



## PROJETO TRABALHANDO A IDENTIDADE: QUEM SOU EU!

Izabelle Seoldo Marques <sup>1</sup>

Priscila Alves de Vasconcelos <sup>2</sup>

Eliane Ferreira Campos Vieira <sup>3</sup>

Paloma Roberta Euzebio Rodrigues <sup>4</sup>

Ana Cristina Ribeiro Vaz <sup>5</sup>

### RESUMO

A Pandemia da Covid-19 provocou mudanças intensas no âmbito escolar, sendo uma delas a adoção do Ensino Remoto Emergencial em escolas como o Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/EBAP/UFMG). Como o CP atende a estudantes com deficiência, a elaboração de projetos direcionados ao público-alvo da educação especial, a fim de abranger a individualidade de cada um, tornou-se um desafio ainda maior nesta conjuntura pandêmica. Neste contexto, surge o “Projeto Trabalhando a Identidade - Quem sou Eu!” que busca o desenvolvimento de um estudante com o diagnóstico de Paralisia Cerebral Quadriplégica Espástica a partir das propostas de Tamarit (2004) para a educação de estudantes com necessidades de apoio generalizado. Nesta perspectiva, utilizando o Plano de Ensino Individual (PEI), as atividades do projeto são discutidas e produzidas pelo grupo de professores e monitores responsáveis e a seguir postadas em uma aba específica da Plataforma *Moodle* CP. Elas têm como objetivo possibilitar a identificação dele próprio e de sua família; a investigação de seus interesses e do seu próprio corpo, entre outros. À vista dessas questões, os resultados que estão sendo contemplados por meio deste projeto e também pelo apoio permanente da família consistem na manutenção de vínculo do aluno em relação à escola, os amigos e professores; na incorporação das orientações sugeridas; na intencionalidade e consciência de ações; na propensão à musicalidade; além do desenvolvimento inicial do processo de reconhecimento de familiares e de si mesmo.

**Palavras-chave:** Educação Especial, Educação Inclusiva, Ensino Remoto Emergencial, Deficiência Múltipla, Adaptação Curricular.

### INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de crianças com deficiência é um desafio para as instituições de ensino regular (FACION, 2005; KASSAR, 2006), uma vez que a experiência da deficiência faz com que as condições de desenvolvimento desses sujeitos sejam, frequentemente,

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de História da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Bolsista do Programa Imersão Docente do Centro Pedagógico da UFMG, [belleseoldo7@gmail.com](mailto:belleseoldo7@gmail.com);

<sup>2</sup> Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Técnica em Assuntos Educacionais do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFMG, [priscilavasconcelos@ufmg.br](mailto:priscilavasconcelos@ufmg.br);

<sup>3</sup> Professora Doutora, Núcleo de Geografia, Professora de Geografia do Centro Pedagógico/EBAP/UFMG, [ferreiracamposvieira2017@gmail.com](mailto:ferreiracamposvieira2017@gmail.com);

<sup>4</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, Professora do Atendimento Educacional Especializado do Centro Pedagógico/EBAP/UFMG, [palomarodrigues1991@yahoo.com.br](mailto:palomarodrigues1991@yahoo.com.br);

<sup>5</sup> Professora orientadora: Mestre em Microbiologia, Núcleo de Ciências, Professora de Ciências do Centro Pedagógico/EBAP/UFMG, [anaribvaz2@gmail.com](mailto:anaribvaz2@gmail.com).





diferenciadas (AMARO, 2006). A inclusão de crianças com deficiência múltipla que envolve ausência de linguagem é um desafio ainda maior. Dependendo da idade em que ocorre e dos tipos de deficiência, a criança fica impossibilitada de aprender a língua oral a partir da interação com falantes dessa língua e há o risco de que a criança não adquira plenamente uma língua, o que tem implicações negativas sobre seu desenvolvimento.

A linguagem tem papel fundamental no desenvolvimento humano, pois, segundo Vygotsky (1931; 1998), é por meio dela que os significados sociais são transmitidos nas interações com outras pessoas e são, posteriormente, internalizados pelo sujeito. Para Vygotsky (2000), a principal função da linguagem é a de intercâmbio social: para se comunicar com os outros. A linguagem, nessa perspectiva, é uma ferramenta da consciência, que tem a função de composição, de controle e de planejamento do pensamento e, ao mesmo tempo, tem uma função de intercâmbio social. Ainda para Vygotsky, “todas as funções psicológicas superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (VYGOTSKY, 1989, p. 64). Isso significa que, ao nascer, o ser humano possui apenas as funções psicológicas elementares, e, na convivência com o meio social e cultural, a criança vai aprendendo e, conseqüentemente, desenvolvendo as funções psicológicas superiores que são funções mentais mais sofisticadas, adquiridas nas relações sociais, como a atenção voluntária, a memória voluntária e a capacidade de abstração.

A criança com atraso no desenvolvimento da linguagem apresenta, em geral, uma progressão tardia em relação a seus pares de idade e demanda apoio em diversos âmbitos de Atividades da Vida Diária (AVD). Quando requer apoio intenso e constante em várias áreas de sua atividade, pode ser caracterizada como pessoa com necessidade de apoio generalizado, conceito que se refere à pessoa que “requer de modo praticamente contínuo recursos e estratégias muito específicos, intensos e geralmente complexos para ampliar sua participação na sociedade e para aumentar o desenvolvimento pessoal” (TAMARIT, 2004, p. 259).

Na escola, a criança com necessidade de apoio generalizado demanda a definição de objetivos de aprendizagem muito específicos, por meio da adaptação do currículo. O Plano de Ensino Individual, o PEI, é adotado como importante ferramenta de adaptação curricular, atendendo ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB: “Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, (...): I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996<sup>6</sup>, s/p).

---

<sup>6</sup> Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.



O PEI é o principal instrumento de orientação das práticas educacionais voltadas para este aluno no contexto escolar. Ele registra as propostas de intervenção específicas que visam à inclusão plena da criança que é público-alvo da educação especial<sup>7</sup>, apresentando os objetivos curriculares específicos e indicando as estratégias didáticas a serem adotadas. Para sua elaboração, é necessário conhecer a criança e avaliar suas habilidades. Nesse sentido, a intervenção precisa estar profundamente relacionada à avaliação na elaboração do PEI, como destacam Poker *et al.* (2013):

Somente uma avaliação detalhada das competências de aprendizagem, capaz de coletar dados sobre as dificuldades do aluno, no que tange aos processos cognitivos subjacentes aos diferentes conteúdos, bem como aos aspectos sociais, familiares, emocionais e escolares, é que permite, de fato, planejar estratégias pedagógicas individualizadas, para promover o seu desenvolvimento. Avaliação e intervenção passam a se relacionar diretamente (Poker *et al.*, 2013, p. 22).

Por compreendermos a importância do mediador no desenvolvimento dos diferentes processos de aprendizagem, acreditamos que o conceito de Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (1989) contribui significativamente na definição dos objetivos educacionais do PEI, pois define o papel deste mediador nos processos de ensino e aprendizagem dos sujeitos. Esta categoria, ZDP, é definida como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1989, p. 97).

A ZDP constitui o campo de mediação da aprendizagem no nível social que impulsiona o desenvolvimento individual. Considerando este conceito, Oliveira (1995, p. 62) avalia que, para exercer adequadamente sua função, a escola deve conhecer o nível de desenvolvimento e “dirigir o ensino para os estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando como um motor de novas conquistas psicológicas”.

Portanto, a atuação pedagógica é mais significativa quando propõe atividades desafiadoras ao estudante, ou seja, atividades com um grau de dificuldade acima do existente naquelas que ele já realiza sozinho, mas dentro do limite do que possa realizar com algum apoio. Atividades dentro do campo da ZDP são aquelas que a criança provavelmente realizará sozinha mais tarde, quando as habilidades em aquisição forem consolidadas.

Nesse trabalho relatamos a experiência de construção do “Projeto Trabalhando a Identidade - Quem sou Eu!”, uma das atividades de adaptação curricular adotadas para uma

<sup>7</sup> Crianças com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.



criança com diagnóstico de Paralisia Cerebral (PC) quadriplégica espástica. A paralisia cerebral é compreendida por Braga (1995, p. 09) como “uma desordem da postura e do movimento secundária a uma lesão não progressiva do cérebro em desenvolvimento”. Para Gauzzi e Fonseca (2004), a paralisia cerebral tem classificações variadas, relacionadas ao tipo e à localização da alteração motora. De acordo com esses autores, ela pode ser classificada como espástica, discinética, atáxica, hipotônica e mista. Dentro da espástica, também chamada de piramidal, há classificações como a hemiplegia, diplegia e quadriplegia.

A paralisia cerebral espástica é marcada por aumento do tônus muscular, diminuição de força muscular e pela hiperreflexia (BRAGA, 1995). A quadriplegia é uma das mais graves e é classificada pelo “aumento do tônus da musculatura extensora e adutora dos membros inferiores e flexora dos membros superiores, sendo os últimos mais acometidos” (GAUZZI; FONSECA, 2004, p. 41).

Esta criança, sujeito deste PEI, é totalmente dependente na realização das Atividades da Vida Diária e ainda não desenvolveu a comunicação através de uma linguagem, por isso o PEI inclui a introdução de recursos de comunicação alternativa.

Considerando que a elaboração do PEI precisa partir de uma avaliação das habilidades consolidadas e das habilidades em potencial de consolidação, a primeira dificuldade encontrada pela equipe, na elaboração, refere-se à avaliação das aptidões da criança com grande atraso no desenvolvimento da linguagem, pois sua comunicação é muito restrita. Neste sentido, a limitação na realização da avaliação inicial da criança dificulta a proposição de atividades significativas e com a medida adequada de desafio para ela.

A construção do PEI foi iniciada no regime de ensino presencial, porém, precisou ser alterada no ano de 2020 em função da pandemia da Covid-19. As medidas de distanciamento social adotadas desde então provocaram mudanças intensas no âmbito escolar, sendo uma delas a adoção do regime de Ensino Remoto Emergencial (ERE) em escolas como o Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/EBAP/UFMG).

O ensino remoto “é uma mudança temporária da entrega de conteúdos curriculares para uma forma de oferta alternativa, devido à situação da crise” (ARRUDA, 2020, p. 265). A principal estratégia adotada consistiu na utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino, em especial a *internet*.

O Centro Pedagógico (CP/EBAP/UFMG) é uma escola de Ensino Fundamental que atende estudantes do 1º ao 9º ano de escolarização em tempo integral. Desde 1993, recebe



estudantes para o primeiro ano, por meio de sorteio público de 50 vagas, de modo a não favorecer quaisquer grupos sociais.

A escola é organizada em três ciclos de Formação Humana, cada um com três anos escolares - 1º ciclo do 1º ao 3º ano; 2º ciclo do 4º ao 6º ano; e 3º ciclo do 7º ao 9º ano - possuindo atualmente 450 estudantes, distribuídos em 18 turmas. Desde 1993, a escola recebe estudantes com deficiência e necessidades educacionais especiais. Entretanto, a partir de 2016 esse processo se tornou mais intenso, devido à adoção da reserva obrigatória de 5% do total de 50 vagas disponibilizadas por meio de sorteio para ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental a estudantes com deficiência (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2016).

Atualmente a escola possui 29 estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), com especificidades diversas, que vão desde a deficiência intelectual até altas habilidades, tendo a maioria o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Em abril de 2020, o CP formalizou junto à Pró-Reitoria de Graduação da UFMG a atualização da proposta pedagógica do Programa Imersão Docente (PID) que tem como objetivo geral:

[...] propiciar a formação de profissionais que poderão atuar no ambiente escolar, por meio de sua imersão em uma escola de ensino fundamental – Centro Pedagógico –, com o exercício de atividades integradas ao cotidiano da mesma e com a vivência de tempos e espaços que promovem a reflexão coletiva sobre elas (CENTRO PEDAGÓGICO, 2020, p. 6).

No referido documento o Programa passou a ser constituído por 4 projetos de ensino: PID - Acompanhamento de Turma; PID - Ensino e Pesquisa; PID - Formação entre Pares e PID - Educação Especial. Nesse último, os graduandos bolsistas dedicam-se a acompanhar turmas em que há estudantes PAEE, auxiliando nas diversas atividades didáticas que se desenvolvem em diferentes espaços da escola e em atividades da vida diária, como aquelas que envolvem alimentação, higiene, brincadeiras e convivência, dando atenção às necessidades especiais desses estudantes.

Para a inclusão, o CP conta também com a assessoria do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), órgão responsável pela proposição, organização, coordenação e execução de ações para assegurar a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica e profissional na UFMG.

Com o Ensino Remoto Emergencial a elaboração e execução de projetos direcionados aos alunos que são público-alvo da educação especial tornou-se um desafio ainda maior, pois a interação com a criança passou a ser feita com a mediação da família, o que trouxe novos



elementos ao processo. Tornou-se necessário pensar nas possibilidades da família nesta mediação e estabelecer uma parceria para viabilizar a realização das atividades.

## METODOLOGIA

O “Projeto Trabalhando a Identidade - Quem sou Eu!” é, ao mesmo tempo, uma das atividades elencadas no PEI e um elemento de sua construção, pois suas intervenções ampliam o conhecimento da criança pela equipe, contribuindo para ajustar o PEI. Sua construção adotou como principal referência as propostas de Javier Tamarit para a educação de estudantes com necessidades de apoio generalizado. O autor avalia que:

[...] as pessoas progredem como pessoas graças às suas habilidades para envolver-se e participar com as demais pessoas em contextos comuns; (...). A obrigação da escola é preparar os apoios para que ocorra um desenvolvimento adequado de todas as habilidades de adaptação necessárias (TAMARIT, 2004, p. 260).

A percepção de crianças sem linguagem, que é o caso do aluno aqui mencionado, está muito relacionada à sua vivência cotidiana e imediata, por isso, seu corpo, sua rotina, seus objetos e espaços cotidianos e as pessoas com quem mantém convívio constante são os principais elementos na construção dos recursos didáticos. Deste modo, conhecer suas vivências e preferências é fundamental na definição do PEI. Esse conhecimento pode embasar a elaboração de metas voltadas para a realização de atividades significativas e que contribuam para a ampliação da autonomia. Tamarit (2004) propõe a incorporação do

[...] ensino de habilidades de comunicação, de habilidades sociais, de lazer, de vida doméstica, de saúde e segurança, de autodireção e de uso da comunidade” ao “ensino de conteúdos escolares e cuidado pessoal para configurar um mapa de focos de atenção educativa relevantes para o desenvolvimento integral de cada pessoa” (TAMARIT, 2004, p. 267).

Nesse sentido, as atividades do projeto são discutidas e produzidas pelo grupo de professores e monitores responsáveis e, a seguir, postadas em uma aba específica da Plataforma *Moodle* do CP. Elas têm como objetivo possibilitar a familiarização do estudante com a imagem do próprio corpo, a identificação dele próprio e de sua família, a investigação de seus interesses, entre outros.

Para a estruturação do “Projeto Trabalhando a Identidade - Quem sou Eu!” foi utilizado o PEI, fonte extremamente importante para o processo de organização, uma vez que contém as informações acerca do aluno, por exemplo, seu diagnóstico, especificidades, objetivos a serem trabalhados. A elaboração do PEI da criança, no contexto do ERE, foi



iniciada em reunião com a participação de docentes, pedagogos, profissionais de atendimento especializado externo à escola e de sua mãe. Procurou-se conhecer a rotina da criança, seus interesses, formas de comunicação e potenciais. Foram estabelecidas metas de aprendizagem com foco em estimular a comunicação alternativa por meio da interação com o outro por: gestos, sinais, objetos de referências, figuras, e possibilitar que a criança construa a sua identidade e autonomia, por meio das brincadeiras, leituras e atividades. A partir do PEI, as professoras orientadoras, juntamente com a bolsista do Programa de Imersão Docente-Educação Especial, e os núcleos de apoio, como o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) e Atendimento Educacional Especializado (AEE), fomentaram a construção de um planejamento de atividades com o propósito de compor um currículo adaptado às especificidades do aluno.

As ações do projeto são realizadas semanalmente por meio de encontros síncronos com a criança, a mãe e a equipe de trabalho em tela, alternados com encontros com a criança, a mãe, sua turma e os docentes de Educação Física e de Arte, e com atividades assíncronas. Os recursos de interação são videochamadas e postagens na plataforma virtual de ensino, filmagem e mensagens instantâneas.

As atividades foram reformuladas para ajuste à disponibilidade da mãe. Inicialmente trabalhou-se com a introdução de objetos de referência, recurso utilizado no ensino de linguagem a crianças surdocegas que pode favorecer a introdução de crianças com outras deficiências múltiplas à comunicação alternativa. São escolhidos objetos significativos para a criança e associados às atividades didáticas e às atividades de seu cotidiano, especialmente àquelas relacionadas às suas necessidades básicas e aos seus interesses principais. O objeto pode representar uma ação e, através deles, a criança pode inicialmente antecipar o que irá acontecer a seguir e depois passar a manifestar suas intenções apontando o objeto (FALKOSKI; FONZA, 2014).

Devido à resistência da criança ao uso dos objetos e grande interesse por música e movimento, o foco passou a ser o trabalho com estes elementos. Recentemente, iniciou-se o trabalho com o uso do espelho, com o objetivo de proporcionar o reconhecimento de sua própria imagem e o trabalho com fotografia dos familiares, para associação entre cada um e sua fotografia. Foi confeccionado também um boneco personalizado para a criança com suas características físicas. O intuito da comunicação alternativa passou a ser a identificação dos momentos de expressão de intencionalidade nos gestos da criança e o estímulo ao controle do movimento do chocalho, objeto de preferência da criança. Também foram realizadas atividades com o objetivo de imitação de gestos. Está sendo introduzido o uso de recurso



gráfico de indicação de aceitação e recusa por meio do gesto de apontar para uma placa com o símbolo de “sim” e outra com o símbolo de “não”, respectivamente.

## O PROJETO

O “Projeto Trabalhando a Identidade - Quem sou Eu!” tem como objetivo proporcionar ao aluno condições efetivas para sua aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades, promovendo, assim, um direcionamento para as questões psicomotoras, intelectual, cognitiva e social. Sendo assim, o presente trabalho visa demonstrar o funcionamento, as vivências e desafios proporcionados por esse projeto, além de evidenciar a oportunidade que a bolsista envolvida tem de atuar como docente, aplicando ensinamentos e adquirindo experiências ao participar de processos de mediação com o aluno: planejamento, criação e adaptação de materiais e atividades.

Dessa forma, o projeto possui um planejamento flexível, com adaptações necessárias e coerentes com o estudante, portanto, consiste em um trabalho colaborativo entre escola, aluno e seus familiares. Esta questão é extremamente importante para o desenvolvimento do trabalho, em virtude do contexto da trajetória de realização do projeto, pois encontramos muitos desafios em sistematizar as atividades, devido à distância física, à utilização de recursos virtuais e à necessidade do apoio constante da família para a realização das atividades com o aluno.

À vista disso, o projeto está sendo cada vez mais ampliado e elaborado, com a finalidade de consolidar e sistematizar o tipo de trabalho com o aluno, criando uma rotina e organização, tanto para a escola quanto para a família. Desse modo, as atividades são coordenadas pelos participantes aqui já mencionados, em uma equipe específica chamada “Forte Como Um Urso”. As atividades são postadas uma vez na semana, na aba “Forte Como Um Urso”, da Plataforma *Moodle* CP, e estas são publicadas, tendo como base os retornos informados pela família do estudante, da evolução, das reações, etc. Nesta aba existem orientações gerais para que a família possa ter um direcionamento mais eficiente ao auxiliar o estudante com as atividades, por exemplo, “As atividades devem ser rápidas, de curta duração, movimentadas, interessantes e prazerosas”, “Sugerimos que, caso o aluno esteja desmotivado e desinteressado, seja melhor parar e iniciar outra atividade, ou deixar para continuá-la depois, quando ele se mostrar mais interessado”, “É preciso que a atividade seja explicada de maneira simples e clara”, “Durante a realização da proposta é necessário conversar o máximo possível com o aluno”, “A reiteração das atividades é importante para o



aprendizado”. Sendo assim, cabe ressaltar que as atividades postadas pela família, em formato de vídeos, são todas respondidas pela equipe, a fim de garantir uma comunicação efetiva, além de revelar a preocupação da escola com a participação e desenvolvimento da criança.

Posto isto, podemos trazer exemplos de atividades como: “Eu e minha família”, que consiste no trabalho de identificação do aluno em relação a ele mesmo e a sua família, por meio de fotos impressas em tamanhos grandes com os nomes das respectivas pessoas; “Partes do corpo”, que foi executado de diversas maneiras mediante a utilização de músicas, espelho, boneco; “O encontro com a água”, em que foram desempenhadas atividades relacionadas aos sentidos da audição, visão e tato.

Ademais, são realizadas, semanalmente, atividades síncronas com o aluno, que permitem desempenhar uma dinâmica mais interativa, com a finalidade de manter um momento lúdico para o estudante Público-Alvo da Educação Especial. Assim, utilizamos, durante esses encontros, principalmente, a musicalidade e intencionalidade dos movimentos, fornecendo comandos para o aluno, como: “bater palmas”, “balançar o chocalho”, “identificar partes do corpo”, uma variedade de atividades propostas por meio do projeto, a fim de atender, da melhor forma possível, o estudante. Portanto, para conseguir o planejamento adequado de todas essas questões trabalhadas e pensadas, a equipe se reúne a cada semana para a realização do material necessário, discussão sobre o desempenho do aluno, preocupações, sugestões e elaboração de estratégias, com a intenção de contemplar o estudante, mesmo com todas as adversidades do Ensino Remoto Emergencial, e, com isso, garantir que o CP seja um ambiente cada vez mais acolhedor e inclusivo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

À vista dessas questões, os resultados contemplados por meio deste projeto e também pelo apoio permanente da família consistem em: manutenção de vínculo do aluno em relação à escola, aos amigos e professores; incorporação das orientações sugeridas; intencionalidade e consciência de ações; propensão à musicalidade, além do desenvolvimento inicial do processo de reconhecimento de familiares e de si mesmo.

Observa-se que o projeto está sendo fundamental para a permanência escolar da criança, manutenção do vínculo com professores e colegas. Houve boa adaptação ao uso de recursos digitais, expresso pelo reconhecimento do mediador principal na tela, ampliação do tempo de concentração e melhora na aceitação sensorial dos recursos didáticos. Estes recursos



foram entregues à família pela escola com os cuidados exigidos para segurança em relação à pandemia.

A proposta pedagógica parece trazer grande satisfação à criança, que manifesta alegria nos encontros individuais com a equipe e nos encontros coletivos com a turma.

A criança manifestou início da internalização da orientação de controle do movimento com o chocalho, associando-o à música e ao comando verbal para movimentar ou parar o movimento. O mesmo deu-se com a repetição de gestos durante algumas canções relacionadas às partes do corpo. Estes processos ainda são intermitentes, demandando, portanto, maior tempo e oportunidades de repetição para consolidação do aprendizado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O “Projeto Trabalhando a Identidade - Quem sou Eu!” está permitindo à equipe pedagógica conhecer melhor a criança e propor um PEI mais adequado às suas necessidades e potencialidades, a fim de possa garantir seu contínuo e progressivo aprendizado. Espera-se que seja também uma oportunidade de descoberta e que contribua positivamente com a construção da identidade pela criança, permitindo-lhe vivências educacionais divertidas e que a valorizem como sujeito de sua própria história de vida. Por isso, no título do projeto, o ponto de interrogação da tradicional pergunta “quem sou eu?” foi substituído por um ponto de exclamação para indicar a alegria presente nesta descoberta.

## REFERÊNCIAS

AMARO, Deigles Giacomelli. **Educação inclusiva, aprendizagem e cotidiano escolar**. 1ª edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. (Coleção psicologia e educação/ dirigida por Lino de Macedo).

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas brasileiras em tempos de Covid-19. In: **Revista de Educação a Distância**. Porto Alegre, UniRede, 2020, v. 7, n.1.

BRAGA, Lúcia Willadino. **Cognição e paralisia cerebral: Piaget e Vygotsky em questão**. 1ª edição. Salvador: SarahLetras, 1995.

BRASIL. Lei 9394 (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

CENTRO PEDAGÓGICO (UFMG). Programa Imersão Docente. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2020. p. 35.



FACION, José Raimundo. **Inclusão Escolar e suas Implicações**. Curitiba: editora IBPEX. 2005.

FALKOSKI, Fernanda Cristina; FRONZA, Cátia de Azevedo. **Aluno Surdocego Pré-simbólico: linguagem, língua e escola**. São Leopoldo: Tecnoevento, 2014. Disponível em: [http://www.tecnoevento.com.br/nel2014/anais/artigos/art56\\_2.pdf](http://www.tecnoevento.com.br/nel2014/anais/artigos/art56_2.pdf). Acesso em mar de 2021.

GAUZZI, Luciana Dolabela Velloso; FONSECA, Luiz Fernando. Classificação da Paralisia Cerebral. In: LIMA, César Luiz Ferreira de Andrade; FONSECA, Luiz Fernando. **Paralisia Cerebral: neurologia, ortopedia e reabilitação**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004, cap. 5, p. 37 - 44.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Integração/Inclusão: desafios e contradições. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; Beyer, Hugo Otto *et al.* (org). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 119–126.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sociohistórico**. São Paulo: Scipione, 1995.

POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; MILANEZ, Simone Ghedini Costa; GIROTO, Claudia Regina Mosca. **Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado**. Marília: UNESP, 2013.

TAMARIT, Javier. O Aluno com Necessidades de Apoio Generalizado. In: COLL, César. MARCHESI, Álvaro. PALACIOS, Jesús. Colaboradores. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Tradução: Fátima Murad. 2ª ed. S. Paulo-SP: Artmed, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Resolução n. 15/2016**, de 09 de agosto de 2016. Estabelece as normas do Processo Seletivo para ingresso, em 2017, no Ensino Fundamental do Centro Pedagógico-CP da UFMG. Disponível em: [https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2016/cp\\_edital\\_ufmg2017.pdf](https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2016/cp_edital_ufmg2017.pdf). Acesso em: 22 de set. de 2021.

VYGOTSKY, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev. **Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. Obras Escogidas Tomo III. 1931.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo: revisão técnica José Cipolla Neto. – 2ª edição – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

