interesses e habilidades.

A princípio, a proposta não foi bem aceita pelo estudante e sua família. Mas, em atendimento da Psicologia, Marcos já havia relatado que não se via trabalhando na profissão da área técnica que cursava. E essa era outra questão que o NAPNEE vinha tentando desenvolver com Marcos: sua capacidade de exercitar autonomia, seja para organização de estudos, seja para pedir ajuda e tomar decisões. Como essa foi a escolha do estudante, a reopção de curso técnico foi realizada. Assim, ele cursou as disciplinas técnicas do primeiro trimestre em modalidade intensiva, com o apoio dos docentes que ofereceram aulas e propuseram atividades para ele individualmente. Desde que ingressou no *campus*, Marcos tem apresentado boa socialização. A mudança de turma não foi um obstáculo, pelo contrário, ele enxergava a proposta como oportunidade de ampliar o círculo de amizades, além do objetivo principal, que era de frequentar um curso pelo qual ele tivesse maior interesse.

Ao final de 2018, Marcos concluiu o 1º ano do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio e progrediu para o 2º ano em todas as disciplinas.

Com o objetivo de desenvolver a autoaceitação, melhorar a persistência e a resistência à frustração diante das dificuldades, lidar melhor com a ansiedade em situações de avaliações e desenvolver autonomia/independência, o

estudante foi encaminhado, pela psicóloga do *campus*, para a psicoterapia de família. Contudo, a mãe relatou que iniciou o atendimento em uma ONG que atua no município, e depois interrompeu.

Em 2019, Marcos cursou todas as disciplinas técnicas e propedêuticas do 2º ano, exceto a disciplina de História. Devido à sua afinidade com a disciplina e com o professor, Marcos cursou a disciplina de História I em 2017 e de História II em 2018, tendo sido aprovado nas duas. Dessa forma, os horários da disciplina de História II, bem como outros horários vagos na grade do estudante, eram aproveitados pelo NAPNEE para atividades como: atendimento extra-classe de docentes, atividades de leitura e interpretação de textos, execução de listas de exercícios disponibilizadas pelos docentes, conversas com a equipe do NAPNEE, entre outros.

Com a chegada das colaboradoras externas do Projeto de Atendimento Educacional Especializado (PAEE)⁴ em agosto de 2019, ficou definido que

4. Projeto da Diretoria de Legislação e Normas de Ensino, em conformidade com a Instrução Normativa nº 7/2019, que dispõe sobre o Programa de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) no âmbito do IFMG. Tem por objetivo promover a inclusão social e a acessibilidade dos estudantes com necessidades educacionais específicas regularmente matriculados no IFMG, em especial, daqueles que necessitam de acompanhamento integral. Por meio do Edital 20/2019, foram selecionadas duas bolsistas colaboradoras externas, uma com carga-horária de 20 horas (ensino superior) e outra com carga-horária de 40 horas (ensino médio). Ambas trabalharam no projeto de agosto a dezembro de 2019. Em janeiro de 2020, o NAPNEE solicitou a renovação do projeto e, por meio do Edital 02/2020, selecionou novamente duas colaboradoras externas, ambas com carga-horária de 40 horas, com contrato de trabalho de fevereiro a dezembro de 2020. As atribuições das bolsistas consistem, basicamente, em: atuar de forma articulada com os docentes e com os profissionais que compõem o NAPNEE; contribuir na promoção de condições para a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais específicas em todas as atividades curriculares e extracurriculares; indicar e orientar o uso de equipamentos, materiais específicos e recurso de tecnologia assistiva que possam ajudar na inclusão dos estudantes atendidos; auxiliar os docentes na produção e adaptação de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos estudantes; contribuir na reorganização dos tempos e dos espaços escolares de modo a favorecer a ação educativa a atender as especificidades dos estudantes; estimular e acompanhar a frequência dos estudantes e solicitar justificativa dos pais ou responsáveis nos casos de ausência contumaz.

uma delas acompanharia o estudante Marcos mais de perto. Ele não demanda acompanhamento integral em sala de aula, mas decidimos observar mais detidamente o seu comportamento, por observação ou relatos de terceiros e dele mesmo. No decorrer do mês de agosto de 2019, analisamos o que o deixava distraído durante as aulas bem como outras limitações para intensificarmos o atendimento diferenciado disponibilizado a ele, levando-o à aceitação de seu diagnóstico. Assim, ao longo do segundo semestre de 2019, em todas as quintas-feiras, Marcos participava de uma intervenção com duração de uma hora e quarenta minutos na sala do NAPNEE.

Nessas intervenções, foram propostas atividades lúdicas especificamente para ele: jogo de xadrez, jogo de dama, jogo da memória, jogo da velha, jogo de varetas, os quais desenvolvem a concentração, memorização e atenção. Como ele apresenta grande dificuldade com a Matemática, trabalhávamos também com jogos que incluíam cálculos, multiplicação e aplicação de atividades que a professora da disciplina sugeria.

A partir desse convívio mais de perto, a equipe sintetizou algumas observações sobre o estudante, que foram transmitidas aos docentes. Por exemplo, devido à dislexia, foi observado que Marcos apresenta dificuldade de acompanhar histórias; memorizar, já que tem escassez de conhecimentos prévios (memória de longo prazo); elaborar orações complexas; interpretar textos, já que ele decodifica as palavras, mas nem sempre consegue interpretar o que lê. Com relação à discalculia, o estudante apresenta dificuldade em reconhecer sinais matemáticos; enumerar, comparar, relacionar informações. Além disso, ele tende a inverter a ordem das operações e demonstra dificuldade com qualquer tipo de cálculo numérico, principalmente os que envolvem abstração. Já com relação ao déficit de atenção, Marcos demonstra as

seguintes limitações: desatenção; dificuldade em se concentrar e de cumprir combinados; esquecimento de compromissos; não gosta e evita tarefas que exigem um esforço mental prolongado; dificuldade de organização; incompreensão da lateralidade (noções de esquerda, direita, horizontal, vertical); e memória curta para grande parte dos conteúdos.

Com o passar do tempo, Marcos construiu uma relação mais próxima com a equipe do NAPNEE e também o seu desempenho escolar melhorou. Ele começou a assistir vídeos e palestras pela *internet* a respeito da dislexia e da discalculia, e parece que, ao se compreender melhor (e se aceitar), também se sentiu mais motivado a tentar novas estratégias de estudo.

Ao final do ano de 2019, Marcos ficou retido em três disciplinas. Como o regimento só permite a reprovação em até duas disciplinas (as quais podem ser cursadas no ano seguinte por meio de dependência), Marcos seria reprovado mais uma vez. Mas, considerando o seu histórico e valorizando os seus avanços, o corpo docente, em conjunto, optou pela aprovação e aplicação, se for o caso, de Terminalidade Específica⁵ ao final do ano letivo de 2020. Dessa forma, em fevereiro de 2020 Marcos estava matriculado em todas as disciplinas do 3º ano do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio.

As primeiras ações realizadas em 2020 foram no intuito de discutir a flexibilização curricular oferecida ao estudante e a aplicabilidade da Terminalidade Específica. Além disso, o NAPNEE estava providenciando a seleção de um

5. *Certificação diferenciada de conclusão de escolaridade, fundamentada em avaliação pedagógica, com histórico escolar que apresente de forma descritiva as habilidades e competências atingidas pelos educandos com dificuldades acentuadas de aprendizagem.*

Tutor de Inclusão⁶ para Marcos, mas o processo não chegou a ser concluído, tendo em vista a suspensão das aulas em decorrência da Covid-19.

Este relato foi concluído nesse período de distanciamento físico provocado pela pandemia. Durante esses últimos meses, as bolsistas do PAEE têm mantido contato com o estudante e sua família e incentivado os docentes a encaminharem atividades e sugestões de filmes, livros e séries que o Marcos possa fazer/assistir em casa. Além disso, o NAPNEE solicitou a criação de uma comissão (composta por docentes e outros membros do núcleo) responsável pela elaboração do PDI (Plano de Desenvolvimento Individual) de 2020 e visando a decisão sobre a aplicação da Terminalidade Específica.

Para isso, a mãe do Marcos foi instruída a atualizar o laudo do filho e encaminhar para o NAPNEE, o que foi concretizado em junho de 2020. Segundo o novo laudo médico apresentado pela família, Marcos enquadra-se na classificação do CID R48 (Dislexia e outras disfunções simbólicas), F81 (Transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares), apresentando também, como é comum em estudantes com essas limitações, Déficit de Atenção, CID F90.0 (Distúrbios da atividade e da atenção). Entretanto, o novo laudo não menciona Deficiência Intelectual, ao contrário do anterior.

Com relação aos principais resultados obtidos no atendimento ao Marcos, observamos que o estudante sempre demonstrou um anseio por não ser percebido como aluno com necessidades educacionais específicas, o que, a princípio, limitou as ações do NAPNEE. Aos poucos, o estudante foi enten-

6. *Discente da mesma turma que auxilia o estudante com necessidades educacionais específicas a realizar suas tarefas.*

do melhor a sua condição e aceitando que os professores e colegas tivessem mais clareza sobre os seus diagnósticos.

A respeito das dificuldades do estudante em anotar tarefas, cumprir combinados agendados e comparecer a plantões e monitorias, destacamos que essas são habilidades muito complexas para estudantes com déficit de atenção. Além disso, se o plantão e a monitoria não forem adaptados para a especificidade dele, pouco efeito irão surtir. Dessa forma, o NAPNEE mudou a sua forma de abordagem, adotando uma postura mais intensa de acompanhamento.

Com relação às afinidades desenvolvidas pelo Marcos ao longo desse tempo de permanência na instituição, observamos como ele se destaca nas atividades esportivas, artísticas e musicais. Fora da escola, inclusive, ele cultiva uma aptidão para a música por meio de aulas de violão e teclado, e realiza apresentações na igreja que frequenta. Além disso, demonstrou um apreço especial pelo estudo de fatos históricos. Isso evidencia que o CID F70, colocado no primeiro laudo a que tivemos acesso, realmente, se tratava de um equívoco.

Nesse sentido, as limitações do Marcos não devem ser confundidas com deficiência intelectual/cognitiva. O que ele apresenta é um transtorno de aprendizagem, uma dificuldade com os códigos, com as abstrações realizadas a partir de símbolos e signos. Por analogia, caso vivêssemos em uma comunidade de tradição de oral, Marcos não apresentaria problema algum.

Para além do diagnóstico formal, compreender quais os sentimentos e as angústias do aluno em relação à sua condição contribuiu para seu desenvolvimento de maneira holística. Nesse aspecto, em 2019, em conversas sobre o enfoque da Psicologia, Marcos demonstrou dificuldades de aproximação e entendimento de sua condição, o que, segundo ele, gera frustração e estere-

otipização por parte daqueles que o conhecem. Assim, optar pela negação do diagnóstico e por atividades que não o permitam encarar as circunstâncias que o afligem foram estratégias construídas por ele para poder lidar melhor com o fato, incluindo o contexto escolar. Sem fazer juízo de valor de suas escolhas, compreendemos que, passo a passo, o aluno poderá ressignificar suas dificuldades, compreender e valorizar suas habilidades, como por exemplo, o esporte e a música, à medida que deseja ser reconhecido para além de seu diagnóstico, por suas potencialidades enquanto ser.

A partir das intervenções realizadas, Marcos demonstrou melhoras em relação à atenção, percepção e interesse, relatando um resultado satisfatório. Ele também percebeu que alguns professores estavam mais atentos a ele, às suas limitações, ajudando-o a superá-las.

Um desafio nessa trajetória permanece sendo a baixa adesão do corpo docente para a construção coletiva do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do Marcos, o que limita as ações do NAPNEE. O ano letivo de 2019, por exemplo, foi encerrado sem uma definição sobre a aplicação da Terminalidade Específica e sem a finalização do seu PDI.

Destaca-se a grande importância do PAEE para um melhor acompanhamento e um melhor desempenho do Marcos. No decorrer dos últimos meses, os docentes relataram ao NAPNEE que o estudante apresentou melhoras em seu comportamento, com mais interesse nas aulas e uma maior preocupação em relação à sua aprendizagem.

O desafio atual é incluir o Marcos nas atividades remotas durante o período em que perdurar o distanciamento físico e devolver o seu PDI de 2020, o qual servirá de base para a sua certificação diferenciada ao final do presente ano letivo.

Uma questão que muito nos chamou a atenção foram os problemas descritos pelos leitores que atenderam o estudante Marcos em algumas ocasiões. Tais relatos nos fazem perceber a importância de um trabalho de formação tanto para o leitor quanto para o estudante. Isso porque é importante percebermos que o auxílio do leitor não retirou da avaliação algumas peculiaridades em que, sabidamente, o disléxico apresenta dificuldade, ou seja, a avaliação era a mesma dos outros estudantes, com os mesmos enunciados, textos grandes, intertextos, etc. Dessa forma, não basta a oferta de um leitor para a realização de prova escrita, esta também deve ser adaptada para que o estudante tenha sua atenção voltada à particularidade de um texto específico, de um conteúdo específico, reduzindo no *corpus* a possibilidade de variáveis e aumentando sua capacidade de concentração. Da mesma forma, a aplicação de uma prova oral não se resume a uma sequência de perguntas e respostas, mas deve se aproximar mais de uma prova dialogada, cujo tema deve ser reduzido e preferencialmente entregue ao estudante com antecedência para que ele possa discorrer sobre o tema com maior segurança.

Outra importante discussão que emergiu do relato aqui apresentado é sobre a Terminalidade Específica. Com relação ao estudante Marcos, gostaríamos de destacar que a Terminalidade Específica é uma proposta que vem sendo discutida com o estudante e sua família há bastante tempo. A família sempre rejeitou a ideia, justificando que um certificado diferenciado seria um estigma para o filho e poderia funcionar como uma justificativa para que os docentes não desenvolvessem as adaptações necessárias, com o que o NAPNEE concordava. Mas a partir da trajetória traçada pelo Marcos durante os mais de três anos em que ele está na instituição, ao final de 2019, a Terminalidade foi aceita pelos pais do estudante e por ele, embora isso, até o fechamento deste relato ainda não tenha sido oficializada.

A respeito da Terminalidade Específica, as legislações que versam sobre o assunto são: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394 de 1996; o Parecer CNE/CEB nº 17/2001; e a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Como esses documentos tratam apenas da aplicação da Terminalidade Específica no Ensino Fundamental, o IFMG também tem se baseado nos Pareceres CNE/CEB nº 2/2013 e CNE/CEB nº 5/2019.

Segundo tais documentos, a Terminalidade Específica só deve ser aplicada se forem esgotados os recursos para efetiva aprendizagem das competências e habilidades exigidas para a certificação em um curso. Assim, conforme a LDBEN, as aprovações nas disciplinas acontecem não pelo aproveitamento convencional, mas a partir de avaliação feita pela escola, por meio de seu corpo docente, que define o grau de desenvolvimento do estudante. A Terminalidade Específica, portanto, é uma certificação de conclusão de escolaridade que apresenta, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelo estudante, podendo ser aplicada em casos de pessoas com deficiência intelectual ou múltipla. Entretanto, os Pareceres CNE/CEB nº 2/2013 e CNE/CEB nº 5/2019, considerando as particularidades dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, orientam que a sua aplicação seja ampliada a pessoas que apresentem síndromes e transtornos de aprendizagem que não consigam desenvolver o esperado perfil profissional de conclusão em sua plenitude.

Embora seja um direito, a Terminalidade Específica é uma marca, um carimbo no diploma que define quais conhecimentos a pessoa dispõe ou não, bem como quais atividades profissionais pode ou não exercer. E, porque ainda temos uma longa trajetória a trilhar enquanto sociedade, no que diz respeito à inclusão, trata-se de uma marca que gera desconforto e relutância. É um impasse: de um lado temos a instituição de ensino que se vê comprometida e

responsável por seus egressos no mercado de trabalho e, de outro lado, temos a iminência do estigma social diante de um diploma que apresenta restrições ao seu portador.

De qualquer forma, a passagem, ainda em curso, desse estudante pelo IFMG influenciou a mudança de visão do grupo e da instituição em relação à inclusão. Isso provocou questionamentos ao modelo educacional vigente, ao tratamento dado à diferença e à diversidade, sobre o que é incluir em uma sociedade excludente e que tende a reproduzir, na escola, seu modelo, sobre que escola queremos, temos e lutamos.

A partir desses questionamentos, seguimos em busca de conhecer o que propõe o rol de legislações sobre o tema e como elas se aplicam aos casos dos estudantes que temos recebido. Além disso, trabalhamos na permanente sensibilização de toda a comunidade acadêmica sobre a importância da inclusão e no aperfeiçoamento do atendimento aos nossos estudantes com necessidades educacionais específicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 28 maio 2020.

COMO ESTRELAS NA TERRA. Direção: Amole Gupte e Aamir Khan. Índia, 2007. DVD (165 min), drama, colorido, som.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB 2/2001*. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

PARECER CNE/CEB Nº 17/2001, APROVADO EM 3 DE JULHO DE 2001. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em 02 jun. 2020.

PARECER CNE/CEB Nº 2/2013, APROVADO EM 31 DE JANEIRO DE 2013. *Consulta sobre a possibilidade de aplicação de “terminalidade específica” nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12517-pceb002-13-pdf&category_slug=fevereiro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 02 jun. 2020.

PARECER CNE/CEB Nº 5/2019, APROVADO EM 6 DE JUNHO DE 2019. *Consulta do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e do Instituto Federal Catarinense – campus Blumenau ao Conselho Nacional de Educação (CNE) acerca do desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado (PEI) de estudantes com necessidades educacionais específicas, visando desenvolver uma política de aplicação do procedimento de certificação diferenciada e assegurar o direito à terminalidade específica aos educandos*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=118421-pceb005-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192> Acesso em 02 jun. 2020.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2001, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. *Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em 02 jun. 2020.



ESTUDANTE COM PARALISIA CEREBRAL NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ana Paula da Silva Rodrigues

TÉCNICA EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS DO IFMG
COORDENADORA DO NAPNEE ENTRE MAIO DE 2019 E JUNHO DE 2020

Listhiane Pereira Ribeiro

PSICÓLOGA DO IFMG . COORDENADORA DO NAPNEE
ENTRE FEVEREIRO DE 2016 E FEVEREIRO DE 2019

Beatriz Rodrigues Pereira

PEDAGOGA . BOLSISTA COLABORADORA EXTERNA DO PAEE DO IFMG

Juliana Cristina Meira Lino

PEDAGOGA . BOLSISTA COLABORADORA EXTERNA DO PAEE DO IFMG

Gustavo¹ tem Paralisia Cerebral (CID G80), uma sequela neurológica decorrente de má formação do sistema nervoso central. Devido a isso, o estudante faz uso de medicação antiepiléptica e apresenta limitações motoras (paralisia dos membros superior e inferior do lado esquerdo, tem dificuldade de deglutição, escoamento intenso de saliva para fora da boca) e limitações

1. Para preservar a identidade do estudante e de seus pais, foram adotados pseudônimos.

cognitivas evidentes, sendo dependente de um acompanhante para realizar as atividades cotidianas, como higiene e alimentação. Não desenvolveu a fala, possui baixa visão e demonstra dificuldade de compreensão da linguagem.

Foi abandonado pela mãe quando ela soube da deficiência dele. Percebendo que Gustavo estava sendo maltratado, não fazia nenhum acompanhamento médico e vivia em condições precárias no interior de Minas Gerais, o seu tio avô, Sr. Arnaldo, casado com a Sra. Ana Maria, o adotou quando ele tinha 1 ano e 4 meses, indo em busca dos direitos do filho e do que estava ao seu alcance para que Gustavo tivesse uma vida melhor. Embora o casal tenha mais filhos, já adultos e casados, residem juntos apenas os três, sendo o Sr. Arnaldo o principal responsável pelos cuidados de Gustavo.

A família não tem informações sobre o período da gestação de Gustavo, mas em anamnese conduzida pelo NAPNEE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas)², os pais afirmaram que ele não foi amamentado pela mãe biológica e nem engatinhou. Sentou sozinho apenas aos 3 anos de idade, andou somente aos 7 anos. Usou cadeira de rodas e realizou vários procedimentos ortopédicos. Em função da salivação constante, usa uma toalha presa na blusa, para se limpar.

Sua vida escolar se iniciou aos 4 anos de idade, quando o estudante foi matriculado na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) do município que reside, sendo ali atendido por uma pedagoga que introduziu estratégias para melhor locomoção, comunicação, desfralde. Observando que Gustavo apresentava um potencial de desenvolvimento, ele foi encaminhado para o ensino regular.

2. As formas de identificação do campus foram retiradas.

Desde a infância, Gustavo é atendido por uma equipe multidisciplinar (neurologista, fonoaudiólogo, pedagogo, fisioterapeuta, ortopedista, psicólogo, odontólogo) da AMR (Associação Mineira de Reabilitação), onde ele também realiza esportoterapia quinzenalmente. Além disso, na PUC-Minas (Pontifícia Universidade Católica), o estudante pratica fisioterapia aquática. Com esse acompanhamento, em paralelo à estimulação motora desenvolvida na escola anterior com suas professoras de apoio, o estudante conseguiu deixar, aos poucos, o uso da cadeira de rodas. Quando Gustavo chegou ao IFMG, ele já andava sozinho, mas ainda com dificuldade.

Aos sete anos, Gustavo foi matriculado em uma escola estadual perto de sua casa, onde permaneceu até concluir o 9º ano do Ensino Fundamental. Naquela instituição, durante toda a sua trajetória, o estudante foi acompanhado por professoras de apoio, apresentando significativos avanços.

Desde que o *campus* iniciou a oferta dos cursos de ensino médio integrado, ele recebe, no segundo semestre, visitas das escolas públicas do município. Nestas ocasiões, geralmente, as escolas são recebidas pelo Coordenador do Ensino Médio, que apresenta os cursos e a estrutura física do *campus*. E foi assim que Gustavo conheceu o IFMG, junto com a sua turma do 9º ano. Isso se deve ao incentivo do diretor da escola, que fez sua segunda graduação no IFMG, sendo, desde então, um parceiro na divulgação dos nossos processos seletivos. Como um egresso que valoriza a nossa instituição e o que ela pode proporcionar pelos munícipes, ele orienta pais e estudantes sobre os procedimentos de inscrição e acompanha aqueles que desejam se preparar para as provas. No caso do Gustavo, foi esse diretor que conversou com a sua família e realizou a sua inscrição.

Concluído o Ensino Fundamental, o estudante participou de processo seletivo do IFMG, concorrendo a uma vaga reservada³ para pessoas com deficiência. Para a realização da prova, foi solicitado o auxílio de leitura (ledor/transcritor). Gustavo foi aprovado para o curso Técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio e iniciou as aulas em fevereiro de 2018.

Informado pelo setor de Registro e Controle Acadêmico da matrícula de estudante com Paralisia Cerebral, o NAPNEE deu início à mobilização da equipe para acolher o estudante e sua família. Foram adotados diversos procedimentos para garantir a inclusão efetiva do estudante no *campus*, os quais serão descritos no tópico seguinte.

Após a matrícula, a primeira iniciativa do NAPNEE foi ouvir os pais do estudante para compreender seu processo de escolarização, as medidas adotadas na escola anterior, coletar informações sobre a sua deficiência, entender os seus avanços durante o seu desenvolvimento como aluno. O intuito era perceber a atuação da família como parceira da escola, entender o motivo da escolha pelo ensino profissionalizante, receber sugestões da família sobre quais adaptações seriam urgentes para a permanência do aluno no *campus* e firmar os primeiros combinados.

A primeira ação desenvolvida pela equipe do NAPNEE e gestão do *campus* foi a mobilização para conseguir recursos que permitissem a contratação de duas estagiárias de Pedagogia para acompanhar Gustavo em suas atividades na escola: uma para auxiliá-lo no turno da manhã e outra para o turno da tarde.

3. Direito recém-implementado no IFMG, observando a Portaria Normativa nº 9, de 5 de maio de 2017 e sendo a deficiência apurada nos termos do art. 4º do Decreto nº 3298 de 20 de dezembro de 1999.

A seguir, ainda na primeira semana de aula, o NAPNEE conduziu uma reunião com a AMR e com a família de Gustavo no próprio *campus*, ocasião em que vieram profissionais da Psicologia e do Serviço Social para apresentar um pouco sobre a trajetória de atendimentos que ele recebeu, sugerir atividades e puderam conhecer a nova estrutura escolar a que Gustavo teria acesso. Na ocasião, as profissionais frisaram que Gustavo teria um período de adaptação, tendo em vista que ele teve longa trajetória em uma única escola e, portanto, iria se situar tanto espacialmente quanto na construção de novas relações, hábitos e agora com uma rotina de estudos ampliada, em horário integral.

Foi esclarecido que Gustavo apresentava baixa resistência à frustração e que, em paralelo às atividades pedagógicas, deveríamos trabalhar com ele limites e noções de “certo” e “errado”. Ficou claro, nessa reunião, que as profissionais da AMR já vinham incentivando a família de Gustavo para que fizessem o procedimento de desfralde, o que, entretanto, era visto pelo pai como uma tarefa difícil, de modo que ele não deu prosseguimento na condução das instruções recebidas. Ainda assim, incentivando a família para a conquista dessa autonomia, a AMR disponibilizou uma cadeira de banho para o estudante fazer uso no *campus*, para que pudéssemos incentivá-lo a utilizar o banheiro e, gradativamente, conduzir o desfralde. Inicialmente o pai aceitou a proposta, mas logo depois recuou, de modo que a cadeira não foi utilizada. Ele concluiu que isso não seria papel da escola, optando por permanecer responsável pelos cuidados da higiene pessoal do filho.

Dessa forma, foram estabelecidas parcerias com instituições que já atendiam o aluno, a Associação Mineira de Reabilitação (AMR) e a Pontifícia Universidade Católica (PUC), e também foi realizado contato com a escola anterior para acesso aos registros do aluno. Os horários escolares de Gustavo

foram ajustados para que ele continuasse sendo atendido pelas instituições parceiras; e foi concedida autorização de saída do *campus* em atenção às necessidades de troca de fraldas, administração de medicamentos de uso contínuo e alimentação em sua residência por opção do responsável.

Outra ação inicial do NAPNEE foi conduzir reuniões com os docentes do aluno, a fim de familiarizá-los com o seu histórico escolar e de desenvolvimento, sugerir ações, propor um trabalho em diálogo com o núcleo. Também visitamos a APAE do município e conversamos com a pedagoga que o atendeu na infância, bem como visitamos sua escola anterior, realizando uma reunião com o diretor e sua última professora de apoio.

Tivemos acesso aos PDI's (Planos de Desenvolvimento Individual) e relatórios do Gustavo elaborados durante sua trajetória escolar pregressa. Alguns documentos apresentavam uma estrutura padrão impessoal que se repetia ao longo dos anos. Isso levou a equipe a acreditar que poderiam ser cópias de um material pronto, não sendo, portanto, feito especialmente para o estudante. Os relatórios, contudo, ajudaram a mensurar os avanços conquistados pelo discente durante o ensino fundamental, como: o momento que deixou de usar a cadeiras de rodas, a melhoria da destreza para manuseio de objetos com a mão direita, a melhoria da comunicação por gestos, sinais e sons (gritos e grunhidos), o desenvolvimento de certa autonomia para se alimentar sozinho, sob supervisão.

Quando chegou ao *campus*, em fevereiro de 2018, o aluno não atendia o que era solicitado pelas estagiárias e se mostrou agressivo diversas vezes, a ponto de o pai precisar ser acionado para buscá-lo na escola. Mas, aos poucos, foram estabelecidos vínculos, sinais de linguagem e imagens para fa-

cilitar a comunicação com o estudante e seu sentimento de pertencimento àquele novo ambiente. Com a ajuda dos pais, o NAPNEE conseguiu que o aluno se adaptasse à nova rotina, desenvolvendo um bom convívio socioafetivo no *campus*.

Como o estudante não é alfabetizado, foi proposta a criação de uma pasta de comunicação alternativa que consiste em um conjunto de imagens de espaços físicos e objetos comuns em seu dia a dia, fotos dos familiares, do cotidiano, dos alunos da turma a que pertence, símbolos, numerais e o alfabeto, assim facilitando sua comunicação no ambiente escolar e fora dele. Além disso, foram adaptadas atividades da Educação Infantil com abordagens e intervenções necessárias para que o estudante avançasse em dois pontos principais: comunicação e socialização.

No decorrer do ano de 2018, em paralelo a aprendizagem escolar, o NAPNEE também atuou com o estudante no que se refere ao seu comportamento, posturas, atitudes. Ou seja, incentivou Gustavo na ação cotidiana de cumprimentar as pessoas, quando necessário pedir desculpas, não mexer nas coisas dos outros, esperar sua vez quando pedia a atenção dos professores e nas tarefas em grupo. Gradativamente, ele sinalizou que estava compreendendo o que podia ou não fazer, ficou mais receptivo às orientações das estagiárias, dos professores, membros do NAPNEE de um modo geral.

Até julho de 2019, o estudante foi acompanhado por estagiárias de Pedagogia, as quais contribuíram para sua interação e desenvolvimento por meio do estreitamento dos vínculos. Valendo-se da afetividade construída na relação com o aluno, as estagiárias proporcionaram o fortalecimento de mudanças de concepções e representações sobre a condição do estudante,

principalmente com os alunos que fazem parte do contexto do adolescente, permitindo-lhe não a mera integração, e, sim, a inclusão ao espaço comum da vida em sociedade ao demonstrarem relações de acolhimento à diversidade humana capazes de estimular possibilidades e competências a partir da valorização da autoestima do aluno e da família.

O estudante começou a ser atendido pelas bolsistas do PAEE (Programa de Atendimento Educacional Especializado)⁴ em 19 de agosto, pois Gustavo estava de licença pós-cirurgia devido a um procedimento realizado no dia 19 de junho de 2019. Ele foi submetido a um procedimento no fêmur com o objetivo de melhorar os movimentos da sua perna esquerda e, por isso, foi afastado durante dois meses para sua recuperação. Quando retornou às atividades, observamos que Gustavo apresentou progressivamente ainda mais desenvoltura para se locomover.

4. *Projeto da Diretoria de Legislação e Normas de Ensino, em conformidade com a Instrução Normativa nº 7/2019, que dispõe sobre o Programa de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) no âmbito do IFMG. Tem por objetivo promover a inclusão social e a acessibilidade dos estudantes com necessidades educacionais específicas regularmente matriculados no IFMG, em especial, daqueles que necessitam de acompanhamento integral. Por meio do Edital 20/2019, foram selecionadas duas bolsistas colaboradoras externas, uma com carga-horária de 20 horas (ensino superior) e outra com carga-horária de 40 horas (ensino médio). Ambas trabalharam no projeto de agosto a dezembro de 2019. Em janeiro de 2020, o NAPNEE solicitou a renovação do projeto e, por meio do Edital 02/2020, selecionou novamente duas colaboradoras externas, ambas com carga-horária de 40 horas, com contrato de trabalho de fevereiro a dezembro de 2020. As atribuições das bolsistas consistem, basicamente, em: atuar de forma articulada com os docentes e com os profissionais que compõem o NAPNEE; contribuir na promoção de condições para a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais específicas em todas as atividades curriculares e extracurriculares; indicar e orientar o uso de equipamentos, materiais específicos e recurso de tecnologia assistiva que possam ajudar na inclusão dos estudantes atendidos; auxiliar os docentes na produção e adaptação de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos estudantes; contribuir na reorganização dos tempos e dos espaços escolares de modo a favorecer a ação educativa a atender às especificidades dos estudantes; estimular e acompanhar a frequência dos estudantes e solicitar justificativa dos pais ou responsáveis nos casos de ausência contumaz.*

Atualmente, o planejamento das atividades para o aluno se baseia nos grupos de competência do ensino infantil (habilidades motoras e físicas, sociais e emocionais, cognitivas, linguagem e comunicação), as quais são elaboradas pelas bolsistas do PAEE. De acordo com o desenvolvimento, aumenta-se o nível de dificuldade. São privilegiadas atividades de coordenação motora envolvendo materiais como folhas de papel diversas, recortes, tintas, pincel, cola, revistas e jornais, jogos educativos, lápis jumbo, giz de cera e outros.

Nesse processo, o corpo docente, assim como a comunidade escolar, tem aprendido a trabalhar com as especificidades do Gustavo. As necessidades educacionais específicas do aluno são uma experiência nova para a maior parte dos profissionais do *campus*. Por isso, o NAPNEE promoveu algumas palestras e reuniões para sanar dúvidas e nortear o trabalho dos docentes. As práticas inclusivas foram ocorrendo aos poucos, dentro da sala de aula, a partir das tentativas dos docentes. Porém, ainda existem inquietações e muitas dúvidas pela parte dos docentes sobre como incluir o Gustavo a cada nova etapa do ensino.

As atividades realizadas pelo discente com o auxílio das bolsistas do PAEE são arquivadas em uma pasta no NAPNEE, montando-se, assim, um portfólio. O dia a dia do aluno é registrado em um caderno contendo tudo o que aconteceu, como seu comportamento, dificuldades e avanços nas atividades dadas, e também é feito um relatório mensal do PAEE.

E assim prosseguimos até março de 2020, quando as aulas foram suspensas devido à pandemia da Covid-19. Pelo mesmo motivo, o aluno deixou de frequentar as atividades da PUC-Minas e da AMR, que auxiliavam o estudante e sua família na questão pedagógica, na reabilitação e na terapia ocupacio-

nal. Desde então, as bolsistas do PAEE têm mantido contato com o estudante e sua família, enviando atividades impressas, áudios e vídeos pelo WhatsApp. Contudo, pensamos que o estudante poderá sofrer uma significativa regressão em seu comportamento, o que também já foi observado em contexto de retorno de férias escolares.

O NAPNEE solicitou a criação de uma comissão (composta por docentes e outros membros do núcleo) responsável pela elaboração do PDI (Plano de Desenvolvimento Individual) de 2020 de Gustavo e pela elaboração da justificativa da aplicação da Terminalidade Específica⁵.

Com relação aos resultados que temos obtido, destaca-se o uso da já referida pasta de comunicação alternativa, ou prancha de comunicação. Por meio dela, Gustavo aprendeu a relacionar ações do cotidiano às imagens da pasta. Além de favorecer a expressão comunicativa, a pasta objetivava ser um importante passo na conquista de maior autonomia pelo estudante. Contudo, o uso da prancha ainda não se consolidou como recorrente, em grande parte, pela pouca adesão dos pais a essa proposta. Dessa forma, a comunicação do estudante com aqueles que não têm uma proximidade maior com ele ainda é muito dependente do auxílio de decifração dos códigos compartilhados por ele e os sujeitos que o acompanham (bolsistas e família).

Em 2019, outro grande avanço observado foi com relação ao reconhecimento de números e letras. Quando o estudante chegou ao IFMG, observou-se que ele respondia de forma aleatória a atividades de reconhecimento de nú-

5. *Certificação diferenciada de conclusão de escolaridade, fundamentada em avaliação pedagógica, com histórico escolar que apresente de forma descritiva as habilidades e competências atingidas pelos educandos com dificuldades acentuadas de aprendizagem.*

meros e letras, demonstrando não reconhecer os números como representação abstrata de quantidade, assim como as letras não eram reconhecidas como fonemas ou grafemas da linguagem. Por meio de repetidas atividades, o estudante passou a reconhecer as letras do alfabeto e a escrever o próprio nome, embora ainda com dependência de uma referência de padrões de letras.

Com relação aos números, o estudante ainda não reconhece a função monetária do dinheiro, tampouco conseguiu associar os números de 0 a 10 à representação de suas quantidades; embora tenham sido desenvolvidas atividades pelas professoras de matemática com esses objetivos. Gustavo também não consegue reconhecer figuras geométricas isoladas, mas demonstra conseguir relacioná-las a elementos da realidade, por exemplo, uma bola de futebol em relação ao círculo. Dessa forma, observou-se a necessidade de privilegiar atividades que indiquem a referência de materialidade/iconicidade no mundo real.

Com relação à localização espacial (lateralidade, posicionamento), o estudante ainda apresenta muita dificuldade, demonstrando confusão e necessidade de aprovação da acompanhante (colaboradora externa) para responder/realizar atividades. O estudante também parece reconhecer algumas cores, mas ainda faz escolhas aleatórias em atividades que exigem essa habilidade.

Hoje em dia (2020), o estudante demonstra gostar muito da escola, é amoroso e gentil com as pessoas e demonstra, na maior parte das vezes, entendimento do que lhe é pedido. Observa-se que ele tem prazer em estar na instituição, que os seus colegas de turma também são muito carinhosos com ele e demonstram que sentem sua falta, por vezes buscando informações sobre Gustavo junto à equipe do NAPNEE quando ele se ausenta da escola.

Um dos objetivos construídos para o trabalho junto ao Gustavo foi o desfralde, tema já mencionado neste relato. Consideramos por um tempo, que, com a ajuda da família e das estagiárias que o acompanhavam, ele teria condições de alcançar essa autonomia de ir ao banheiro quando necessitasse. Mas o Sr. Arnaldo, seu pai, achou melhor não insistir porque isso poderia levar a situações constrangedoras que ele preferia evitar “para o bem do filho, dos seus colegas de turma e das estagiárias”. Dessa forma, o combinado continua sendo que o Sr. Arnaldo busque o filho todos os dias na escola no horário do intervalo do almoço. Ele vai para casa, toma banho, troca a fralda, se alimenta, descansa um pouco e retorna à escola na primeira aula do turno da tarde. Como ele reside perto do *campus*, isso facilita todo esse procedimento. Se, durante as aulas, Gustavo precisar ser trocado, ligamos para o pai buscá-lo.

Identificamos que as dificuldades comportamentais do aluno estão relacionadas ao controle da expectativa e ansiedade, sobre o lidar com o tempo de espera para ser atendido, assim como com as frustrações diante dos erros, críticas, orientações. Um exemplo de sua dificuldade com o tempo é que, quando estava sendo decidido qual uniforme seria adotado no *campus* e alguns modelos foram apresentados em sua turma para votação dos estudantes, o Sr. Arnaldo comentou com o NAPNEE do quanto o filho estava inquieto, querendo o seu uniforme. Na ocasião, visualizamos sua dificuldade de compreensão do tempo, mas também avaliamos que era uma demonstração do quanto ele já se sentia pertencente à escola e queria carregar um símbolo disso (o uniforme). Ninguém tinha uniforme ainda, ele sabia disso, mas já queria o dele.

Da perspectiva docente, o maior desafio parece ser o de incluir o estudante nas aulas, não o invisibilizando, dando atenção a ele e considerando

suas especificidades, em paralelo e em conjunto às atividades da turma. Adaptar instruções, exercícios e avaliações para o Gustavo nem sempre são tarefas fáceis. Curiosamente, ele nos demanda simplicidade e objetividade, cuidado a detalhes, uma forma de falar e agir as quais parecemos já termos nos desacostumado. Nas reuniões realizadas com os professores, percebe-se que eles ainda se sentem perdidos e que é difícil compreenderem o que, de fato, o discente precisa, tanto na aprendizagem quanto no convívio em sala de aula, devido a sua necessidade educacional específica ser muito distante das demais experiências que a maioria do corpo docente já teve.

A respeito dos colegas de turma de Gustavo, observamos que, quando ele chegou ao *campus*, sua presença dividiu opiniões. Ele tinha colegas interessados em incluí-lo e outros que não compreendiam o sentido disso, reclamavam que os professores “estavam perdendo tempo”. Uma estagiária que o acompanhava relatou uma situação em que ouviu comentários com tom depreciativo, ocasião em que ela mesma interveio e orientou os estudantes que falavam dele. Com o decorrer do tempo e das ações desenvolvidas, observamos uma grande mudança na turma de Gustavo no que se refere à aceitação e acolhimento dos seus colegas, principalmente nos momentos de formação de grupos de trabalho. Uma situação que nos surpreendeu positivamente foi ver os colegas do Gustavo adaptando partes de uma coreografia de dança para incluí-lo.

Temos observado, também, que o estudante responde melhor quando as bolsistas dão os comandos ou fazem as perguntas. Isso pode indicar que ele tenha se acostumado a um tipo de abordagem, a uma forma específica de comunicação, ou que o vínculo afetivo desenvolvido auxilie na viabilidade da comunicação. Quando outra pessoa, como um professor, faz a pergunta ou dá o comando, ele tende a olhar para a bolsista para verificar se está fazendo

certo ou errado. Ao obter uma resposta com o olhar, ele faz novas escolhas ou confirma escolhas anteriores. Com isso, conclui-se que o adolescente ainda faz escolhas aleatórias diante das atividades, buscando sempre o olhar de aprovação/confirmação das bolsistas para seguir em frente, o que demonstra uma autonomia limitada.

Gustavo conseguiu desenvolver o conhecimento de algumas letras do alfabeto por repetição e associação a algumas palavras de seu cotidiano (como G de Gustavo, E de elefante, R de Ronan, A de avião, L de lápis, D de dedo e O de ovo), assim conseguindo reproduzir alguns nomes, principalmente o seu, por meio de memorização da grafia e ajuda das bolsistas com uso de estratégias de soletração, ditado, comparação. Os números naturais foram trabalhados em atividades e jogos diversos. Sua coordenação motora foi desenvolvida através de desenhos de ligação; e o raciocínio matemático foi explorado através de formas geométricas, exercícios de identificação daquelas que são iguais, com o reconhecimento das cores e das figuras. Outras atividades foram propostas para o desenvolvimento de noções espaciais (localização) e lateralidade (senso de direção).

Consideramos, portanto, que Gustavo se beneficiou muito do Projeto de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), através do qual o NAPNEE teve sua atuação potencializada nas especificidades do processo, no diálogo do estudante com os docentes e colegas na sala de aula, assim como em sua inclusão nas propostas de ensino planejadas pela escola.

Um dos desafios do presente é incluir o Gustavo nas atividades remotas durante o período em que perdurar o distanciamento físico instaurado pela pandemia da COVID-19 e desenvolver o seu PDI (Plano de Desenvolvimento In-

dividual) de 2020, o qual servirá de base para a sua certificação diferenciada ao final do presente ano letivo. Contudo, como o estudante não é alfabetizado, os principais ganhos do processo escolar são os de socialização, desenvolvimento de habilidades motoras, comunicação, aumento da auto estima e promoção de maior autonomia. Características que dependem quase que exclusivamente da vivência do aluno no interior do ambiente escolar em companhia de seus pares.

Devido às necessidades específicas, ao perfil do estudante e sua família (pais idosos e com pouca habilidade tecnológica), os membros da comissão instituída para o atendimento de algumas especificidades de Gustavo (elaboração do PDI de 2020 e escrita da justificativa da aplicação da Terminalidade Específica) consideraram necessária a realização de atividades letivas no modo presencial pelo aluno, o que não é possível no período de distanciamento físico. Dessa forma, até o fechamento da escrita deste relato, a última deliberação da comissão foi expressa na forma de um Parecer encaminhado às Direções Geral e de Ensino que recomenda o adiamento das atividades letivas do aluno durante o período de ensino remoto e seu recomeço no momento do retorno das atividades presenciais, quando Gustavo cursará o 3º ano do Ensino Técnico Integrado⁶ em Informática, obtendo sua certificação diferenciada ao final desse processo.

É, também, recomendação da comissão que o acompanhamento remoto diferenciado iniciado pelas bolsistas do PAEE e a coordenação do NAPNEE desde março de 2020, com a paralisação do calendário letivo, seja continuado durante o período de Ensino Remoto Emergencial para garantir a manutenção do vínculo afetivo do aluno com a escola, seus professores, colegas e o processo de socialização até aqui alcançado.

6. Tendo em vista a possibilidade de extensão da permanência do estudante na instituição para além dos três anos letivos previamente planejados.

Quando Gustavo chegou ao IFMG, ficou evidente que deveríamos construir um projeto de trabalho artesanal, sob medida para ele. Por isso, buscamos entender seu percurso; estabelecer uma rede de apoio, composta pelas instituições que o atenderam anteriormente e as que estavam, naquele momento, cuidando de suas necessidades, ou seja: APAE, E.E., AMR, PUC; e desenvolvemos um projeto de ação, que sucessivamente foi revisado.

Gustavo foi o primeiro estudante do *campus* que demandou acompanhamento de estagiários, e em tempo integral. Ele chegou implementando mudanças no ambiente escolar através da cadeira adaptada em sala de aula (que mais tarde teria o uso interrompido), estagiárias, atividades e ritmos diferenciados na sua turma. O seu entorno é constantemente convidado a olhar para ele e para as necessidades dele.

Nesse processo, as estagiárias são fundamentais ao NAPNEE, tanto pela presença atenta junto ao estudante, quanto por sinalizar os desafios e avanços cotidianos dele em relação à aprendizagem, à comunidade escolar e até mesmo na relação com a própria família.

São as estagiárias que recebem o estudante do pai e a ele entregam no início e final de cada turno. Por isso, é muito comum que o pai dirija a elas suas demandas, justificativas, acordos. Entretanto, nesse processo, tivemos algumas dificuldades na comunicação. Nem sempre o pai compreendia (ou aceitava) algumas falas das estagiárias, o que ponderamos que seria indicado que o NAPNEE as fizesse também, no intuito de reforçar ou estabelecer novos acordos, orientações, tirar dúvidas e, principalmente, evidenciar que ali realmente tinha um trabalho de equipe, de um único posicionamento e conduta frente às situações.

Foi através do olhar das estagiárias que pudemos acompanhar mudanças de comportamento do estudante e buscar possíveis causas. Em alguns momentos, inferimos e depois confirmamos que seus remédios estavam insuficientes. Certa vez, por questões financeiras, a família reduziu o medicamento e o estudante apresentou maior salivação, agressividade, desânimo com as atividades. Essa situação foi fundamental para que a Assistência Estudantil articulasse um auxílio emergencial. Em outras ocasiões, Gustavo também apresentou mudanças de comportamento que nos ajudou a entender como estabelecer acordos com ele sobre o momento de cada atividade, o tempo de espera, o compartilhamento de tarefas, a relação com os objetos e com as pessoas.

Com as estagiárias, também pudemos compreender o quanto a comunidade escolar estava, de fato, “vendo” e se posicionando diante a presença de Gustavo. Da perspectiva dos estudantes, no início, alguns reclamaram por perceber que o ritmo das atividades seria diferenciado para contemplar as necessidades dele. Com o tempo, porém, eles pareceram compreender o sentido disso.

Nas aulas, às vezes, os professores dirigiam sua fala às estagiárias, ao invés de se comunicar e se posicionar diretamente com o Gustavo. Estar em relação com ele implica se debruçar para compreendê-lo. Terceirizar a tarefa parece mais prático, uma vez que as estagiárias já tinham construído uma compreensão do modo dele de se comunicar. Mas as estagiárias são facilitadores da caminhada do estudante. Não devem assumir a função de professoras particulares. Isso é reproduzir a lógica da integração, disfarçando-a de inclusão. Nesse aspecto, a inserção da prancha foi fundamental para ampliar a autonomia de Gustavo.

No cotidiano escolar, nos deparamos com alguns docentes que abraçaram prontamente o compromisso com o estudante com deficiência, outros que construíram isso e mudaram muito sua disponibilidade a ele, e aqueles que até o momento da escrita deste relato não se responsabilizaram por esse “visivelmente diferente” que se apresenta em sua sala.

A elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) permanece sendo um dos maiores desafios deste NAPNEE. O PDI é um roteiro para a proposição de adaptações curriculares, de metodologias de ensino e avaliação, através do qual é possível mensurar os progressos de aprendizagem de pessoas com deficiência e/ou transtornos de aprendizagem. É um instrumento de intervenção pedagógica dinâmico, receptivo aos registros de competências e habilidades constantemente conquistadas pelo estudante no decorrer das atividades escolares (POKER, et al., 2013). Como visa ao desenvolvimento do estudante em sua inteireza, é um documento complexo, que deve ser escrito a várias mãos. É através dessa construção transdisciplinar e pelo olhar multifacetado sobre o estudante que as intervenções se consolidam e adquirem solidez.

De modo geral, é comum que os estudantes atendidos pelos núcleos de inclusão demandem a elaboração de um PDI, que pode ser elaborado uma vez ao ano ou por semestre, sendo que este documento deve ser revisado periodicamente. É desejável que todos os docentes que atuam com esse estudante participem ativamente da construção do PDI. Entretanto, não é o que acontece na prática, de modo que alguns docentes são mais engajados e envolvidos no processo que outros. A respeito disso, vários são os motivos que influenciam: a formação do docente, que, muitas vezes, não foi preparado para lidar com a pessoa com deficiência; a variedade de demandas diante da simultânea exigência de atendimento a estudantes de ensino médio e estu-

dantes de ensino superior; a sobrecarga de trabalho, pois, muitas vezes, os docentes, para além da carga horária em sala de aula, dedicam-se também às atividades de pesquisa e extensão. Esses são motivos objetivos, técnicos. Mas não podemos nos esquecer que também existem as questões subjetivas, afetivas. Não é tão simples lidar com a impotência de não conseguir ensinar, com a autocobrança e com a ansiedade por resultados. Esses são apenas alguns elementos que estão em jogo quando um docente recebe pessoas com deficiências e transtornos de aprendizagem.

A educação inclusiva é um convite à reinvenção, um trabalho artesanal feito sob medida conforme ritmo, condições e possibilidades de cada estudante. É atribuição do NAPNEE coordenar ações, contribuindo para minimizar as barreiras arquitetônicas e atitudinais que existem na instituição para favorecer uma efetiva inclusão. Com todos os desafios, o NAPNEE se propõe a dialogar, orientar, esclarecer, conscientizar, apoiar, respeitando todos os atores envolvidos.

Contudo, ainda sentimos falta de um documento do IFMG, construído coletivamente, que oriente os NAPNEE's sobre protocolos e procedimentos a seguir. Além disso, a oferta de cursos na área da Educação Inclusiva, para docentes e técnicos administrativos, ajudaria a comunidade acadêmica a entender um pouco mais sobre as necessidades educacionais dos discentes que necessitam de um atendimento especializado.

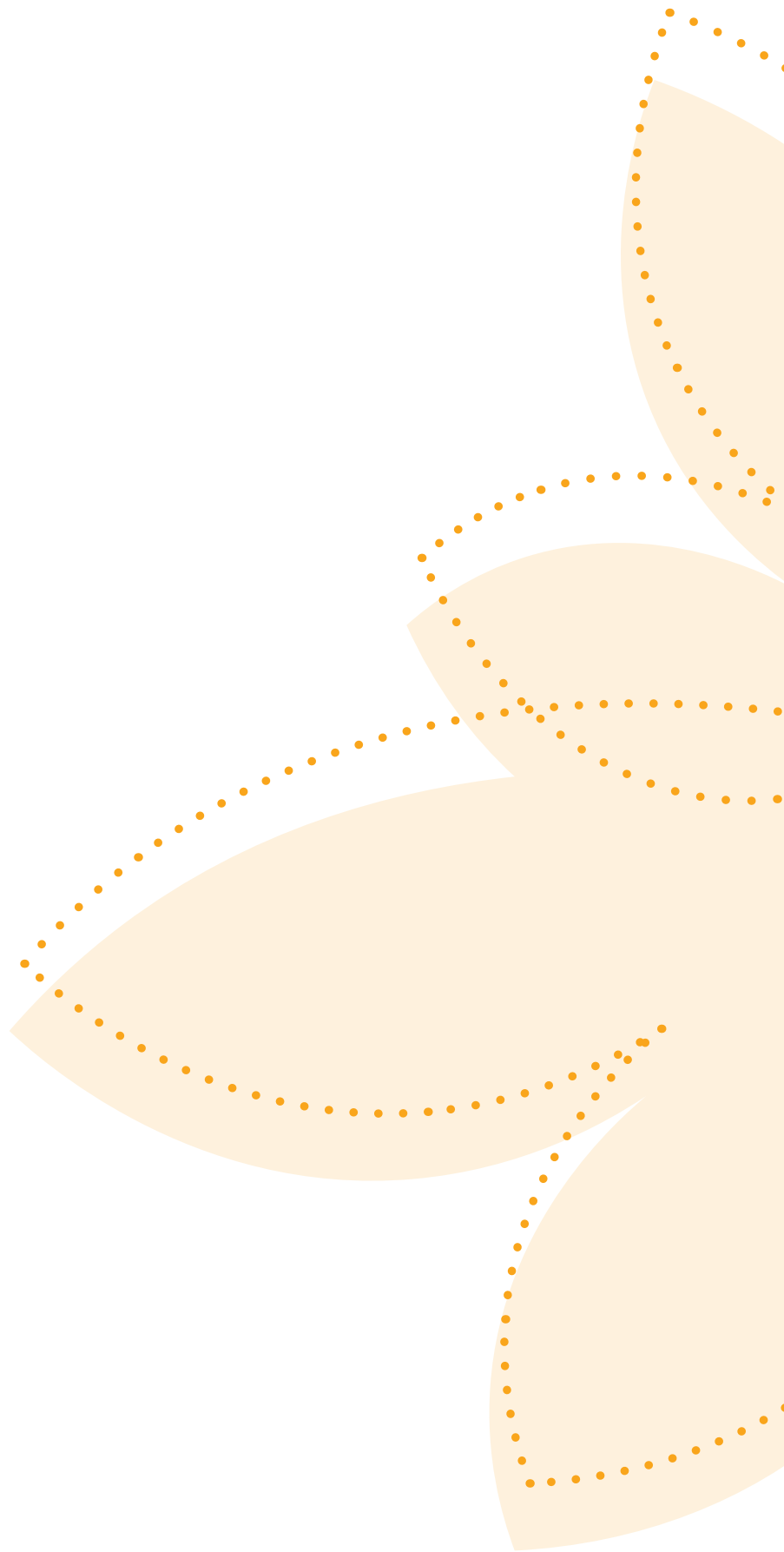
Destaca-se, também, que o Projeto de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) possibilitou uma melhoria nas condições de acesso e permanência tanto de Gustavo quanto de outros estudantes com necessidades educacionais específicas na escola, em especial, daqueles que demandam

um acompanhamento integral. Por isso, é indispensável que o projeto continue, já que a escola ainda precisa abrir mais espaços que estimulem hábitos e valores básicos de inclusão.

Finalizamos esse relato frisando que Gustavo nos proporcionou vários aprendizados. Em síntese, podemos dizer que estudantes com deficiência precisam de projetos personalizados que considerem atentamente suas especificidades. Estes projetos são construídos através de decisões coletivas que, por sua vez, demandam o engajamento e envolvimento da comunidade. Mas o coletivo é heterogêneo, e vez ou outra precisamos alinhar condutas, caminhos, perspectivas. Rever o que foi proposto, o que efetivamente foi executado e, diante de cada circunstância, compreender o que é viável. A educação da pessoa com deficiência é um convite a lidarmos com nossas próprias superações e frustrações. E, frequentemente, se esbarra no sentido, que é singular, mas educação é isso.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

POKER, Rosimar Bortolini *et al.* *Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.





SÍNDROME DE IRLLEN: O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO ESCOLAR DE UM ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Carlos Guilherme Cristelli Soares - PSICÓLOGO DO IFMG

Érica Melanie Ribeiro Nunes - TÉCNICA EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS DO IFMG

Márcia Basília de Araújo - PEDAGOGA DO IFMG

No ano em que o *campus* iniciou a oferta de educação profissional integrada ao ensino médio, o que por si só trazia uma série de desafios, tivemos a indicação, por parte da Comissão Permanente de Vestibular (Copeves), de que um dos candidatos possuía Síndrome de Irlen e que precisaria fazer prova especial.

Essa Síndrome é caracterizada por ser uma alteração visuoperceptual, causada por uma dificuldade na capacidade de adaptação a ambientes com determinados tipos de iluminação, intensidade e comprimentos de onda e contraste e frequência espaciais. As manifestações da Síndrome podem ser percebidas nos períodos de maior demanda de atenção visual, como em ati-

vidades que envolvem leitura por longos períodos, especialmente em materiais com grande contraste entre figura-fundo, ou seja, texto impresso em papel branco, o que provoca a sensação de que o texto está desaparecendo no fundo, reduzindo a percepção do tamanho das letras. Em termos comportamentais, esse esforço pode gerar lentidão, desconforto, diminuição do tempo de execução e da atenção em atividades de leitura, redução da capacidade de memorização e de compreensão de elementos textuais (Guimarães, 2011; Guimarães e Guimarães, 2013).

Ainda é bastante comum a associação da Síndrome de Irlen a um sub-tipo de dislexia. Isso, contudo, deve ser evitado, pois as duas condições são completamente diferentes, além de exigirem adaptações e formas de tratamento distintas, mesmo se houver comorbidade entre as duas (Kurk, Sumblar e Willows, 2008). A Síndrome de Irlen é uma alteração no córtex visual que apresenta seis manifestações: fotofobia, caracterizada pela preferência a locais menos iluminados e a textos com menos contraste de cor; dificuldades na habilidade de resolução viso-espacial, produzindo a sensação de desfocamento e movimentação das letras nos textos; redução do foco em relação ao número de letras apreendidas, fazendo com que as palavras sejam lidas parceladamente a cada fixação; dificuldades na manutenção da atenção visual, na medida em que o texto tende a se desfocar, frequentemente a pessoa perde a concentração e tem que reler e se concentrar novamente; astenopia, que é o desconforto visual ligado à sensação de ardência e ressecamento ou lacrimejamento ocular; alteração na percepção de profundidade para avaliação tridimensional (Guimarães, 2011; Guimarães e Guimarães, 2013).

Os membros do NAPNEE, ao tomarem conhecimento da participação de candidato com a Síndrome em questão, se mobilizaram, buscaram informa-

ções e entraram em contato com a família antes do processo seletivo, para compreender as adaptações necessárias para que ele pudesse realizar as provas. Ficou acertado que o estudante receberia um caderno de provas com letras maiores e teria direito a um leitor para acompanhá-lo no dia do exame.

Após a matrícula e antes do início do ano letivo, houve reunião com uma representante do NAPNEE e a família do estudante. Nessa reunião, os familiares trouxeram muitas informações sobre o estudante, seu histórico escolar anterior, o tipo de escola que frequentou, algumas intervenções que eram realizadas e as maneiras de participação familiar. Esse contato foi muito importante, pois ajudou a equipe a compreender o perfil do aluno.

O percurso no ensino fundamental pelo aluno em questão havia sido realizado em uma escola pequena, localizada no município onde o *campus* se encontra e, durante todo esse percurso, a família, de modo especial, a mãe, sempre esteve presente na vida escolar. Ela relatou que, em alguns momentos, as aulas eram gravadas para que em casa ela o ajudasse a transcrevê-las. Acrescentou, ainda, que ele era um adolescente ativo, mas ainda em processo de construção de autonomia em relação ao seu processo de escolarização. Além disso, acrescentou que ele gostava de praticar esportes e que, em princípio, apresentava dificuldades basicamente relacionadas à leitura, especialmente pela dificuldade visual. Após essa reunião, a representante do NAPNEE se reuniu com a equipe pedagógica, a direção de ensino e os docentes do curso Técnico Integrado do estudante para apresentar a situação do aluno e discutir possíveis estratégias para melhor atendê-lo. Os docentes, em sua maioria, foram bem receptivos, apesar de se mostrarem preocupados e desafiados. Muitos desses profissionais não tinham experiência na docência do ensino técnico e, menos ainda, no atendimento a pessoas com necessidades

educacionais específicas. No entanto, cada um desses profissionais foi se adequando e adaptando suas estratégias pedagógicas durante todo o período de atendimento do estudante, que se iniciou em 2016 e foi finalizado em 2019.

Embora receptivos e preocupados com a inclusão do estudante, havia diversas falas dos docentes como: “Eu não fui preparado para trabalhar com inclusão”. “Eu não tenho formação para trabalhar com aluno com necessidade educacional específica”. “Vamos receber alguma formação antes de receber esse aluno?” “Quem irá nos capacitar?” Essas indagações estão em consonância com uma ideia que ainda repercute no meio educacional de que a escola precisa se preparar para receber as pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais específicas. No entanto, não é possível prever todas as necessidades que possam surgir ou obter um manual prévio dos alunos para ser lido e decodificado.

Não se quer, com isso, desmerecer ou dizer que os esforços para romper barreiras arquitetônicas e garantir acessibilidade não sejam extremamente necessários e urgentes, menos ainda que os cursos de licenciatura não devam levar em consideração a legislação sobre inclusão. Essas medidas são importantes e necessárias, mas, sendo insuficientes, não podem ser impeditivas para o acesso à educação. Beyer (2003) constatou que as escolas e os docentes, em sua maioria, se julgavam impotentes e despreparados para lidar com as demandas e os desafios da educação inclusiva. De fato, a escolarização e alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação têm sido um grande desafio para as instituições de ensino. Então, o que fazer, não sendo possível uma formação inicial que dê conta de toda a diversidade de situações com as quais os docentes irão se deparar? Jesus e Effgen (2012) apostam na formação continuada como pos-

sibilidade de pensar as demandas e construir propostas de aprendizagens e ações. Nesse contexto, a formação continuada deve propor reflexões e análises das situações que ocorrem no cotidiano da escola e que interferem (e demandam interferência) na prática docente, em busca de novos conhecimentos e caminhos possíveis.

Nessa perspectiva, de forma coletiva e em diálogo com a família, foram definidos alguns procedimentos para o início do ano letivo. A primeira ação foi pensar na própria organização espacial da sala de aula, pois o aluno necessitava ficar posicionado mais ao centro e sem a incidência direta da luz. Outro ponto foi a autorização para que ele pudesse fotografar as anotações que os docentes fizessem no quadro, pois assim ele poderia ampliar a letra e realizar a transcrição para o caderno. Definiu-se, também, que as atividades encaminhadas por meios digitais deveriam ser sempre em formatos que permitissem a ampliação das letras e das imagens. Os materiais e recursos impressos, como listas de exercícios, provas, dentre outros, deveriam ser impressos em fonte de tamanho 20, pelo menos. Definiu-se também que, caso ele sentisse necessidade, poderia realizar as provas em sala específica, sendo acompanhado pelo assistente de alunos ou pela pedagoga.

Após o início das aulas, percebeu-se que o estudante parecia apresentar dificuldades que ultrapassavam a descrição característica da Síndrome de Irlen, como baixa capacidade de concentração, mesmo em atividades que não exigiam leitura, falta de organização com o material, com a agenda das atividades e pouca autonomia na resolução de problemas cotidianos. Foram realizadas várias intervenções pedagógicas no sentido de ajudá-lo a se organizar e a desenvolver sua autonomia. À medida que o ano avançava, percebeu-se, ainda, que ele parecia apresentar dificuldades para compreender o enunciado

de algumas questões de prova. Após reflexões com alguns docentes, optou-se pela aplicação de avaliações orais em algumas disciplinas, especialmente, História e Biologia. Essas mudanças de estratégia nos remetem novamente à importância da formação continuada, que aqui pode ser compreendida conforme apresentada por Nóvoa (1995, p. 25): “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”. Os docentes se capacitaram ao longo do percurso, aproximaram-se do estudante e perceberam novas possibilidades para o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem.

Ressalta-se que, mesmo diante de aproximações sucessivas, esse processo foi marcado por desafios, atropelos, avanços e retrocessos. Em muitos momentos, era difícil para alguns docentes compreenderem que, apesar de o estudante não apresentar nenhuma limitação física (ou intelectual), alguns traços de seu comportamento poderiam estar ligados a uma maturidade que ainda estava sendo construída, seja em função da síndrome ou do próprio processo de socialização que foi desenvolvido ao longo da vida, permeado pelo diagnóstico. Assim, muitos comportamentos que o discente apresentava foram considerados como preguiça ou má vontade e, naquele momento, era muito difícil não compará-lo com outros, aparentemente mais comprometidos com as atividades acadêmicas. Por outro lado, o estudante, em alguns momentos, parecia se amparar no seu diagnóstico para tentar esquivar-se de alguns compromissos. Assim, ao longo do ano, todos os envolvidos no processo foram procurando aprender uns com os outros, para encontrarem formas de garantir a permanência e o sucesso do aluno. Dentre as adapta-

ções acadêmicas, houve a tentativa de aplicação de provas orais em algumas disciplinas, o que não funcionou para todas as disciplinas teóricas. Outra estratégia partiu da demanda do próprio estudante de fazer provas em sala separada. Contudo, o próprio aluno voltou atrás, pois se sentiu sozinho. Uma estratégia positiva empregada foi a utilização do *tablet*, pois possibilitou ao aluno receber as atividades em arquivos que poderiam ser ampliados.

Apesar dessas intervenções, o estudante foi reprovado no primeiro ano, precisando repeti-lo no ano seguinte. Ainda que tenha sido reprovado, a equipe pedagógica e o corpo docente consideraram que o estudante havia avançado em termos de comportamento, parecia mais comprometido com a vida escolar e um pouco mais autônomo, porém continuava com dificuldades de organização e planejamento de estudos, aspectos destacados durante o Conselho de Classe final. O Conselho destacou o prazer e o orgulho que o aluno demonstrava em relação à escola. Ele não faltava às aulas, raramente se atrasava e participava de todas as atividades extraclasse que eram propostas, especialmente aquelas de esportes e cultura. Os conselhos de classe acabaram por se tornar momentos formativos, pois a situação do estudante era sempre discutida, as estratégias adotadas eram avaliadas, da mesma forma que novas possibilidades de ação eram propostas. Em um dos Conselhos, discutiu-se muito se a prática de fotografar os registros que os docentes faziam no quadro estava funcionando, se ele realmente fazia a transcrição após as aulas, ou se acabava perdendo esses registros. Ainda, em relação ao primeiro ano do estudante no *campus*, destaca-se a participação ativa da sua mãe, que esteve presente em todas as reuniões gerais que foram realizadas com a turma da qual ele fazia parte, além de estar em contato constante com as coordenações do NAPNEE, de curso e pedagógica.

No ano seguinte, foram pensadas novas estratégias. A equipe do NAPNEE, orientada por servidores da Reitoria, soube que poderia dispor de um aluno tutor para acompanhar o estudante. Dessa forma, NAPNEE e coordenação de curso se reuniram para definir o perfil do tutor, elaborar o edital e fazer a seleção. Foi selecionada uma aluna do mesmo curso e turma do aluno. Optou-se por um tutor que fosse também colega de sala, porque a equipe acreditava que o tutor conheceria a rotina escolar, os trabalhos a ser realizados, as datas de provas e os horários de aula, o que poderia favorecer a construção de uma agenda de acompanhamento. Além disso, o tutor saberia quais os conteúdos estavam sendo trabalhados em cada disciplina, o que poderia contribuir para o estudo em conjunto.

Embora a opção por um tutor da mesma sala do estudante tenha sido, em princípio uma escolha acertada, tanto que nos anos seguintes, adotou-se o mesmo critério, ocorreram muitos desafios nesse percurso. O fato de ser acompanhado por uma colega da mesma classe o deixava mais tranquilo em relação à própria agenda, pois tinha a segurança de que a colega sabia dos compromissos e poderia lembrá-lo sempre que necessário. Por outro lado, sendo uma colega da mesma idade, ele, em alguns momentos, apresentava dificuldades para cumprir com os combinados com a tutora, precisando de intervenções da equipe pedagógica. Foi necessário também que a instituição explicitasse para o estudante (e família) que a relação família e tutor deveria ocorrer sempre mediada pela instituição. A tutora, em muitos momentos, se mostrava ansiosa e se sentia responsável pela aprendizagem, postura e comportamento do estudante, precisando sempre de intervenções para que compreendesse que esse não era o seu papel, e que ela deveria apenas acompanhá-lo em alguns processos, mas não tinha o papel de monitora de discipli-

na e nem de fiscal de agenda. Ao longo do ano, essa relação foi ficando mais tranquila e mais leve para ambos lados, apesar de alguns docentes questionarem se as atribuições como tutora não estavam sobrecarregando a colega que o acompanhava. O desempenho escolar do estudante começou a melhorar. Chegando ao final do ano, ele foi aprovado em todas as disciplinas da formação técnica e precisou fazer recuperação em seis disciplinas da formação geral. Ele realizou as provas de recuperação, tendo sido aprovado em quatro e seguindo em progressão parcial para o segundo ano com duas disciplinas.

Assim, no ano seguinte, o estudante cursou todas as disciplinas previstas para o segundo ano e as disciplinas nas quais estava em progressão parcial do ano anterior. É importante ressaltar que as instalações do *campus* ainda estavam em um local provisório, com poucas possibilidades de adaptações físicas e um número reduzido de servidores para lidar com os desafios que a inclusão demanda. Sendo assim, a seleção e início das atividades de tutoria com o estudante iniciaram-se em maio. Apesar desse atraso, percebia-se que o estudante estava bem enturmado, havia estabelecido laços significativos com seus colegas de classe, se mostrava frequentemente bem humorado e motivado em estar na escola, sendo auxiliado pelos seus colegas de um modo geral. Nas entrevistas para tutoria, os estudantes já sabiam o que era a experiência de ser tutor, tendo sido selecionado um colega de classe que apresentava características de compromisso e organização. Eles foram acompanhados ao longo do ano pela pedagoga, assistente social e psicólogo, em supervisões e ajustes constantes.

Ainda nesse ano, foi feito o estudo sobre a Síndrome de Irlen e sistematizado um documento com dados da literatura e experiências anteriores sobre as adaptações pedagógicas em sala de aula, foram elas: 1) adaptar atividades

impressas, utilizando papel sulfite colorido, preferencialmente na cor laranja ou papel reciclado, com fonte 14 e espaçamento 1,5 cm; 2) em atividades em grupo com a quantidade inferior de material impresso por aluno, garantir que o material impresso para este aluno fosse individualizado; 3) diminuir o contraste entre figura e fundo em atividades visuais, como *power point*, evitando o fundo branco; 4) devido à limitação do quadro branco, devia-se evitar longos textos a serem copiados ou, ao perceber o cansaço do aluno, sugerir que ele copiasse a matéria de um colega posteriormente, preferencialmente de alguém que utilizasse papel reciclado; 5) ainda em relação ao quadro branco, dividir o espaço em colunas e cada parágrafo ser copiado de uma cor; 6) manter o aluno sentado sempre à frente e à direita do quadro na sala de aula; 7) destinar um tempo maior para realizar as avaliações, em local separado dos demais estudantes e com o auxílio de uma pessoa para ler a prova, quando necessário; 8) diminuição da luminosidade da sala, especialmente lâmpadas próximas ao local onde o estudante se encontrava, para isso foi recomendado à Instituição o uso de lâmpadas amarelas ou incandescentes e ao estudante o uso de boné ou viseira (algumas referências apontam como um recurso positivo); 9) realizar o máximo de atividades de avaliação de aprendizagem na forma oral, de modo a reduzir o desconforto geral com a leitura; 10) o estudante deveria adotar uma agenda para anotar as atividades escolares para que a família pudesse acompanhar, tendo em vista as dificuldades de organização; 11) designar um tutor para auxiliá-lo na organização da agenda de atividades, para criar estratégias de estudo e de realização das tarefas escolares; 12) sondar, discretamente, se existia algum desconforto na execução de alguma atividade, especialmente quando o estudante apresentar dispersão, de modo a buscar alguma estratégia com o aluno para resolver isso.

No entanto, ao final do ano (terceiro no *campus* e primeiro no segundo ano), o relato dos docentes indicava que o estudante possuía excelentes relações interpessoais com toda a comunidade acadêmica. O aluno participava ativamente das aulas de educação física e aquelas que exigiam atividades práticas e comportamentos pró-sociais, apesar de mostrar resistência quando outras pessoas apontavam seus comportamentos inadequados e ter pouca participação oral em disciplinas com metodologias dialógicas. No geral, havia reclamações de que ele se distraía frequentemente com o uso do celular, conversas paralelas e brincadeiras dentro de sala, especialmente em aulas expositivas. Além disso, mesmo com a ajuda do tutor na organização da sua agenda e entrega de atividades, ele perdia prazos, deixava tarefas acumularem e esquecia materiais que seriam utilizados na disciplina. O estudante relatava à equipe pedagógica despreocupação e que possuía domínio do conteúdo, mas não conseguia responder adequadamente às questões em avaliações, mesmo quando eram orais. Alguns docentes relatavam que ele parecia fazer uso das prerrogativas que tinha em função da deficiência para se esquivar de algumas atividades e para sair frequentemente de sala de aula.

Diante desses registros, foi feito um encaminhamento para que ele fosse acompanhado por um profissional fora da escola para trabalhar sua autonomia e responsabilidade e que houvesse um acompanhamento maior da família sobre a execução das atividades da escola em casa. É importante destacar que a mãe sempre esteve presente na escola durante o ano, em diálogo constante com os profissionais sobre o desenvolvimento do estudante e buscando contribuir no aumento de sua autonomia, interferindo menos em suas atividades, mas, ao perceber a menor evolução do estudante diante desse cenário com maior autonomia, houve uma intensificação da participação

materna na vida estudantil do aluno, com cobranças mais rígidas de horário e estratégias de estudos com outras pessoas em casa. No último Conselho de Classe do ano, o estudante ficou de recuperação em quatro disciplinas, tendo sido reprovado em duas, sendo aprovado para terceiro ano, novamente em progressão parcial.

Em relação à Síndrome, de acordo com relatório médico, houve uma piora do quadro do estudante nesse ano letivo e, como no ano seguinte estava prevista a mudança de sede do *campus*, foram solicitadas à equipe do NAPNEE fotos das novas salas e do quadro para reavaliação da melhor posição da cadeira de estudos.

O início do ano letivo foi marcado pela informação de que o estudante havia trocado seus óculos e que esse novo modelo/tecnologia diminuía o contraste do fundo branco do papel, o que deixava o estudante confortável para ler em qualquer situação, só necessitando da manutenção da letra em tamanho 14 e que as atividades fossem impressas em folha inteira e não com reduções de metade da folha. As perdas observadas pela médica que acompanhava o caso foram relativas ao seu campo visual lateral, tendo sido demandado que o estudante se sentasse centralizado em sala de aula para integração visual. Além disso, no novo laudo, a médica destacou que a Síndrome de Irlen pode apresentar-se associada a outros transtornos como Dislexia, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Ansiedade, Comprometimentos do Desenvolvimento Neuropsicomotor, Enxaquecas, entre outros, o que não compromete o desempenho cognitivo e intelectual. Destacamos, aqui, esse trecho do laudo, pois, no acompanhamento do caso, as características que mais demandaram esforços diziam respeito a aspectos que estavam para além da descrição sumária da Síndrome e, em várias ocasiões, os mem-

bro do NAPNEE e da equipe pedagógica foram interpelados sobre comorbidades no caso do estudante, inclusive sobre sua capacidade de aprendizagem. Independentemente do laudo, entendemos que os desafios apresentados pelo sujeito atendido deveriam ser trabalhados mesmo que não estivessem relacionados diretamente com a Síndrome, adotando uma perspectiva integral da pessoa com necessidades educacionais específicas, que passa por processos de socialização diferenciados, com impactos em várias habilidades exigidas para o contexto acadêmico, irrestritas ao diagnóstico.

Logo no início do ano, foram relatadas muitas conversas paralelas do estudante, em especial com seu antigo tutor, o que já demandou intervenções da equipe com o estudante e família no sentido comportamental. A nova tutora do estudante, que iniciou suas atividades em abril daquele ano, também era da sua turma, mas possuía comportamento mais tímido e ficava ansiosa e preocupada quando o estudante não cumpria os combinados, achando que ela não estava conseguindo cumprir com sua função, mesmo com o estudante relatando que ela fazia um bom trabalho. Dessa forma, no decorrer do ano, os relatos dos docentes foram semelhantes aos anos anteriores, com o estudante apresentado falta de compromisso em relação às entregas das atividades, faltas às disciplinas de progressão parcial sem justificativa, brincadeiras com colegas de classe. No entanto, comparando-se com os anos anteriores, houve menor frequência desses comportamentos e bastante empenho e responsabilidade nas disciplinas com atividades práticas e corporais.

No final do ano, o estudante reconheceu que ainda não apresentava comportamentos esperados para ele, apesar de ter percebido evolução em alguns pontos. Destacou a importância do apoio da escola, da tutoria e de sua família, mas que ainda não se sentia seguro, no ponto de vista da autonomia,

para o ensino superior. Esse relato do estudante foi consoante com a avaliação da equipe pedagógica e do NAPNEE, tendo sido indicado que a escola ainda poderia contribuir para o seu desenvolvimento, caso ele fosse reprovado em algumas disciplinas. Sendo assim, no fim do ano, houve reprovação em seis disciplinas. Como estava no terceiro ano, conforme Regulamento de Ensino, repetiria apenas as disciplinas nas quais foi reprovado.

Logo no início do ano, percebeu-se que o estudante gostava de ficar na escola e se relacionava com estudantes de todos os anos do Ensino Médio, permanecendo na instituição além dos horários que deveria estar. Como o intuito era o desenvolvimento da autonomia do estudante e devido ao número bem inferior de disciplinas, optou-se que ele não tivesse tutoria. Além disso, todos os professores que estavam trabalhando com ele já o conheciam e poderiam observar e agir diante de comportamentos inapropriados. Em relação à Síndrome, no final do ano anterior, já não havia mais necessidade de adaptação, nem no tamanho da fonte e do papel, tampouco do lugar que ele ocupava na sala de aula.

No primeiro trimestre daquele ano, os relatos da maioria dos professores eram de que o estudante havia mudado, estava mais responsável, concentrando-se mais nas aulas, sem conversas paralelas e conseguindo fazer entregas. Esse padrão de comportamento piorou no decorrer do ano e, no Conselho de Classe do segundo trimestre, o relato era de que ele não fazia as entregas das atividades. Nesse Conselho, a professora de Educação Física também se manifestou, dizendo que ele fazia as atividades dela, mesmo não estando matriculado na disciplina e manifestando interesse nos horários de janela, mais uma vez indicando o interesse em atividades físicas e esportivas. No Conselho Final, apesar da regressão observada no segundo trimestre, foi

indicada uma melhora no compromisso, autonomia e entregas do estudante no último trimestre, culminando em sua aprovação, com a indicação que o estudante precisava vivenciar outras experiências acadêmicas diferentes das presentes no Ensino Médio.

É interessante observar que uma das características da Síndrome de Irlen é a diminuição da capacidade de percepção de profundidade, o que pode ocasionar problemas no reconhecimento do corpo no espaço, limitando práticas com bola, atividades de subir e descer escadas, dentre outras que dependem da antecipação visual para se ajustar ao ambiente (Guimarães, 2011). As atividades que mais estiveram presentes na vida escolar do estudante estiveram ligadas à prática do esporte, sem os prejuízos indicados nas modalidades praticadas, o que demonstra as diversas manifestações que uma síndrome pode apresentar.

Por ter sido o primeiro estudante com necessidade educacional específica no Técnico Integrado e com características desafiadoras do ponto de vista do compromisso acadêmico, a presença do estudante provocou diversos diálogos sobre as deficiências em geral. Muitas vezes, os docentes se viam sem perspectivas sobre quais estratégias adotar com o estudante e havia sempre o questionamento se realmente estavam conseguindo fazer as adaptações necessárias a ele e até que ponto ele valorizava tais adaptações. É importante ressaltar que, nesse aspecto, o diálogo com a família foi fundamental para que pudéssemos compreender como ocorriam as dinâmicas em casa e buscarmos o estabelecimento de um trabalho conjunto para o desenvolvimento do estudante, sempre em adaptação. Além disso, há destaque para o acesso a tratamentos de qualidade aos quais o estudante tinha acesso, o que auxiliava no trabalho pedagógico e na redução das desigualdades estabelecidas pela Síndrome.

Em uma avaliação retrospectiva, percebe-se que houve avanços significativos no desenvolvimento social, emocional, cognitivo e psicológico do estudante e a importância em se comparar tal avanço com o que ele mesmo conseguiu responder, evitando comparações com outros estudantes com dificuldades acadêmicas semelhantes, mas que passaram por processos de socialização diferentes. Após cinco anos de processo educacional no Ensino Médio Integrado do IFMG, a família considera que o estudante conseguiu desenvolver competências que diagnósticos anteriores indicavam como impossíveis, sobretudo relativas à construção da autonomia. A sua mãe destacou “o orgulho dele pertencer ao IFMG e o trabalho que toda a equipe sempre desenvolveu, com muito amor”. Atualmente, o estudante está matriculado em Instituição particular de Ensino Superior, mas demonstra interesse em retornar para o *campus*, instituição onde se sente acolhido.

A partir da experiência com esse estudante e com outros que necessitam de atendimento educacional específico, alguns servidores puderam refletir sobre as próprias concepções de deficiência e de atendimento educacional específico, percebendo o sujeito em sua integralidade e com os desafios próprios de sua formação. Para além de observarem unicamente os avanços acadêmicos, toda a equipe que esteve envolvida nesse caso conseguiu perceber que os ganhos obtidos e valorizados pelo próprio discente estiveram relacionados com o respeito a sua forma de ver, processar e experimentar o mundo, dando-lhe oportunidades e estimulando para que ele pudesse inventar e encontrar formas mais saudáveis para aprender e agir em busca de sua autonomia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GUIMARÃES, Márcia Reis; GUIMARAES, I. R. . Aprendizagem e Leitura - Síndrome de Irlen. In: Orly Zucatto Mantovani de Assis. (Org.). *Neurociências e Educação*. Campinas: Book Editora, v. 1, p. 175-186, 2013.

GUIMARÃES, Márcia Reis. Síndrome de Irlen. *Síndromes - Revista multidisciplinar do desenvolvimento humano*, v. 1, p. 41-47, 2011.

BEYER, H. O. *A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação*. Cadernos de Educação Especial, Santa Maria, n. 22, 2003.

JESUS, Denise Meyrelles; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas Conexões, possibilidades e tensões. In: *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. MIRANDA, Therezinha Guimarães, GALVÃO FILHO, Teófilo Alves, organizadores. Salvador, EDUFBA, 2012.

KRUK, Richard; SUMBLER, Karen; WILLOWS, Dale. *Visual processing characteristics of children with Meares-Irlen syndrome*. *Ophthalmic and Physiological Optics*, v. 28, n. 1, pp. 35-46, 2008.



HISTÓRIAS QUE CONTAM HISTÓRIAS

Aline Cristina Viana Rocha

SERVIDORA TÉCNICA-ADMINISTRATIVA EM EDUCAÇÃO DO IFMG

INTEGRANTE DA EQUIPE DA DIRETORIA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS/POLÍTICAS INCLUSIVAS DA REITORIA

MEMBRO DA COMISSÃO DE TERMINALIDADE ESPECÍFICA DO IFMG

Seria “acompanhar” simplesmente “estar junto”? No âmbito do IFMG, o acompanhamento de estudantes, estabelecido no cerne dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEEs), supera a denotação da palavra. De acordo com a perspectiva mediadora desenvolvida pela educadora Jussara Hoffmann, nos processos de construção de conhecimento, acompanhar significa “favorecer o desenvolvimento do aluno [...] responsabilizar-se pelo seu aprimoramento, pelo seu ir além” (HOFFMANN, 1991, p. 57).

Os relatos aqui apresentados - escritos por servidores do IFMG que atuam também como membros dos NAPNEEs de 11 *campi* do IFMG - corroboram com essa visão ao desvendarem olhares para um novo sentido do processo de escolarização a estudantes que colecionavam frustrações em um ambiente que deveria sempre despertar esperança. São histórias que traduzem a sensibilidade no fazer diário em busca da eliminação de barreiras, especialmente atitudinais, para que alunas e alunos pudessem voltar a acreditar em

si próprios. Histórias de profissionais da Educação que perceberam que algo não estava se encaixando e isso não se referia aos estudantes. Histórias que estimulam o acolhimento mesmo diante das diferenças entre pessoas, visando à promoção do respeito.

Mais do que escrever, os NAPNEEs descreveram experiências em formato de relatos circunstanciados, que imprimem, nas entrelinhas, a possibilidade de vivenciar a educação para além de suas obrigatoriedades, superando o conceito enquanto via de alcance de resultados externos para atender expectativas da sociedade ou como meio de subir degraus na pirâmide da estratificação social, em busca de privilégios sociais. Um mergulho na profundidade dos textos nos permite transcender o verbete e a semântica da palavra educação, compreendendo-a como oportunidade de autorrealização, como resgate da dignidade, como construção de uma autoimagem positiva, como conquista da libertação que começa na sala de aula e se perpetua no exercício da cidadania; como despertar a consciência acerca da vida e do mundo.

Esse compartilhamento de experiências não deve se restringir à reunião de conteúdos de caráter descritivo, nem se esgotar na exposição de práticas de políticas inclusivas que proporcionam a compreensão do processo de inclusão no IFMG a partir da divulgação de ações dos NAPNEEs no cotidiano escolar. O intento desta publicação é mostrar que, mesmo diante de protocolos de atendimento e das estratégias de promoção da inclusão educacional, o dia a dia com esses estudantes é composto por uma perene e premente necessidade de aprender a aprender, que aponta para a importância da descoberta do outro, em prol de um processo educacional que extrapola os muros da escola.

Afinal, haveria melhor estratégia de universalização da educação que a humanização compulsória; e melhor base nacional comum curricular que o respeito às diferentes formas de aprender? Fica a reflexão.

Fluxo editorial

Em um contexto em que a contaminação pelo novo coronavírus havia sido caracterizada como pandemia pela Organização Mundial da Saúde, sendo o trabalho remoto instaurado no IFMG, pulsava a preocupação com os processos educacionais e com as pessoas.

Em março de 2020, uma discussão sobre a necessidade de disseminar a cultura da inclusão nos *campi* do IFMG e fortalecer as ações desenvolvidas pelos NAPNEEs inclinou as equipes da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) e da Diretoria de Assuntos Estudantis (DIRAE) para a elaboração de um projeto especial. Para endossar o compromisso institucional com o desenvolvimento de ações de inclusão que permeiem todo o processo formativo, definiu-se a realização de um intercâmbio de informações referentes à articulação de acessibilidade e de atendimento educacional especializado promovidas pelos NAPNEEs.

Em abril, PROEN e DIRAE lançaram o edital 13/2020, uma chamada interna para envio de relatos escritos de experiência na área da Educação Inclusiva através de intervenções dos NAPNEEs, para composição de um *e-book*. Uma equipe editorial foi composta por servidores convidados pela PROEN, cabendo a esse corpo editorial a revisão estrutural e composicional, a reestruturação, a revisão ortográfica e gramatical e a padronização dos relatos conforme orientações expressas no edital.

Após a publicação da chamada, os *campi* tiveram os meses de maio e junho para a produção e envio dos textos. Recebidos e aprovados, os trabalhos passaram pelo primeiro processo de revisão, nos meses de julho e agosto, no qual foram observadas exclusivamente a estruturação e a composição dos textos, sendo devolvidos aos *campi* para adequações que se fizeram necessárias. Em setembro, cumpriu-se a etapa de revisão ortográfica e gramatical, liberando os relatos para editoração e diagramação, etapa que ocorreu entre os meses de outubro e novembro.

Após nove meses de intenso trabalho, eis o resultado dessa gestação editorial: um *e-book* sobre lutas cotidianas, não somente pelo acesso e pela permanência de estudantes com necessidades educacionais específicas na escola, mas pela efetiva aprendizagem, pelo êxito no curso escolhido e pelo desenvolvimento integral dos sujeitos.

Esperamos que a materialização deste projeto alcance efetivamente os objetivos previamente definidos no edital 13/2020, de preservação da memória dos trabalhos desenvolvidos, referenciando discussões futuras; de promoção do reconhecimento dos NAPNEEs como instâncias fundamentais para processos de inclusão no IFMG, ampliando seu caráter de espaço de debate e de potencialização de ações; de incentivo de novas práticas inclusivas no âmbito do IFMG e em toda a rede nacional de ensino.

A estruturação dos relatos

O edital 13/2020 estabeleceu que os relatos fossem construídos com base nos conceitos de clareza, coerência, coesão, originalidade e veracidade.

de. Para auxiliar os *campi* na redação, a estruturação do texto foi padronizada em concordância com o formato preestabelecido pela equipe editorial do projeto. Em cada uma das partes dispostas, deveriam ser registradas as informações conforme as instruções sinalizadas, tendo sido fundamental o atendimento às disposições para evitar que os textos fossem submetidos a muitas alterações no período de revisão, preservando, ao máximo, a originalidade dos relatos.

Os textos deveriam apresentar descrição dos casos e dos procedimentos adotados no atendimento e acompanhamento, preservando a identidade dos estudantes; as preocupações, dúvidas e anseios surgidos no Núcleo diante dos desafios; informações básicas - como idade, vida escolar anterior do estudante, desenvolvimento pedagógico e curso escolhido no IFMG; tipo de necessidade educacional específica identificada e período de ocorrência do atendimento.

Os relatos também deveriam apresentar o detalhamento dos protocolos de atendimento, com discussões que permearam o processo; o planejamento de ações, com as estratégias, intervenções e mediações aplicadas; o histórico de procedimentos, com as adaptações estruturais e flexibilizações curriculares, os materiais, os meios de acompanhamento periódico ao discente e seus familiares e os meios de auxílio aos docentes; além de possíveis parcerias interinstitucionais estabelecidas. Sobre os resultados obtidos, foi pedido o registro dos avanços, dos recuos, dos erros, dos acertos; dos indicadores do processo de ensino-aprendizagem do estudante; e, por fim, de que maneira a passagem do estudante pela escola influenciou a mudança de visão do grupo e da instituição em relação à inclusão.

Inspiração para o título

Aprendendo a conviver. O título do e-book foi inspirado em um dos quatro pilares estabelecidos no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. De acordo com o documento *Educação: um Tesouro a Descobrir*, organizado por Jacques Delors, “para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a Educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão [...] os pilares do conhecimento” (DELORS, 1998, p.89). Um desses pilares – e a inspiração para o batismo do e-book - é *Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros.*

Viver juntos. Viver com os outros. Conviver “a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas” (DELORS, 1998, p.90). Não por acaso, a promoção da convivência é uma das missões dos NAPNEEs do IFMG estabelecidas em seu regulamento. Na legislação educacional brasileira, a convivência aparece inúmeras vezes, sendo considerada um princípio básico para a vida em sociedade, intrinsecamente ligado à integração social.

Conforme indicado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), na convivência também se desenvolvem os processos formativos abrangidos pela Educação. Na atual Constituição Federal (BRASIL, 1988), a convivência é apontada como um dos direitos a serem assegurados, prioritariamente, pela família, pela sociedade e pelo Estado. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) menciona a convivência vinte e três vezes, envolvendo-a em todas as etapas de escolarização, em diversos objetivos de conhecimento e habilidades; interligando-a à aprendizagem, à valorização dos direitos humanos, à dignidade, à ética, ao protagonismo, ao reconhecimento

das relações e à sintonia com o ambiente. Esse mesmo documento relaciona a convivência ao exercício da cidadania, à possibilidade de intervir na realidade, à melhoria da coletividade, à promoção do bem comum e ao fomento de práticas democráticas.

A convivência é citada cinquenta vezes nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, associando-a a “relações de cooperação e solidariedade, de respeito à alteridade e à liberdade, compreensão da globalidade da pessoa, enquanto ser que aprende, que sonha e ousa” (BRASIL, 2013, p.18).

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais determinam que “um dos objetivos da educação escolar é que os alunos aprendam [...] a conviver em grupo de maneira produtiva e cooperativa” (BRASIL, 1997, p. 63), levando os estudantes à compreensão de si e dos outros, incentivando a relação interpessoal e capacitando os indivíduos a “conviverem e produzirem com os outros, percebendo distinções” (BRASIL, 1997, p.47). Sendo a educação “um processo individualizado e uma construção social interativa” (DELORS, 1998, p.101), fica claro que conviver é uma via de trocas capaz de contribuir para a formação integral do indivíduo.

Por tudo isso, o título do *e-book* foi inspirado no pilar da Educação que pressupõe a redução de violências, a resolução dos conflitos da atualidade e a minimização de preconceitos através da valorização das diversidades oportunizada pelo convívio. E você certamente percebeu que os relatos que compõem esse projeto falam justamente de experiências alicerçadas na aprendizagem e no exercício do convívio.

Que a convivência figurada tantas vezes nos documentos que orientam o fazer educacional seja a base, a estrutura, o sustentáculo, o apoio, o suporte, o arrimo, o esteio, a égide, o amparo e todos os outros sinônimos de pilar para a nossa prática; e que sigamos “desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências [...] no respeito pelos valores do pluralismo” (DELORS, 1998 p.102).

Parafraseando Paulo Freire no desfecho de seu clássico *Pedagogia do Oprimido* (2017), “se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça”: a contribuição para discussões sobre a práxis inclusiva na educação profissional tecnológica - minimizando os efeitos das desigualdades na permanência e conclusão dos cursos ofertados - e inspirações para fazermos da educação uma experiência global.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: 2017 e 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: 2013. 562p. ISBN: 978-857783-136-4 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 out. 2020.

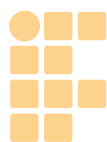
BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

DELORS, Jacques *et. al.* (1998) *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Disponível em: <http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf>. Acesso em: 12 out. de 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 64 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017. 256 p.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora: Uma relação dialógica na construção do conhecimento*. Porto Alegre, 1991.



**INSTITUTO
FEDERAL**
Minas Gerais

NAPNEE

Núcleo de Atendimento
às Pessoas com Necessidades
Educaçãoais Específicas

• EDITORA
IFMG





**INSTITUTO
FEDERAL**
Minas Gerais