



## **Currículo Funcional Natural: a experiência de um aluno com paralisia cerebral no Centro Pedagógico - UFMG**

Clenice Griffo - Profa. Dra. CP - UFMG

Cecília Vieira Nascimento - Profa. Dra. CP - UFMG

Marlaina Fernandez Roriz - Profa. Mestre CP - UFMG

Andréa Morato Monteiro Fernandes - Profa. AEE, Mestre CP – UFMG

Debora Machado Sanábio - 4º período Pedagogia – FaE – UFMG

Eixo temático: Práticas de inclusão escolar na educação básica

**Resumo:** Este artigo relata aspectos da estruturação de um currículo de educação inclusiva, descrevendo o percurso inicial da inclusão de um aluno com paralisia cerebral no Ensino Fundamental do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais. O artigo está organizado em duas partes. Na primeira, apresentamos alguns apontamentos sobre a recente experiência de inclusão na nossa escola, sobretudo no que se refere ao trabalho desenvolvido com o aluno Samuel, dando destaque às contribuições do Currículo Funcional Natural, aporte recente no nosso percurso. Na segunda, relatamos intervenções realizadas com o aluno, em tempos e espaços diferenciados, focando em dois momentos: o Atendimento Especializado e as aulas de Dança. Os resultados parciais apresentados no presente relato apontam principalmente para a importância do caráter multidisciplinar das intervenções realizadas com Samuel e da necessidade de formação permanente e específica para o atendimento escolar e extraescolar às crianças com deficiência.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva, Paralisia Cerebral, Currículo Funcional Natural.

### **1. Apontamentos da recente experiência de inclusão no Centro Pedagógico da UFMG**

Conquistas, superações e desafios relacionados às pessoas com deficiência no campo educacional serão discutidos neste artigo. Tal discussão compõe o presente estudo de caso e o protagonista é um aluno do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP – UFMG) que ingressou na escola em 2017 com diagnóstico de paralisia cerebral. As autoras



deste trabalho são 4 professoras, todas envolvidas diretamente com o aluno e uma monitora do Laboratório de Currículo Inclusivo da Faculdade de Educação da UFMG.

O esforço das pessoas com deficiência, bem como o de suas famílias, pela conquista e efetivação de direitos, busca por equidade de tratamento e contra discriminação tem sido um caminho longo e contínuo. Assim, de acordo com Gebara e Barros (2014):

Historicamente, as experiências educacionais voltadas para a inclusão de portadores de necessidades especiais ficaram nas mãos de entidades religiosas, filantrópicas e Organizações Não Governamentais trabalhando a educação de forma assistencialista e discriminatória. (GEBARA, BARROS, 2014, p.3)

Encontramos, mais adiante na história, o início de uma luta por direitos e, ao longo do tempo, as pessoas com deficiência começam a traçar os próprios caminhos por meio das lutas sociais e em vários países, passam a conquistar direitos sociais, políticos, legais e educacionais.

Dentre os documentos que visam promover avanços na inclusão de deficientes destacamos o artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Ao declarar o acesso ao processo educativo que legitime o desenvolvimento pessoal, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho como um direito de todos, a lei instiga a sociedade, em todos os seus âmbitos, a criar caminhos que possibilitem a efetivação desses direitos.

Destacamos também, a Declaração de Salamanca, em 1994, que propõe diretrizes que reafirmam a necessidade da inclusão social, bem como a ideia de “Educação para Todos”. A Declaração de Salamanca traça o princípio fundamental da escola inclusiva, que é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que apresentem. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma



educação de qualidade por meio de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. [...]. (SALAMANCA, 1994)

No Brasil, contamos particularmente com a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que em 2008 define o conceito de Atendimento Educacional Especializado como um direito das pessoas abrangidas pela educação especial.

### **1.1. A experiência do CP com a inclusão**

O CP vem construindo, nos últimos anos, uma prática inclusiva buscando oferecer um serviço educacional que atenda à diversidade apresentada por seus alunos. Sendo um colégio de aplicação, busca atender a uma política de valorização da educação. Nessa perspectiva, o CP oferece o Ensino Fundamental do primeiro ao nono ano e encontra-se organizado em três ciclos, cada um deles composto por três anos escolares. A forma de entrada dos alunos é por meio de sorteio público para as crianças que iniciarão o Ensino Fundamental. Conforme apontam Gebara e Barros (2014), o CP:

oferta o ensino fundamental, tendo-o como base investigativa para a produção de conhecimento em ensino, pesquisa e extensão. Seu maior objetivo é constituir-se como campo de experimentação e de pesquisa na Educação Básica e na formação de professores e de profissionais que têm o ambiente escolar como campo de atuação. (GEBARA, BARROS, 2014, p.2)

Atualmente, há um edital específico para o sorteio, cujos pais comprovem a deficiência da criança: a cada ano, 5% das vagas ofertadas são sorteadas para as crianças que apresentam necessidades educativas diferenciadas. Compreendemos que a inserção de alunos com algum tipo de deficiência, seja ela física, visual, auditiva, intelectual ou múltipla, tem se dado de modo progressivo e definitivo. Dados do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) mostram que, na última década, houve um aumento de quase oito vezes no número de matrículas de crianças, jovens e adultos com deficiências.



Para além de garantir o acesso, destacamos a necessidade de buscar ações relacionadas à qualidade do processo educativo das crianças com deficiência. Nesse sentido, o CP conta desde 2017 com a contribuição do Laboratório de Currículo Inclusivo um projeto de ensino, pesquisa e extensão que ocorre em parceria com a Faculdade de Educação da UFMG. Como parte do trabalho de pesquisa são realizadas propostas para a composição dos PDI's dos alunos, que se dão a partir de observações e análises, como foi o caso do Samuel. Os estudos de caso abrangem o acompanhamento da rotina da criança na escola para viabilizar propostas curriculares que estejam de acordo com as suas demandas educativas.

### **1.2. Linguagem, autonomia e socialização: quem é e como trabalhamos com Samuel**

A seguir, apresentaremos Samuel, suas características e necessidades educativas, bem como aspectos do nosso atendimento ao longo de um ano e meio de trabalho. Apresentaremos também as contribuições do Currículo Funcional Natural para o avanço das nossas ações. Sendo assim, partiremos da interrogação de Suplino:

Como determinar o que é funcional ou prioritário em cada momento do processo educativo de uma criança deficiente? Assim, ao eleger-se os objetivos funcionais para ensinar, é necessário ter em mente aquilo que a pessoa com deficiência necessita aprender para ser exitosa e aceitável em seu meio, como qualquer outra dessa mesma comunidade. (SUPLINO, 2005, p.34)

Samuel, nome fictício, tem 7 anos. Mora com os pais e o irmão adolescente em uma casa com muitos animais, na região metropolitana de Belo Horizonte. Em seu nascimento, por problemas decorrentes do parto, teve paralisia cerebral. Em função disto, apresenta deficiência motora global, necessitando do auxílio de cadeira de rodas para se locomover. Arrasta-se apoiando o bumbum no chão ou engatinha, apoiando-se nos braços e nos joelhos. Sua comunicação verbal convencional não é desenvolvida, ou seja,



pronuncia fonemas que não se constituem em significado para os ouvintes. Apresenta dificuldades motoras que comprometem a apreensão de objetos em suas mãos. Consideramos difícil dizer até que ponto suas capacidades cognitivas estão sendo desenvolvidas em toda a sua potencialidade em decorrência do processo educativo que vivencia no CP. Contudo, percebemos manifestações de compreensão e interação com pessoas e objetos, que, todavia, oscilam, sem indicações precisas de regularidades e, assim, avaliar seu desenvolvimento de forma segura.

Receber uma criança com dificuldades motoras, de linguagem, que não segura objetos e não acessa o currículo formal da escola, nos instiga a repensar práticas, valores, repertórios de ensino etc.

Uma das principais tarefas com as quais nos deparamos desde 2017, quando recebemos Samuel em uma turma de primeiro ano, foi acolhê-lo em um grupo, composto por 25 crianças, com heterogeneidades diversas. Sabemos que a criança, aprende e se desenvolve na interação com seus pares, nas trocas e nas vivências e que a socialização se configura como um dos princípios do trabalho pedagógico. Para crianças com deficiência, a escola é, em muitos casos, o único espaço de socialização além da família.

O conhecimento a respeito do Currículo Funcional Natural (CFN) para os profissionais do CP é recente. Ele chega a partir dos estudos do Laboratório de Currículo Inclusivo, do qual fazemos parte. O estudo do caso aponta para a necessidade de aprofundamento do Plano de Desenvolvimento Individual do aluno (PDI). O estudo é situado num contexto no qual a criança em questão já se encontra incluída na escola no que se refere a alguns aspectos, mas que sobretudo, não se alcança uma comunicação efetiva. Ou seja, não nos apropriamos ainda de uma linguagem capaz de promover ainda mais o desenvolvimento do Samuel, bem como o de nos fazer perceber com clareza o seu processo de aprendizagem.

Estamos de acordo com Suplino (2005), que ao apresentar a metodologia do CFN, desenvolvida por LeBlanc (1990) para atender a pessoas



com autismo e outras deficiências, aponta para o fato de que “o desafio está para além de mantê-las nas salas de aula: ele reside em mantê-las com qualidade de trabalho realizado”.

Destacaremos os aspectos do CFN que nos parecem mais diretamente significar as ações com o Samuel. Não abrangeremos tantos aspectos da proposta, dada à limitação de espaço deste relato. Partimos da premissa básica da elaboração da proposta, que inicialmente foi desenvolvida para ser utilizada junto às crianças típicas e que também pode ser traduzida como “Currículo para a Vida”, de que o currículo “deveria, além de aumentar as respostas adaptativas, diminuir os comportamentos que tornassem as crianças menos integradas”. Assim, no início da década de setenta, pesquisadores da Universidade do Kansas, desenvolveram uma proposta curricular que mais tarde seria modificada e aplicada às crianças com necessidades educativas específicas.

Nos detivemos aos componentes do CFN aqui apresentados por serem aqueles considerados por nós como os pontos principais para avançar na elaboração do PDI do Samuel. Citaremos os componentes e discutiremos cada um de acordo com as observações realizadas do aluno em estudo. De acordo com LeBlanc (1990), citado em Suplino (2005) são eles:

1) “Estabelecimento de metas do comportamento pertinentes ao desenvolvimento da criança dentro do seu ambiente (isto é, decidindo que comportamentos aumentar e quais diminuir para o desenvolvimento ótimo da criança”.

2) “Melhorar as condições e procedimentos de ensino para favorecer o processo de aprendizagem (decidir que técnicas usar para realizar mudanças de comportamento e aprendizagem de novas habilidades)”.

3) “Avaliar constantemente a efetividade destes procedimentos, mediante a avaliação do comportamento durante o processo de ensino”.



Temos buscado incentivar a socialização do Samuel, em momentos de rodas de histórias, de trabalhos em grupo, de brincadeiras no pátio, nas saídas para passeios fora da escola ou mesmo em situações em que ele observa os colegas em sala de aula. Apesar de ter rotina diferenciada, pois tem atendimentos especializados em horário de aulas e participa de grupos diferenciados junto a outras crianças, preservamos momentos em que foco é a interação com os colegas de turma durante as aulas convencionais. Incentivamos as crianças a brincarem com Samuel e a perceberem, para além da cadeira de rodas e da ausência da fala, as semelhanças existentes entre elas, no que se refere à infância. Algumas crianças apresentam mais disponibilidade que outras para a interação com ele.

Hoje Samuel frequenta uma turma de segundo ano, a mesma do ano anterior, com a qual permanecerá até o final do terceiro ano – primeiro ciclo. Há uma professora de Língua Portuguesa e uma que ministra Matemática e Ciências – ambas são referência da turma. Além disso, há aulas semanais de Arte, Inglês, Educação Física e os Grupos de Trabalho Diferenciados. Destacamos que quase todo o trabalho realizado com Samuel é mediado por dois monitores, cujos horários são organizados para que a criança seja acompanhada permanentemente. Para os cuidados com a sua higiene e alimentação contamos com profissionais do Setor de Apoio à Saúde.

Outro aspecto ao qual vimos nos dedicando, observando o CFN, diz respeito à autonomia do Samuel: garantir habilidades que promovam ações voluntárias, de autocuidado e de satisfação de desejos, sentimentos e necessidades que consideramos fundamentais para seu desenvolvimento. Para tanto, temos trabalhado para que consiga levar à boca o copo d'água e a colher. Em função de seu comprometimento motor, é exigido dos profissionais a paciência e, sobretudo, a compreensão da relevância de tais aprendizagens.

Ainda no sentido do desenvolvimento de sua autonomia, Samuel é estimulado a passar páginas de livros, a utilizar pincéis, canetas e lápis de ponta grossa, a mover peças em brinquedos aramados, a apagar e acender



interruptores, a recolher peças dentro de caixas. Importa salientar que quando chegou ao CP, Samuel tinha interação muito limitada com os objetos, arremessando-os tão logo os pegava. Passados um ano e meio, ele tem conseguido realizar pequenas tarefas, que colaboram para seu desenvolvimento motor e para o progressivo alcance de sua autonomia, principalmente no que se refere a ações básicas, como alimentar-se e cuidar-se. Salientamos que as ações para o desenvolvimento das capacidades mencionadas exigem repetição - elemento-chave no trabalho com Samuel. Considerando as capacidades de atenção e concentração ainda pouco visíveis em Samuel, priorizamos até o momento, a realização de atividades simples que são repetidas ao longo do dia, por tempo indeterminado, até que a capacidade esteja consolidada e mantida na rotina da criança. Ressaltamos aqui que quase todas as atividades realizadas com o Samuel são mediadas por monitores.

O desenvolvimento da linguagem alternativa, definida como um conjunto de procedimentos técnicos e metodológicos direcionados aos alunos com necessidades especiais na área da comunicação, é outra frente de trabalho à qual temos nos dedicado. Crianças não-verbais exigem a definição de estratégias para serem compreendidas em suas necessidades mais básicas, como sede, incômodo e satisfação. Temos realizado atividades com comunicação assistiva de baixo custo, como placas de comunicação.

Apesar de grandes avanços tecnológicos em recursos assistivos, as escolas, de modo geral, incluindo o CP, não têm acesso a equipamentos e ferramentas para a promoção da comunicação das crianças com deficiência. Contudo, observamos sucesso nas respostas de Samuel a estratégias simples, tais como a de ter atenção ao ouvir histórias ou quando pega um objeto solicitado, ou ainda, quando realiza o movimento de pinça ao levar uma peça seguindo o percurso do aramado da montanha-russa – movimento que não realizava quando chegou à escola.





A compreensão, por Samuel, da função dos objetos, tem sido outro resultado decorrente das intervenções. A visualização de um objeto, tal como uma canetinha ou pincel, bem como a sua função de deixar marcas no papel, faz parte de sua rotina. Hoje em dia, Samuel apresenta maior interesse nessas tarefas, algumas vezes, as realiza sorrindo e com o olhar mais atento que antes.

Além disso, no que se refere à promoção da linguagem, temos trabalhado as letras do alfabeto, os números, as cores, as formas geométricas, os animais e o som emitido por eles. A apresentação é feita de diferentes modos: com o uso do computador, vídeos e animações, além de recursos físicos e materiais como fotografias, brinquedos, livros especiais, cartões com informações visuais. Temos criado dinâmicas nas quais Samuel interage com os materiais e apreende, por meio deles, padrões de comunicação com comandos do tipo: 'Pegue o verde!'.

Samuel possui grande interesse pela música. Manifesta satisfação quando ouve sons e consegue explorar instrumentos musicais como o teclado e o violão. Costuma vocalizar quando as demais crianças cantam. Percebemos que a música é um meio para a expressão da criança e uma possível forma de comunicação – recurso que devemos utilizar com maior intensidade.

A seguir, relataremos algumas intervenções realizadas com o aluno, em tempos e espaços diferenciados, focando em dois momentos: o Atendimento Especializado e as aulas de Dança.

## **2. Tempos e espaços diferenciados: O Atendimento Educacional Especializado e as aulas de Dança**

O CP vem se estruturando com vistas a responder às questões anteriormente colocadas e possibilitar um atendimento de mais qualidade ao Samuel e às crianças com necessidades educacionais especiais.



Para tanto, vem oferecendo, ainda em caráter experimental, o Atendimento Educacional Especializado de forma diferenciada (AED). Tal atendimento vem sendo organizado com base nos seguintes itens:

1º) Atendimento Educacional na forma de Apoio: representa os atendimentos que favorecem o acesso ao currículo, podendo ser oferecidos dentro ou fora da sala de aula. É destinado aos alunos que necessitam de adaptações significativas no currículo, sendo realizados individualmente ou em grupo, em sala específica, variando de três a quatro vezes por semana não ultrapassando duas horas diárias;

2º) Atendimento Educacional na forma de Complementação: representa o trabalho pedagógico complementar necessário ao desenvolvimento de competências e habilidades próprias nos diferentes níveis de ensino, realizados individualmente ou em grupo, em sala específica no horário destinado às atividades diversificadas. É destinado aos alunos que necessitam de adaptações pouco significativas no currículo, ocorrendo uma ou duas vezes por semana, não ultrapassando duas horas diárias.

O encaminhamento de alunos ao AED bem como a forma desse atendimento: Apoio ou Complementação, é de competência da Coordenação Pedagógica, da Professora de AEE e dos professores regentes e está fundamentado no PDI do aluno. Esse encaminhamento acontece com a concordância dos pais ou responsáveis e/ou do próprio aluno. Para cada aluno, a professora de AEE preenche uma ficha de Atendimento especificando a frequência semanal e a composição, individual ou em grupo, do atendimento. São especificados os serviços especializados a serem realizados, os objetivos a serem trabalhados nas áreas cognitiva, motora e social, a metodologia do trabalho diferenciado e os recursos utilizados.

A avaliação do AED ocorre de forma contínua e é registrada em uma ficha avaliativa. São avaliadas as habilidades cognitivas, motoras, interpessoais e afetivas, comunicacionais, de alfabetização e letramento e de raciocínio lógico matemático.



A modalidade de atendimento do Samuel no AED é a de Apoio. Em cada atendimento é estabelecida com ele uma rotina visando à confiança dele em relação ao ambiente e às atividades a serem realizadas. A rotina é iniciada com o acolhimento e de acordo com o sentimento que ele expressa ao entrar na sala. Após é mostrado um cartão com desenho representativo: “Feliz, Triste ou Raivoso”. Posteriormente, a rotina é apresentada de forma visual através de cartões com imagem que representam cada atividade.

Para o desenvolvimento das habilidades descritas anteriormente são realizadas diferentes atividades:

1) cognitivas: atividades que estimulam o pensar, o desenvolvimento da concentração e da atenção, os sentidos (tato/visão/audição) e a memória;

2) motoras: estimulação sensório motora, pegar, apontar, jogar (a partir de estímulo 1,2,3 e já), guardar, segurar;

3) comunicacionais: uso de plaquinhas de comunicação para o aluno apontar o SIM/NÃO;

4) alfabetização e letramento: percepção e identificação das letras do nome próprio, linguagem oral (nome dos objetos e das imagens) e percepção visual (discriminação entre dois elementos letras, objetos, imagens);

5) raciocínio lógico matemático: estimulação do raciocínio lógico através do entendimento de diferentes conceitos matemáticos: números, dentro, fora, cor, quantidade, idade, contagem, maior, menor etc.

## **2.1. As aulas de dança para crianças com deficiência: a experiência com Samuel**

Samuel tem respondido bem às estratégias desenvolvidas nas aulas de dança, momento de tempos e espaços diferenciados e adaptados às suas necessidades.

No CP, a dança estrutura-se como componente curricular da matriz atual e visa proporcionar experiências que resgatem a relação corpo-aprendizagem,



garantindo momentos de contextualização, fruição e criação, pilares do ensino de arte na escola (BARBOSA, 1998). O que se pretende é formar indivíduos críticos com conhecimento acerca do próprio corpo, conscientes do movimento e de suas infinitas possibilidades, que se reconheçam enquanto sujeitos integrados, que convivem e respeitam as diferenças. Nesse sentido, busca-se garantir tempos diferenciados aos estudantes com deficiência.

O Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD) Dança e Potencialidades estrutura-se como uma ação inovadora que reconhece na singularidade de cada criança, elementos de sua corporeidade. Essas aulas que acontecem desde 2017, oferecem aos alunos e seus mediadores – nossos monitores, estudantes de diversos cursos de Graduação da UFMG – tempos diferenciados que contribuem para uma inclusão efetiva e afetiva, uma vez que, a dança em todo seu potencial pode acolher as diferenças, reconhecendo e legitimando-as enquanto potencialidades.

Para as crianças com paralisia cerebral há demandas de comunicação e corporeidade que precisam ser desenvolvidas, antes e/ ou paralelamente a aprendizagens de conteúdos de outros campos de conhecimento. A proposta do Currículo Funcional e dos métodos de comunicação alternativa fundamentam os nossos trabalhos também nas aulas de Dança.

Essa proposta se fundamenta na perspectiva de que toda aprendizagem acontece de maneira integrada à linguagem corporal. Desse modo, nesses encontros realizados semanalmente, busca-se “um novo entendimento sobre o corpo para a cena escolar” (RORIZ, 2014 p.13), em que são trabalhados conteúdos específicos, como Fatores de Movimento de Laban e elementos da Consciência Corporal. Os tempos-espacos dessas aulas são cuidadosamente planejados e se estruturaram em uma sala ambiente com utilização de materiais e figurinos diversos, em consonância com o objetivo de cada aula.

O GTD constrói salas-ambientes, que oferecem possibilidades para que a experiência sensorial aconteça, compreendendo que a linguagem corporal é para a criança a primeira forma de experimentar o mundo e aprender. O



caminho metodológico escolhido compreende o ensino de Arte “enquanto processo vivido e marcado na experiência, corpo inteiro” (OSTETTO, 2011, p.3).

Vários são os estudos que apontam um novo entendimento acerca da corporeidade (embodiment) e sua interdependência com a cognição, sinalizando que pensamento e linguagem humana são ligados essencialmente à ação corporal e associam a natureza corporificada da mente à percepção, ao pensamento, ao uso da língua, ao desenvolvimento, às emoções, por exemplo (GIBBS, 2006).

Samuel, ao longo desse tempo, tem respondido positivamente às propostas: já não apresenta tanta aversão aos objetos; demonstra reconhecer partes do corpo (principalmente extremidades); atende quando chamado por seu nome; fixa o olhar por tempo maior que inicialmente; demonstra satisfação e alegria quando interage ou realiza uma atividade nova. Acreditamos, portanto, que a referida proposta contribui para integrar a corporeidade aos processos educativos do estudante, assim como promove relações, sentidos e experiências importantes em sua trajetória escolar.

### **Considerações finais**

Os resultados parciais apresentados no presente relato apontam principalmente para a importância do caráter multidisciplinar das intervenções realizadas com Samuel e da necessidade de formação permanente e específica para o atendimento escolar e extraescolar às crianças com deficiência.

LeBlanc destaca o fato de ser comum encontrar pessoas que tendo alcançado a idade adulta não são capazes de realizar tarefas mínimas relacionadas a autocuidados e proteção. Considerando que os objetivos principais do Currículo Funcional Natural nas palavras de LeBlanc, 1992, citado em Supino (2005), são os de “tornar o aluno mais independente e produtivo e também mais aceito socialmente”, entendemos que Samuel vem se desenvolvendo gradativamente, de acordo com os passos de nossa formação.



Assim, entendemos que atitudes simples, tais como comportar-se adequadamente em cada contexto, sem gritar, fazer birra e sem empurrar objetos, colegas e adultos constitui-se conteúdo do seu currículo.

Avaliamos que já é possível perceber alguns aspectos do desenvolvimento de suas habilidades cognitivas: atenção, memória, discriminação visual e também motoras, tais como pegar, apontar, guardar, encaixar, além das habilidades de comunicação por meio de gestos e de imagens

Consideramos que a escola tem papel preponderante na consolidação de habilidades que são trabalhadas em outras esferas. Isso se torna ainda mais relevante quando se tratam de escolas que recebem alunos em tempo integral, como é o caso do CP. Pensamos que o estabelecimento de uma rede de profissionais é algo muito importante nos cuidados de uma criança com deficiência.

Do mesmo modo, é indicado que a família e os profissionais que trabalham com o Samuel busquem manter e consolidar habilidades aprendidas na escola. Para tanto, faz-se necessária maior comunicação com a sua família e com outros profissionais que o atendem.

As ações que o CP vem construindo, no que tange à inclusão, tem se mostrado flexíveis nos modos de organizar tempos e propostas para crianças com deficiência, garantindo modos de estar e vivenciar a educação escolar. Pensamos que garantir às crianças deficientes, como o Samuel, aulas em espaços diferenciados, tais como o GTD de dança e as aulas de AED, bem como a participação em todas as atividades de campo externas, cujas dinâmicas garantam um tempo específico e singular, sejam fundamentais para que se criem relações e significados e, sobretudo, promovam experiências que contribuam para a vida da criança na escola e fora dela.

Finalmente, consideramos que efetivação dos 4 pilares da inclusão trazidos pela Política Nacional da Educação Especial e Inclusiva (2008), quais



sejam: acesso, permanência, participação e aprendizado, no caso do Samuel, vem sendo constituídos e consolidados dia após dia.

O contato próximo com as crianças deficientes gera um grande impacto em todas as práticas de uma classe em processo de alfabetização e no que se refere à estrutura e funcionamento da escola. Para além de responder às questões e apontar soluções relativas ao Samuel, finalizaremos nos colocando solidárias à reflexão de Lima (2006) quando diz que:

O impacto que a deficiência gera na maioria das pessoas é um golpe na sua onipotência (...) Mas, contraditoriamente, quando enfrentamos essa nossa fragilidade refletida no outro, somos capazes de compartilhá-la e de nos fortalecer autenticamente. Enfrentando o impacto, desfaz-se o pacto de onipotência. (LIMA, 2006, p. 14)

### **Referências Bibliográficas**

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BORGES, Adriana, GEBARA, Tânia Aretuza Ambrizi, ROCHA, Terezinha Cristina da. **Laboratório de Currículo Inclusivo: projeto de ensino, pesquisa e extensão**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação – UFMG, 2017.

BRASIL. Artigo 205, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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

GEBARA, Tânia Aretuza Ambrizi e BARROS, Fabíola de Freitas. **Educação Inclusiva e organização do trabalho pedagógico: potencialidades e desafios a partir da experiência do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG**. *I Seminário Internacional de Inclusão Escolar*. Rio de Janeiro, 2014.

GIBBS, R. W. **Embodiment and cognitive science**. New York: Cambridge University Press. 2006.



LIMA, Priscila Augusta. **Educação Inclusiva e Igualdade Social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. Caderno de Formação: formação de professores educação infantil princípios e fundamentos**. Acervo digital Unesp, v. 3, p. 27-39, mar. 2011. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320>> Acesso em: 10/07/2018.

RORIZ, M, F. **A Educação Infantil e a linguagem corporal: que lugar ocupa do professor nesse processo?** Dissertação (Mestrado em ensino de Arte). Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. MG. 2014.

SUPLINO, Maryse. **Currículo Funcional Natural: Guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental**. Brasília, 2005.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**.