

# **EDUCAÇÃO ESPECIAL**

## **NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO**



**MICHELL PEDRUZZI MENDES ARAÚJO**  
**ROGÉRIO DRAGO**  
(ORGANIZADORES)

MICHELL PEDRUZZI MENDES ARAÚJO  
ROGÉRIO DRAGO  
(ORGANIZADORES)

**EDUCAÇÃO ESPECIAL  
NA PERSPECTIVA DA  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA:  
UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO**

  
EDITORA  
SCHREIBEN  
2023

© Dos Organizadores - 2023  
Editoração e capa: Schreiben  
Imagem da capa: New Africa - Freepik.com  
Revisão: os autores

**Conselho Editorial (Editora Schreiben):**

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)  
Dr. Airton Spies (EPAGRI)  
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)  
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)  
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)  
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)  
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)  
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)  
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)  
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)  
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)  
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)  
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)  
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)  
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)  
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)  
Dra. Marciane Kessler (UFPEl)  
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)  
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)  
Dr. Odair Neitzel (UFFS)  
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)  
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

*Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).*

Editora Schreiben  
Linha Cordilheira - SC-163  
89896-000 Itapiranga/SC  
Tel: (49) 3678 7254  
editoraschreiben@gmail.com  
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação especial na perspectiva da educação inclusiva : um caminho em construção. / Organizadores: Michell Pedruzzi Mendes Araújo, Rogério Drago. – Itapiranga : Schreiben, 2023.  
203 p. : il. ; e-book

E-book no formato PDF.  
EISBN: 978-65-5440-100-5  
DOI: 10.29327/5201673

1. Educação especial. 2. Educação in. 3. Tecnologia educacional. I. Título.  
II. Araújo, Michell Pedruzzi Mendes. III. Drago, Rogério.

CDU 37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

## SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5
<i>Edna Misseno Pires</i>	
APRESENTAÇÃO.....	8
<i>Michell Pedruzzi Mendes Araújo</i>	
<i>Rogério Drago</i>	
EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM DEBATE HISTÓRICO, POLÍTICO, CONCEITUAL E LEGAL.....	12
<i>Rogério Drago</i>	
<i>Dirlan de Oliveira Machado Bravo</i>	
<i>Márcia Maria Ferrari</i>	
<i>Emílio Gabriel</i>	
DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA E ESCOLARIZAÇÃO: INTERDEPENDÊNCIAS E PROCESSUALIDADE HISTÓRICA .....	32
<i>Isabel Matos Nunes</i>	
<i>Luana Frigulha Guisso</i>	
O DESAFIO DA ALFABETIZAÇÃO DE UM ADOLESCENTE COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: DIALÉTICA ENTRE O DESENHO UNIVERSAL E A IDIOSINCRASIA.....	47
<i>Bruno Fernandes Borginho</i>	
<i>Sandra de Fátima Barboza Ferreira</i>	
SOFTWARE PARTICIPAR: RECURSO PARA A ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL.....	64
<i>Giselle Lemos Schmidel Kautsky</i>	
<i>Euluze Rodrigues da Costa Júnior</i>	
O SUJEITO COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PROCESSOS DE INCLUSÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO.....	82
<i>Michell Pedruzzi Mendes Araújo</i>	
INVESTIGAÇÃO LITERÁRIA E O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL MATRICULADOS NA ESCOLA COMUM.....	101
<i>Thiago de Aquino Mozer</i>	
<i>Rogério Drago</i>	
<i>Israel Rocha Dias</i>	

INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL CAUSADA POR SÍNDROMES RARAS NA ESCOLA COMUM: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA.....	113
<i>Valdete Teles Xavier Soares</i>	
<i>Michell Pedruzzi Mendes Araújo</i>	
APROPRIAÇÃO DO CONCEITO DE SISTEMA DE NUMERAÇÃO DECIMAL POR UMA CRIANÇA COM TRISSOMIA DO CROMOSSOMO 21 NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA FORMAÇÃO PLANEJADA DAS AÇÕES MENTAIS.....	126
<i>Gisély de Abrêu Corrêa</i>	
<i>Edmar Reis Thiengo</i>	
SÍNDROME DE DIGEORGE: CONHECER PARA INCLUIR.....	142
<i>Yasmin Rocha dos Santos</i>	
<i>Rogério Drago</i>	
NOVAS/OUTRAS POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A CRIANÇA COM SÍNDROME DE MOEBIUS: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	160
<i>Dirlan de Oliveira Machado Bravo</i>	
A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTRIBUIÇÕES DE ROUSSEAU E VIGOTSKI.....	175
<i>Sabrina da Silva Machado Trento</i>	
<i>Livia Vares da Silveira Braga</i>	
<i>Michell Pedruzzi Mendes Araújo</i>	
<i>Rogério Drago</i>	
UM TURBILHÃO DE PERGUNTAS ACERCA DA INCLUSÃO? ENSAIO QUESTIONADOR COM VISTAS À REFLEXÃO CRÍTICO-RESPONSÁVEL... SOBRE O QUE TEMOS EXPERIENCIADO?.....	187
<i>Ana Karyne Loureiro Furley</i>	
<i>Hiran Pinel</i>	
<i>José Raimundo Rodrigues</i>	
<i>Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado</i>	
ORGANIZADORES .....	202

## PREFÁCIO

Recebi com muito carinho o convite feito pelos professores Michell Pedruzzi Mendes Araújo e Rogério Drago para elaborar o prefácio dessa obra. É uma honra poder acompanhar de perto a produção de literatura da área da educação especial e inclusiva. Assim como os organizadores e os pesquisadores bem colocaram em suas citações, existem diferentes questões envolvidas frente aos desafios de um caminho que ainda está em construção. Os autores desta obra fazem jus ao termo “PESQUISA-DOR”, pois o ato de pesquisar exige passar pela dor causada pelas inquietações e pelo anseio por uma educação que seja de fato inclusiva.

Ao ler cada capítulo da obra **“Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: um caminho em construção”**, pude ter a certeza que há um encantamento e comprometimento dos seus organizadores e autores acerca da área da educação especial numa perspectiva inclusiva, sobretudo pelo anseio de melhoria nos processos de inclusão e de escolarização do público-alvo da educação especial. A riqueza do material encontrado em cada capítulo desta obra nos conduz por um caminho construído com muito zelo para que aqueles que nele decidirem trilhar possam se encantar também.

Sobre a temática da obra, entendemos que, por mais que tenhamos vislumbrado inúmeros avanços no contexto brasileiro nos últimos anos, a inclusão é um processo. Nesse sentido, necessitamos avançar nas políticas, na intersetorialidade, na formação inicial e continuada de educadores, na melhoria das barreiras arquitetônicas e atitudinais, nos debates, dentre outros. E como potencializar esses avanços? Por meio de movimentos sociais e por meio de pesquisas no âmbito das instituições de ensino superior! Quanto a esse aspecto, entendo que essa obra cumpre com o seu papel: trazer à tona pesquisas relevantes sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva que contribuem para a consolidação dessa área em nosso país, por meio, principalmente, de anúncios de boas práticas desenvolvidas com os sujeitos que constituem o público-alvo da educação especial.

Nesse caminho, vale apresentar as temáticas de alguns capítulos para convidar as pessoas à leitura da obra.

Os dois primeiros capítulos tratam do processo histórico da consolidação da educação especial e inclusiva no nosso país. O primeiro capítulo foi escrito por Rogério Drago, Dirlan de Oliveira Machado Bravo, Márcia Maria Ferrari e Emílio Gabriel e intitula-se *“Educação Especial e Educação Inclusiva: um debate histórico, conceitual e legal”*. Já o segundo, *“Deficiência múltipla e escolarização:*

*interdependências e processualidade histórica*”, é de autoria de Isabel Matos Nunes e Luana Frigulha Guisso.

Após esses capítulos, que abordam a inclusão a partir da legislação e dos aspectos históricos, há cinco capítulos que tratam da inclusão, escolarização e práticas pedagógicas direcionadas a pessoas com deficiência intelectual.

“*O desafio da alfabetização de um adolescente com deficiência intelectual: dialética entre o desenho universal e a idiossincrasia*” foi desenvolvido por Bruno Fernandes Borginho e Sandra de Fátima Barboza Ferreira. Já Giselle Lemos Schmidel Kautsky e Euluze Rodrigues da Costa Júnior escreveram o capítulo “*Software Participar: recurso para a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual*”.

Michell Pedruzzi Mendes Araújo escreveu o capítulo “*O sujeito com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: processos de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento*”. Thiago de Aquino Mozer, Rogério Drago e Israel Rocha Dias, por sua vez, dissertaram o capítulo “*Investigação literária e o ensino da língua inglesa para estudantes com deficiência intelectual matriculados na escola comum*”.

Valdete Teles Xavier Soares e Michell Pedruzzi Mendes Araújo são os autores do capítulo “*Inclusão de pessoas com deficiência intelectual causada por síndromes raras na escola comum: uma revisão bibliográfica sistemática*”.

Em seguida, a coletânea traz três capítulos que tratam dos processos de inclusão e de escolarização de pessoas com síndromes.

“*Apropriação do conceito de sistema de numeração decimal por uma criança com Trissomia do cromossomo 21 na perspectiva da teoria da formação planejada das ações mentais*” foi desenvolvido por Gisély de Abrêu Corrêa e Edmar Reis Thiengo. Logo após, Yasmin Rocha dos Santos e Rogério Drago escreveram o capítulo “*Síndrome de Digeorge: conhecer para incluir*”.

Dirlan de Oliveira Machado Bravo, fechando a sequência de capítulos que abordam as síndromes, traz à tona o capítulo intitulado “*Novas/outras possibilidades de práticas pedagógicas para a criança com Síndrome de Moebius: aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil*”.

Objetivando desvelar *A importância do brincar nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças público-alvo da educação especial: contribuições de Rousseau e Vigotski*, Sabrina da Silva Machado Trento, Lívia Vares da Silveira Braga, Michell Pedruzzi Mendes Araújo e Rogério Drago desenvolveram, com muito esmero, o décimo capítulo dessa obra.

Por fim, Ana Karyne Loureiro Furley, Hiran Pinel, José Raimundo Rodrigues e Lucyenne Matos presenteiam os leitores com um capítulo muito instigante intitulado *Um turbilhão de perguntas acerca da inclusão? ensaio questionador com vistas à reflexão crítico-responsável... sobre o que temos experienciado?*

Tendo em vista a relevância dessa obra e dos capítulos que a compõem,

recomendo veementemente a leitura, esperando que seja mais uma inspiração para os profissionais da educação pensarem e/ou repensarem a sua práxis pedagógica, a fim de que os estudantes público-alvo da educação especial sejam, de fato, incluídos na escola comum. Vale ressaltar que essa inclusão plena não se refere apenas à socialização, ou seja, ao aluno estar presente na escola, mas a processos de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos, o que justifica a inclusão ser um caminho em construção permanente. Enfim, resalto que essa coletânea não se esgota e reitero que é um convite para o leitor trilhar pelo caminho já construído e repensar novos caminhos para a consolidação de uma educação que seja, de fato, inclusiva.

*Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Edna Misseno Pires*  
Universidade Federal de Goiás



## APRESENTAÇÃO

Certa vez, ao entrevistarmos a professora Dr<sup>a</sup>. Anna Maria Lunardi Padilha, grande referência da área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, ela destacou que a educação não precisaria desse adjetivo “inclusiva”, mas também elucidou que ele ainda é muito necessário em nossa sociedade para reafirmarmos que a educação é para todos, independentemente de quaisquer condições dos sujeitos que estão inseridos na escola comum. Diante do exposto, escolhemos o título **“Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: um caminho em construção”** para essa obra, pois entendemos que a inclusão é o melhor caminho para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. É um caminho em construção permanente, pois sabemos dos entraves, das lacunas e das especificidades de inúmeras instituições para a consolidação de uma educação que seja de fato inclusiva, mas também precisamos anunciar e enaltecer práticas pedagógicas inclusivas. É esse o principal objetivo dessa obra: discutir a educação inclusiva em nosso país e pensar em caminhos possíveis para sua consolidação.

Para atingir esse objetivo, convidamos pesquisadores da área para contribuir com essa obra. O resultado foi o desenvolvimento de onze capítulos muito ricos, que expressam o anseio desses autores por uma educação que seja, de fato, inclusiva. Os autores pertencem a diferentes instituições do Espírito Santo e de Goiás.

Para iniciar a obra, trazemos o capítulo intitulado **“Educação Especial e Educação Inclusiva: um debate histórico, conceitual e legal”** escrito por Rogério Drago, Dirlan de Oliveira Machado Bravo, Márcia Maria Ferrari e Emílio Gabriel. Nesse texto, os autores objetivaram discutir aspectos históricos, políticos e conceituais da educação especial em uma perspectiva inclusiva, por entenderem que alguns apontamentos precisam ser dados para podermos entender meandros e nuances que temos vivenciado atualmente nessas primeiras décadas do século XXI. Ademais, os autores objetivaram dialogar com tais aspectos no sentido de observar avanços e/ou retrocessos que podem contribuir/inibir o debate no contexto escolar micro e macro, uma vez que a educação especial perpassa todas as outras modalidades da educação brasileira, assim como as etapas da educação – infantil, fundamental, médio e superior.

Isabel Matos Nunes e Luana Frigulha Guisso escreveram o segundo capítulo que apresenta o título **“Deficiência múltipla e escolarização: interdependências e processualidade histórica”**. Neste capítulo, as autoras discorreram sobre os aspectos históricos da escolarização da pessoa com deficiência no

Brasil, destacando questões relevantes para situarmos as teias de interdependências constituidoras da educação da pessoa com deficiência múltipla, a partir dos pressupostos eliasianos. No bojo do capítulo as autoras também analisaram o processo histórico e político relacionado à garantia desse direito às pessoas com deficiência múltipla, e puderam perceber que, nessa processualidade histórica, esses estudantes foram invisibilizados.

**“O desafio da alfabetização de um adolescente com deficiência intelectual: dialética entre o desenho universal e a idiosincrasia”**, terceiro capítulo dessa coletânea, foi escrito por Bruno Fernandes Borginho e Sandra de Fátima Barboza Ferreira. O objetivo deste estudo foi relatar estratégias de alfabetização utilizadas com um adolescente com deficiência intelectual. Neste estudo utilizou-se uma triangulação de modelos de leitura baseados na ciência que incluem a apresentação pictórica- que constitui a área de força do adolescente combinada com o método fônico que constitui sua área de déficit e o método contextual que enfatiza o nome próprio como unidade mínima de leitura, mediados pela Experiência da Aprendizagem Mediada – EAM. Ademais, discutiu-se a importância da intencionalidade e a apresentação explícita de estratégias de leitura para estudantes com deficiência intelectual.

Giselle Lemos Schmidel Kautsky e Euluze Rodrigues da Costa Júnior nos brindaram com o quarto capítulo intitulado **“Software Participar: recurso para a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual”**. Nesta pesquisa, os autores objetivaram analisar o uso da tecnologia assistiva como recurso pedagógico para potencializar o desenvolvimento inicial da alfabetização de estudantes com deficiência intelectual. Para tanto, selecionamos o “Software Participar”, ferramenta educacional de acesso gratuito. No bojo do trabalho, os autores enaltecem a utilização do Software Participar, a partir da percepção de docentes, como uma ferramenta pedagógica, que pode ser uma alternativa às práticas docentes educativas tradicionais da escola, para a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual.

**“O sujeito com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: processos de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento”**, quinto capítulo dessa obra, é de autoria de Michell Pedruzzi Mendes Araújo. Este estudo objetivou compreender, sob a perspectiva sócio-histórica, o processo de inclusão escolar, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, de um jovem que apresenta com deficiência intelectual causada pela síndrome de Klinefelter, entendendo que os outros sujeitos do processo medeiam a aquisição das funções psicológicas superiores dos sujeitos com deficiência intelectual. Para tanto, foi desenvolvida a metodologia história de vida com um sujeito com a Síndrome de Klinefelter, o Ramon.

**“Investigação literária e o ensino da língua inglesa para estudantes com**

**deficiência intelectual matriculados na escola comum**” é o sexto capítulo da obra e foi escrito a três mãos: de Thiago de Aquino Mozer, Rogério Drago e Israel Rocha Dias. Trata-se de um recorte de uma dissertação de mestrado intitulada “O Ensino da Língua Inglesa para alunos com Deficiência Intelectual: uma relação possível”, defendida em dezembro de 2020 no Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Nesse texto, os autores trazem dados concernentes à revisão de literatura da dissertação, com o objetivo de conhecer e analisar estudos teórico-bibliográficos que tratam do ensino de língua estrangeira e outras disciplinas a estudantes com deficiência intelectual matriculados nos anos finais do ensino fundamental.

Valdete Teles Xavier Soares e Michell Pedruzzi Mendes Araújo são os autores do sétimo capítulo **“Inclusão de pessoas com deficiência intelectual causada por síndromes raras na escola comum: uma revisão bibliográfica sistemática”**, que objetivou trazer à tona um panorama das pesquisas desenvolvidas com foco analítico nos processos de inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual causada por síndrome rara. Para tanto, foram cartografados estudos desenvolvidos no Brasil na área da educação e, para que esse objetivo fosse alcançado, foi realizada uma revisão bibliográfica sistemática, que consistiu em buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, na Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria e na Revista Brasileira de Educação Especial, no período de 2011 a 2021.

**“Apropriação do conceito de sistema de numeração decimal por uma criança com Trissomia do cromossomo 21 na perspectiva da teoria da formação planejada das ações mentais”**, oitavo capítulo dessa obra, foi escrito por Gisély de Abrêu Corrêa e Edmar Reis Thiengo. Este texto traz resultados da pesquisa de mestrado desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (EDUCIMAT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) cujo problema de investigação foi descobrir como uma criança com síndrome de Down apropria-se dos conceitos e dos significados do sistema de numeração decimal para resolver situações aditivas.

Yasmin Rocha dos Santos e Rogério Drago dissertaram o nono capítulo, que apresenta o título **“Síndrome de DiGeorge: conhecer para incluir”**. Este capítulo tem como objetivo geral fomentar os conhecimentos acerca dos aspectos conceituais, fenotípicos e genotípicos da Síndrome de DiGeorge (SDG) e contextualizar melhor a complexidade da síndrome. Nesse sentido, os autores trouxeram informações a respeito da temática para possibilitar uma visão mais ampla dessa síndrome tão pouco pesquisada no âmbito educacional, que poderá contribuir para que o trabalho pedagógico dos profissionais da educação ampliem seus conhecimentos e suas estratégias de ensino para atuar de modo

inclusivo com o estudante com Síndrome de DiGeorge na sala de aula comum.

Dirlan de Oliveira Machado Bravo é a autora do décimo capítulo intitulado “**Novas/outras possibilidades de práticas pedagógicas para a criança com Síndrome de Moebius: aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil**”. Esse trabalho é oriundo da tese de doutorado “A criança com síndrome de Moebius na Educação Infantil: inclusão, aprendizagem e desenvolvimento” e traz à tona práticas pedagógicas que raíram desmistificação, evidenciando possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de uma criança com Síndrome de Moebius, a partir da valorização das suas especificidades.

Escrito por Sabrina da Silva Machado Trento, Livia Vares da Silveira Braga, Michell Pedruzzi Mendes Araújo e Rogério Drago, “**A importância do brincar nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças público-alvo da educação especial: contribuições de Rousseau e Vigotski**” é o décimo primeiro capítulo dessa obra. Este trabalho objetiva descrever a importância do brincar nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças público-alvo da educação especial, trazendo à tona contribuições da concepção pedagógica do filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) por meio da sua obra intitulada “Emílio ou Da educação”, como também, contribuições alicerçadas nos pressupostos teóricos da teoria sócio-histórica de Vigotski e de seus colaboradores, por ambos considerarem o brincar como ferramenta potencial nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Para fechar esta obra, contamos com um capítulo muito provocativo e instigante intitulado “**Um turbilhão de perguntas acerca da inclusão? ensaio questionador com vistas à reflexão crítico-responsável... sobre o que temos experienciado?**” dos autores Ana Karyne Loureiro Furley, Hiran Pinel, José Raimundo Rodrigues e Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado. De inspiração fenomenológica, enquanto exercício que se propõe, e flertando com a perspectiva foucaultiana, o capítulo é um ensaio que aposta no ato de perguntar como caminho inspirador para se pensar a in-exclusão. Os autores asseveram que na pergunta reside uma potência transformadora que nos faz sobressaltar diante do já naturalizado, assim, elaboraram o capítulo por meio de uma abordagem problematizadora.

Ansiamos que os capítulos que compõem esta coletânea possam propiciar reflexões, novas posturas, quebras de paradigmas e, principalmente, potencializem o exercício de novas/outras práticas pedagógicas transformadoras para os sujeitos que constituem o público-alvo da educação especial.

*Dr. Michell Pedruzzi Mendes Araújo (UFG)*

*Dr. Rogério Drago (UFES)*

# EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM DEBATE HISTÓRICO, POLÍTICO, CONCEITUAL E LEGAL

*Rogério Drago<sup>1</sup>*

*Dirlan de Oliveira Machado Bravo<sup>2</sup>*

*Márcia Maria Ferrari<sup>3</sup>*

*Emílio Gabriel<sup>4</sup>*

Este capítulo tem como objetivo discutir aspectos históricos, políticos e conceituais da educação especial numa perspectiva inclusiva, por entendermos que alguns apontamentos precisam ser dados para podermos entender meandros e nuances que temos vivenciado atualmente nessas primeiras décadas do século XXI. Também objetivamos dialogar com tais aspectos no sentido de observar avanços e/ou retrocessos que podem contribuir/inibir o debate no contexto escolar micro e macro, já que a educação especial é a única modalidade de ensino que perpassa todas as outras modalidades da educação brasileira, assim como as etapas da educação – infantil, fundamental, médio e superior.

Consideramos, inicialmente, que, ao longo do tempo e da história brasileira, o olhar sobre a Educação Especial como atendimento educacional de pessoas com deficiência vem sendo modificado nos aspectos conceitual, legal e operacional, demarcando avanços em direção à proposta de inclusão em escolas comuns. Essas mudanças, conforme destaca Jannuzzi (2004), não estão descoladas do contexto sócio histórico vivenciado pelo país, ao contrário, a concepção de educação e do atendimento aos estudantes com deficiência decorre dos

---

1 Doutor em Educação. Professor Associado do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo; Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Inclusão. E-mail: rogerio.drago@gmail.com.

2 Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Professora do Atendimento Educacional Especializado dos Sistemas de Ensino de Viana e Cariacica – ES. E-mail: dirlanbravo@gmail.com.

3 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Pedagoga do Sistema Municipal de Serra – ES. E-mail: marciaferrari120@hotmail.com.

4 Doutorando e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Professor de História e Filosofia do Sistema Estadual de Ensino do Espírito Santo. E-mail: emilio.gabriel@edu.ufes.br.

acontecimentos políticos, científicos, e, também, da participação da sociedade civil nas reivindicações e iniciativas.

Desde o período colonial até meados do século XIX, o tratamento dispensado às pessoas com deficiência no Brasil envolvia situações de marginalização e exclusão sociais. Práticas, segundo Mazzotta (2005), fundamentadas em crenças religiosas ou místicas relacionadas ao sobrenatural, visto a idealização social do ser humano como imagem de Deus. Nesse sentido, a pessoa com deficiência era considerada um ser imperfeito e maculado pelo pecado.

Sob a influência do movimento iniciado em alguns países da Europa a partir do século XVII e nos Estados Unidos, especialmente no que se refere ao atendimento a surdos e cegos, o Brasil implementa ações, em caráter oficial, em meados do século XIX, mediante a criação das instituições governamentais para a educação de pessoas surdas e cegas: Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, fatos considerados como marcos históricos da Educação Especial no Brasil. Até este momento, não há registros de atenção do poder público às pessoas com deficiência, estando as ações vinculadas à filantropia e ao assistencialismo.

A partir destes fatos, até meados do século XX é possível encontrar iniciativas isoladas, oficiais e particulares, como, por exemplo, a criação de instituições que desenvolviam atividades de atendimento pedagógico ou médico-pedagógico com pessoas cegas, surdas e deficientes mentais<sup>5</sup>. No entanto, as ações visavam manter os sujeitos com deficiência, separados do convívio social, visto que não eram considerados pessoas “ditas normais”. Dessa forma, a prática utilizada era a de segregação, já que a filantropia e a educação eram realizadas em locais fora da escola regular comum. Prática evidenciada pelas expressões utilizadas na referência ao atendimento das pessoas com deficiência: “Pedagogia de Anormais; Pedagogia Teratológica; Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência social e Pedagogia Emendativa” (MAZZOTTA, 2005, p. 17). A esse respeito, Jannuzzi (2004) acrescenta que até as primeiras décadas do século XX, não houve solução escolar para as pessoas com deficiência, pois os conceitos relativos à deficiência eram contraditórios e imprecisos.

A partir de 1957 se registra uma diversidade de iniciativas oficiais de âmbito nacional voltadas ao atendimento educacional das pessoas “excepcionais”, como eram chamadas as pessoas com deficiência, que, segundo Mazzotta (2005), só fora explicitamente assumido devido às Campanhas voltadas para essa finalidade (Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em

---

5 Instituto Pestalozzi (1926), especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental; Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954; e, o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação por Helena Antipoff na Sociedade Pestalozzi, em 1945.

1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, em 1958; e, Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), em 1960). O objetivo das Campanhas era reverter a postura de segregação adotada até o momento, promovendo em todo o território nacional a educação, o treinamento, a reabilitação e a assistência educacional das crianças tidas como “retardadas”.

Decorrentes da mobilização alcançada pelas referidas Campanhas e também da participação e luta da sociedade civil nas discussões (professores, pesquisadores, organizações filantrópicas e religiosas, movimentos sociais, dentre outros), o país passa a vivenciar um processo de visibilização das pessoas com deficiência no espaço social, especialmente, na escola comum, denominado de integração. A integração escolar se refere a uma inserção parcial, pois além de prever serviços educacionais segregados, não pressupõe a mudança da escola e, sim, a adaptação da pessoa com deficiência aos recursos por aquelas oferecidos (MENDES, 2002; MANTOAN, 2003; DRAGO, 2011).

Nesse movimento de integração escolar da pessoa com deficiência, passamos a destacar alguns eventos de ordem operacional e legal, constituintes do recente processo de construção de uma política educacional mais inclusiva que contribuem para que a discussão avance dos modelos de segregação e integração para um processo mais amplo denominado de inclusão. Conhecer parte da legislação que trata do assunto é importante, pois nos dá base legal para dialogar com retrocessos que os processos de inclusão e inserção das pessoas com deficiência encontram em suas vidas.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024 dedicou um artigo à educação dos “excepcionais”, determinando que o atendimento ao aluno com deficiência deveria ocorrer no sistema geral de ensino, dentro do possível, ao mesmo tempo em que garantia apoio financeiro às instituições privadas, desde que credenciadas pelos Conselhos Estaduais de Educação.

Nos anos de 1971 e 1972, a LDB nº 5.692/71 e o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 848/72 previam um tratamento especial aos “excepcionais” (técnicas e serviços especializados), dando início à consolidação da expressão Educação Especial nos discursos oficiais, bem como da importância de sua inserção no ensino regular. Entretanto, a referida legislação não deu conta de organizar um sistema de ensino com tal capacidade, acabando por reforçar o encaminhamento dos estudantes para as classes e escolas especializadas (privadas).

Em 1973, o governo criou, no âmbito do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão responsável pela política de educação especial no país, devendo coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial desde a pré-escola até o Ensino

superior, sob o viés integracionista.

Em 1986 o governo transformou o CENESP em Secretaria de Educação Especial (SEESP) no âmbito do Ministério da Educação, reconhecendo oficialmente a existência das pessoas com deficiência, bem como o seu direito a uma atenção governamental específica e peculiar. Nesse momento, registra-se também a instituição de um grupo de trabalho com a tarefa de elaborar um plano nacional de atendimento às “pessoas portadoras de deficiência”. Até aquele momento, não se verifica no país a existência de “uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de ‘políticas especiais’ para tratar da educação de estudantes com deficiência e superdotação”. (BRASIL, 2008)

Em 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil, em seus Artigos 205 e 208, garante a educação como direito subjetivo de todos e todas e como dever do Estado e da família, efetivando-se também mediante a garantia do atendimento educacional especializado, de preferência na rede regular de ensino, aos “portadores de deficiência” (BRASIL, 1988). Em outras palavras, o estudante com deficiência passa a possuir o direito de ser atendido na rede pública de ensino regular.

Em consonância com o exposto anteriormente, a perspectiva ratificada pela Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Outro documento de destaque para o processo inclusivo foi a Declaração de Educação para Todos, elaborada durante a Conferência Mundial realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, onde o governo brasileiro se comprometeu com a construção de um sistema educacional acolhedor para todos, iniciando no país um processo de discussão sobre as providências necessárias ao cumprimento do compromisso assumido.

Em relação aos episódios anteriormente citados, cabe o destaque da influência da definição pela Organização das Nações Unidas (ONU) do Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência, em 1981, que desencadeou no país uma ampla discussão sobre o direito à inserção e participação social dessas pessoas, bem como a atenção por parte das políticas públicas governamentais.

Em decorrência de toda essa intensa movimentação, o país efetiva, pela primeira vez, sua Política Nacional de Educação Especial em 1994, documento que recomenda a educação do aluno com necessidades educacionais especiais preferencialmente na rede regular de ensino. A nova política orienta para

[...] o processo de ‘integração instrucional’ que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuem condições de acompanhar



e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais (BRASIL, 1994).

Nesse momento, a Educação Especial é definida como “um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino” (BRASIL, 1994).

Por essas definições, percebemos que, ao endossar os pressupostos de padrões homogeneizados de aprendizagem, a nova política não reformula as práticas educacionais “de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum”, mantendo “a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial” (BRASIL, 2008). Ademais, apesar de sinalizar a proposição do Estado em assumir o seu papel, a nova política, a exemplo de momentos anteriores, mantém a concessão ao setor privado da possibilidade de continuar atuando no atendimento às pessoas com deficiência.

Em 1994, o desenvolvimento das políticas públicas de Educação Especial é influenciado pelas postulações feitas na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada na cidade de Salamanca, Espanha. O governo brasileiro se compromete com as deliberações da Declaração de Salamanca que insere o termo inclusão nos discursos oficiais sobre educação, mesmo sem ter enviado um representante à reunião.

Nesse caminho, temos em 1996 a promulgação de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, que pela primeira vez na história do Brasil dedica um capítulo para a Educação Especial, definindo-a como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

Decorrente da publicação da LDBEN, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, determinam a obrigatoriedade de matrícula de todos os estudantes e também a responsabilidade de organização das escolas “[...] para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001).

Em 2001, o governo federal promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, fruto da Convenção da Guatemala ocorrida em 1999, mediante o Decreto nº 3.956/2001, afirmando que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas. O conteúdo do referido decreto repercute na educação, “exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para

promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização” (BRASIL, 2008).

O Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE), mediante a publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as instituições de ensino superior devem prever, nos currículos dos cursos de formação docente, a atenção à diversidade e aos conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

No mesmo ano, outro importante instrumento legal é publicado, a Lei nº 10.436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, determinando sua inclusão, como disciplina, no currículo nos cursos de formação de professores<sup>6</sup>. O ensino e a difusão do sistema Braille para a Língua Portuguesa também foram objetos da política no ano de 2002, tendo sido aprovada a Portaria nº 2.678/02 do MEC, que normatiza as diretrizes para esse fim.

Esse processo se consolida com a aprovação e implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em 2008, materializada por meio de diretrizes e da definição de investimentos públicos (BRASIL, 2008). A nova política preconiza que “a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns de ensino regular” (BRASIL, 2008).

Em outras palavras, a PNEEPEI especifica que, além de visar à constituição de políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos, seu objetivo central visa o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência em escolas comuns, “orientando os sistemas de ensino para promover respostas às suas necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2008).

Percebemos que, se a integração escolar pressupõe que o aluno se adapte à escola, na perspectiva inclusiva essa tarefa passa a ser da escola e dos sistemas de ensino, que devem sofrer uma reorganização pedagógica, estrutural e formativa para atender as necessidades educativas dos alunos público-alvo da educação especial, trazendo outras possibilidades para garantir a entrada, a permanência e a saída com sucesso desses sujeitos no contexto escolar.

A perspectiva inclusiva representa, então, a adoção de um novo paradigma na educação brasileira que não se restringe a ajudar a pessoa com deficiência no processo de integração social, nem tão pouco impedi-la de participar

<sup>6</sup> Regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05.

da escola regular, processo conhecido como segregação/exclusão. Para Drago (2011, p. 34), o processo de inclusão escolar refere-se à

[...] inserção de alunos com deficiências em uma escola que reconhece e valoriza a heterogeneidade dos mesmos, procurando desenvolver as suas diferentes potencialidades por meio de uma prática de ensino flexível e que busca o que há de melhor em cada um, suas aptidões, habilidades, e os seus potenciais sem propostas de ensino apartado.

A implementação da educação inclusiva, exigiu uma mudança radical na política educacional, visto que demanda uma completa reestruturação nas ações de gestão e nas ações educacionais do sistema educacional como um todo. Na última década do século XX, diversas ações marcaram a continuidade do processo de consolidação de uma escola e de uma sociedade mais inclusiva no país. Dentre elas, destacamos:

- A expedição do Decreto nº 186/2008 e do Decreto nº 6.949/2009, que ratificaram as deliberações da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada pela ONU em 2006. Os instrumentos legais estabelecem a garantia de um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, do qual pessoas com deficiência não sejam excluídas sob alegação de deficiência;
- Instituição da política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), pelos Decretos nº 6.571/2008 e nº 7.611/2011, que estabelecem o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- Publicação da Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica;
- Publicação da Resolução CNE/CEB nº 04/2010 que ratifica o caráter não substitutivo e transversal da Educação Especial, preconizando que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE;
- Adoção de mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático aos estudantes da Educação Especial, mediante o Decreto nº 7084/2010;
- Instituição, pelo Decreto nº 7.612/2011, do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite;
- Criação da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com

Transtorno do espectro Autista, pela Lei nº 12.764/2012 que, dentre outras prerrogativas, veda a recusa de matrícula às pessoas com qualquer tipo de deficiência;

- Instituição do Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei nº 13.005/2014, que determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam o atendimento às necessidades específicas na educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.

Todo esse conjunto de ações de ordem operacional e legal que mencionamos, demonstram a mudança de perspectiva no que se refere ao tratamento conferido às pessoas com deficiência, que vai além do atendimento escolar: a luta passa a ser por uma sociedade mais inclusiva. No entanto, apesar das grandes conquistas alcançadas nesse período, ainda existem muitos desafios no cotidiano escolar a serem enfrentados, especialmente no que se refere ao processo de inclusão dos estudantes com deficiência.

Nesse contexto, Prieto (2006) destaca o risco de que esse direito seja traduzido meramente como cumprimento da obrigação de matricular e manter alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Se assim for, ou seja, se o investimento na qualidade de ensino não se tornar uma ação constante, a evolução das matrículas desse alunado na classe comum pode resultar no recrudescimento da rejeição, já existente nas escolas, e em maior dificuldade de estudarem junto com os outros alunos. Nesse caso, eles podem ter acesso à escola, ou nela permanecerem, apenas para atender a uma exigência legal, sem que isso signifique reconhecimento de sua igualdade de direitos, como bem enfatiza a autora.

Conforme vimos anteriormente, durante muito tempo permaneceu a ideia de que a Educação Especial, desenvolvida distante da educação comum, seria a maneira mais adequada para o atendimento aos alunos que apresentavam algum tipo de deficiência. Tal concepção acabou resultando em práticas excludentes ou que não contribuíam para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

A partir dos estudos no campo educacional e das conquistas legais, essa situação vem se modificando. Com isso se modificam também os conceitos, a legislação, as práticas educacionais sinalizando para a necessidade de revisão e reestruturação das escolas de ensino regular numa visão inclusiva.

Se na Política Nacional de Educação Especial de 1994, o aluno de Educação Especial era definido como “aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas” (BRASIL, 1994), percebe-se um avanço com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008,

que passa a considerar como público-alvo da Educação Especial alunos com deficiência (intelectual, auditiva, múltipla, surdocegueira, surdez e cegueira), transtornos globais do desenvolvimento (autismo, síndrome de Rett, esquizofrenia, etc.) e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2008). Tanto nesses casos, quanto nos transtornos funcionais específicos, a Educação Especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às especificidades desses estudantes durante o processo educacional.

Embora não tenhamos, neste momento, a intenção de discutir acerca das possíveis definições e terminologias que classificam e conceituam biologicamente os sujeitos bem como analisar as condições do diagnóstico, consideramos importante problematizar essas maquinarias médicas como espaços de produção de verdades provisórias que também são invenções humanas, pois podem incidir diretamente na formulação e reformulação de conceitos de ordem legal, ideológica e prática. Como podemos verificar atualmente em nossa prática docente e como pesquisadores da área, muitos profissionais da educação, diante das dificuldades em promover o aprendizado dos alunos, têm se preocupado em buscar um diagnóstico que justifique a não aprendizagem desses estudantes, mascarando, assim, suas reais condições e modos de aquisição de conhecimento e desenvolvimento. Estamos, de certo modo, transportando o nosso papel pedagógico para uma dimensão biologizante, patologizante. O diagnóstico, de acordo com Vasques (2016, p. 56) é

[...] compreendido como normalizador suspende os enigmas e possíveis surpresas advindas do encontro: é um desejo de nada saber sobre o outro, um desejo de nomeação e controle. Trata-se de um caminho já naturalizado, traçado, percorrido e definido pelas características internas ou externas da criança. Em algumas situações, inclusive, a classificação torna-se o próprio sujeito.

Portanto, ressaltamos que essas etiquetas, esses rótulos, essas classificações que estão sendo colocadas sob as crianças menos ajudam e mais atrapalham. Não representam “a verdade” sobre as crianças. Estas têm uma história para muito além disso. Os alunos não são “o meu autista”, “o meu deficiente intelectual”. Precisamos estabelecer com eles relações que propiciem o seu desenvolvimento inserindo-os cada vez mais nos grupos sociais, os quais fazem parte, para além de rótulos, ou como diria Rogério Drago em uma de suas aulas, “o sujeito com deficiência precisa ser visto para além da casca, a casca não diz nada da fruta que tem por dentro”.

De todo modo, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva considera como deficiente a pessoa “que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na

escola e na sociedade” (BRASIL, 2008).

Já os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento “são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo” (BRASIL, 2008). Neste grupo se incluem os estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.

Os estudantes com altas habilidades/superdotação são aqueles que demonstram potencial elevado, de modo isolado ou articulado, nas áreas intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Além disso, podem também demonstrar grande criatividade e engajamento na aprendizagem de tarefas relacionadas a áreas de seu interesse.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 promoveu avanços significativos na Educação Especial, especialmente em relação ao acesso e à permanência expressos pelo crescente número de matrículas. Contudo, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)<sup>7</sup>, iniciou, no ano de 2018, um processo de atualização das normativas vigentes, com vistas a substituir a política existente. Elaborou-se, assim, uma minuta intitulada Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e ao longo da vida<sup>8</sup>, tendo sido reelaborada pela comissão responsável pelas Diretrizes da Educação Especial da Câmara de Educação Básica do CNE, em 2019.

Cabe ressaltar que esta política sinalizava para uma mudança de perspectiva sobre a política de inclusão no país, visto que resgata a natureza substitutiva da Educação Especial em relação à escola comum e reduz a Educação Especial ao AEE, o que pode vir a estimular a segregação e a prática discriminatória.

Desse movimento, foi aprovado, em 30 de setembro de 2020, o Decreto nº 10.502, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao longo da vida, atualizando e modificando, assim, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 em vigor.

É importante destacar que esse processo não estava fundamentado num debate com a sociedade civil. Conforme destaca Mantoan (2018, p. 8) “Toda

---

7 A SECADI foi extinta no ano de 2019, pelo Decreto nº 9.465, como parte do movimento de retrocesso e desmonte de políticas públicas. A SECADI era a instância, no âmbito do MEC, para o desenvolvimento de ações no campo de Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação Ambiental e em Direitos Humanos, Educação do Campo, Indígena e Quilombola e Educação para as Relações Étnico-Raciais. Desde a sua extinção esses campos e sujeitos educativos deixaram de ser vistos como prioritários no que se refere aos processos educativos.

8 Esta política teve como um dos norteadores a Lei 13.632 (06/03/2018) que altera a LDB 9.394/96 que dispõe sobre a educação e aprendizagem ao longo da vida, estabelecendo que a oferta de Educação Especial tenha início na Educação Infantil e se estenda ao longo da vida.

e qualquer mudança em uma política pública pressupõe que a orientação de seus documentos originais esteja defasada, esgotada”, demandando, assim, um amplo debate com educadores, especialistas, gestores públicos, pesquisadores e sociedade civil. Mantoan (2018, p. 11) afirma, ainda, que:

O Ministério da Educação está sustentando a tese de que, por ter feito uma reunião com um número restrito de entidades (sendo a maioria defensora de classes e escolas especiais), há alguma legitimidade de colocar um texto de alteração da PNEPEI em consulta pública. Não há. Ao contrário. Estamos mobilizados para alertar os atuais gestores da SECADI/MEC que essa reunião não teve a menor legitimidade, uma vez que limitou a participação a poucas entidades, que sempre defenderam o Modelo Médico da deficiência, e que, por isso, apressar uma consulta pública, sem uma profunda discussão que a legitime, impede a participação democrática e torna todo o processo viciado.

Nesse movimento de mudança presumimos, a princípio, que as adequações não sofreriam retrocessos. Contudo nos provoca quando, em contato com o texto do referido Decreto, nos deparamos com a retomada da segregação, na medida em que resgata a possibilidade de que alunos com deficiência acentuada sejam atendidos em classes e escolas especiais, o que pode contribuir para a restrição de seus direitos fundamentais, presente na política de 1994, já superada, obsoleta e antagônica ao processo de inclusão defendida pelos movimentos sociais que pautam suas lutas na superação das diferenças.

Em relação ao referido Decreto, Bravo (2021, p. 58) diz que “O texto se dirigia aos sistemas de ensino visando redefinir e esclarecer conceitos e sua aplicabilidade, delimitar papéis e competências dos sujeitos envolvidos na sua implementação [...]”.

Fica evidente, portanto, que o propósito estava relacionado às demandas gerenciais do governo, sem envolver a participação de educadores, especialistas, gestores públicos, pesquisadores e sociedade civil, ou seja, quem de fato está envolvido com questões vinculadas à Educação Especial, considerando suas experiências, dificuldades e necessidades de superações, o que poderia contribuir para uma ampliação de conquistas e avanços no processo inclusivo.

A proposta de reformulação da política divulgada pelo MEC em 2020, embora ainda não esteja implementada, sinaliza para possíveis riscos de alteração na concepção de Educação Especial atualmente em vigor, à qual preconiza que os alunos com deficiência sejam matriculados em classes comuns. Consideramos risco, pois incorre em retrocessos relevantes diante de dez anos de trabalho de inclusão escolar.

Ainda atentos aos assuntos relacionados à educação inclusiva, a proposta de “atualização” da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008), que foi disponibilizada, isso é se pudermos utilizar a palavra “disponibilizada” em duas versões e que sua formulação foi assumida pelo Ministério da Educação - MEC, ainda pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, e que sucederam na primeira versão em setembro de 2018 e a segunda versão em dezembro do ano supracitado, a terceira versão, um plano de trabalho da Comissão das Diretrizes da Educação Especial da Câmara da Educação Básica de abril de 2019, consta um cronograma, porém não tem conhecimento se o mesmo está sendo mantido ou não. Sendo assim, destacamos do documento a mudança da então Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a qual receberia o nome de Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida (2018), ao analisarmos a minuta compreendemos que o texto se dirigia aos sistemas de ensino visando redefinir e esclarecer conceitos e sua aplicabilidade, delimitar papéis e competências dos sujeitos envolvidos na sua implementação, assim fica evidente que o objetivo estava vinculado às questões de gestão do sistema.

Sendo assim, apontamos seis (06) diretrizes apresentadas para a “alteração” da PNEEPEI/2008:

1. Os conceitos que se constitui o título, equitativo, inclusivo e ao longo da vida.
2. Alteração do público-alvo da Educação Especial
  - a) “Estudantes cuja participação plena e efetiva nas atividades escolares é obstruída pela interação entre as barreiras (urbanísticas, arquitetônicas, atitudinais, tecnológicas, nos transportes e nas comunicações e informações) e os impedimentos individuais de longo prazo de natureza: Intelectual; Mental; Comportamental, social, comunicacional e de linguagem; Visual; Auditiva; Multissensorial; Física; Múltipla.
  - b) Estudantes com altas habilidades/superdotação: definidos como aqueles que apresentam desenvolvimento e/ou potencial elevado em alguma área de domínio, grande criatividade, talento específico, podendo manifestar-se ou ser identificado na infância, como precocidade, ou em outras fases da vida.”
3. Formação dos professores de AEE
4. Serviços
5. Trabalho Pedagógico

“Decreto 7.611/2011 delimita um único espaço para o AEE: salas de recursos multifuncionais;  
[...] Resolução N° 4/2009 - CNE/CEB - Concentrou responsabilidades no professor do AEE;”
6. Currículo  
Plano Individual de Desenvolvimento Escolar (PIDE)

Diante do exposto, compreendemos que a “atualização” do PNEEPEI/2008, é um retrocesso no que tange a educação especial/inclusiva pois, os termos



alegados para a reforma demonstram desconhecimentos da legislação na área, e em relação aos estudos atuais do AEE, que compreende que a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito não estão determinadas por sua deficiência, e que esse atendimento orienta para a identificação e a eliminação de barreiras que possam impedir o desenvolvimento desses sujeitos.

Na proposta que menciona sobre a definição da Educação Especial, demonstra que desconhece-se, ou ignora-se, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009) e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), pois, como falar em “atualização da Política”, afrontando ao ordenamento jurídico, já que essa proposta abre caminho para que municípios e estados se organizem de múltiplas formas, permitindo, assim, abertura e manutenção de classes e escolas especiais. Sendo assim, compete aqui outro retrospecto, dessa forma, inadmissível que uma reforma da PNEEPEI traga de volta o conceito extrapolado e inconstitucional da compreensão da Educação Especial como modalidade escolar substitutiva.

Nesse percurso, destacamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi homologada em dezembro de 2018, foi idealizada com o principal objetivo da não fragmentação do currículo (currículo único), onde se apresentam habilidades e competências para o tornar transdisciplinar e interdisciplinar, traz em seu texto estrutural, as etapas da educação infantil e do ensino fundamental I e II, divide-se em várias áreas, especificando assim habilidades e competências esperadas para cada componente curricular. A Base Nacional Comum Curricular apresenta distintamente as competências e habilidades que norteiam o fazer pedagógico da educação infantil até o 9º ano do ensino fundamental, porém podemos assinalar que BNCC traz em suas seiscentas (600) páginas nada, ou quase nada sobre orientações e referências sobre a educação especial, na página 17 encontramos sobre as modalidades de ensino,

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2018, p. 17).

Ao realizarmos uma busca simples, através do termo “Educação Especial” este aparece apenas duas vezes dentre o texto da Base Nacional Comum Curricular, conforme apresentado na citação acima. Com relação à terminologia “Inclusão”, contextualizando-a no sentido de educação especial ou aluno com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, esta aparece apenas duas vezes também, ambas situadas na organização dos currículos, onde a Lei nº 13.146/2015 é citada (Lei Brasileira de

Inclusão da Pessoa com Deficiência).

Compreendemos, assim, que o maior desafio a ser enfrentado não está na aplicação de uma Base Nacional Comum Curricular que atenda os interesses das políticas nacionais e sim em torná-la acessível a todos os sujeitos que fazem parte cotidianamente do meio ao qual estão inseridos. Dessa maneira, ao cogitarmos sobre a analogia de currículo e Educação Especial conflitos permeiam o processo.

Nesse processo, o Plano Nacional de Educação – PNE 2014/2024, tem o objetivo de “articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2009, p. 3).

O PNE2014/2024 foi disposto em 20 metas e suas referentes estratégias, que “revelam os principais desafios para as políticas públicas brasileiras e oferecem direções para as quais as ações dos entes federativos devem convergir, com a finalidade de consolidar um sistema educacional de qualidade” (DOURADO, 2016, p.7). Dentre as metas que dizem respeito à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, se destaca a Meta 4, que propõe:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 5).

Contudo, tal meta, ao garantir a universalização do referido atendimento educacional especializado sem especificar sua forma de organização, deixa lugar para regulamentações futuras, que devem estabelecer diretrizes sobre a organização dos serviços e demais orientações para o cumprimento da proposta, e ao incluir o termo preferencialmente na rede regular de ensino, o texto deixa precedência a possibilidade de “serviços especializados públicos ou comunitários.

No que tange a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência, nº 13.146 de 06 de julho de 2015, também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, esta encontra-se dividida em duas partes: o LIVRO I que trata da parte geral, dividido em TÍTULO I - Disposições Gerais; da igualdade e da não discriminação; do atendimento prioritário; TÍTULO II - Dos direitos fundamentais (vida; habilitação e reabilitação; saúde; educação; moradia; trabalho; assistência social; previdência social; cultura, esporte, turismo e lazer; transporte e mobilidade); TÍTULO III - Da acessibilidade (informação e comunicação; tecnologia assistiva; participação na vida pública e privada); TÍTULO I - Da Ciência e Tecnologia e o LIVRO II, que trata da parte especial, subdivididos entre: TÍTULO I - Do acesso à justiça (reconhecimento igual perante à Lei);

TÍTULO II - Dos crimes e das infrações administrativas; TÍTULO III - Das disposições finais e transitórias e o TÍTULO IV - Da tutela, da curatela e da tomada de decisão apoiada. Em seu capítulo IV – Do Direito à Educação, não há uma inquietação em conceituar sobre o que é considerado deficiência.

Em seu art.27, a lei traz a educação como direito, que acontece em ambiente inclusivo em todos os níveis de ensino. Expande o aprendizado para além dos muros da escola, e não é atribuído um modelo de referência para o seu desenvolvimento, empenho e obrigação de aprendizagem. Já no art. 28, descreve sobre a reorganização dos espaços escolares para consentir o educando com deficiência de acordo com as suas especificidades buscando a “inclusão plena” (BRASIL, 2015).

Segundo Pereira e Márques (2020), a Lei Brasileira de Inclusão decorre de um Projeto de Lei demonstrado no início dos anos 2000 pelo Senado ao Congresso Nacional. As autoras ressaltam que a referida lei aguardou 15 anos para ser sancionada e que neste íterim, segundo dados relatados em seu texto introdutório, foram realizados mais de 1.500 encontros com a participação de diversos segmentos da sociedade (BRASIL, 2015).

Assim, pensamos que esta lacuna temporal possa ser relacionada com as numerosas reuniões que ocorreram seguindo às mudanças/quebra de paradigmas, com desígnio de alinhar os conceitos divergentes já debatidos no texto. As instituições especializadas se viram obrigadas a se adequarem e então tentarem realinhar suas atribuições, deixando paulatinamente de oferecer escolarização em seus espaços. Da mesma forma, tais instituições viram-se diante da necessidade de dar suporte técnico na capacitação de profissionais da educação para trabalharem com Atendimento Educacional Especializado nas escolas regulares, bem como aos serviços clínicos e terapêuticos que já são de sua competência. Assim, se compunha às novas demandas, um quadro de resistência, dificultando a aceitação da nova Lei para que fosse promulgada.

Reconhecemos que as imposições legais para o movimento da Educação Inclusiva não conseguem, por si só, requerer aquilo a que se originam, pois incidem das alterações e dos rearranjos de uma educação especial, arquitetada num processo histórico que não pode ser simplificado por circunscrições e ementas marcados como se fossem simplesmente melhorias e aperfeiçoamentos.

## **Considerações finais**

Ante o exposto até aqui, cabe-nos algumas reflexões. A década de 2010 inicia-se com os reflexos de uma grave crise econômica que atingiu o Brasil e o mundo. Por aqui, o governo Dilma Rousseff-PT (2011-2016) foi responsabilizado pela crise interna, o que culminou com seu impedimento, em agosto de 2016. A

direita retornava ao poder, com a posse de Michel Temer-MDB (2016-2018). O impedimento da presidenta Dilma, somado às operações da Lava Jato, elevaram o clima político no país e possibilitaram a eleição de um político de extrema-direita, Jair Messias Bolsonaro-PSL (2019-2022), atualmente sem partido, com o discurso de desfazer várias políticas de cunho social, consideradas assistencialistas e/ou promotoras de gastos públicos excessivos. Começava ali o desmonte do Estado e a estruturação de um poder público ligado à manutenção do poder pela via populista ultraconservadora, com base em Fake News e senso comum.

Foi neste contexto que a educação especial e inclusiva sofreu seu maior golpe nas últimas três décadas, com o Decreto nº 10.502/2020. Lançado como política nacional, este decreto desconsidera muitas conquistas legais anteriores. Vale reforçar que, quando falamos em conquistas, nos referimos aos marcos legais quanto à inclusão, sabendo, contudo, que ainda havia muito a se fazer para garantir o direito efetivo à educação formal para os alunos público-alvo da educação especial.

O Decreto nº 10.502/2020 fez com que várias entidades e defensores da educação especial e inclusiva criassem uma pauta mínima, no que diz respeito ao direito ao aprendizado do aluno público-alvo da educação especial, quais sejam: a educação entendida como direito, à educação especial escolar na escola comum pública e um ensino especial que contemple a formação humana e possibilite a compreensão da realidade social, como afirmou Souza (Ciclo interinstitucional de debates sobre educação especial na atual conjuntura, 2020).

Para Caiado (Ciclo interinstitucional de debates sobre educação especial na atual conjuntura, 2020), este decreto representa a vitória das instituições especializadas, uma vez que elas nunca estiveram fora da luta por uma educação especial em espaços segregados. O que corrobora com o argumento de Caiado é a inclusão dos institutos especializados como parte do sistema educacional especial, conforme o Artigo 7º (BRASIL, 2020), e a ideia de aprendizagem ao longo da vida, conforme o Artigo 2º, Inciso V (BRASIL, 2020), o que vincularia, sem prazo de conclusão, o aluno público-alvo da educação especial aos institutos especializados.

Em relação à maneira como o Estado abriu mão da educação especial através do Decreto nº 10.502/2020, importantes organizações como a Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO), o GT15 de Educação Especial da Anped, o Comitê Fiocruz pela Acessibilidade e Inclusão da Pessoa com Deficiência, o Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE) e o AcolheDown, consideram que

A desresponsabilização do Estado e da sociedade na garantia da educação inclusiva como modalidade de ensino para pessoas com deficiência constitui prática discriminatória. Além de ter como princípio a ideia de que tais sujeitos são incapazes de participar do espaço escolar, evidencia-se uma conduta de não reconhecimento e de não responsabilização pela supressão

das barreiras que produzem as limitações de participação plena, efetiva e em igualdade de condições às demais pessoas (ABRASCO, 2020).

Toda a repercussão do Decreto nº 10.502/2020 e o repúdio que causou em grande parte dos envolvidos com a educação especial no Brasil, levou o Supremo Tribunal Federal (STF) a analisar a constitucionalidade do documento. Em 18 de dezembro de 2020, a suspensão do decreto pelo ministro Dias Toffoli foi confirmada pela Suprema Corte por desconsiderar a LDBEN 9394/96 – por criar novos dispositivos que não estavam previstos na política educacional no país – e a Constituição Federal de 1988 – ao ferir o direito à educação em escola comum não segregada (CONJUR, 2020).

No decorrer deste capítulo, percebemos que as políticas legais referentes à educação especial e inclusiva não foram suficientes para garantir uma mudança de paradigma em relação à educação de alunos público-alvo da educação especial na escola comum, uma vez que, na entrada da nova década, houve a tentativa de impor o maior de todos os retrocessos legais na política inclusiva, com o Decreto nº 10.502/2020, podendo ser classificado, contrariamente, como excludente, dado seu caráter segregacionista e que não leva em consideração aspectos pedagógicos, caros a uma educação pública de qualidade.

Ademais, apesar de haver, de modo geral, um esforço legal para garantir a educação inclusiva para esses sujeitos nas últimas décadas, sabemos que ainda havia um caminho laborioso pela frente para efetivar esta inclusão. Logo, esta pesquisa procurou mostrar, com a análise de alguns documentos legais, que o percurso da educação especial e inclusiva foi árduo e demandou políticas afirmativas que se sobrepuseram até o presente momento.

Pudemos perceber, ainda, que os diferentes modelos de governo, com seus contextos históricos, influenciaram na política educacional, com especial destaque à educação especial e inclusiva. Neste momento, por exemplo, temos um governo negacionista, anticientífico e antiacadêmico, que combate as políticas afirmativas em relação às minorias. Partindo deste pressuposto, como afirma Garcia (Ciclo interinstitucional de debates sobre educação especial na atual conjuntura, 2020), o discurso de apresentar o Decreto nº 10.502/2020 como uma atualização da lei de inclusão é falacioso, pois se trata de um ajuste aos interesses do capitalismo neoliberal, a saber: a) focar na anormalidade do aluno especial para justificar o discurso médico-hospitalar; b) formar professores em instituições especializadas; c) abrir espaço para salas e escolas especiais, inclusive no mesmo turno de frequência na escola comum, reforçando a segregação; d) focar o trabalho pedagógico em sistemas de apoio; e) impor um currículo que adapte os educandos a um sistema que naturaliza a barbárie.

Esta tentativa de “atualização”, que se encontra suspensa pelo STF, busca

atender aos interesses de instituições especializadas (filantrópicas, privadas e beneficentes) e exclui os alunos público-alvo da educação especial do convívio escolar, inclusive dos saberes acumulados historicamente, seus por direito. Esta proposta afasta-se do sentido humanitário da inclusão, que “[...] não considera a possibilidade de atendimento educacional segregado, divulgado como aquele que ocorre exclusivamente em instituições regulares em relação ao sistema educacional” (GARCIA, 2013, p. 108). Concordando com Garcia, concluímos que não existe perspectiva inclusiva em espaços segregados, como reforça o decreto, nem possibilidade de eximir o Estado de tal responsabilidade de prestar um serviço público de qualidade com equidade.

A partir dessas reflexões, podemos enfatizar que a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e os conceitos daí decorrentes demandam questionamentos e esclarecimentos acerca da educação como um todo, ou seja, em suas diferentes modalidades e etapas, além de suas especificidades no contexto educacional brasileiro, caso contrário, corremos o sério risco de retroceder àquilo que Mazzotta, Jannuzzi, e tantos outros pesquisadores da história da educação e da educação especial já mostraram. Ou mesmo retornarmos às classes e escolas especiais que encerram o educando no mundo fechado da deficiência, onde tudo está preparado não para a transformação do sujeito, mas para o reforço da deficiência (VIGOTSKI, 1997), principalmente quando ouvimos frases do tipo: “essas crianças atrapalham o aprendizados das demais”; “para que investir recursos nessas pessoas se elas nada produzirão?”; “ah, o lugar deles (principalmente os com deficiência intelectual) é nas escolas especiais mesmo, assim eles podem ficar junto dos seus pares”. Frases que temos ouvido tanto na mídia quanto em pesquisas por nós realizadas.

Até a data de conclusão deste capítulo, o Decreto nº 10.502/2020 segue suspenso.

## Referências

ABRASCO. Nota de repúdio ao Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial. ABRASCO, 2020.

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

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, 1994.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9.394. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 02. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEB/SEESP, 2008.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 nov. 2009.

BRASIL. Lei nº 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão. Brasília: Senado Federal, 2015.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Decreto Nº 10.502/2020, Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida. Brasília: Ministério da Educação, 2020.

BRAVO, D. de O. M. **A criança com síndrome de Moebius na educação infantil: inclusão, aprendizagem e desenvolvimento.** 2001. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

CICLO INTERINSTITUCIONAL DE DEBATES SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ATUAL CONJUNTURA – MESAS 1, 2 E 3. Anais eletrônicos, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QYsmblowCw4>. Acesso em: 15 de set de 2021.

CONJUR. STF referenda suspensão de decreto sobre política de educação especial do governo. CONJUR, 2020.

DRAGO, R. **Inclusão na educação infantil.** Rio de Janeiro: WAK Editora, 2011.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** v. 18, n. 52, jan-mar de 2013.

JANNUZZI, G. Algumas concepções de Educação do Deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte,** Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio. 2004.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Em defesa da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Laboratório De Estudos E Pesquisas Em Ensino E Diferença (Leped) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2018.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. **Escola Inclusiva.** EduFSCar, p. 61-86. São Carlos: 2002.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais

especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus editorial, 2006.

VASQUES, C. K. A produção acadêmico-científica sobre escolarização de alunos com transtornos globais do desenvolvimento: uma leitura adúltera sobre os sujeitos e as (im)possibilidades de ensinar e aprender. In: VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. (Orgs.). **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: concepções e práticas educativas. Marília: ABPEE, 2016.



# DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA E ESCOLARIZAÇÃO: INTERDEPENDÊNCIAS E PROCESSUALIDADE HISTÓRICA

*Isabel Matos Nunes<sup>1</sup>*

*Luana Frigulha Guisso<sup>2</sup>*

## Considerações Iniciais

O presente texto é gestado a partir das implicações de duas pesquisadoras envolvidas com as questões do campo da educação especial e especificamente do direito à escolarização de estudantes com deficiência, tendo como eixo norteador os processos históricos e políticos que vem conduzindo avanços e retrocessos na política educacional brasileira. Parte-se do pressuposto de que o direito à educação é inalienável e que os entes federados em articulação são responsáveis pela garantia de tal direito.

No entanto, ao analisarmos o processo histórico e político relacionado à garantia desse direito às pessoas com deficiência múltipla, percebemos que nessa processualidade histórica esses estudantes foram sendo invisibilizados, conforme sinalizamos na tecitura desse texto em diálogo proficuo com a literatura.

Nessa tecitura, ressaltamos a contribuição da perspectiva eliasiana, ao nos ajudar a pensar a Educação Especial na teia de inter-relações da sociedade, como algo em constante movimento, em mutação. Nessa teia de relações, a escola, por

---

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Licenciatura Plena em Pedagogia e Especialista em Infância e Educação Inclusiva pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora Adjunto I na Universidade Federal do Espírito Santo, campus Ceunes - São Mateus-ES, atuando no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação Básica - PPGEEB. Membro do Comitê de Ética e Pesquisa do Ceunes/UFES e presidente da Comissão Permanente de Apoio à Acessibilidade do Ceunes - Campus São Mateus/ES. E-mail: isabel.nunes@ufes.br.

2 Doutora em História Social pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Mestra em Educação Ambiental pela Faculdade de Aracruz (FAACZ); Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitações em: Supervisão Escolar, Educação Infantil e Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, pela Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz (FACHA). Atualmente é Professora e Orientadora do curso de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC) – São Mateus-ES e Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior de Linhares (FACELI). E-mail: lfgd10@hotmail.com.

exemplo, foi historicamente inventada como um instrumento determinado para a transmissão de conhecimento de uma geração a outra, portanto, a escola é um dos meios pelos quais o ser humano ingressa no mundo simbólico específico de uma figuração. Daí a relevância da escolarização na constituição de todas as pessoas e, portanto, nossa implicação com a escolarização dos sujeitos que por condições adversas, demandam de recursos especiais.

### **Deficiência múltipla e escolarização no Brasil: aspectos históricos**

Neste item, discorreremos sobre os aspectos históricos da escolarização da pessoa com deficiência no Brasil, destacando questões relevantes para situarmos as teias de interdependências constituidoras da educação da pessoa com deficiência múltipla.

De acordo com Jannuzzi (2004), provavelmente, o atendimento à criança com deficiência teve início mediante ações das Câmaras Municipais ou das confrarias particulares. Em 1730, em Vila Rica, havia a Irmandade de Santa Ana, que previa, no art. 2º do seu estatuto, “[...] uma casa de expostos e asilo para desvalidos” (SOUZA, 1991, *apud* JANNUZZI, 2004, p. 6), surgida para cuidar de órfãos e crianças abandonadas. Concluímos, assim, que as Santas Casas de Misericórdia, seguindo a tradição europeia transmitida por Portugal, atendiam pobres e doentes, exercendo um importante papel de assistência social. No Brasil, as Santas Casas de Misericórdia surgiram no século XVI e, no Espírito Santo, foram fundadas pelos portugueses, entre os anos de 1550 e 1551 (SCHWAB; FREIRE, 1979, *apud* MONTICELLI, 2014).

Nesse fluxo contínuo, concomitante ao campo dos direitos e deveres que tem marco no séc. XVI, a educação das crianças com deficiência surgiu institucionalmente, mas de maneira tímida (JANNUZZI, 2004), no conjunto das concretizações possíveis das ideias liberais que tiveram divulgação no Brasil no fim do século XVIII e início do XIX. Essas ideias já estavam presentes em alguns movimentos, como a Inconfidência Mineira (1789), a Conjuração Baiana (1798) e a Revolução Pernambucana (1817), que reuniram numa mesma luta uma série de profissionais: médicos, advogados, professores, junto com alfaiates, soldados etc. e foram acentuadas sobretudo a partir da Independência (JANNUZZI, 2004).

Elias (2006, p. 22) se refere ao pensamento hegemônico, como “coação social”. Segundo o autor, “[...] encontramos em todas as sociedades humanas uma conversão das coações exteriores em autocoações”. Afirma, assim, que o pensamento hegemônico de uma dada sociedade também provoca mudanças em âmbito individual. Compreendemos, portanto, que a organização da sociedade no trato à criança com deficiência vai demarcando lugares e subjetividades sociais e individuais. Assim, o lugar da pessoa com deficiência foi sendo

demarcado “do lado de fora” da escola.

Nesse percurso de longa duração, no final do século XIX, as proposições para a educação das pessoas com deficiência no Brasil eram tímidas. As pesquisas de Jannuzzi (2004) apontam que uma das primeiras ações para o atendimento à criança com deficiência foi a criação das rodas de expostos. Essas instituições poderiam ter facilitado a entrada de crianças com deficiência, tanto pelo fato de os pais não desejarem a criança ou pela impossibilidade de criá-las. Segundo Jannuzzi (2004), algumas províncias mandaram vir religiosas para a administração e educação dessas crianças. As crianças com deficiência não acentuada eram encaminhadas para locais de atendimento – os meninos para o seminário e as meninas para os conventos. Aquelas crianças com deficiência mais acentuada, quando adultas, permaneciam nas Santas Casas, que mantinham um local para doentes e alienados, embora o costume da época julgasse que loucura era mais caso de polícia do que de hospital.

Ao abordar sobre a criação desses institutos, Jannuzzi (2004) nos chama a atenção para o fato de que eles foram criados mediante a força de pessoas politicamente importantes naquela época. Pessoas que estavam à frente da administração do Poder Central. No entanto, também nos chama a atenção para a precariedade com a qual funcionavam essas instituições, como mostra o exemplo a seguir:

[...] visto que em 1874 atendiam 35 alunos cegos e 17 surdos (Pires de Almeida apud AZEVEDO, 1976, p. 237), numa população que em 1872 era de 15.848 cegos e 11.595 surdos, porém, abriram alguma possibilidade para a discussão dessa educação, no 1º Congresso de Instrução Pública, em 1883, convocado pelo imperador em 12 de dezembro de 1882. Entre os temas desse Congresso constava a sugestão de currículo de formação de professor para cegos e surdos. Os responsáveis pelo tratamento dos temas foram dois médicos (JANNUZZI, 2004, p. 15).

Notamos, na informação acima, o número ínfimo de casos que eram atendidos nos institutos, o que corresponderia a, aproximadamente, 0,22 % dos cegos e 0,14 % dos surdos, de acordo com os estudos de Jannuzzi (2004). No entanto, isso não era uma prerrogativa do atendimento às pessoas com deficiência. Essa era a realidade de todo um conjunto da sociedade que ainda não havia estabelecido os direitos sociais. Se, no Império, foram organizadas oficialmente duas instituições escolares especializadas (para surdos e cegos), enquanto isso, a educação geral permanecia sob a responsabilidade das províncias desde o Ato Adicional de 1834. Segundo Jannuzzi (2004, p. 67):

[...] o governo da Corte, numa sociedade agrária, iletrada, assumia educar uma minoria de cegos e surdos, movido, provavelmente, por forças ligadas ao poder político, sensibilizadas com esse alunado por diversos motivos, inclusive vínculos familiares. Se nesse momento houve alguma medida antecipadora

deste atendimento em relação à educação popular, em outros momentos isso não aconteceu, e as providências do governo central atrasaram-se em relação a esse alunado, embora o seu direito estivesse implícito na proposta de educação de todos, já na primeira Constituição brasileira, de 1824.

No fluxo dos acontecimentos, observamos as relações de poder existentes na Sociedade da Corte que propunha uma educação diferenciada em detrimento da “educação para todos”, num momento em que instituíam legalmente a educação brasileira. Kassar (1999) destaca que a Constituição de 1924 – primeira Constituição Brasileira – traz os seguintes compromissos com a educação da população: a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos e a criação de colégios e universidades, “[...] onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes” (p. 19). No entanto, o Texto Constitucional não explicita qual setor da sociedade ficaria responsável pela “instrução primária” nem de que forma seria dada. Desse modo, a autora analisa que a falta de clareza no Texto Constitucional não explicita a assunção da instrução à população brasileira.

Ainda nesse sentido, aprofundando seus estudos na legislação do final do século XIX, Freitas (2003) destaca que, embora as Constituições de 1823 e 1891 preconizassem que todos são iguais perante a lei, estabeleceram, ao mesmo tempo, que “[...] os direitos de cidadão brasileiro só se suspendem, ou perdem nos casos aqui particularizados:

Artigo 1º Suspendem-se:

- Por incapacidade *physica*, ou moral;
- por condenação criminal, enquanto durarem os seus efeitos

Parágrafo 2º Perdem –se:

- Por naturalização em país estrangeiro;
- por aceitação de emprego ou pensão de governo estrangeiro, sem licença do Poder Executivo Federal<sup>3</sup>” (BRASIL, 1891, *apud* FREITAS, 2003).

Observamos, no ordenamento legal, a ideia de que a pessoa com deficiência com sequelas permanentes não era considerada cidadão brasileiro. A Constituição de 1891, assegurou à pessoa com deficiência a sua incapacidade de lidar com os seus direitos de cidadão brasileiro, outorgando-lhe “outros”. É importante ressaltar que não só a pessoa com deficiência, mas também o negro e o analfabeto eram considerados, nesse período, ainda incapazes de participar da vida política e social do Império.

Se o modelo hegemônico na época estava associado à industrialização da economia e a política ao voto seletivo, justificava o surgimento de uma escola que atendesse a esse padrão. A escola seletiva foi paulatinamente separando os “anormais” e instituindo uma escolarização à parte da educação geral.

---

3 Constituição de 24 de fevereiro de 1891. In: Campanhole & Campanhole: Constituições do Brasil. 5. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 1981.

Há que se ressaltar que, com o advento da República, houve no Brasil uma ampla difusão sobre o discurso da modernização da sociedade, de exaltação à livre concorrência e de valorização da iniciativa privada (KASSAR, 1999). É nesse contexto que vai surgir, no setor de serviços sociais, a concomitância entre os serviços públicos e privados, presente na Educação Especial, desde o início do século XX. Esse período foi propício para o estabelecimento de serviços de atendimento às pessoas com deficiência no Brasil, observando-se o advento das “instituições comunitárias”. Nesse sentido, Kassar (1999, p. 22) ressalta:

[...] as instituições ‘privadas’, principalmente no setor do atendimento especializado a pessoas com deficiências, apresentam-se na história do atendimento à educação especial como extremamente fortes, com lugar garantido no discurso oficial, chegando a confundir-se com o próprio atendimento ‘público’, aos olhos da população, pela ‘gratuidade’ de alguns serviços.

Nesse ínterim, foi criado, no ano de 1926, o Instituto Pestalozzi, no Rio Grande do Sul, com a primeira instituição particular especializada no atendimento à criança com deficiência mental. Destacamos, nessa época, a influência de Helena Antipoff, psicóloga russa que se radicou no país, criando o laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Minas Gerais. Foi responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais. Criou, em 1939, uma escola para crianças excepcionais, na Fazenda do Rosário, dando início ao Complexo Educacional da Fazenda do Rosário (MENDES, 2010).

Naquele período, observam-se também várias mudanças no panorama da educação nacional, como o desenvolvimento do ensino primário e secundário, a criação do Ministério da Educação e Saúde, a fundação da Universidade de São Paulo, o crescimento das escolas técnicas e a reorganização de escolas de magistério (MENDES, 2010). Tanto a organização das instituições privadas especializadas no atendimento à Educação Especial, como a formação das primeiras classes especiais ocorrem nessa atmosfera. De acordo com Kassar (1999, p. 23),

As classes especiais públicas vão surgir pautadas na necessidade científica da separação dos alunos normais e anormais, na pretensão da organização de salas de aula homogêneas, sob a supervisão de organismos de inspeção sanitária que incorporam os discursos da ortopedia, a partir dos preceitos da racionalidade e modernidade.

A Educação Especial é marcada, nessa época, pelo discurso científico e pelas ideias de modernização e de racionalização, características do movimento industrial das sociedades capitalistas. No intuito de agrupar as crianças em classes homogêneas, segundo seu desenvolvimento mental, com base no discurso científico, propiciou-se a seleção dos “anormais” na escola, baseados nos

“defeitos pedagógicos”, criando a categoria de “subnormais intelectuais”. A literatura nos permite compreender que as concepções de “déficit de atenção”, “hiperatividade”, veiculadas na sociedade atual, são resquícios dessas ideias assentadas no processo civilizatório.

O discurso, dentro do ordenamento legal, legitima a “deficiência mental” atrelado ao fracasso escolar, às dificuldades de aprendizagem ou à aprendizagem lenta. A partir das análises de Kassar (1999) e Jannuzzi (2004), observamos que a organização da Educação Especial em nosso país foi sendo promovida de modo que o atendimento aos considerados mais lesados foi estabelecido sob a administração particular (instituições especializadas), e os chamados educáveis, sob a administração pública. No fluxo dos acontecimentos, tentamos encontrar, nas brechas, sinais de ações para o atendimento à educação das crianças com deficiência múltipla ou daquelas com comprometimentos mais severos. Concordamos com Kassar (1999, p. 41), quando diz que:

[...] na história da educação especial, o atendimento à população mais comprometida revela-se apenas, quando enfocamos as ‘margens’ da educação, através das ‘parcerias’ do atendimento entre os setores público e privado. Não há previsão direta de atendimento a alunos com deficiências severas pelo serviço público, especialmente no setor educacional. Portanto, a história da educação das pessoas com deficiências graves, à primeira vista, não poderia ser explicada pela história da legislação educacional.

Acreditamos que o atendimento educacional aos alunos com deficiência mais severa e/ou múltipla está registrado no silenciamento da história da educação desses sujeitos. Aliás, como falar em escolarização de um público historicamente considerado “não educável”? Ao analisar o silêncio, encontramos indícios da constituição da subjetividade, de pessoas com deficiência múltipla como grupo de “menor valor”, estigmatizado no escopo da “anormalidade” que criava serviços segregados às “margens” da sociedade.

Na continuidade, focalizamos a Educação Especial no Espírito Santo, destacando de forma breve as marcas, os percursos, as figurações que foram se instituindo. Tomamos como principal aporte os estudos de Monticelli (2014), tendo sido um dos últimos trabalhos no Estado do Espírito Santo que investiga os processos de exclusão da/na Escola no Estado do Espírito Santo na Primeira República (1889- 1930), trazendo profundas marcas da História da Educação Especial neste Estado.

### ***2.1 Dos primórdios à atualidade da Educação Especial no Espírito Santo***

Conhecer os primórdios da Educação Especial no Espírito Santo nos possibilita entender as tensões políticas e econômicas e as relações de força

(NORBERT ELIAS, 2006) que impulsionaram as concepções e a política atual de Educação Especial, a qual o Estado do Espírito Santo vem assumindo. Assim, apontamos, como objetivo neste subitem, a problematização da história da Educação Especial no Estado Espírito Santo, com base no fluxo dos acontecimentos. Nosso “fio” condutor, a partir daqui, será o trabalho de Fernanda Ferreyro Monticelli, que investiga os “Processos de Exclusão da/na escola no Estado do Espírito Santo na Primeira República (1889-1930)”. Na continuidade, o “fio” nos remete à história mais recente contada a partir das Diretrizes Estaduais de Educação Especial no Espírito Santo, publicadas no ano de 2011.

Dessa forma, ao puxar o “fio”, encontramos no Espírito Santo as primeiras marcas educacionais alicerçadas na chegada dos jesuítas, sobretudo o Padre José de Anchieta. Destacamos o período das grandes navegações e descobertas, o qual foi também o de conquistas por novos adeptos das religiões europeias. No Brasil, o catolicismo adquiriu maior preeminência devido à chegada dos jesuítas. O objetivo era que os jesuítas atuassem em uma missão transformadora a serviço do catolicismo (MONTICELLI, 2014).

Além de dominar perfeitamente o espanhol, sua língua nativa, o Pe. José de Anchieta aprendeu o português quando radicado em Coimbra e estudou no Colégio dos Jesuítas. Destacou-se em latim e aprendeu a língua tupi, tendo em vista compreender os índios e catequizá-los (SAVIANI, 2010). Dentre suas atividades, visitava, como diretor da Companhia de Jesus, as aldeias, as fazendas e os engenhos. Foi por essa época que estreitou seus contatos com o Espírito Santo. Chegando ao Estado, destacou-se entre os jesuítas que ancoraram no Estado e colocou-se como “[...] agente da civilização pela palavra” (MONTICELLI, 2014, p. 52).

Como resultado de um processo educacional excludente, observado nessa época no Brasil, no Espírito Santo, um número considerável de crianças não chegavam a ingressar na escola ou, quando iniciavam os estudos, ficavam pelo caminho. Outro fator importante mencionado por Monticelli (2014) é que a realidade da falta de saúde associada à pobreza se perpetuou no Estado do Espírito Santo, de modo que a anormalidade também foi associada às doenças e à pobreza, conforme destacamos:

Fato é que, neste mesmo período, todos os que não eram considerados saudáveis eram taxados de inabilitados, anormais, pois representavam riscos às pessoas, a qual vivia sob a subjetivação do discurso higienista. A saúde estava na simetria, na padronização, na disciplina (MONTICELLI, 2014, p. 59).

Trabalhos como os de Araújo (2011), Câmara (2011) e Monticelli (2014) mostram que, nas últimas décadas do século XIX e nos primeiros anos do século

XX, no Brasil, a exemplo dos “países civilizados”, interessava aos médicos higienistas imprimir uma política de controle sobre a população pobre da cidade, vista como propagadora de doenças e de surtos. Essa política consistia em penetrar na esfera privada da vida dos pobres, quando utilizavam a educação higiênica como estratégia de formação de hábitos morais. Câmara (2011) ainda ressalta que, no Brasil, a intervenção era no sentido de validar a educação higiênica e a puericultura como conhecimentos a serem incorporados às escolas públicas, escolas normais e Faculdades de Medicina, além de disseminar esse conhecimento junto às mães, principalmente, as de classe popular.

Nesse sentido, Monticelli (2014) apresenta um dado interessante de como essa política de educação higienista foi incorporada na educação no Espírito Santo. De acordo com a autora,

[...] o Art. 23, do Capítulo III referente às aulas e seus regimes, da Lei no. 545, do ano de 1909 prescrevia que, para a primeira matrícula nas escolas primárias, fosse necessária a certidão ou documento que provasse ter a [...] criança a idade mínima de 7 anos, bem como atestado médico, que prove não soffrer de molestia contagiosa e certificado de vacinação com resultado favorável [...] (ESPÍRITO SANTO, 1909c, p. 43, apud MONTICELLI, 2014).

Com o fortalecimento da vertente médico pedagógica, na primeira metade do século XX, sobretudo com o desenvolvimento da psicologia infantil a partir dos estudos de Itard, Binet, Piaget e seguidores, foram criadas no Brasil, organizações de caráter privado e filantrópico, que prestavam atendimento às pessoas com deficiência, conforme vimos na primeira parte desse capítulo. No estado do Espírito Santo, as instituições filantrópicas especializadas em Educação Especial foram criadas a partir da década de 1950, do século XX (ESPÍRITO SANTO, 2011).

Embora o estudo de Monticelli (2014) tenha sido realizado com um minucioso olhar sobre as fontes históricas, a partir de arquivos públicos do estado do Espírito Santo, não há indícios no seu texto de atendimento a pessoas com deficiência múltipla, ou com graves comprometimentos. O fluxo da história nos remete ao “silenciamento” desses sujeitos na história da Educação Especial, no estado do Espírito Santo.

Passamos agora aos “fios” da Política Educacional no Espírito Santo. Como ação da Política Educacional no Estado, o atendimento na área da Educação Especial tem início em 1957, “[...] com a criação da classe especial para atendimento a alunos que apresentavam deficiência auditiva, no Parque Infantil Ernestina Pessoa, dando origem, mais tarde, em 1960, à Escola Especial Oral e Auditiva<sup>4</sup> (ESPÍRITO SANTO, 2011, p. 11). Além desse marco histórico,

4 Atualmente a Escola Estadual de Educação Especial “Oral e Auditiva” trabalha com o



outros fatos que marcaram a Educação Especial no Espírito Santo, foram:

Em 1964, foi criada a primeira classe especial para deficientes mentais, no Grupo Escolar Suzete Cuendet. Ainda na mesma década, foi implantado o Programa de Atendimento ao Deficiente Visual, na Biblioteca Pública Estadual e, em 1970, foi criado o Serviço de Educação de Excepcionais na Diretoria do Ensino Fundamental. Por meio do Decreto n.º 917/76, criou-se o Setor de Educação Especial, inserido no Departamento de Educação Supletiva. Em 1980, foi realizado o I Encontro Estadual de Educação Especial e, em 1983, foi implantado na SEDU o Serviço de Avaliação e Triagem de alunos para classes especiais, constituído por uma equipe multidisciplinar (pedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo e assistente social (ESPÍRITO SANTO, 2011, p. 11).

A presença dos profissionais das áreas da Psicologia, Fonoaudiologia no serviço de avaliação e triagem de alunos para classes especiais, criado na década de 1980, no governo do Estado do Espírito Santo, configura a marca da vertente médico-pedagógica, observada nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, como também a marca da Assistência Social, configurando o “lugar” da Educação Especial como serviço de assistência e caridade. Há de se destacar que, em um país marcado pela pobreza, como o Brasil, as questões relativas à deficiência também foram atravessadas pela escassez de recursos e de serviços especializados.

Jannuzzi (1992) considera que a vertente médico-pedagógica, observada nos anos 80 era subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares. No entanto, cabe destacar que, para o período em questão, o papel dos profissionais da saúde e da assistência social foi de extrema importância para o desenvolvimento da Educação Especial no Estado do Espírito Santo. É neste fluxo, de visibilidade das pessoas com deficiência, a partir do trabalho dos profissionais da saúde, da reabilitação e da assistência social que, na década de 1960, o Movimento Apae se expandiu e adentrou no Estado. De início, a Sede da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) funcionava no Instituto Educacional do Espírito Santo (Inedes), que prestava atendimento a crianças excepcionais, tendo sido fundado em 7 de maio de 1965 e atendia a 50 crianças na época.<sup>5</sup>

Na década de 1980, com o movimento de discussão pela redemocratização e institucionalização das demandas educativas que antecederam a elaboração da Carta Constituinte, a Educação Especial ganha novos contornos. Na Constituição Federal (BRASIL 1988), o art. 208 define que o “[...] dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na

---

enfoque bilíngue, tendo sido transformada no Centro de Atendimento ao Surdo (CAS). 9 Escola municipalizada, atualmente, localizada em Maruípe - Vitória/ ES. 37

5 <http://www.apaes.org.br/artigo.phtml/4112>

rede regular de ensino”.

Nesse mesmo ano, a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo dá um salto para que a Educação Especial saia dos contornos e entre para a Política Educacional: a Educação Especial passa a compor o Departamento de Apoio Técnico e Pedagógico (DAT) da Secretaria. Tal ação demandou outra necessidade, a de formação de professores especializados. Nesse mesmo ano, foi realizado o 1º Curso de Especialização da Educação Especial, em convênio com a Universidade Federal do Espírito Santo (ESPÍRITO SANTO, 2011).

No entanto, é a partir da década de 1990, que o Estado amplia o movimento da universalização da educação, à luz dos indicativos contidos em um amplo debate internacional, inspirado por organismos internacionais e caracterizados pelo discurso da educação para todos, pela focalização de investimentos no ensino fundamental e pela descentralização de ações, recursos e responsabilidades. No Brasil, tais condições marcaram as reformas estruturais na educação.

O advento de conferências internacionais, convenções e similares em âmbito internacional impulsionou avanços políticos, culturais e filosóficos. No entanto, o ponto crucial para a elaboração das políticas de inclusão educacional foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade (1994), promovida pelo governo espanhol, e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), com a participação de delegados de 87 países, de onde derivou a conhecida Declaração de Salamanca (1994), utilizada como referência internacional basilar na área da Educação Especial (PLETSCH, 2011).

Há que se ressaltar que essas conferências e convenções são resultados do processo de globalização gestado na configuração econômica mundial com evidentes desdobramentos nas políticas brasileiras, na década de 1980. Hypólito (2010, p. 134) nos chama a atenção para o fato de que “[...] nessas políticas a centralidade nos aspectos econômicos é ressaltada em detrimento dos aspectos políticos e sociais, com o deslocamento da educação para a esfera do econômico e dos modelos gerenciais apregoados pelo mercado”.

O “fio” condutor do fluxo histórico, na década de 1990, leva-nos a entender que a elaboração das Políticas Educacionais é atravessada por tensões, embates e negociações entre agências internacionais de interesses locais diferenciados. Nesse embate, a atuação do Estado está comprometida com uma agenda internacional, que visa, entre outras metas, ao estabelecimento de uma “educação para todos”, conforme propõe a Declaração de Salamanca:

[...] crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a eles devem se adequar [...], [já que tais escolas] constituem os meios mais capazes para combater as atitudes 39

discriminatórias [...], construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a Educação para Todos [...] (UNESCO, 1994, p. 8-9).

Os apontamentos advindos das orientações desses documentos internacionais e do Ministério da Educação marcaram a reorganização e reestruturação dos sistemas de ensino como eixo central, que se prolongariam no processo de aprendizagem na classe comum. No Estado do Espírito Santo, entre as ações realizadas nesse período, destaca-se “[...] a criação das salas de apoio destinadas ao atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem e alunos com deficiência mental, as quais, posteriormente, passaram a ser designadas como salas de recursos” (ESPÍRITO SANTO, 2011).

Ainda imbuída das ideias disseminadas na Declaração de Salamanca que orientava a educação para todos os alunos, sem nenhum tipo de discriminação, e das determinações advindas da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL 1994)<sup>6</sup>, na década de 90, a Equipe de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação (Sedu), visando à promoção da inclusão, no ensino regular, de todos os alunos com necessidades educacionais especiais, inicia um trabalho mais intenso de extinção das classes especiais e ampliação do atendimento em salas de recursos e o atendimento itinerante (ESPÍRITO SANTO, 2011), o qual já vinha acontecendo em outros estados, no Brasil.

Observamos, nas ações do Estado, a força reguladora da educação e do trabalho nas escolas públicas. O Estado do Espírito Santo absorveu as políticas internacionais mais amplas, coerentes com as formulações neoliberais e gerencialistas, fortemente dominadas pela esfera econômica. Uma possível interpretação é que as implicações dessas mudanças políticas são balizadoras da organização das escolas e da garantia da escolarização dos alunos públicos da Educação Especial no Espírito Santo. Padilha e Oliveira (2013), ao discorrerem sobre “Estado, direito e inclusão Escolar”, ajudam-nos nessa reflexão sobre o papel que o Estado vem assumindo dentro do contexto das políticas neoliberais:

[...] apesar de o discurso de órgãos internacionais de financiamento defender uma concepção de Estado mínimo e descentralizador, seu papel tem sido crucial na definição e na implementação de políticas educacionais em consonância com o que estabelecem essas agências de financiamento, sobretudo para os países periféricos (PADILHA; OLIVEIRA, 2013, p. 32).

O papel regulador do Estado, em consonância com o conjunto de reformas políticas produzidas pelo Governo Federal e com as agências de financiamento, vem, na área educacional, efetivando alterações profundas na configuração da

6 Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (p.19).

educação. Hypólito (2007) afirma que as políticas recentes preconizam um Estado forte que exerce controle centralizado sobre aspectos fundamentais, tais como:

[...] a definição de currículo nacional; programas de formação docente articulados com a Mídia (principalmente eletrônica) – programas de educação a distância, pacotes pedagógicos e aquisição de equipamentos para viabilizar o acesso dos grandes grupos de comunicação às escolas, o que é muito articulado com o mercado de computadores e outras tecnologias; controle sobre livros didáticos; e assim por diante (HYPOLITO, 2007, p. 12).

Nessa interpretação, o trabalho docente é uma das centralidades da política neoliberal que regula a profissionalização e reforça processos de desqualificações profissionalizantes (HYPOLITO, 2007). De fato, presenciamos, nos últimos anos, uma proliferação de formações a distância, e mesmo presenciais, voltadas para a educação inclusiva. Tais formações têm como objetivo principal a “educação para todos”, projeto do Governo Federal emanado das políticas de financiamento das agências internacionais.

Dentro desse bojo de organização da gestão, numa perspectiva de “educação para todos”, a Sedu, já na década de 1990, iniciou algumas formações, em áreas específicas da Educação Especial, para os professores da educação básica. A partir de 1995, além dos cursos já oferecidos para as áreas específicas, a Sedu, em parceria com o MEC, promoveu o curso “Necessidades Especiais em Sala de Aula”, com o objetivo de formar professores da educação comum, na perspectiva da inclusão escolar. Concomitantemente a essas ações, foi criada também no Espírito Santo a primeira sala de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação, em 1995, no Projeto de Atendimento ao Aluno Talento (Paat). Três anos depois, em 1998, também foi inaugurado o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento 41 às Pessoas com Deficiência Visual (CAP). No ano de 2003, ocorreu a implantação da primeira classe hospitalar na cidade de Vitória (ESPÍRITO SANTO, 2011).

Ressaltamos que, no documento das Diretrizes Estaduais de Educação Especial no Espírito Santo, foi justificada a construção das políticas de inclusão do aluno com deficiência na escola comum em consonância com a Declaração de Salamanca e com as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (MEC/SEESP, 2001). Essas diretrizes explicitam que os sistemas de ensino devem adotar uma nova postura, propondo, no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e as práticas educativas diferenciadas.

Conforme vimos, no fluxo das tensões políticas, o discurso internacional aderido pelo Governo Federal vai se ramificando e presentificando nas práticas dos Estados, que têm um papel fundamental na regulação e no controle das políticas educacionais. Assim como “[...] o jogador de cartas é dependente

de seu jogo e do destino de seus parceiros” (ELIAS, 2001a, p. 153), no jogo político, as ações do Estado incidem sobre os modos de subjetivação em uma sociedade, pois constituem eixos orientadores no processo educacional. Nessa rede, o Estado é interdependente do mercado e das Agências Internacionais. Ao legislar ou informar, os enunciados políticos regulamentam a vida social, produzem efeitos, sentidos de verdade ou falsidade, de correto ou errado, de justo ou injusto, de melhor ou pior – efeitos de sentido sobre práticas educacionais, que se dizem inclusivas.

O fluxo histórico da Educação Especial no Estado do Espírito Santo e no Brasil e as relações de interdependências não se encerram por aqui. Paralelamente ao movimento político, o conhecimento científico vai sendo construído no movimento da sociedade, buscando (ou não) soluções para diversos problemas, respondendo aos diferentes interesses. Ressaltamos, ainda, que, no fluxo histórico que nos propusemos a olhar, não encontramos nos trabalhos referências às ações políticas específicas para as crianças com deficiência múltipla e/ou com comprometimentos mais severos. Conforme dissemos, a ausência de ações específicas para esse público, dentro de um contexto que vem disseminando um paradigma de “educação para todos”, nos remetem a inferir que, por trás da ausência, nos discursos, está a existência do descrédito em relação à educabilidade e à escolaridade desses sujeitos.

## **Considerações Finais**

Nosso olhar para a história da Educação Especial no Brasil nos revelou um silenciamento no que tange aos alunos com diagnóstico de deficiência múltipla. Aliás, como falar em escolarização de um público historicamente considerado “não educável”? Ao analisar o silêncio, percebemos que os alunos com deficiência foram constituídos, no fluxo da história, como um grupo de “menor valor”, estigmatizado pela “anormalidade” e pelos serviços segregados às “margens” da sociedade.

Ressaltamos ainda que, no fluxo histórico que nos propusemos a “olhar”, encontramos poucas referências quanto às ações políticas específicas para as crianças com deficiências múltiplas e/ou com comprometimentos mais severos. Nesse sentido, o silêncio sobre as possibilidades de formas e locais para a educação de crianças que possuem patologias graves também foi analisado por pesquisadoras como Kassir (2011) e Pletsch (2014), as quais apresentaram uma preocupação ao olhar o silenciamento da legislação quanto à escolarização dos alunos com deficiência múltipla.

Ressaltamos ainda que, no fluxo histórico que nos propusemos a “olhar”, encontramos poucas referências quanto às ações políticas específicas para as

crianças com deficiências múltiplas e/ou com comprometimentos mais severos. Nesse sentido, o silêncio sobre as possibilidades de formas e locais para a educação de crianças que possuem patologias graves também foi analisado por pesquisadores como Kassar (2011), Pletsch (2014), os quais apresentaram uma preocupação ao olhar o silenciamento da legislação quanto à escolarização dos alunos com deficiência múltipla.

Com base nos pressupostos eliasianos, numa dinâmica muito específica, a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da inclusão escolar, evidencia demandas e exigências produzidas num jogo cujas regras constituem subjetividades, ao mesmo tempo em que são (re)constituídas no fluxo das tensões e conflitos no processo educacional das pessoas com deficiência múltipla.

## Referências

ARAÚJO, G. A. **O tratamento musicoterápico aplicado à comunicação verbal e não verbal em crianças com deficiência múltipla**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição[da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BRASIL. **Resolução nº 2/2001**. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, CNE/CEB: 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos>. Acesso em: 15 set. 2022.

CÂMARA, S. Infância pobre e instituições assistenciais no Brasil republicano. In: FARIA FILHO, L. M. de; ARAÚJO, V. C. de (Org.). **História da educação e da assistência à infância no Brasil**. Vitória: Edufes, 2011.

ELIAS, N. Escritos e ensaios: Estado, processo, opinião pública; In: NEIBURG, I; WAZBORT, L. (Org.). **Escritos e Ensaios**: Estado, processo e opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

ELIAS, N. **A sociedade de corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Zahar, 2001a.

ESPÍRITO SANTO. **Diretrizes da educação especial na educação básica e profissional para a rede estadual de ensino**. Vitória: Sedu, 2011.

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2003.

HYPÓLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Cedes**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out-dez. 2010.

HYPÓLITO, A. M. **Gestão do trabalho docente e qualidade da educação**. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simpósio2007/16.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simpósio2007/16.pdf). Acesso em: 23 de mar. 2015.

JANNUZZI, G. M. A. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**, 2.ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

\_\_\_\_\_. Campinas/SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

KASSAR, M. C. M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil**: discurso e silêncio na história dos sujeitos. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

MENDES, E. G. Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. Revista Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia - Facultad de Educación. 2010.

MONTICELLI, F. F. **Processos de exclusão da/na escola no Estado do Espírito Santo na Primeira República (1889-1930)**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. Inclusão escolar, diversidade e Desigualdades Sociais. In: \_\_\_\_ (Org.) **Educação para todos**: as muitas faces da inclusão escolar. Campinas: Papyrus Editora, 2013.

PLETSCH, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 39-55, jan./abr. 2011.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

# O DESAFIO DA ALFABETIZAÇÃO DE UM ADOLESCENTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DIALÉTICA ENTRE O DESENHO UNIVERSAL E A IDIOSSINCRASIA

*Bruno Fernandes Borginho<sup>1</sup>*

*Sandra de Fátima Barboza Ferreira<sup>2</sup>*

## **Introdução**

A alfabetização é um processo complexo que envolve múltiplos saberes, de modo que qualquer redução exclusivamente sociológica, psicológica, pedagógica, fonoaudiológica inviabiliza a compreensão desta habilidade que só pode ser apreendida enquanto processo histórico-cultural. Em sua complexidade, envolve oportunidades sociais, implementação de políticas educacionais, qualificação de professores, bem como um currículo contextualizado que leva em consideração as motivações e especificidades dos estudantes (FERREIRA *et al.*, 2022).

O aprendizado da leitura supõe, por parte dos educadores, o conhecimento de situações significativas que precedem a alfabetização formal e a intencionalidade de práticas sistematizadas que caracterizam a educação escolar (FREIRE, 1963; FERREIRA *et al.*, 2022). O processo de alfabetização acontece no plano ontogenético, mas se subordina às dimensões sociogenética e filogenética (VYGOTSKY; LURIA, 1996. Exaustivamente estudado por inúmeras abordagens comportamentais, cognitivas, histórico-culturais e histórico-críticas, o tema periodicamente cede a polarizações modularistas ou globalistas. Para o trabalho em questão concorda-se com Ausubel (1963, 1968), que concluiu que o fator isolado que melhor explica o aprendizado é o conhecimento prévio do aluno. Russo (2010) enfatiza que, no processo de alfabetização, o nome próprio constitui uma informação realmente relevante para a consolidação da aprendizagem das características gráficas da leitura e escrita.

Enfatiza-se cada vez mais a necessidade de se adotar uma perspectiva baseada na ciência (NADALIM, 2021, ALVES; LEITE, 2021). Em se tratando

---

1 Graduado em Psicologia; Especialista em Neuropsicologia. E-mail: bborginho@gmail.com.

2 Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás; Doutora em Psicologia; especialista em Neuropsicologia, Psicomotricidade e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica. E-mail: sandra\_barboza@ufg.br.



de crianças com necessidades específicas, além de utilizar um método com evidências de eficácia é importante salientar que apoios adicionais são requeridos. É necessário compreender o impacto da condição específica sobre a cognição para efetivar ajustes ambientais e metodológicos na apresentação dos conteúdos. Desse modo, apenas uma abordagem multifatorial que trata a questão como uma prioridade em termos de políticas educacionais (OLIVEIRA; PINHO; SENNA, 2022), que reconhece o caráter essencialmente dialético da apropriação de elementos da cultura no plano ontogenético e a complexa rede de fatores neurobiológicos e psicossociais pode fazer frente ao jogo de forças que se estabelece no plano concreto da sala de aula e no plano ontogenético de cada aluno.

De acordo com Ferreira; Vieira; Pimenta (2021), estudiosos têm se ocupado do tema da alfabetização e sustentam ser a representação imagética ou pictórica um estágio que prenuncia o acesso logográfico do código verbal (CAPOVILLA *et al.*, 2005; DANGIÓ; MARTINS, 2018). Do ponto de vista filogenético, os desenhos precedem a criação do sistema de escrita e, no plano ontogenético anunciam a passagem da ação à representação e, posteriormente a apropriação da língua escrita em seu nível alfabético (DEHAENE, 2012; DANGIÓ; MARTINS, 2018).

Levando-se em conta as contribuições das neurociências, destaca-se, conforme Guerra (2008) e Martins (2021) que as regiões cerebrais consideradas mais importantes para o processamento da linguagem são a área de Broca e a área de Wernicke. A área de Broca é responsável pela expressão da linguagem e pelo planejamento dos movimentos articulatórios da fala. A área de Wernicke tem importância para a percepção das sílabas da fala e das palavras e para o armazenamento de ambas. Essas duas áreas se conectam pelo fascículo arqueado e trocam informações para a eficácia da linguagem expressiva. Lesões dessas regiões acarretam dificuldades na expressão e/ou compreensão da linguagem falada e/ou escrita.

A representação de sons por meio da escrita é uma competência mais recente do que a linguagem oral. Para dominá-los, são necessários o ensino e a prática ao longo de muitos anos de escolaridade (RATEY, 2002).

De acordo com Schirmer, Fontoura e Nunes (2004), a aquisição da linguagem escrita envolve o processamento dos símbolos gráficos pelo córtex visual *pri*Rafael na região occipital e a organização viso-espacial da grafia no lobo parietal. Segundo Gil (2002), a região temporal posterior se encarrega da ativação do léxico visual, que possibilita a identificação das palavras sem precisar fazer a correspondência entre as letras e as palavras. O lobo occipital participa no reconhecimento visual da imagem (via *what*) e o lobo parietal participa localizando espacialmente a imagem (via *where*). O Lobo temporal encarrega-se de imprimir um rótulo simbólico convencionalizado socialmente (código linguístico).

As informações processadas são reconhecidas e decodificadas na área de Wernicke, e a ativação do córtex motor pré-Rafael e da área de Broca possibilitam a expressão da linguagem escrita (SCHIRMER; FONTOURA; NUNES, 2004). Fiori (2008), ao citar um estudo de Tomografia por Emissão de Pósitrons (TEP) de Petersen, Fox, Snyder e Raichle (1990), conclui que o córtex occipital extra-extriado produz um tratamento perceptivo de alto nível das palavras e pseudopalavras e o córtex frontal realizaria um tratamento semântico das palavras. A mesma autora, ao analisar os estudos de Petersen e Fiez (1993) e os estudos sobre pacientes cérebro-lesionados, supõe que a região têmporo-parietal poderia gerar as representações sonoras da linguagem (codificação fonológica).

Capovilla, Capovilla e Macedo (2006) afirmam que a consciência fonológica e a correspondência grafofonêmica são quesitos fundamentais para aquisição de leitura e escrita. Cardoso-Martins e Corrêa (2010) sublinham que, para a leitura fluente, é necessário haver a habilidade de codificação fonológica e a codificação ortográfica. A primeira refere-se à leitura de palavras com base em regras de correspondência grafofonêmica (CARDOSO-MARTINS; CORRÊA; MAGALHÃES, 2010; CARDOSO-MARTINS; CORRÊA, 2010); a segunda diz respeito ao conhecimento da grafia da palavra, principalmente em casos de palavras que contêm sons de representação ambígua ou irregular (CARDOSO-MARTINS; CORRÊA, 2010).

Para Cardoso-Martins, Corrêa e Magalhães (2010), a dificuldade de leitura pela recodificação fonológica relaciona-se com a dificuldade no desenvolvimento da consciência fonológica (CF), a qual diz respeito à habilidade de atenção consciente aos sons da fala, ou seja, a capacidade de discriminação e manipulação dos segmentos da fala (CAPOVILLA; CAPOVILLA; MACEDO, 2006) e a sensibilidade às sílabas e às rimas (CARDOSO-MARTINS; CORRÊA; MAGALHÃES, 2010).

Desse modo, destaca-se que muitos conhecimentos já foram produzidos sobre o processo de alfabetização e cabe aos educadores, mediante casos concretos, se orientarem quanto ao melhor caminho em função das especificidades. O objetivo deste estudo é relatar estratégias de alfabetização utilizadas com um adolescente com deficiência intelectual.

## **Método**

Trata-se de um estudo de caso, descritivo, qualitativo. Participou deste estudo um adolescente de 13 anos caracterizado neste artigo como Rafael (nome fictício). O adolescente cursa o 4º ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública, na cidade de Goiânia – GO. Apresenta histórico de prematuridade, Meningite Bacteriana Aguda aos 5 meses de vida, e atraso no desenvolvimento neuropsicomotor desde então. Em entrevista com o adolescente, ele manifestou

expectativa de aprender a ler e escrever. Os pais relatam dificuldade no processo de alfabetização, sendo esta a queixa principal da escola, o que motivou o encaminhamento do adolescente à avaliação neuropsicológica. Os pais assinaram um Termo de consentimento Livre e esclarecido – TCLE e Rafael um Termo de assentimento nos termos do Protocolo do Comitê de Ética em Pesquisa, sob o número 01108712.6.0000.0037 (MARTINS; FERREIRA, 2012).

A avaliação neuropsicológica apontou desempenho intelectual significativamente abaixo da média (Q.I. < 69) para seu grupo etário combinado com dificuldades relacionadas com o autocuidado e dificuldades acadêmicas. De acordo com o Relatório de Avaliação Neuropsicológica durante o processo avaliativo, Rafael mostrou-se colaborativo e motivado para realizar as atividades, no entanto apresentou dificuldades de memória operacional, episódica, no planejamento, na flexibilização e na orientação do comportamento em direção a metas. Apresentou ainda defasagem em conteúdos escolares como dificuldades em realizar contagem simples e vocabulário ativo e passivo escassos. Reconhece de forma elementar algumas letras do alfabeto e reconheceu números de um a dez. Não conseguiu estabelecer relações lógicas e realizar formação de conceitos e categorias, mas conseguiu exprimir de forma razoável suas experiências. A estrutura de personalidade apresentou-se normal e o seu humor estável. (Dados aferidos do relatório de avaliação neuropsicológica emitido pela clínica-escola da Pontifícia Universidade Católica de Goiás).

Na conclusão da avaliação, foram recomendadas, em consonância com a política nacional vigente, a permanência em classes comuns com suporte educacional especializado, o que motivou o procedimento de estimulação narrado a seguir. Na ausência de suporte adicional na escola buscou-se implementar o apoio na clínica-escola. No início deste processo de mediação a mãe do participante demonstrou ceticismo em relação à estimulação, informou que “a escola o havia voltado de série e que esta mediação não adiantaria de nada, pois ele não conseguiria obter aprendizado algum”. Pediu-se então à mãe de Rafael que o acompanhasse no treino das atividades em casa para auxiliá-lo em suas dúvidas. Ela informou que iria tentar, apesar de sua dificuldade de ler e de suas atividades domésticas. Porém Rafael em todas as sessões informou que sempre treinava sozinho e que o único momento no qual tinha auxílio era durante a sessão de apoio no contraturno.

## **Instrumentos**

Uma vez estabelecido os objetivos do programa foram definidos alguns instrumentos para monitoramento dos efeitos do programa bem como para a estimulação propriamente dita. O quadro 1 ilustra os instrumentos utilizados para avaliar o conjunto de atividades de mediação propostas.

**Quadro 1** - Instrumentos utilizados para monitorar/avaliar o efeito do programa de mediação

<b>Instrumento</b>	<b>Descrição</b>
Teste de desempenho escolar – TDE (STEIN, 1994)	Concebido para a avaliação de escolares de 1ª a 6ª anos do Ensino Fundamental, indica de maneira abrangente, quais as áreas da aprendizagem escolar estão preservadas ou prejudicadas no examinando. O instrumento é composto pelos seguintes subtestes: a) escrita; b) aritmética; e c) leitura.
Alfabeto móvel	Letras do alfabeto impressas individualmente e apresentadas de forma aleatória para rastreamento do conhecimento das letras.
Prova de rimas	Pares de palavras com finalização de som semelhante para avaliar sua consciência fonológica para rimas.
Instrumento de avaliação do repertório básico para a alfabetização – IAR (LEITE, 1984/2015)	Instrumento pré-escolar com intuito de: a) avaliar os pré-requisitos fundamentais para a aprendizagem da leitura e escrita; b) indicar se a criança está em condições ideais de iniciar a alfabetização propriamente dita; e c) fornecer quais habilidades ou conceitos deverão ser treinados para que a criança possa iniciar a aprendizagem da leitura e escrita. Sua estrutura abrange as seguintes áreas consideradas pré-requisitos fundamentais para a alfabetização: esquema corporal, lateralidade, posição, direção, espaço, tamanho, quantidade, forma, discriminação visual, discriminação auditiva, verbalização de palavras, análise-síntese e coordenação motora fina.

O procedimento de avaliação desdobrou-se em um conjunto de estratégias de mediação da leitura e da escrita com o objetivo de dar suporte adicional e especializado ao processo de alfabetização formal. O quadro 2 é ilustrativo do conjunto de técnicas implementadas no suporte à leitura e à escrita. Buscaram-se materiais desenvolvidos por profissionais com sólida experiência no processo de alfabetização e que apresentavam algum nível de evidência no uso da técnica.

**Quadro 2** - Instrumentos utilizados no suporte de leitura e escrita

<b>Instrumento</b>	<b>Descrição</b>
Método Mais de Alfabetização (VALLE, 2005)	Manual com instruções ao aplicador e um manual prático com: a) fichas com figuras associadas às letras; b) textos para o ensino dos fonemas e sua relação com os símbolos gráficos; c) sugestões de jogos para o desenvolvimento de aspectos psicomotores; e d) material de leitura para a criança.
Atividades em Alfabetização (RUSSO, 2010)	Apresenta como tema principal a importância do nome próprio no processo de alfabetização, particularmente na construção do código de escrita alfabética.
<i>Software</i> Alfabetização Fônica Computadorizada (CAPOVILLA; CAPOVILLA; MACEDO, 2006)	Programa de computador que busca desenvolver a consciência fonológica de palavras, rimas e alterações, sílabas e fonemas, além da correspondência entre grafemas e fonemas, de forma lúdica, com vistas a estimular o interesse e a participação. A correspondência grafofonêmica é apresentada através do ensino explícito das correspondências entre letras e seus respectivos sons; o nome e os sons das letras são demonstrados para que a criança compreenda que cada letra corresponde a um som da fala.

Fichas usadas como dispositivo externo	Fichas com gravuras de fácil reconhecimento pelo participante, como marcas de produtos, animais e objetos que não produzissem ambiguidade na nomeação ao serem vistos. Abaixo de cada gravura aparecia seu nome com o destaque da sílaba a ser treinada para facilitar a sua memorização.
Sílabas móveis	Sílabas impressas e recortadas para facilitar a sua memorização.

O quadro 3 relaciona os materiais de consumo e permanentes utilizados na vigência do suporte educacional especializado.

**Quadro 3** - Materiais de consumo e materiais permanentes

<b>Materiais de consumo</b>	<b>Materiais permanentes</b>
Lápis de cor, lápis preto nº 2, borracha, massa de modelar e carimbos com as letras do alfabeto e gravuras cujo nome começava com a respectiva letra.	1 caderno tipo ata 96 folhas para registro da escrita. 1 computador portátil; 1 Dominó de letras e gravuras, e 1 jogo de trilhas cujo objetivo era sortear palavras e o número de segmentos representava o número de casas a ser percorrida no jogo.

## Procedimento

O estudante foi indicado para receber suporte adicional em leitura e escrita. Procedeu-se o contato com o adolescente que estabeleceu como prioridade do programa a aquisição da leitura. Buscou-se, a partir do perfil neuropsicológico, delinear o programa de mediação e estabelecer uma linha de base de competência em leitura.

Em função do perfil neuropsicológico do estudante ter indicado melhor desempenho em atividades de *input* visual, optou-se como estratégia prioritária pelo método Mais de Alfabetização (VALLE, 2005). Utilizou-se o *software* Alfabetização Fônica Computadorizada (CAPOVILLA; CAPOVILLA; MACEDO, 2006) no seu módulo intitulado “Alfabeto”, pois este trabalha o aspecto grafonêmico. Este módulo constitui-se pelos blocos “Vogais” e “Consoantes”. No bloco “Vogais”, foram apresentadas as vogais A, E, I, O e U. No bloco “Consoantes” foram apresentadas as letras F, V, L, S, R, C, D, T. Propuseram-se atividades em que o participante deveria selecionar figuras e palavras que comessem com a letra-alvo ou com o som da letra-alvo, respectivamente.

A seleção das famílias silábicas obedeceu ao critério do contexto de composição do nome completo do participante, que conforme Russo (2010) constitui uma base sólida para a aprendizagem da leitura e escrita. O participante reconhecia instantaneamente o seu nome e a maioria das letras dele, porém quando essas letras eram mostradas em palavras diferentes o reconhecimento era demorado ou inexistente.

A organização do procedimento de mediação acontecia no contraturno, no entanto todas as estratégias e recursos implementados eram do conhecimento da professora regente da turma e da família.

As sessões eram divididas em três momentos:

1º momento – apresentava-se a família silábica (com os cartazes e textos do Método Mais de Alfabetização e posteriormente com o programa Alfabetização Fônica Computadorizada);

2º momento – trabalhava-se com aspectos cognitivos envolvidos no processo (percepção visual e fonética, atencional, estruturação espaço-temporal, aspectos motores); nessa etapa utilizavam-se as fichas de dispositivo externo (para compensar a dificuldade de memória, de atenção e de funções executivas) juntamente com a metodologia de superaprendizagem. Enfatizava-se: a visualização da letra e seu nome; a pronúncia do som da letra sozinha e acompanhada de vogais; a segmentação da palavra ao ser pronunciada; a ordem em que as sílabas eram dispostas e o movimento para a escrita da palavra (tanto o movimento fino de escrita da letra como a lateralização da escrita utilizando seu esquema corporal para treinar esquerda-direita).

3º momento – fazia-se um momento lúdico com jogos que utilizavam o raciocínio verbal (dominó de letras e gravuras) e o colorir de gravuras com palavras e pseudopalavras escritas com os carimbos. O jogo de tri-lhas, além do objetivo lúdico, possuía como meta estimular a atenção para a segmentação das palavras.

A cada semana apresentava-se uma família silábica diferente. Como tarefas de casa, solicitava-se que o participante treinasse por pelo menos uma hora, todos os dias, as sílabas já estudadas e que as buscasse reconhecer em produtos de sua casa e nas propagandas da televisão. Pediu-se à sua mãe que o acompanhasse na atividade.

Ao todo, realizaram-se 20 sessões de suporte adicional no contraturno das aulas ao longo de quatro meses. O conhecimento das habilidades cognitivas implicadas na tarefa (conteúdo trabalhado) era frequentemente seguido de *feedback* com vistas ao desenvolvimento do sentimento de competência (este conceito deriva da teoria da experiência da aprendizagem mediada – EAM e visa fortalecer o autoconceito do participante, partindo do que ele sabe, reforçando e confirmando a percepção de que ele detém aquele conhecimento (FEURSTEIN, 1975, 1980; FONSECA, 1998).

## **Resultados e discussão**

A seguir, são apresentados os resultados obtidos pelo participante nos períodos pré e pós-mediação. A tabela 1 mostra o resultado no TDE (STEIN,

1994) antes e após a mediação. Destacam-se aqui os ganhos de pontuação sem alterar a classificação, lembrando que no desenvolvimento típico estas funções costumam se consolidar no final dos sete anos. No caso da pessoa com deficiência intelectual estima-se um atraso em torno de 05 anos em relação ao desenvolvimento típico.

Tabela 1. Teste de desempenho escolar pré e pós-mediação

Resultados	Escore bruto		Classificação		Previsão do escore bruto a partir da idade	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
Escrita	1	2	Inferior	Inferior	Abaixo de 7 anos	Abaixo de 7 anos
Aritmética	6	6	Inferior	Inferior	Entre 7 e 8 anos	Entre 7 e 8 anos
Leitura	0	5	Inferior	Inferior	Abaixo de 7 anos	Abaixo de 7 anos
Total	7	13	Inferior	Inferior	Abaixo de 7 anos	Abaixo de 7 anos

Antes da mediação, no Subteste de Escrita, Rafael executou apenas seu nome de maneira correta, porém o restante de sua produção não possuía qualquer semelhança com a palavra ditada. No parte oral do Subteste de Aritmética, ele reconheceu qual número era maior e reconheceu as quantidades, mas não conseguiu resolver problemas de adição e subtração; na parte escrita do Subteste de Aritmética, ele conseguiu executar duas operações de subtração, uma de adição (1+1) e uma de multiplicação. No Subteste de Leitura, reconheceu vogais sem conseguir produzir leitura de palavras, pois não discriminava consoantes.

Analisando quantitativamente o desempenho, pós-mediação, no TDE verifica-se um aumento sutil no escore bruto de cada subteste e no escore total; o posto de classificação permanece inferior e a previsão do escore bruto a partir da idade não sofreu alteração. Porém a análise qualitativa dos Subtestes de Escrita e Leitura mostra que seu esquema de grafia já possui alguma semelhança com a palavra ditada (como em Ver- Vea, Mais-Mai, Martelada-Matelada) e em sua leitura, além das palavras mato, medo, saco, osso e moeda, já reconhece ao menos as sílabas treinadas. Ainda sobre o subteste de escrita, além de seu nome, Rafael também escreveu a palavra “toca” de maneira correta. Já a palavra “favor” ele escreveu “fafo”; Rápida-sada; desconhecido-dame; efetivo-elovão; coletividade-coxidae; baile-dali; bica-i cai.

A Tabela 2 mostra o desempenho na prova de rimas que foi utilizada para investigação da consciência fonológica. O desempenho pré-mediação aponta erros de consciência fonológica no item 6, presença de perseveração nos itens 2, 4 e 5 e acerto nos itens 1, 3 e 7. Na emissão pós-mediação, os acertos foram nos itens 1 e 7; os itens 2 e 3 apresentaram erros perseverativos e os erros dos itens 4, 5 e 6 foram de associação semântica. Este desempenho confirma dados da

literatura que apontam as dificuldades de consciência fonológica como preditor importante de desempenho em leitura/escrita.

Tabela 2. Prova de rimas

Rima	Emissão pré-mediação	Emissão pós-mediação
1. Balão /canção	Dão	Violão
2. Casinha /bolinha	Bolão	Bola
3. Mola /gola	Argola	Golão
4. Cadeira /mamadeira	Mama/mamão	Nenê/chuquinha
5. Gatinho /bolinho	Bolão	Comeu o bolinho
6. Laço /palhaço	Paixão	Circo
7. Decote /pote	Lote	Gote

A seguir, tem-se a Tabela 3 que mostra o desempenho de leitura das letras do alfabeto antes e após mediação. Nota-se que as vogais e as letras F, D, X, C, T, Z, S e V foram identificadas com sucesso antes da mediação. Após a mediação, as letras treinadas (R, F, P, D, C, L, T, M, S e V), as letras X e Z e as vogais foram todas identificadas corretamente; permaneceram os erros nas letras G, J e H que não foram treinadas. A letra Q foi reconhecida segundo Rafael por estar presente no jogo “Dominó de letras e gravuras” onde era associada a uma figura de um pedaço de queijo. O desempenho ainda deficitário ilustra as já conhecidas dificuldades de alfabetização na DI e, por outro lado, acenam com uma possibilidade de aquisição considerando o processo lentificado produzido pela condição específica.

Tabela 3. Leitura do alfabeto antes e pós-mediação

Letra apresentada	Resposta emitida Pré-mediação	Resposta emitida Pós-mediação
R	T	R
G	J	Não foi objeto de treino
B	Não identificou	B
F	F	F
N	T	N
P	Não identificou	P
U	U	U
D	D	D
X	X	X
C	C	C
I	I	I
E	E	E
J	Não identificou	Não foi objeto de treino
A	A	A
H	Não identificou	Não foi objeto de treino
L	F	L
O	O	O
T	T	T



Z	Z	Z
M	T	M
Q	Não identificou	Q
S	S	S
V	V	V

Na tabela 4 observa-se o desempenho no IAR. O OK-Azul indica acerto de 100%, o OK-Verde indica até 50% de acerto e o OK-Vermelho indica mais de 50% de erros. Observa-se que o participante adquiriu habilidades em três dos sete domínios que estavam em elaboração. Este resultado melhora muito o prognóstico, indicando que a aquisição é lenta mas possível.

Tabela 4. Desempenho qualitativo no IAR (LEITE, 1984/2015)

Habilidade observada	Pré-mediação	Pós-mediação
Esquema corporal	OK-Azul	Ok-Azul
Lateralidade	OK-Verde	Ok-Azul
Posição	OK-Azul	Ok-Azul
Direção	OK-Azul	Ok-Azul
Espaço	OK-Azul	Ok-Azul
Tamanho	OK-Azul	Ok-Azul
Quantidade	OK-Azul	Ok-Azul
Forma	OK-Verde	Ok-verde
Discriminação visual	OK-Verde	Ok-verde
Discriminação auditiva	OK-Verde	Ok-verde
Verbalização de palavras	OK-Verde	Ok-verde
Análise/síntese	OK-Verde	Ok-Azul
Coordenação motora	OK-Verde	Ok-Azul

Legenda: Verde: em elaboração Azul: Adquirido

Antes da mediação, Rafael ainda confundia direita com esquerda. Os dois erros na parte Forma envolviam a discriminação de círculo e retângulo. Em Discriminação Visual apresentou apenas um erro que envolvia raciocínio matricial não verbal e um erro de ordenação de letras. Na Discriminação Auditiva, apresentou três erros na prova que exigia identificação de gravuras que terminavam com a mesma sílaba (codificação fonológica). Os erros da parte Verbalização de Palavras foram de pronúncia classificados como regionalismo (bom-bão) e de consciência fonológica (planta-pranta/zázá-jájá). Na Análise/Síntese apresentou apenas um erro, ocasião na qual era exigida a pronúncia de palavras dividindo-as em sílabas. A dificuldade apresentada na prova de destreza motora ocorreu somente em um item que exigia planejamento mais complexo do movimento. Contudo, o desempenho pré-mediação demonstrou que Rafael estava apto para iniciar a alfabetização.

Após a mediação, Rafael manteve desempenho de 100% nas habilidades

de Esquema corporal, Posição, Direção, Espaço, Tamanho e Quantidade, demonstrando que essas habilidades se encontram bem-estabelecidas. Do ponto de vista qualitativo, Rafael obteve ganhos nas habilidades de Lateralidade, Análise/Síntese e Coordenação motora, nas quais não cometeu qualquer erro. Na habilidade Forma manteve os erros. Na discriminação visual cometeu o mesmo erro de raciocínio matricial não verbal e percebeu o erro na ordenação de letras conforme o modelo. Na discriminação auditiva permaneceram os mesmos erros de codificação fonológica, porém dessa vez somente em dois itens. Em Verbalização de palavras cometeu dois erros de pronúncia (problema-pobrema; flor-fror).

## Discussão

O objetivo do presente estudo foi relatar as estratégias de suporte adicional em leitura e escrita para um adolescente com deficiência intelectual. Conforme já relatado, o participante apresentou, em seu histórico desenvolvimental, os fatores de risco, apontados pela AAIDD (2010) para a deficiência intelectual: a) *fator biomédico* (prematuridade e meningocefalite); b) *fator social* (desvantagem de natureza econômica, falta de acesso ao cuidado pré-natal); c) *fator comportamental* (tabagismo materno no período gestacional) e d) *fator educacional* (falta de encaminhamento para serviços de estimulação na alta hospitalar e ausência de adaptações curriculares e suporte educacional específico para sua condição).

Conforme já justificado, a mediação priorizou estratégias cognitivas e, através da EAM (FEURSTEIN, 1975, 1980; FONSECA, 1998), foi possível atuar sobre o sentimento de competência, dando *feedback* positivo nas atividades em que foi capaz de executar. A maior motivação do participante era a possibilidade de aprender a ler e escrever, daí a decisão por um programa de competência em leitura e escrita. Como sugere a AAIDD (2010) é importante acreditar e implementar estratégias que permitam que a pessoa com DI experimente algum grau de aprendizagem. Pode-se perceber que o desempenho de Rafael poderia ter sido um pouco melhor se, além do suporte instrucional, ele também tivesse auxílio em casa, como apontam Santa Maria e Linhares (1999).

Partindo-se do princípio de que Rafael apresenta bom *input* visual privilegiou-se a apresentação do conteúdo utilizando-se um método imagético (pictórico) com vistas a enfatizar as áreas de força como preconiza a EAM (FEURSTEIN, 1975; FEURSTEIN, 1980). Percebeu-se, logo de início, que Rafael, como é típico na DI, apresentava persistência em erros. Na quarta sessão de mediação, quando questionado se treinava em casa, respondeu que o treino somente ocorria um dia após a sessão. Solicitou-se então que Rafael treinasse todos os dias em que não fosse à sessão, por pelo menos uma hora, utilizando os dispositivos externos para compensar os déficits de memória, função executiva

e atenção (SOHLBERG; MATEER, 2009) com base baseado no método de superaprendizagem (SANTOS, 2004), sendo que esse tipo de estratégia visa tornar automáticas as habilidades de percepção, atenção e reconhecimento através da repetição das atividades. Nas sessões seguintes a esta instrução Rafael passou a demonstrar um melhor desempenho na evocação das sílabas e no uso dos dispositivos externos para conseguir ler e escrever palavras curtas e simples.

No momento do reteste, o estudante fez as atividades sem o auxílio dos dispositivos externos. O fraco desempenho quantitativo no TDE demonstra que o uso desses dispositivos constitui um método compensatório e não restaurador de funções cognitivas danificadas, conforme alertam Sohlberg e Mateer (2009). No TDE, exigiu-se um maior esforço de codificação fonológica no subteste de Escrita e de correspondência grafofonêmica no subteste de Leitura. O melhor desempenho em leitura do que em escrita sugere que a maior dificuldade de Rafael, no que compete à aquisição de leitura e escrita, está relacionada à consciência fonológica que nele encontra-se prejudicada.

Como já assinalado, Schirmer, Fontoura e Nunes (2004) afirmam que a aquisição da linguagem escrita no aspecto de codificação e decodificação envolve o processamento dos símbolos gráficos pelo córtex visual na região occipital e a organização viso-espacial da grafia no lobo parietal. De acordo com Gil (2002), a região temporal posterior se encarrega da ativação do léxico visual. Não é possível fazer afirmações categóricas acerca de áreas cerebrais alteradas, visto que não há exame de imagem comprobatório. No entanto, pode-se hipotetizar que a natureza dos déficits está relacionada a déficits cognitivos de áreas anteriores, pois possui dificuldades de orientação do comportamento em direção a metas e de flexibilidade mental; e posteriores (codificação e decodificação do código linguístico).

De acordo com Fiori (2008), a região têmporo-parietal poderia gerar as representações sonoras da linguagem (codificação fonológica). Supõe-se também que esta região esteja deficitária em Rafael, visto que ele apresentou diversas vezes tanto no delineamento quanto no decorrer da mediação e da retestagem erros de consciência fonológica. Para Cardoso-Martins, Corrêa e Magalhães (2010), a dificuldade de leitura pela recodificação fonológica relaciona-se com a dificuldade no desenvolvimento da consciência fonológica (CF) que diz respeito à habilidade de atenção consciente aos sons da fala.

Fiori (2008) afirma que o córtex frontal se responsabilizaria pelo tratamento semântico das palavras. Esta é uma característica que Rafael possui com dificuldade, pois quando consegue decodificar as sílabas e pronunciar a palavra, o reconhecimento do que está lendo é realizado de forma demorada, visto que é preciso que ele repita algumas vezes a palavra que acabou de ler para tomar consciência de seu significado. Porém essa característica é esperada em

decorrência do déficit intelectual.

Conforme Sohlberg e Mateer (2009), em um processo de reabilitação cognitiva também é necessário haver um apoio emocional e social de curto e longo prazo. O apoio social foi realizado logo no início do tratamento. Com o laudo e uma declaração da participação no programa de mediação em mãos, a mãe do participante foi orientada a procurar o serviço de integração de transporte de passageiros da cidade para providenciar o cartão de passe livre para o participante, visto que a mãe já havia se queixado da dificuldade financeira em arcar com as despesas de transporte para levar Rafael às sessões. A mãe do participante também foi orientada a procurar a escola para que a instituição de ensino providenciasse um professor de apoio para re-alfabetizar o adolescente e o acompanhasse em seu treino, contudo a mãe somente procurou a escola no final deste processo interventivo, o que também dificultou o acesso a um apoio na escola. Após levar o laudo à escola, a coordenadora da instituição informou que iria incluí-lo no programa de reforço escolar. Rafael também foi encaminhado a um serviço social pedagógico em um setor próximo ao de sua residência onde se realizam atividades de artes plásticas, artes cênicas e reforço escolar, mas a mãe do participante até o momento não pôde levá-lo a este serviço.

No que diz respeito ao suporte emocional, Rafael relatava que às vezes ficava nervoso por não conseguir ler sozinho durante os treinos em casa. Nestes momentos em que se mostrava frustrado ele era lembrado de sua deficiência e que já havia sido alertado, na devolutiva da avaliação e no início da mediação que essa dificuldade era esperada, mas que ele deveria continuar seus treinos e pedir a ajuda de sua mãe e obter ajuda na escola. Quando o estudante treinava no consultório e demonstrava empenho e êxito, este era reforçado com elogios e palavras de incentivo para persistir em seus treinos.

Para concluir, Capovilla, Capovilla e Macedo (2006) afirmam que a consciência fonológica e a correspondência grafonêmica são quesitos fundamentais para a aquisição de leitura e escrita. Cardoso-Martins e Corrêa (2010) frisam que, para a leitura fluente, é necessário que haja a habilidade de codificação fonológica e a codificação ortográfica. A opção por trabalhar com material de *input* visual decorreu da avaliação neuropsicológica que indicou melhor performance visual, pois Lefèvre (2004) enfatiza a consideração das potencialidades e dificuldades apontadas por uma avaliação neuropsicológica antes de se iniciar uma atividade interventiva em uma pessoa com alguma disfunção cerebral ou síndrome neurológica. Como o tempo deste processo interventivo foi limitado, persistiu o déficit de consciência fonológica por este não ter sido priorizado, visto que esta é a sua área de maior dificuldade. No futuro o programa de mediação para este participante deve fazer o enfrentamento dessa problemática.

Os ganhos quantitativos e qualitativos foram pequenos se comparados a adolescentes da mesma faixa etária; provavelmente esta pode ter sido a primeira oportunidade que Rafael vivenciou de aprendizado efetivo. No entanto, o principal deste trabalho foi a oportunidade dada a este adolescente de realizar o desejo de poder ser auxiliado por um programa que estimulasse a leitura e escrita. Esta motivação demonstra que o participante sente a necessidade de ser incluído aos seus pares e foi o que se tentou fazer com este programa de mediação.

## Considerações finais

Este estudo ilustra as dificuldades inerentes ao desafio de alfabetizar pessoas com deficiência intelectual. Os resultados indicaram que é possível mediar o processo de desenvolvimento e que este procedimento demanda organização e estruturação do ambiente escolar em termos amplos de políticas públicas; uma limitação importante deveu-se à logística incapaz de assegurar o suporte adicional de forma pervasiva e ampla (todos os dias da semana e em vários ambientes, não restritos à escola) como indicam as diretrizes mundiais de atenção e assistência à pessoa com DI (BARBOZA, 2001).

Foram destacados aspectos que podem ser decisivos na apresentação do conteúdo, sobretudo quando as crianças precisam de representação pictórica, suporte adicional em leitura labial ou de sinais, consciência fonético-fonológica, treino em segmentação das palavras e exposição reiterada da conversão fonema/grafema. Por fim, destaca-se a importância da intencionalidade e apresentação explícita do conteúdo (FERREIRA *et al.*, 2021).

Destaca-se neste estudo a necessidade de complementariedade dos vários modelos que investigam o processo de alfabetização. Urge superar a dicotomia de modelos modulares/globalizantes. Reafirma-se a necessidade de apoiar programas baseados na ciência e, portanto, que indiquem desenhos universais e, ao mesmo tempo, assumam a dialética presente na situação concreta de sala de aula que exige do professor atenção à idiosincrasia, sobretudo quando envolve pessoas com necessidades específicas.

## Referências

ALVES, R. A.; LEITE, I. Alfabetização Baseada na Ciência (ABC): Introdução ao manual pelos editores. *In: Alfabetização Baseada na Ciência (ABC)*. Brasília, 2021.

AUSUBEL, D. **The Psychology of Meaningful Verbal Learning**. Orlando, FL: Grune & Stratton, 1963.

AUSUBEL, D. **Educational Psychology: A Cognitive View**. New York: Holt,

Rinehart & Winston, 1968.

BARBOZA, S. F. **Incluindo a professora**: Subjetividade no processo de inserção de crianças com necessidades educacionais especiais em classes comuns de ensino. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2001.

CAPOVILLA, F. CAPOVILLA, A. VIGGIANO, K. MAURÍCIO, A. BIDÁ, M. Processos logográficos, alfabéticos e lexicais na leitura silenciosa por surdos e ouvintes. **Estudos de Psicologia**, 2005, v. 10, n. 1, p. 15-23.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C.; MACEDO, E. C. **Alfabetização fônica computadorizada**: fundamentação teórica e guia para o usuário. São Paulo: Memmon, 2006.

CARDOSO-MARTINS, C.; CORRÊA, M. F. Avaliação da habilidade de codificação fonológica e ortográfica. *In: Avaliação neuropsicológica*. L. F. Malloy-Diniz; D. Fuentes, P. Mattos; N. Abreu (Orgs.) (p. 397 – 402). Porto Alegre: Artmed, 2010.

CARDOSO-MARTINS, C.; CORRÊA, M. F.; MAGALHÃES, L. F. da S. Dificuldade específica de aprendizagem da leitura e escrita. *In: Avaliação neuropsicológica*. L. F. Malloy-Diniz, D. Fuentes, P. Mattos & N. Abreu (Orgs.) (p. 133 – 149). Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica nossa capacidade de ler/ Tradução: Leonor Scliar Cabral, Porto Alegre: Penso, 2012.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico** [livro eletrônico]: contribuições didáticas / Meire Cristina dos Santos Dangió, Lígia Márcia Martins. 2018.

FERREIRA, S.F.B.; VIEIRA, A.M.O; PIMENTA, S. B.B (2021). Diário de emoji e práticas de alfabetização. IX encontro nacional e II encontro internacional de educação e ludicidade. *ANAIS do ENEILUD*, 2021.

FERREIRA, S.F.B.; BORGES, G.S.; GUADAGNINI, M.R.; TORRES, E. Y.; A música como recurso pedagógico no processo de alfabetização de crianças com necessidades específicas. *Anais do III Congresso Online Nacional de Pedagogia*, 2022. Doi: 10.54265/LSXW5679.

FEURSTEIN, R. **Mediated Learning Experience** – An Outline of the Proximal Etiology for Differential Development of Cognitive Functions. Nova York: ICP, 1975.

FEURSTEIN, R. **Instrumental Enrichment**. Baltimore: University Park Press, 1980.

FIORI, N. A linguagem. *In: As neurociências cognitivas*. Tradução de S.M.S. Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 131 – 151.

FONSECA, V. **Aprender a Aprender**. A educabilidade Cognitiva. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

FREIRE, P. **Alfabetização. Leitura do mundo. Leitura da palavra.** São Paulo: Paz e Terra, 1963.

GIL, R. As alexias. In: **Neuropsicologia.** Tradução de M. A. A. S. Doria. 2 ed. São Paulo: Santos, 2002, p. 72 – 76.

GUERRA, L. B. Neurobiologia aplicada à neuropsicologia. In: D. Fuentes, L. F. Malloy-Diniz; C. H. P. de Camargo; R. M. Cosenza (Orgs.). **Neuropsicologia – teoria e prática.** Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 20-59.

LEFÈVRE, B. H. W. F. Avaliação neuropsicológica infantil. In: V. M. Andrade, F. H. dos Santos; O. F. A. Bueno (orgs.). **Neuropsicologia hoje.** São Paulo: Artes Médicas, 2004, p. 249-263.

LEITE, S. A. da S. **Instrumento de avaliação do repertório básico para a alfabetização – IAR:** manual de aplicação e avaliação. São Paulo: Edicon, 1984/2015.

MARTINS, M. As bases Neurobiológicas da Leitura. In: ALVES, R. e LEITE, Isabel. **Alfabetização baseada na ciência.** Manual ABC. Brasília/Porto, 2021.

MARTINS, W.; FERREIRA. S.F.B. Projeto de pesquisa. **Avaliação neuropsicológica de crianças com dislexia.** Protocolo CEP (01108712.6.0000.0037). Goiânia, 2012.

NADALIM, C.F. Paula. Alfabetização baseada na ciência. Apresentação. In: ALVES, R. e LEITE, Isabel. **Alfabetização baseada na ciência.** Manual ABC. Brasília/Porto, 2021.

OLIVEIRA, H. V; PINHO, D. M. V; SENNA, L. A. G. Políticas públicas na alfabetização: um diálogo com a avaliação nacional da alfabetização e o Programa Mais Alfabetização. Financiamentos: Faperj PQ/CNE#E26-202926/2017; Uerj PQ/Prociencia (2020-2023). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2022, v. 30, n. 115, pp. 334-353. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003002686>. Acesso em: 20 set. 2022.

SANTA MARIA, M. R.; LINHARES, M. B. M. Avaliação cognitiva assistida de crianças com indicações de dificuldades de aprendizagem escolar e deficiência mental leve [versão eletrônica]. **Psicologia Reflexão e Crítica.** 1999, v. 12, n. 2, p. 395-417. doi: 10.1590/S0102-79721999000200010.

SANTOS, F. H. dos. Reabilitação cognitiva pediátrica. Em V. M. Andrade, F. H. dos Santos & O. F. A. Bueno (orgs.), **Neuropsicologia hoje.** (pp. 265-278) São Paulo: Artes Médicas, 2004.

SCHIRMER, C. R.; FONTOURA, D. R.; NUNES, M. L. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. **Jornal de Pediatria,** 2004, 80 (2 suppl.), p. 95 – 103. doi: 10.1590/S0021-75572004000300012.

STEIN, L. M. **TDE: Teste de desempenho escolar – manual para aplicação e interpretação.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

SOLHBERG, M. M.; MATEER, C. A. **Reabilitação cognitiva**. Tradução de M. C. Brandão. São Paulo: Santos Editora, 2009.

RATEY, J. J. **O Cérebro**. Um Guia para o Usuário: Como aumentar a saúde, agilidade e longevidade de nossos cérebros através das mais recentes descobertas científicas. Tradução de A. Matias. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

RUSSO, M de F. **Atividades em alfabetização**: teoria e prática na utilização do nome próprio. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: Os símios, homem primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.



# SOFTWARE PARTICIPAR: RECURSO PARA A ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

*Giselle Lemos Schmidel Kautsky<sup>1</sup>*

*Euluze Rodrigues da Costa Júnior<sup>2</sup>*

## Introdução

Este texto salienta parte de um estudo, desenvolvido em um curso de especialização em Informática na Educação realizado no Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes<sup>3</sup>, cujo objetivo foi o de analisar o uso da tecnologia assistiva como recurso pedagógico para potencializar o desenvolvimento inicial da alfabetização de estudantes com deficiência intelectual.

Com esse propósito, selecionamos o *Software Participar*, ferramenta educacional de acesso gratuito, para apresentar aos professores dos anos iniciais da educação básica de uma escola pública municipal, que atuavam junto a estudantes com deficiência intelectual. Metodologicamente, desenvolvemos um estudo de caso qualitativo com base em um estudo exploratório e, considerando o universo dessa pesquisa, tivemos como participantes os professores da sala comum e o professor especialista da educação especial.

A perspectiva de desenvolvimento do trabalho de campo junto aos professores nos incitou a refletir que no processo histórico-cultural, o homem sempre buscou meios adequados que pudessem facilitar o desenvolvimento de suas atividades cotidianas, como a comunicação entre pares. Levando em consideração a necessária interação social, inferimos que a dinâmica que possibilitou o desenvolvimento da comunicação oral nas sociedades humanas como algo que pode ser

---

1 Doutor e Mestre em Educação pelo PPGE/Ufes. Professor Adjunto da disciplina Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais - Libras e Coordenador do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP/Ufes). Editor-Chefe da Revista Educação Especial em Debate (REED). Membro e pesquisador do grupo de pesquisa: Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (CNPq). Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: euluzejunior@gmail.com.

2 Doutora e Mestre em Educação pelo PPGE/Ufes. Membro e pesquisadora do grupo de pesquisa: Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (CNPq). Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: gisellekautsky@gmail.com.

3 KAUTSKY, G. L. S. *Software Participar: análise de recurso para a alfabetização de sujeitos com síndrome de Down*. Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes – Vitória- ES – 2014.

aprendido, memorizado e transmitido, pode ser compreendido como resultado de uma ruptura evolutiva na relação do ser humano com as sociedades animais.

Assim, o que diferencia os seres humanos do resto do universo, é o conhecimento construído social e intergeracionalmente, ao longo de dinâmicas de longa duração sem um ponto preciso de origem (ELIAS, 1998). Essa concepção de conhecimento, oportuniza o registro de Goudsblon (2009) sobre os humanos, enquanto os únicos seres vivos totalmente dependentes de aprendizagens para sua existência no contexto histórico e social ao qual pertencem.

O processo de “[...] comunicar-se entre si sobre coisas existentes [...]” (ELIAS, 1994b, p. 4) nas variadas sociedades humanas, é resultante de uma interação social, que ativa a possibilidade biológica de aprender coisas que estão, simbolicamente, definidas no patrimônio genético da espécie humana (idem), como por exemplo, a escrita que em toda a sua diversidade, constitui o arcabouço simbólico da humanidade, tendo em conta que é uma tecnologia aprendida, potencializadora da comunicação de saberes constituídos pelos homens para além de determinado tempo e espaço sócio-histórico.

Contudo, considerando que os homens nascem imersos em uma cultura - sociedade, práticas e interações - o conhecimento da linguagem oral e escrita para a comunicação emerge como uma das principais influências em seu desenvolvimento. Nesse processo, não pode nos escapar que na aprendizagem dos seres humanos “[...] os processos biológicos e sociais são mutuamente dependentes [...]” (ELIAS, 1994b, p. 23) e, a linguagem como uma singularidade para a comunicação no ambiente social, exerce influência significativa na constituição do processo de desenvolvimento do aprendizado humano (VIGOTSKI, 2001).

Com a percepção de que a comunicação humana permeia o próprio desenvolvimento da humanidade, podemos considerar que no processo histórico-cultural de longa duração, o homem sempre buscou conhecimentos que lhe possibilitasse meios adequados para abrandar as suas limitações e potencializar suas ações, de modo a facilitar o desenvolvimento de suas atividades cotidianas.

Desse modo, na dinâmica sócio-histórica, de forma não linear, os humanos constituíram conhecimentos para representação simbólica da comunicação oral, como a tipografia e, em um considerável avanço temporal, a invenção dos meios eletrônicos que possibilitaram novas tecnologias de informação e comunicação, que foram potencializados com a popularização da internet.

O surgimento e utilização das novas tecnologias da informação e comunicação e a apreensão das ferramentas da internet, com todos os desafios, vem contribuindo para a transformação de valores sociais e exercendo influência significativa em variados espaços e hábitos sociais tradicionais, como por exemplo, as práticas pedagógicas no interior da escola a partir de recursos utilizados para

ensinar, como o computador.

Dessa forma, seguindo a proposição vigotskiana, entendemos que o acesso a recursos disponíveis em determinado período sócio-histórico influencia, fundamentalmente, o desenvolvimento de aprendizagem dos indivíduos. Nesse sentido, em meio às tecnologias do momento recente, o computador pode ser um recurso pedagógico para o ensino, um suporte para o desenvolvimento de tecnologia assistiva e, também ser assumido como uma, quando o planejamento de atividades a serem desenvolvidas com sua utilização é organizado como uma alternativa às metodologias tradicionais, objetivando possibilitar a aprendizagem a estudantes com alguma limitação.

No Brasil, o Comitê de Ajudas Técnicas – CAT, instituído pela Port. Nº 142, de 16 de novembro de 2006, conceitua a Tecnologia Assistiva como:

[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2006).

Com o propósito do computador como suporte, apresentamos o Software Participar aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, defendendo-o como uma tecnologia assistiva específica para iniciar a alfabetização de estudantes “com deficiência ou dificuldades” e, reforçando o fato de que o software em questão, pode ser uma mediação instrumental para a aprendizagem, desde que sua utilização seja, intencionalmente, planejada e envolva a mediação do professor, ação fundamental para a escolarização de todos os estudantes.

Cabe informar que a escolha pelo computador como suporte aconteceu, de um lado, por ser a máquina adequado para a instalação e desenvolvimento do Software Participar e, de outro, por ser um suporte presente no ambiente escolar, cuja utilização é conhecida pelos professores, condição que possibilita o domínio de um instrumento tecnológico da cultura recente, como meio concreto de inclusão e interação no mundo (LÉVY, 1993).

Para fundamentar o uso do Software Participar como ferramenta da tecnologia assistiva para os estudantes com deficiência intelectual, apresentaremos alguns pressupostos da teoria sociocultural destacando os processos de mediação, compensação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tendo como suporte as traduções dos escritos de Vigotski (1991, 1997, 2001) e, também nos registros de pesquisadores que tem o autor como pressuposto epistemológico, como Padilha (2001) e Barroco (2011). O software utilizado como tecnologia assistiva será visto de acordo com os pressupostos defendidos por Valente (1998), sendo que, na análise da parte técnica, o software em questão foi

interpretado como objeto de aprendizagem construcionista, conforme critérios apontados por Cristóvão (2011).

### **Um pouco do referencial teórico**

Ao longo de toda história da humanidade, pensamentos preconceituosos e discriminatórios marcaram a existência do sujeito com deficiência. Contudo, acompanhamos que na dinâmica das sociedades industrializadas recentes, há uma redução do contingente da população que considera a participação social da *pessoa deficiente* como um fenômeno caritativo, marcadamente subsidiado por paradigmas científicos ou mitos religiosos, que valorizam o indivíduo isolado e menosprezam a constituição sociocultural singular de cada pessoa.

Importante salientar que o discurso que atravessa a concepção da *pessoa deficiente*, desqualifica o desenvolvimento da vida humana e, praticamente, exclui a possibilidade de participação coletiva do indivíduo em seu tempo histórico, resultando em uma condição que determina as tarefas necessárias para viver em sociedade como inalcançáveis para o sujeito. Entretanto, o ideário da concepção caritativa tem dividido espaço com a perspectiva social, que concebe a *pessoa com deficiência* como cidadã participante, que tem direitos e deveres e faz parte do enredamento do processo social.

Cumprir apontar que assumir a perspectiva social, escapa a negação do problema da deficiência na pessoa, contudo, considera que as dificuldades/oportunidades de participação em sociedade, exaltadas pelas singularidades da deficiência resultam do planejamento dos governos, a depender da forma como uma sociedade organiza e assegura os serviços aos seus cidadãos.

Destacamos assim, que na perspectiva social da deficiência, as sociedades contemporâneas assumem o compromisso ético de proteger e atuar para garantir os direitos humanos fundamentais, como o direito à educação. Assim, considerando que “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica” (VIGOTSKI, 1991, p. 115), um compromisso ético, pressupõe a organização de recursos e situações necessárias para possibilitar o direito de todos os cidadãos desenvolverem suas potencialidades para participação efetiva no movimento sócio-cultural – desafio registrado em nossa cultura pelo paradigma da educação inclusiva, que reconhece a aprendizagem para as pessoas com deficiência, como um processo essencial para o fortalecimento da dignidade e exercício dos direitos humanos.

No plano legal, a educação inclusiva no Brasil foi inicialmente assegurada em documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 8.069 de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente e, também, na lei nº 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional ainda vigente. Deste

conjunto de leis, emergiram políticas públicas que orientam a educação inclusiva nas escolas nacionais.

Destarte, a negação ou desconhecimento das potencialidades da pessoa com deficiência, escapa ao discurso de uma escola inclusiva, que defende oportunidades de acesso e participação para todas as pessoas, independente do sexo, religião, nacionalidade, etnia, ou qualquer outra condição. Na organização da proposta de uma educação inclusiva, a educação especial, definida no art. 58 do documento Diretrizes e Bases da Educação Nacional como “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996).

A partir da ideia de educação especial na perspectiva da educação na escola comum da rede regular de ensino, defendemos a ideia de que as práticas docentes pautadas em metodologias conservadoras, que isolam o sujeito na sala de aula e negam a sua interação, não contribuem para o estudante com deficiência intelectual “[...] vencer as barreiras de sua deficiência, expandir possibilidades, diminuir limites, encontrar saídas para estar no mundo” (PADILHA 2001, p. 135).

Nesse sentido, não raro o estudante com deficiência intelectual rejeita o ensino tradicional, porque não consegue aprender por meio das práticas desenvolvidas. No processo escolar, muitas vezes até segue com a turma, porém não avança no aprendizado, porque vai deixando de vivenciar e experimentar situações de ensino que poderiam potencializar o seu desenvolvimento. Nesse contexto, Padilha (2001, p. 59) nos ensina que os professores necessitam “[...] dirigir toda a atenção na investigação e na “superação da insuficiência, ali onde ela é mais penosa”. Mesmo que estudem por mais tempo e por caminhos alternativos, com procedimentos especiais, devem estudar o mesmo que todos os demais alunos.”

A esse respeito, Vigotski (1991) postula que as crianças se desenvolvem de modos variados. Dessa forma, entendemos que as práticas educativas para atender ao estudante com deficiência intelectual, precisam estar pautadas em recursos pedagógicos diferenciados de modo a atender as necessidades educativas e garantir o desenvolvimento singular das aprendizagens de todos os estudantes, afinal, os processos biológicos marcam o processo de constituição do sujeito, porém não limita o seu desenvolvimento.

Nessa direção, cabe ressaltar a importância da *mediação*, conceito caro à teoria vygotskiana. Para a teoria em questão, a relação do homem com o mundo é mediada pelo outro, via sistemas simbólicos, que pode ser linguagem (oral, gestual, escrita), uma obra de arte, um instrumento tecnológico, dentre outros meios culturais entendidos como conjunto das produções humanas que possibilitam o conhecimento do mundo. Sobre a mediação junto ao estudante

com deficiência intelectual, Padilha (2001, p. 49) registra que “[...] as funções psíquicas surgidas no processo de interação com as pessoas de seu meio são a esfera que permite a atenuação das consequências da deficiência e apresenta maiores chances de influência educativa.”

Nesse sentido, Vigotski (2001, p. 329) nos ensina que “[...] em colaboração, a criança se revela mais forte e mais inteligente que trabalhando sozinha.” Associado a colaboração, outra valiosa contribuição da teoria vigotskiana, é o conceito de *compensação social* das limitações orgânicas e funcionais, como alternativa de desenvolvimento para os sujeitos acometidos pela deficiência.

Nessa acepção, o sujeito não deixa de ser deficiente, mas a marca “da falta de algo” passa para segundo plano, o que aparece é o sujeito em constante desenvolvimento. Ainda tratando do conceito de compensação, Barroco (2011, p. 7) enfatiza que, em alguns casos, é possível que o indivíduo possa “[...] apresentar um grau de adaptação na área em que tinha limites biológicos a um nível acima da média esperada para a sociedade na qual está inserido e na qual se humaniza.”

As afirmações de Barroco (2011) colaboram para desfazer a crença social de que a pessoa com deficiência intelectual não aprende e permanece por toda a vida como criança, dependente de um outro. Partindo do princípio de que toda limitação supõe uma compensação, o professor tem um papel preponderante na criação e oferta de situações para o desenvolvimento do sujeito, cujas ferramentas e mediação só ocorrem no ambiente de interação escolar, em função dos elementos humanos e materiais presentes. Como visto, as possibilidades de a criança com deficiência intelectual dar outro rumo ao seu processo de aprendizado e desenvolvimento, dependerá das solicitações e mediações do meio. Nessa direção, ressaltamos que “[...] uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.” (VYGOTSKY, 1991, p.101)

As *funções psicológicas superiores*, outro constructo vigotskyano, indicam processos cognitivos que se desenvolvem por meio da fala e da aquisição de signos comuns ao convívio social onde está inserido o sujeito. A relação entre o meio sociocultural e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não se dá de forma direta, acontece por meio dos instrumentos, da mediação e por meio da linguagem, que é um sistema de signos. A teoria sócio-histórica dispensa uma atenção especial à linguagem, pois além da comunicação entre as pessoas, ainda é possível nomear os objetos do mundo exterior mesmo quando eles estão ausentes e, também possibilita ao sujeito, analisar, abstrair e generalizar características de coisas e situações presentes no seu momento histórico.

Nesse movimento, defendemos que a percepção que o professor tem sobre as potencialidades dos estudantes com deficiência, é primordial para um

trabalho exitoso junto aos mesmos. Contudo, essa percepção está relacionada ao embasamento teórico, que inclui os conhecimentos científicos e o conhecimento atualizado das políticas públicas que garantem os direitos de todos os sujeitos à educação e ainda, a necessidade de conhecimento e utilização dos recursos tecnológicos recentes, de modo a oportunizar outras possibilidades de aprendizagem aos estudantes, para além das atividades tradicionais da escola.

Posto isto, acrescentamos que na prática docente, os variados programas educativos que tem o computador como suporte para sua utilização, podem ser uma ferramenta pedagógica assistiva para as aprendizagens. No entanto, como defende Valente (1993), há necessidade de que o professor domine a tecnologia que irá adotar como recurso, conhecendo os programas e o que eles objetivam em sua classificação (tutorial, jogo, tutor inteligente, simulador, micromundo, aplicativo...) para poder proporcionar ao estudante uma experiência educativa exitosa.

Além disso, Valente (1998) se ancora da teoria sócio-histórica ao defender que a usabilidade de tecnologia com os estudantes não pode distanciar-se da mediação afetiva, assim, nos ensina que o olhar do professor é indispensável para a construção e o sucesso da aprendizagem e isto, inclui dar credibilidade às suas opiniões, valorizar sugestões, observar e acompanhar seu desenvolvimento. A mediação afetiva, de acordo com Valente (1998) contribui para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, prazerosa e eficaz, capaz de despertar em quem aprende, o interesse e a motivação pela busca do conhecimento.

### ***O Software Participar: tecnologia assistiva para estudantes com deficiência intelectual***

O computador para além da proposta de acessibilidade, como já dito, serve de suporte na escola para diversos programas creditados como tecnologia assistiva que emergem como alternativas à prática pedagógica tradicional junto ao estudante com deficiência e como uma possibilidade de potencializar a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Dentre tantas propostas de programas considerados como tecnologia assistiva, exemplificamos o *Sistema Sign Writing* que potencializa a aprendizagem de escrita de língua de sinais para os sujeitos surdos, o *Sistema Dosvox* que permite ao sujeito cego navegar pelas páginas da Internet, trocar e-mails, enfim, quase tudo que a *WEB* pode oferecer aos seus utilizadores e, em especial o *Software Participar*, nosso objeto de estudo, que tem como propósito possibilitar a aprendizagem inicial da leitura e escrita a sujeitos com deficiência intelectual.

O *Software Participar*, foi desenvolvido por Tiago Galvão e Renato Domingues, sob a supervisão do professor Wilson Veneziano, como trabalho final do curso de Ciências da Computação, na Universidade de Brasília (UnB). Teve como propósito inicial o desenvolvimento de uma ferramenta de

aprendizagem, com o objetivo de possibilitar a alfabetização e comunicação alternativa (simulação de redes sociais) de jovens e adultos com Síndrome de Down. Contudo, após validação do software, os criadores perceberam que o software atendeu a jovens, adultos e crianças com deficiência intelectual, não necessariamente, pessoas com síndrome de Down (VENEZIANO, 2013).

O projeto foi desenvolvido para ser em uma ferramenta gratuita como outros programas que podem ser baixados da internet. O diferencial está em toda a apresentação do Software Participar que, além de não ter uma linguagem infantilizada, é o único no Brasil que contempla na apresentação de sua interface personagens reais, neste caso, dois jovens com síndrome de Down.

No ícone de ajuda, uma mensagem dedicada aos professores esclarece que o software em questão é mais uma ferramenta pedagógica e não se propõe a ser um método de alfabetização, mas um apoio para a aprendizagem da leitura e escrita. Portanto, é um instrumento para o desenvolvimento da comunicação alternativa dos usuários, por meio de simulação de redes sociais.

Antes de apresentar o Software Participar aos professores, organizamos uma caracterização da base técnica do programa (CRISTÓVÃO, 2011), de modo a verificar se ele atendia aos propósitos de nosso estudo. Assim, em sua exploração verificamos que ele permite ao usuário experimentar, simular, brincar e construir a partir de um ambiente digital compatível com o objetivo principal do programa, conforme pode ser apreciado a seguir.

**Quadro 1** - Análise da base técnica do Software Participar

OBJETIVOS EDUCACIONAIS	Facilitar a alfabetização de estudantes com Síndrome de Down e outros com deficiência intelectual.	
Acesso	<a href="http://www.projetoparticipar.unb.br/index.php/download">http://www.projetoparticipar.unb.br/index.php/download</a>	
<b>CLASSIFICAÇÃO</b> (3-sempre, 2-muitas vezes, 1-poucas vezes, 0-nunca, N- não se aplica, “em branco” – ainda sem avaliar).		
Apresentação	1	A apresentação inicial é bem explicada e objetiva.
Pergunta/resposta	3	Toda proposta de interação é via pergunta/resposta.
Tutor inteligente	3	O software ensina ao usuário por meio de proposições objetivas (escrita das palavras) e previsíveis.
Construção	1	O software permite criar palavras a partir de figuras pré-estabelecidas.
Jogo; Simulação Micromundo; Programação Consulta; Cooperação	N	Não se aplica
Comunicação	2	A comunicação é do personagem do programa para o usuário e o feedback do usuário é a nova tentativa.



USABILIDADE (3-sempre, 2-muitas vezes, 1-poucas vezes, 0-nunca, N- não se aplica, “em branco” – ainda sem avaliar).		
Presteza	3	O ambiente conduz o usuário com objetividade.
Agrupamento	3	Na interface, os elementos são muito bem agrupados, facilitando a navegação do usuário.
<i>Feedback</i> imediato	3	Muito preciso.
Ações explícitas	2	Tem boa legibilidade, é explicativa e adequada aos estudantes.
Controle do usuário	3	O usuário tem total controle.
Consistência	3	Ambiente com ações previsíveis e adequadas ao usuário.
Significado	3	A linguagem é bem objetiva e clara.
APRENDIZAGEM (3-sempre, 2-muitas vezes, 1-poucas vezes, 0-nunca, N- não se aplica, “em branco” – ainda sem avaliar).		
Lembrar	3	As ações previsíveis ajudam o usuário a lembrar do próximo passo.
Entender	3	A informação dos conteúdos tratados é clara e consistente, facilitando a compreensão.
Aplicar	3	Aplicabilidade total do conteúdo inicial de escrita e leitura.
Analisar	3	Exige análise todo o tempo do fonema/grafema.
Avaliar	3	O usuário pode ir analisando o seu progresso.
Criar	3	Permite ao usuário combinar as letras para formar as palavras.

Fonte: Sistematizado pelos autores.

## Metodologia e análise dos dados

Para viabilizar a proposta da pesquisa, utilizamos o método qualitativo em um estudo de caso justificado pelo estudo exploratório. De acordo com Haguette (2001, p. 63), uma pesquisa pode ser considerada como estudo exploratório quando enfatiza a especificidade de um fenômeno, quanto às suas origens e à sua razão de ser, em nosso trabalho, o evento da tecnologia assistiva para alfabetização de estudantes com deficiência intelectual, a partir de um programa para computadores: o Software Participar.

Para a busca de programas que atendessem ao propósito de uma tecnologia assistiva para pessoas com deficiência, iniciamos uma pesquisa bibliográfica na internet com o propósito de conhecer o maior número possível estudos (MARCONI; LAKATOS, 1999) para selecionar um projeto que atendesse ao nosso objetivo. Nessa busca, levamos em consideração as inovações na área, fato que nos levou a optar pelo projeto do Software Participar. Nossa expectativa com essa escolha, é contribuir para proporcionar um novo olhar sobre as interfaces dos softwares já existentes com o propósito de atender, pedagogicamente, a

estudantes com deficiência intelectual matriculados na escola comum.

A efetivação da investigação no espaço empírico, foi desenvolvido junto a nove professores - dentre eles, três professores da Educação Especial, de uma escola municipal do interior do Espírito Santo, que atende a uma clientela de Ensino Fundamental e Médio, na modalidade de Educação para jovens e adultos – EJA. Os professores participantes da pesquisa, validaram as possibilidades do uso do Software Participar como um facilitador da alfabetização inicial de estudantes com deficiência intelectual ou para outros que, de acordo com a avaliação docente, demonstravam dificuldades para aprender pelas práticas tradicionais.

Nesse sentido, é importante salientar que os professores não fazem uso do laboratório de informática, porque falta um profissional habilitado em informática para se responsabilizar pelo espaço. A situação da falta de uso do laboratório não contempla o discurso presente nas Diretrizes do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo). O documento esclarece que além de disponibilização de equipamentos e infraestrutura, os projetos do Governo Federal têm como objetivo a formação de recursos humanos para a inserção das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas e o desenvolvimento de software e conteúdos digitais.

No cenário da realidade escolar, os professores relataram o uso de notebook próprio para a aula, quando querem proporcionar atividades diferenciadas para um estudante em especial ou todos em conjunto – momento em que levam os estudantes para uma sala e projetam no datashow. No caso dos estudantes que fazem acompanhamento com os professores da Educação Especial, o contato com o computador acontece na sala de recursos multifuncional, onde podem usar o notebook que compõe os equipamentos dela. Os dois computadores de mesa enviados pelo ministério da educação para compor o espaço, nunca funcionaram, segundo o professor que trabalha neste espaço.

Dessa forma, considerando a dinâmica interna da instituição, desenvolvemos o trabalho de acordo com os dias e horários de planejamento dos professores que se propuseram a colaborar com a pesquisa, tendo em conta que o Software Participar foi instalado nos dois computadores da sala de professores. Assim, durante a exploração do programa os docentes fizeram registros a partir da observação de itens como: objetivos educacionais, classificação, usabilidade e aprendizagem. Mas, também consideraram a possibilidade de o Software Participar atender as necessidades vividas junto aos estudantes com deficiência intelectual, nos momentos de ensino e aprendizagem.

Após conhecer o Software Participar e, considerando a observação dos itens sugeridos (quadro 3) em conjunto com os registros pessoais, os professores fizeram uma avaliação oral sobre o programa. A avaliação do Software Participar como tecnologia assistiva ou ferramenta pedagógica para a auxiliar na aprendizagem

da leitura e escrita de estudantes com deficiência intelectual, foi formalizada por meio do preenchimento de questionário pré-estruturado, onde além de coletar a opinião dos professores sobre o software, tivemos a oportunidade de saber sobre a sua formação acadêmica, tempo de trabalho no magistério, dentre outros.

Destacamos que, intencionalmente, a aplicação do questionário com 15 questões ao todo, foi dividida em duas partes. Assim, os professores tiveram dois momentos distintos: antes da apresentação do Software Participar, responderam a oito questões referentes aos dados pessoais, formação acadêmica e tempo de trabalho na educação; depois da apresentação, exploração e diálogos, os professores participantes responderam a sete perguntas sobre o uso da tecnologia na prática educativa e análise personalizada do Software Participar para a prática pedagógica junto aos estudantes com deficiência intelectual.

Com os dados referentes ao primeiro momento de aplicação do questionário, pudemos analisar que um grupo de nove professores participaram da pesquisa: dois homens e sete mulheres. Nesse universo, oito professores têm mais que cinco anos de experiência. É relevante destacar a formação acadêmica; somente um professor não cursou a graduação, porém, dos graduados em Pedagogia, somente dois professores não têm especialização na área da educação.

Atentos aos pressupostos teórico-metodológicos da teoria vigotskiana, que nos ensina sobre a mediação de outra pessoa mais experiente como basilar para o desenvolvimento dos processos mentais superiores, após a sistematização dos dados iniciais do questionário, nos preocupamos em saber dos professores se tinham domínio tecnológico para usar o computador como ferramenta pedagógica. Somente um professor não fazia uso de software educativo em suas aulas, conforme organizado na Tabela 1.

**Tabela 1:** Local de atuação e uso de softwares educativos.

Professores	Atuação profissional	Docência atual na escola	Utilização de software educacional	Nome do software utilizado
Prof. 1	Sala regular	1º ano	Sim	Coelho Sabido
Prof. 2	Sala regular	5º ano	Sim	Vários, não lembra
Prof. 3	Sala regular	3º ano	Sim	Abre na internet
Prof. 4	Educação Especial	Anos iniciais e EJA	Sim	Coelho Sabido e Turma da Mônica
Prof. 5	Sala regular	4º ano	Não	--
Prof. 6	Educação Especial	Anos iniciais e EJA	Sim	Coelho Sabido
Prof. 7	Sala regular	1º ano	Sim	Não lembra
Prof. 8	Educação Especial	Anos iniciais e EJA	Sim	Coelho Sabido
Prof. 9	Sala regular	2º ano	Sim	Coelho Sabido

Fonte: Sistematizado pelos autores.

Como podemos observar *Coelho Sabido* é o software mais usado. Entendemos que o uso do computador pode ser uma tecnologia assistiva importante para todos os professores, mas para o profissional especializado que atua junto a estudantes com deficiência, pode ser o *diferencial* na mediação para a potencialização de aprendizagens.

No entanto, como se pode observar na Tabela 1, os professores da Educação Especial atuantes nos anos iniciais da educação básica e nas turmas de educação de jovens e adultos, mesmo com o diferencial etário, utilizam softwares infantis e pagos, com todos os estudantes. Isso acontece, provavelmente, por desconhecerem outro programa com acesso gratuito que trate da alfabetização de jovens e adultos, e por desconsiderarem que a pessoa com deficiência intelectual cresce e muda os seus desejos, assim como aqueles que não têm deficiência.

O deficiente intelectual é um ser humano em desenvolvimento e, como estudante, precisa ser atendido em suas necessidades como pessoa. Para o professor Veneziano (2013, p. 478), o Software Participar pode ajudar aos professores, porque “[...] o objetivo é contribuir para o aumento da oferta de ferramentas computacionais nessa área educacional, uma vez que os poucos aplicativos que existem são focados no público infantil.”

### ***Critérios para usar softwares educativos na prática educativa dentro da escola***

Seguimos, trazendo um quadro em que sistematizamos os critérios que os professores consideram na escolha de softwares educativos. Importante destacar que os professores foram orientados a escolher mais de um critério, marcando os itens do menos importante para o mais importante a ser considerado na seleção de um programa educativo.

**Quadro 2** – Critérios considerados pelos professores

<b>Critérios</b>	<b>Porcentagem</b>
A aparência da interface (a aparência da tela) do software. Interface colorida e com muitos ícones. Apresenta um ambiente lúdico e criativo. Permite a utilização em rede.	20%
Idioma em que o software é apresentado. De fácil instalação e desinstalação.	40%
A proposta pedagógica que permeia o software. Atende aos aspectos técnicos dos computadores da escola. Quando apresenta uma visão interdisciplinar. Apresenta encarte com explicações sobre objetivos, conteúdos, equipe de desenvolvimento do software e sugestões metodológicas para a sua utilização.	60%

Proposta de um ambiente interativo entre aluno e o software Há construção do conhecimento a partir da ação-reflexão-ação. Permite uma fácil exploração. Apresenta conceitos de forma clara e correta. Colabora com o conhecimento desenvolvido na escola. Desperta o interesse do aluno, sem perder de vista os objetivos educativos.	80%
--	-----

Fonte: Sistematizado pelos autores.

Nas duas linhas finais do quadro, os professores concentraram os critérios que lhes pareceram mais importantes na seleção de um software para atividades com os estudantes. Considerando as escolhas podemos perceber que há valorização do software educativo como um instrumento mediador da aprendizagem em conjunto com o trabalho docente. Dada a variedade de programas existentes, não há dúvida quanto a necessidade de um planejamento intencional do professor, com objetivos claros de utilização para a escolha de um software.

Valente (1997, p. 4) assinala que, para escolher um programa computacional para os estudantes de uma sala de aula, há necessidade de que o professor “[...] entenda profundamente sobre o conteúdo que está sendo trabalhado pelo aluno e que compreenda os potenciais do computador.” A partir dessa inferência, percebemos que os professores da pesquisa, mesmo sem o conhecimento teórico sobre as funções educativas de um programa computacional, consideraram importante selecionar critérios em um software que o caracteriza-se não só como um jogo, mas também com possibilidades de situações para envolver os estudantes na ampliação da aprendizagem dos conteúdos aprendidos na escola, além de considerarem também os aspectos técnicos dos computadores da escola.

O próximo quadro, nos permite conhecer a percepção dos professores sobre o Software Participar, a partir de critérios pré-estabelecidos e explicados. Cabe destacar que cada professor poderia considerar mais de um item ao avaliar o software.

### ***Software Participar: percepções, avaliações e justificativa***

Nessa seção do texto, trazemos as sistematizações dos professores em relação ao uso do Software Participar como ferramenta pedagógica para auxiliar a prática educativa dentro da escola.

Cabe ressaltar que apesar de o Software Participar ter sido submetido a “[...] professores que trabalham diretamente com alfabetização de adultos com deficiência intelectual e múltipla [...] sob a monitoração dos participantes do projeto (VENEZIANO, 2013, p.484), ainda assim, a ferramenta pedagógica está em pleno processo de aprimoramento para usabilidade dos professores objetivando melhor responder às necessidades de alfabetização das pessoas com deficiência intelectual.

Com a ideia de ferramenta aberta e com intuito de compartilhar o

resultado dessa pesquisa com os criadores do Software Participar, registramos as percepções iniciais dos professores participantes do estudo, conforme aprecia-se no quadro seguinte.

**Quadro 3:** Percepção dos professores sobre o Software Participar

<b>Crítérios</b>	<b>Porcentagem</b>
O software permite criar palavras a partir de figuras pré-estabelecidas. O ambiente conduz o usuário com objetividade. Na interface, os elementos são muito bem agrupados, facilitando a navegação do usuário.	60%
O software é preciso. O usuário tem total controle. Ambiente com ações previsíveis e adequadas ao usuário. As ações previsíveis ajudam o usuário a lembrar do próximo passo. Suporta aplicabilidade total do conteúdo inicial de escrita e leitura.	80%
A apresentação inicial é bem explicada e objetiva. O software ensina ao usuário por meio de proposições objetivas (escrita das palavras). O usuário e o professor precisam efetuar trocas constantes para atingir o objetivo da alfabetização. A comunicação do personagem do programa para o usuário dá um feedback ao usuário. A linguagem é bem objetiva e clara. Exige análise todo o tempo do fonema/grafema. O usuário pode ir analisando o seu progresso. Permite ao usuário combinar as letras para formar as palavras. Tem boa legibilidade, é explicativo e adequado ao público-alvo. A informação dos conteúdos é clara e consistente, facilitando a compreensão.	100%

Fonte: Sistematização feita pelos pesquisadores.

Conforme a organização dos critérios, temos a percepção de que os participantes aprovaram o uso do Software Participar para a alfabetização inicial dos estudantes. A análise positiva que os professores fizeram para utilização do software em questão reforça a descrição de um dos construtores do Software Participar. Ele nos informa que

[...] O software educacional descrito neste trabalho é uma ferramenta de apoio à alfabetização de jovens e adultos com deficiência intelectual, [nele] [...] estão presentes recursos multimídia que proporcionam a construção de tarefas interativas, que conquistam a atenção dos usuários. Por isso, nas lições e exercícios são trabalhadas palavras do cotidiano dos estudantes, a fim de que eles se identifiquem com as situações em tela, inclusive do ponto de vista afetivo (VENEZIANO, 2013, p. 485).

Após a apresentação e exploração do Software Participar os professores tiveram momentos de diálogo para registrar as suas impressões sobre a ferramenta pedagógica e, justificativas para uso – ou não – do objeto tecnológico em

suas atividades educativas.

Nesse contexto, as avaliações foram organizadas em apreciações positivas e negativas, conforme exposto no quadro 4.

**Quadro 4 - Apreciação livre dos professores a respeito do Software Participar**

<b>P O S I T I V A S</b>	<p><b>Prof. 1</b> <i>Promove interesse por parte dos alunos em usar a ferramenta.”</i></p> <p><b>Prof. 2</b> <i>“Boa ferramenta para o aluno com D.I.”</i></p> <p><b>Prof. 3</b> <i>“O software consiste em mais uma ferramenta para o professor interagir com os alunos que têm eficiência intelectual, promovendo uma aprendizagem mais rica.”</i></p> <p><b>Prof. 4</b> <i>“O material apresentado é ótimo, pois ajuda a ampliar o que está sendo trabalhado na sala de aula.”</i></p> <p><b>Prof. 5</b> <i>“É mais uma ferramenta para auxiliar no ensino aprendido.”</i></p> <p><b>Prof. 6</b> <i>“O material apresentado é ótimo, ajuda muito ao professor na alfabetização.”</i></p> <p><b>Prof. 7</b> <i>“As atividades são bem fáceis e todos os alunos podem fazer”.</i></p> <p><b>Prof. 8</b> <i>“as atividades para escrita e animação do Tônico.”</i></p> <p><b>Prof. 9</b> <i>“valoriza o assunto da alfabetização para alunos deficientes na aprendizagem.”</i></p>
<b>N E G A T I V A S</b>	<p><b>Prof. 1</b> Não fez considerações.</p> <p><b>Prof. 2</b> “A fala do Tônico é muito devagar.”</p> <p><b>Prof. 3</b> “É um programa bom, mas infelizmente demora para chegar na rede pública. Às vezes, fica somente preso à pesquisa. É preciso colocar essas práticas na escola.”</p> <p><b>Prof. 4</b> “Não vejo.”</p> <p><b>Prof. 5</b> “Sem observações.”</p> <p><b>Prof. 6</b> “Não há.”</p> <p><b>Prof. 7</b> “O clique para passar adiante no exercício confunde quem está usando, tem uma seta para um lado e tem escrito início para o outro.”</p> <p><b>Prof. 8</b> “A Bruna aparece pouco.”</p> <p><b>Prof. 9</b> “Não tem música para incentivar o aluno. ”</p>

Fonte: Avaliação escrita dos professores participantes da pesquisa.

No registro final do grupo de professores, verificamos unanimidade nas justificativas positivas para uso do Software Participar como material auxiliar para a alfabetização dos estudantes com deficiência intelectual. A perspectiva de uso da ferramenta por ser ela considerada como:

“[...] uma boa ferramenta para o aluno com D.I, a organização é diferente e chama mais a atenção do aluno.” (Prof. 2; Prof. 7)

“[...] mais uma oportunidade do aluno ter contato com outra forma de aprender a leitura e escrita, sem ser só desenho.” (Prof. 6; Prof. 3)

“[...] um recurso tecnológico grátis vai ajudar em meu trabalho com os alunos.” (Prof. 8; Prof. 5)

“[...] uma ajuda para o aluno a reconhecer as letrinhas iniciais para leitura e a partir daí poder formar sílabas e palavras, diferente do jeito da sala de aula.” (Prof. 4; Prof. 9; Prof. 1)

As narrativas apontam a aceitação do Software Participar como instrumento pedagógico, porém, os professores não o colocaram como uma inovação na área de programas educativos, apesar de reconhecerem que a ferramenta apresentada traz características diferenciadas das demais que já conhecem.

Nesse sentido, ao propormos o uso mediado do software para possibilitar a aprendizagens inerentes a escola, levamos em consideração que a escrita, assim como a informática, consiste em elementos da cultura de determinados tempos e grupos sociais, são tecnologias intelectuais que provocam modificações no modo de pensar e de agir do ser humano (LÉVY, 1993).

### **Considerações finais**

Após a análise do conjunto de apreciações dos professores sobre as atividades do Software Participar, acreditamos que sua utilização pode ser muito positivo para a aprendizagem da leitura e escrita de estudantes com deficiência intelectual, desde que o uso seja mediado e articulado a outras metodologias pedagógicas, caso contrário se tornará somente uma prática desarticulada das atividades da sala de aula.

Na teoria vigotskyana, a cultura revela-se vinculada ao social como processo histórico, e aos conceitos de aprendizagem, desenvolvimento, interação e, sobretudo, mediação. Assim, nos aponta Libâneo (*apud* FAVERO, 2011, p. 168) que [...] há uma vinculação do conhecimento com a prática social, que caracteriza a multiplicidade e complexidade das relações em meio das quais se criam e se trocam conhecimentos tecendo redes de conhecimento entre os sujeitos em interação.”

Fundamentados na “vinculação do conhecimento com a prática social”, assumimos a tecnologia como principal instrumento responsável pelas transformações da nossa sociedade, está na vida cotidiana das pessoas, mesmo quando elas não querem. Nesse sentido, não pode ficar distante da escola que se propõe inclusiva, afinal os estudantes estão em situação de aprendizagem no espaço escolar, e os artefatos tecnológicos precisam ser conhecidos e apreendidos por eles. Nesse sentido, defendemos que precisamos conhecer as possibilidades para utilizar a tecnologia recente de forma a favorecer as práticas de ensino e de aprendizagem.

A educação inclusiva tem como fundamento a ideia de uma educação de qualidade para todos os cidadãos, baseada no respeito das singularidades presentes na diversidade do universo escolar. Nesse desenho político, é imprescindível que haja uma participação qualificada dos professores para o atendimento das necessidades educativas de todos os estudantes, com ou sem deficiências. A formação continuada para os profissionais da escola, com propostas reais de práticas pedagógicas que apresentem metodologias a partir do uso de tecnologias e outros suportes provocadores da aprendizagem nos estudantes, deve ser somada à trajetória da escola inclusiva.

É no sentido de pensarmos práticas inclusivas, que sugerimos o uso do Software Participar, defendendo que pode contribuir de maneira mais efetiva para o processo de desenvolvimento da construção da leitura e escrita, assim



como sugerir outras aprendizagens. Entendemos que em muitas situações, a não aprendizagem pode estar associada a não “ensinagem” e, não a incapacidade de o estudante aprender.

Desse modo, ao propormos essa tecnologia assistiva específica como recurso didático facilitador da aprendizagem, não temos como desejo substituir o livro, a fala do professor e os recursos tradicionais, pelo fascínio das novas tecnologias. Trata-se apenas de sugerir uma nova prática pedagógica que atraia e desperte o desejo do estudante para aprender e o desejo do professor de interagir com todos os estudantes em suas singularidades, independente da diferença que o marca.

## Referências

BARROCO, S. M. S. O conceito de compensação em L. S. Vigotski e suas implicações para educação de pessoas cegas. In: **Anais do X Congresso Nacional De Psicologia Escolar E Educacional**. Maringá, PR. jun.2011. Disponível em: [http://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/conpe-trabalhos-completos-anais\\_x-conpe-final.pdf](http://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/conpe-trabalhos-completos-anais_x-conpe-final.pdf). Acesso em: 08 de abri. 2014.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 16 jan. 2017.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCI-VIL\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCI-VIL_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 06 mai. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 142, de 16 de novembro de 2006**. Comitê de Ajudas Técnicas - CAT. Disponível em: <http://www.acessobrasil.org.br/CMS08/seo-legalizacao-17.htm>. Acesso em: 28 ago. 2013.

BRASIL. **Cartilha de tecnologia assistiva nas escolas**. Disponível em <http://www.itsbrasil.org.br/publicacoes/cartilha/cartilha-tecnologia-assistiva-nas-escolas-recursos-basicos-de-acessibilidade>. Acesso em: 27 ago. 2013.

BRASIL. **DIRETRIZES PROINFO**. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=22147](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=22147). Acesso em: 10 abri. 2014.

CRISTÓVÃO, H. M. Software educativo e objeto de aprendizagem. In: NOBRE, Isaura Alcina Martins. (Org.). **Informática na Educação: um caminho de possibilidades e desafios**. Vitória: Ed. IFES, 2011.

ELIAS, N. **Teoria simbólica**. 1.ed. portuguesa. Oeiras: Celta Editora, 1994b.

ELIAS, N. **Envolvimento e alienação**. Bertrand Brasil, 1998.

FAVERO, R. P. Os projetos de aprendizagens e as TICs. In: NOBRE, Isaura Alcina Martins. (Org.). **Informática na Educação: um caminho de possibilidades e desafios**. Vitória: Ed. IFES, 2011. p.161-185.

GOUDSBLOM, J. A vergonha: uma dor social. In: Ademar Gebara e Cas Wouters (org). **O controle das emoções**. João Pessoa: Ed. Universitária da

UFPB, 2009, pp. 47- 60.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência**: o Futuro do Pensamento na era da Informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo. Ed. 34, 1993

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

PADILHA, A. M. O que fazer para não excluir. In: GOÊS, M. R.; LAPLANE, A. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

SISTEMA SIGNWRITING - **Escrita das línguas gestuais para surdos**. Disponível em <http://www.signwriting.org/brazil/> Acesso em: 06 abri. 2014.

SOFTWARE PARTICIPAR. **Projeto Participar**. Disponível em: <http://www.projetoparticipar.unb.br/index.php/download>. Acesso em: 06 abri. 2014.

VALENTE, J. A. (Org.). **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. Campinas: NIED/UNICAMP, 1993.

VALENTE, J. A. O uso inteligente do computador na educação. **Pátio - revista pedagógica**. Editora Artes Médicas Sul. Ano 1, N° 1. 1997.

VALENTE, J. A. Por que o computador na educação. In: VALENTE, J. A. (Org.). **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. 2.ed. Campinas: Gráfica Unicamp, 1998, p. 29-53, 1998.

VENEZIANO, W. H. et al. Programa Participar: Software Educacional de Apoio à Alfabetização de Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual. In: **Anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. 2013. Disponível em <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/2526>. Acesso em: 06 abri. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**: fundamentos de defectologia. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo. Martins Fontes, 2001.

# O SUJEITO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PROCESSOS DE INCLUSÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

*Michell Pedruzzi Mendes Araújo<sup>1</sup>*

## 1. Introdução

Este artigo tem como objetivo principal compreender o processo de inclusão de um sujeito com deficiência intelectual causada pela Síndrome de Klinefelter (SK) na escola comum. Trazer à tona síndromes raras tais como a síndrome de Klinefelter nos estudos da área da educação torna-se imperativo, haja vista que conhecemos poucos deles que têm dissertado sobre as existências desses sujeitos que possuem características bem peculiares, mas que produzem história e cultura a partir de um prisma sócio-histórico.

A síndrome de Klinefelter foi descrita em 1942 pelo Dr. Harry F. Klinefelter (NUNES, 2009). Como caracteres genotípicos, é importante elencar a presença de um cromossomo X extranumerário, que interfere nas características fenotípicas dos indivíduos. Vale destacar que alguns indivíduos apresentam mosaïcismo cromossômico, ou seja, possuem percentuais de células com o cromossomo X a mais e outros percentuais de células com o número normal de cromossomos. Por exemplo, o indivíduo pesquisado neste estudo apresenta 79% de células normais e 21% de células com 47 cromossomos. É justamente esse mosaïcismo que interfere nos “graus” leve, moderado e severo das síndromes.

A SK acomete apenas indivíduos do sexo masculino, que podem apresentar muitas características peculiares derivadas da presença de um cromossomo extranumerário, tais como desenvolvimento de caracteres secundários femininos, dentre os quais podemos citar o desenvolvimento de mamas, a distribuição de pelos de maneira feminina, voz aguda e ausência de pelos faciais. É importante ressaltar que os indivíduos com essa síndrome apresentam frequentemente deficiência intelectual e/ou problemas psicossociais, o que pode dificultar a

---

<sup>1</sup> Pós-doutorado em Ensino de Biologia (ProfBio UFES/UFMG). Doutor e mestre em Educação (PPGE/UFES). Especialista em Educação Inclusiva e em Gestão Escolar Integrada. Licenciado em Ciências Biológicas (UFES). Licenciado em Pedagogia (Unicesumar). Professor adjunto da Faculdade de Educação (Universidade Federal de Goiás). E-mail: michellpedruzzi@ufg.br.

aprendizagem e o desenvolvimento no contexto escolar. Podem apresentar também dificuldade na fala, diminuição da memória em curto prazo, diminuição das habilidades de recuperação de dados, alta incidência de dislexia, déficit de atenção, agressividade acentuada e desordens psiquiátricas tais como neurose, psicose e depressão (ARAÚJO, 2012).

Estudos como os de Drago (2012, 2013, 2014), Araújo (2012, 2014), Bravo (2014), Ferrari (2017) e Padilha (2000) têm explicitado que a bibliografia da área da educação acerca dos sujeitos com síndromes raras é incipiente. Inúmeras são as pesquisas da área biomédica sobre as características fenotípicas e genotípicas das síndromes, mas os aspectos tangíveis à aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos são deixados à penumbra.

O exposto é confirmado por Drago e Pinel (2014, p. 616), quando disseram que:

no que concerne às síndromes raras tais como as de Klinefelter, Willians, Rubinstein-Taybi, Noonan, Turner, Tourette, dentre outras, temos vislumbrado em vários estudos (DRAGO, 2012; 2013; 2014) que a proposta de educação inclusiva, que vê o indivíduo como sujeito da ação pedagógica, tem se efetivado de modo ainda tímido e incipiente.

Temos apenas incorporado à educação os modelos da medicina que encerram os sujeitos em seus déficits e propiciam a utilização de termos pejorativos como aberrações cromossômicas, erros genéticos, retardados mentais, portadores, dentre outros.

Não é objetivo central de esse trabalho abordar todo o histórico da educação especial e da educação inclusiva no nosso país, mas fazendo uma breve análise desse processo, constata-se que os sujeitos com deficiência, sobretudo os que apresentam deficiência intelectual, foram/ainda são deixados à margem em contextos escolares e não escolares. Praticam-se muito a socialização e a integração, mas não uma verdadeira inclusão.

O fato de o Estado garantir o acesso à educação das pessoas público-alvo da educação especial não quer dizer que o aluno aprenderá e se desenvolverá na escola comum. Nesse contexto é importante o desenvolvimento de novas/outras práticas pedagógicas que pensem a equidade entre os sujeitos e não apenas na socialização e/ou integração desses sujeitos aos sistemas de ensino.

Temos constatado, em algumas escolas do Espírito Santo, das redes municipal, estadual, federal e privada que a inclusão dos alunos com deficiência intelectual apresenta muitas peculiaridades e representa um grande desafio para os docentes que trabalham com esse público-alvo.

O supracitado pode ter suas origens ainda nos primórdios da educação especial do Brasil. Naquele contexto as pessoas com deficiência intelectual eram

tratadas como incapazes de exercer o convívio social, como “dementes”, “retardados” e “excepcionais”. Alguns eram doados nas “rodas dos expostos” ou escondidos em suas residências, outros se tornavam atrações em circos. Aqueles que tinham a ‘sorte’ de frequentar alguma instituição de ensino, o faziam em instituições segregadas e que possuíam um caráter mais filantrópico e assistencialista (MAZZOTTA, 2001; JANUZZI, 2006).

Acreditamos que atualmente, mesmo com tantas formações continuadas e disciplinas obrigatórias relacionadas à educação especial na perspectiva da educação inclusiva nos currículos de formação inicial, muitos profissionais acabam perpetuando em suas práticas a visão filantrópica e assistencialista e apenas vislumbram a presença dos sujeitos com deficiência intelectual na escola comum para socialização e integração. Apoiam-se no discurso de que “não estão preparados para lecionar para os alunos com necessidades educacionais específicas” ou que “o Estado não dá condições para inclusão” ou “não sei o que é essa tal de Síndrome de Turner ou de Klinefelter”.

Nesse caminho, temos observado que muitos profissionais da área da educação ainda não têm claro para si que os indivíduos, público-alvo da educação especial ou não, têm direito a usufruir da escola comum, como está preconizado pelos documentos legais que regem a educação no Brasil. Para além dessas questões legais explicitadas, é importante destacar que o processo de inclusão escolar também passa por uma questão subjetiva, própria do “sujeito professor”, em íntima associação ao modo como se vê e se percebe como um dos sujeitos ativos do processo educativo (DRAGO; PINEL, 2014).

Corroborando o que foi supracitado, o que se tenta, a partir desse estudo, é pensar em um sujeito com uma síndrome rara para além da “aberração cromossômica”, ou seja, para além dos modelos médicos e/ou biológicos que direcionam seus olhares apenas para os fenótipos diferenciais dos sujeitos. Além do exposto, buscou-se compreender nesse estudo o processo de inclusão de um sujeito com a síndrome de Klinefelter na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

## 2. Referencial teórico

Nesse estudo pensamos, juntamente com Lev Semionovich Vigotski<sup>2</sup> e outros autores que imprimem em seus trabalhos raízes sócio-históricas, em um sujeito com uma síndrome rara para além do biológico, ou seja, para além dos seus limites orgânicos: um sujeito rico em subjetividade que deve ser valorizada.

Uma leitura cuidadosa dos escritos de Vigotski e de seus colaboradores possibilita relacionar o meio social e cultural no qual o sujeito da nossa pesquisa

---

2 Escolhemos esta grafia porque representa a transliteração mais próxima da língua portuguesa, no entanto, nas referências bibliográficas, manteremos a grafia adotada pelo autor.

está inserido com a sua trajetória de vida, com suas peculiaridades fenotípicas e genotípicas no âmbito de sua constituição biológica.

A partir das leituras de Vigotski é possível analisar a constituição do sujeito da pesquisa para além de sua constituição biológica. Nessa perspectiva, entende-se que a constituição deste ser se dá pela experiência social e cultural e que o indivíduo é constituído e constituinte nas e pelas relações interpessoais com os outros, conforme Vigotski enfatiza: “Não nos relacionamos com um mundo físico bruto, mas com um mundo interpretado pelos outros. O que aprendemos e tornamos nosso se estabelece inicialmente em uma relação social e significativa” (VIGOTSKI, 1929, apud BRAGA, 2010, p. 29).

É sabido que o ser humano se apropria das funções psicológicas superiores quando passa a relacionar suas características biológicas à cultura, de forma social. Assim, passa a controlar as funções biológicas de uma forma cultural, por exemplo, passa a dominar a fome, a vontade de praticar o ato sexual e de fazer as suas necessidades fisiológicas de uma forma cultural (VIGOTSKI; LURIA, 1996).

Nesse mesmo caminho, Vigotski e Luria (1996) nos dizem que o desenvolvimento se inicia com a mobilização das funções mais primitivas (inatas), com seu uso natural. Posteriormente, este passa por um treinamento, sob condições externas, em que muda a sua estrutura e começa a converter-se de um processo natural em um processo cultural complexo, a partir do momento em que se constitui um novo modo de comportamento com o auxílio de diversos dispositivos externos. Por fim, o desenvolvimento chega a um limiar onde os dispositivos externos são abandonados, tornando-se inúteis, assim, o organismo sai desse processo evolutivo transformado, possuidor de novas formas e técnicas de comportamento. Estou falando aqui de um nascimento cultural do homem.

De acordo com Vigotski (2010), a internalização das atividades historicamente desenvolvidas e socialmente enraizadas constitui o aspecto característico da psicologia humana. Essa é a principal diferença entre a psicologia animal e a psicologia humana. Ou seja, quando as vozes dos sujeitos com deficiência são ouvidas, sabe-se que nas falas destes estão inclusos processos experienciados durante toda trajetória de vida e que foram internalizados num processo semiótico, pautado nas interações sociais.

O que foi anteriormente explanado é corroborado pelos estudos de Mittler (2003), Drago (1999; 2011; 2012) e Prieto (2002). Estes autores, de acordo com as leituras que fazemos de suas obras, têm observado que as classes especiais e as escolas especiais acabam funcionando de uma forma segregacionista que tendem a encerrar o educando em sua deficiência, além de correrem o risco de serem altamente excludentes pelo simples fato de transformarem o mundo dessas pessoas em um círculo fechado de necessidade.

É importante antever que, para tentar compreender o ser subjetivo com deficiência intelectual causada por uma síndrome rara, temos em mente que

a psicologia do homem cultural adulto se desenvolveu como resultado de uma evolução complexa que combinou pelo menos três trajetórias: a da evolução biológica desde os animais até o ser humano, a da evolução histórico-social, que resultou na transformação gradual do homem primitivo no homem cultural moderno, e a do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), com o que um pequeno recém-nascido atravessa inúmeros estágios, tornando-se um escolar e a seguir um homem cultural adulto (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 151).

### 3. Metodologia

Este estudo é de natureza qualitativa. Considerando os objetivos centrais desse estudo, o modo de pesquisa de natureza qualitativa que mais contribui para o alcance deles é a história de vida, uma vez que esse método “tem como consequência tirar o pesquisador de seu pedestal de ‘dono do saber’ e ouvir o que o sujeito tem a dizer sobre ele mesmo: o que ele acredita que seja importante sobre sua vida” (GLAT, 2009, p. 30).

A escolha por essa metodologia se deu porque possibilita uma abordagem histórica muito mais precisa/exitosa, além de oferecer grande flexibilidade ao pesquisador e maior liberdade ao entrevistado.

Nesse caminho, concordamos com Dominicé (1988, p. 140) quando ressalta que

a história de vida é outra maneira de considerar a educação. Já não se trata de aproximar a educação da vida, como nas perspectivas da educação nova ou da pedagogia ativa, mas de considerar a vida como o espaço de formação. A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional, e em consequência, beneficia de tempos de formação contínua. A educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida.

A coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas. Esse tipo de entrevista é definido como uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento. É importante dizer que, nesse tipo de entrevista, o pesquisador e o entrevistado possuem voz ativa e mais liberdade para se expressar (LAVILLE; DIONE, 1999).

Desenvolvemos este estudo em uma escola do município de Domingos Martins-ES, que oferta a modalidade educação de jovens e adultos. Considerando o ser humano como um ser histórico e social que possui potencialidades e se constitui subjetivamente a partir das relações com os outros, foram sujeitos desse

estudo um jovem com a Síndrome de Klinefelter, a professora regente e a professora de atendimento educacional especializado (AEE).

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas em sua totalidade e os dados obtidos foram analisados levando-se em conta o contexto histórico e social de Ramon, assim, observamos as relações dialógicas estabelecidas por Ramon na escola com seus pares e tentamos compreendê-las para melhor entender a construção subjetiva desse sujeito que para além de biológico, é social, cultural, que aprende, apreende e que, para além disso, muito nos ensina!

## **4. Resultados e discussão**

### ***4.1 Processo inclusivo de Ramon, Sujeito com a Síndrome de Klinefelter, na escola comum***

Observamos Ramon na sala de ensino regular da educação e jovens e adultos e no atendimento educacional especializado. Entrevistamos Lisa, professora do AEE e Karina, professora regente da turma. Além disso, observamos Ramon na sala de aula. Nessa turma, estão matriculados quinze alunos que estão em níveis diversos do processo de alfabetização. Infelizmente só uma professora trabalhava com essa turma tão diversa.

Ramon e sua mãe Marlene, que resolveu retomar os estudos no período da pesquisa, encontravam-se matriculados e frequentavam, efetivamente, a escola na modalidade da EJA. Estudavam três vezes na semana: segunda, quarta e quinta das 18h00min às 21h30min. Ramon frequentava a mesma turma da mãe e recebia o AEE, onde a profissional Lisa atuava com o auxílio da informática educacional e da tecnologia assistiva. Ramon já apresentava alguns avanços com relação às habilidades que tinha quando frequentava a Apae. Já sabia reconhecer seu nome, manusear e mouse e ligar o computador. “Já até abria a porta da sala do AEE” (professora Lisa).

É importante destacar que Ramon ainda não havia sido alfabetizado naquela época, contudo, dentro das potencialidades desse sujeito, percebeu-se que avanços ocorriam. Por exemplo, Ramon lidava muito bem com os colegas, gostava de movimento e de fazer trabalhos em grupo. Na EJA, os trabalhos eram direcionados desta forma, constituíam-se trabalhos grupais, onde um aluno auxiliava o outro.

### ***4.2 Conversa com Karina, professora regente da turma da EJA***

No momento da entrevista, Karina trabalhava com Ramon há quatro meses. Ela possui magistério e estava concluindo, no ano de 2013, o curso de pedagogia na modalidade à distância em uma faculdade particular. Já trabalhava lecionando há 12 anos. É alfabetizadora e disse que ama a profissão.



Karina destacou que, no que tange ao aspecto social, Ramon não apresentava dificuldades. Ele se dava bem com todos e a recíproca é verdadeira. Todos os alunos da turma sabiam das dificuldades dele e o ajudavam de alguma maneira. Segundo a professora, ela observava que Ramon parecia estar mais feliz porque estava devidamente inserido no grupo.

O supracitado diverge do comportamento que é esperado na bibliografia biomédica para os sujeitos que possuem essa síndrome, nesse sentido, pode-se inferir que a teoria sócio-histórica nos fornece subsídios para explicar essa “incoerência”. Na realidade, não existem fenótipos engessados e sim, meios sociais e culturais que medeiam os processos de aquisição das funções psicológicas superiores pelos sujeitos que possuem ou não transtornos globais do desenvolvimento.

Nesse sentido, é importante ressaltar que somente novas possibilidades de relações sociais virão a romper com a limitação e exclusão alijados ao contexto escolar e social do aluno com transtorno global do desenvolvimento. Por meio de suas próprias ações, poderão ser geradas novas tramas sociais, entre elas, especificamente, novas tramas sociais escolares, que o considere e o compreenda como aluno possuidor não apenas de necessidades, mas sim de singularidades, como todo e qualquer sujeito (REY, 2003).

Cabe destacar, nesse contexto, a figura do Gerson (nome fictício), um amigo muito próximo cuja amizade se iniciou no contexto da EJA. Ele entendia tudo o que Ramon falava, melhor do que as professoras, e a amizade já se tornava tão intrínseca que Ramon até frequentava a casa dele. O que é interessante dessa amizade é destacar que Gerson é o integrante da turma cuja idade mais se aproxima da de Ramon. A mãe de Ramon nos relatou o que já tínhamos observado em nossas visitas: Ramon se aproxima melhor das pessoas adultas. Nesse sentido, podemos desmistificar a ideia de que os sujeitos com deficiência só possuem comportamentos infantis durante toda a trajetória de vida.

Com relação à dificuldade do processo inclusivo, a professora nos contou que não sabia nada sobre a síndrome e que conversou muito com a professora de AEE, Lisa. Disse que trabalhavam em consonância.

A primeira dificuldade encontrada por Karina foi a dificuldade de comunicação com o aluno, que possui uma fala pouco desenvolvida e bem peculiar. Destacou que nos primeiros dias de aula não entendia tudo que ele falava. Até hoje, devido ao pequeno tempo que trabalhava com ele, necessita do apoio da mãe para entender algumas nuances da fala.

No que tange aos avanços observados, Karina elencou alguns avanços na fala, como algumas associações de palavras, além disso, já identifica melhor o dinheiro. Ela ressaltou a importância dos “exercícios de independência”.

Para ela, a coordenação motora pobre de Ramon também é uma

característica que o prejudica na realização das atividades. Nas atividades de pintura, por exemplo, a professora relata que ele só realiza um tipo de movimento. Karina nos contou que ele só reconhece o seu nome e que para escrevê-lo, necessita de alguém para pegar na sua mão. Ou seja, Ramon não sabe escrever sozinho. Mas ela nos disse que “independentemente da limitação do Ramon, penso que ele será sempre capaz de fazer as atividades da escola... desde que nos adaptemos a ele e não apenas o contrário...”.

A fala anterior da professora converge com o que Moysés (2001, p. 40) nos diz sobre a avaliação cognitiva dos sujeitos:

A avaliação cognitiva deve levar em consideração as suas condições concretas de vida: assim como o desenvolvimento das possibilidades de pensamento é histórico, o olhar dirigido às possibilidades de pensamento [...] necessita ser historicamente focalizado.

Apesar das limitações relatadas, a professora disse que não deu nenhuma limitação prévia a ele. Explicava as atividades e deixava alguns colegas monitores o auxiliando. Evitava deixar Marlene como a única monitora dele, mas sempre pedia para que algum colega o auxiliasse, quando ele apresentava dificuldades. A professora disse que “o outro colega é peça fundamental para o desenvolvimento do Ramon... Ele não gosta de fazer nada sozinho, tanto que nos primeiros dias de AEE, ele queria que a mãe ou o Gerson fossem com ele!”.

A partir da fala anterior de Karina, somos levados a concordar com Padilha (2000, p.86) quando destaca que “a relação eu/outro é condição básica para a significação; ela surge no encontro...”. Nesse contexto, observamos que é a partir das relações dialógicas “eu/outro” que os indivíduos aprendem e se desenvolvem, isto porque “o homem é uma criatura social, e as condições socioculturais o modificam profundamente” (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 220). Portanto, o espaço escolar deve representar um local propício para que essas relações se estabeleçam, assim, as atividades de monitoria ou de grupo precisam ser valorizadas e vistas como momentos de intrínsecas simbioses.

Com relação ao laudo, a professora da EJA disse que demorou apenas 25 dias para chegar, mas já sabiam que Ramon apresentava a síndrome devido ao relato da mãe. Mas, não restringiu seu trabalho pela ausência do laudo, iniciou os trabalhos com Ramon observando suas principais dificuldades, tentando criar meios de superá-las.

Como avanços a partir de sua inserção na EJA, Karina ressalta que o aluno já conseguia falar palavras um pouco mais elaboradas, em substituição de palavras bem típicas da infância que permaneceram inalteradas no vocabulário de Ramon. Na EJA, as professoras objetivam estimulá-lo no que tange a um amadurecimento de vocabulário e à busca por autonomia, seja em atividades

práticas, quanto teóricas. Podemos ressaltar a substituição de “vavau” por cão e de “cocó” por galinha. Nesse processo, Ramon já conseguia associar algumas palavras e já identificava o dinheiro, principalmente com as atividades da docente Lisa (no AEE).

Acerca da importância de inserção de Ramon na EJA, Karina destacou a questão da relevância da socialização para o processo de escolarização, ou seja, a importância do outro no processo, como o colega Gerson, que o ajudava em diversas atividades e já é um amigo muito próximo do Ramon. Nesse sentido, a fala da professora nos remete ao que Drago (1999, p. 118) já havia ressaltado:

Ao interagir com um colega ou adulto e sendo visto como aceito pelo grupo ao qual está integrado, o indivíduo tende a transformar-se de acordo com a característica que se mostrar mais marcante, ou seja, o indivíduo acaba por apropriar-se e adequar-se ou não àquilo que lhe é oferecido.

Além da socialização, Karina mencionou a relevância de trazer para a sala de aula algumas situações que Ramon vivenciava diariamente. Como exemplo, a professora destacou o reconhecimento do sistema monetário. Ela trabalhou em sala de aula e a professora de AEE foi à padaria (aula prática).

Para benefício da turma de Ramon, a professora elencou que a presença dele no contexto do grupo possibilita a aceitação do outro com suas diversas particularidades e diferenças.

Como desafio à inclusão, a professora destaca a dificuldade de alfabetizar “03 grupos” em níveis diferentes na mesma sala. Ela relata que na sala existe um grupo “alfabetizado”, um grupo “alfabetizando” (que possui 02 alunos com algum tipo de deficiência) e outro grupo formado por Ramon (que não sabe ler e escrever, que requer muita atenção e um trabalho bem diferenciado dos demais).

Ao observarmos o contexto da EJA na escola, percebemos que apenas três dias na semana representa pouco perante uma turma tão diversa e atender todas essas diferenças em tão pouco tempo, não é eficaz. Outra crítica que fazemos é o pouco tempo que Ramon frequenta o AEE: apenas duas horas por semana e no horário de aula. Acreditamos que o atendimento em contra turno seria mais exitoso, uma vez que para esse aluno, os momentos em grupo deveriam ser mais valorizados. Observamos também que a professora deveria ter um profissional auxiliar dentro da sala de aula para trabalhar com esses grupos tão heterogêneos.

#### ***4.3 Conversa com a professora do AEE: entendendo um ser subjetivo a partir do olhar do outro***

Lisa é professora do AEE na escola “Caminhos do saber”. Trabalha durante o dia na mesma escola. Possui magistério e fez três períodos de pedagogia, mas trancou o curso. Atualmente faz o curso de licenciatura em letras.

A professora possui grande experiência com alunos com deficiência visual. Lisa nos disse que, ao trabalhar com Ramon, ela era a deficiente e não ele, haja vista que ela nunca tinha ouvido falar na síndrome e porque nunca havia trabalhado com alfabetização. A partir do contato com ele, passou a ler sobre a síndrome de Klinefelter e se deparou somente com artigos da área médica. Teve dificuldade na leitura, mas achou algumas pistas sobre os possíveis déficits orgânicos dos sujeitos com essa síndrome.

Nesse contexto, cabe dizer que Lisa não focalizou no que ela leu sobre a síndrome. A professora nos alegou que, antes de iniciar o trabalho com o Ramon, nem quis conversar com a Tia Arlete, ação proposta por esta professora da Apae e por Marlene. Perguntei para ela então o porquê. Ela salientou que não queria começar um trabalho diferenciado com algumas marcas e estigmas do processo educacional anterior. Quis iniciar um trabalho da marca zero, para que não corresse o risco de focalizar em algumas restrições e supervalorizar algumas potencialidades.

Acerca do laudo, ela destacou que ele é importante, mas que cada sujeito é diferente. Disse que trabalha sem o laudo, observando o aluno e fazendo os “links” necessários. A professora ressaltou a importância de uma construção conjunta e não de uma receita pronta para trabalhar com cada síndrome. Nesse contexto, cabe destacar que a fala dela completa o nosso trabalho, haja vista que em momento algum essa professora pensou apenas no biológico, nas restrições e nos limites orgânicos ocasionados pela síndrome. Lisa pensou no Ramon para além do biológico, levando em consideração a sua construção social e cultural. Lisa ressaltou em sua fala a importância de valorizar aquilo que Ramon traz de bagagem e a partir daí, planeja as suas aulas. Para ela,

devemos conhecer sobre a síndrome e construir juntos...eu e o Ramon. Não podemos vir com respostas prontas! Não aos preconceitos! Não me fale nada sobre Ramon... (pediu para Marlene não falar nada sobre o trabalho na Apae e para não marcar um horário com a Tia Arlete, antes que ela conhecesse o Ramon por si só). Quero conhecer para construir... Não às respostas prontas!

A fala anterior de Lisa está alicerçada nos pressupostos da teoria sócio-histórica. Isto porque é no perpasso subjetividade social e subjetividade individual que a singularidade dos sujeitos deve ser considerada, e somente assim, com o realce de seu desenvolvimento, como sujeito individual, é que poderão ser geradas novas redes de relações sociais, que poderão atuar na transformação das redes anteriores. O resgate aos alunos com síndromes como “sujeitos” não mais formatados em estereótipos delimitadores pode ser a base para a configuração de novos sentidos sociais e individuais, que alavanquem suas identidades, gerando novas configurações sociais e individuais, com ações e valores próprios (GOMES; REY, 2008).

Nesse contexto, é importante dizer que Lisa mencionou que só resolveu fazer a aula prática com Ramon na padaria porque observou que em casa e na Apae existia certo protecionismo, ou seja, em algumas atividades, Ramon não possuía autonomia para fazê-las.

No contexto da pesquisa Ramon frequentava há quatro meses as aulas da EJA, juntamente com sua mãe, que estudava na mesma sala que ele. Nos dias de quarta e quinta-feira ele frequentava uma hora de AEE com a professora Lisa. Durante esse período Ramon era assistido por ela separadamente. Nesse período, realizava diversas atividades, principalmente relacionados à tecnologia assistiva.

No primeiro momento, acompanhamos a entrada de Ramon na sala do AEE. A professora todos os dias trabalhava a independência desse aluno. Desde a entrada, pedia para Ramon abrir a sala com a chave, pedia para que ele ligue os computadores, ou seja, buscava valorizar a autonomia dele. Observamos muita dificuldade ao desempenhar essa atividade, principalmente porque a coordenação motora fina desse sujeito é pouco desenvolvida, característica muito peculiar dessa síndrome. Em alguns momentos, percebemos que Ramon reclamou um pouco, disse que estava cansado, mas a professora o incentivava o tempo todo e ele persistiu. Nesse contexto, as ações de Lisa convergem para o pensamento vi-gotskiano quando o autor disserta sobre as circunstâncias complexas e confusas que aparecem para os sujeitos. Para o autor:

[...] O que se torna pedagogicamente correto não é a tendência a aplicar o método direto, mas a deixar que a própria criança se oriente [...]. Se alguém deseja educar alguma coisa de sólido na criança deve preocupar-se com os obstáculos (VIGOTSKI, 2010, p. 239).

Cabe ressaltar que Ramon havia pedido para Lisa deixar que sua mãe Marlene viesse para o AEE. Ela, buscando resgatar a autonomia do estudante, negou o pedido e disse que aquele local era para o estudo individual dele e não da mãe. A professora disse que assim trabalharia mais a independência e valorizaria mais o potencial do aluno.

Pensando nessa autonomia, Lisa, com o apoio da professora regente de sala comum Karina fez uma “aula prática” com o Ramon. Foi até a padaria com ele e lhe deu dinheiro. Ele executou todos os passos pedidos. Mesmo com dificuldade, pediu um pão, deu o dinheiro no caixa e pegou o troco. Chegou à escola e utilizando uma faca, pegou o pão e o partiu, passou manteiga e o comeu. A professora relatou que ele teve muita dificuldade para avançar nas etapas, mas o deixou fazendo sozinho, para que superasse os seus limites orgânicos. Lisa relatou que fez essa atividade prática duas vezes e, na segunda vez, Ramon foi mais exitoso.

As aulas práticas supracitadas, desenvolvidas pela professora, estão de acordo com o que defendem Vigotski e Luria (1996, p. 221) sobre os sujeitos

com deficiência. Para os autores, “no decorrer da experiência, a criança aprende a compensar suas deficiências naturais; com base no comportamento natural defeituoso, técnicas e habilidades culturais passam a existir, dissimulando e compensando o defeito”.

Nesse contexto, acerca do mecanismo de compensação de um defeito, é importante ressaltar que o defeito deprime o estado psicológico do indivíduo de maneira a torná-lo fraco e vulnerável, no entanto, este mesmo estado de vulnerabilidade pode servir de estímulo a seu desenvolvimento, levando-o a uma força capaz de sobrepor sua fraqueza. Os centros superiores assumem as funções compensatórias, reorganizando a estrutura psicológica, havendo um grande esforço por compensar a falta ou dificuldade de funcionamento de algum órgão (VIGOTSKI, 1997).

Essa atividade proposta por Lisa serviu como base para Marlene trabalhar mais a autonomia do filho nas atividades corriqueiras. Após essa atividade realizada, Ramon passou a sentir o desejo de passar manteiga no seu pão e sempre que possível, comprar o que desejava na padaria. A mãe relatou que Ramon, em casa, já tenta dobrar sua roupa de cama e fazer outras atividades com mais autonomia.

É importante dizer que essas atividades que buscam resgatar a autonomia do Ramon, desenvolvidas pelas professoras da EJA, se aproximam muito do pensamento vigotskiano. Para Vigotski, “[...] a escola não deve somente adaptar-se às insuficiências dessa criança, deve também lutar contra elas, superá-las” (VIGOTSKI, 1997, p. 36).

Ramon nos contou, com gestos e com sua linguagem própria, que antes era a mãe dele que cortava e passava manteiga no seu pão, mas que agora é ele que realiza essas atividades. A mãe relatou que, quando está com pressa, é ela que passa, mas na maioria das vezes, está deixando Ramon realizar suas atividades com autonomia.

Outro avanço que observamos na linguagem de Ramon é que ele passou a falar cão. Anteriormente, Ramon só falava “vau vau”, só havia internalizado/fixado esta palavra. Devido ao estímulo de Lisa, Ramon aprendeu a falar a palavra correta.

Observamos que Lisa trabalha muito com o computador. Utiliza alguns jogos que trabalham a coordenação motora. A professora relatou que ele gosta muito de brincar e já sabe até scanear algumas fotos. Ele trabalha no notebook e no computador comum.

Na sala do AEE, juntamente com Lisa, escrevemos vários nomes no Word e pedimos para que ele reconhecesse os nomes Ramon, Rogério e Marlene. Diagnosticamos que ele sabe reconhecer os nomes, mas ainda não sabe digitá-los. A professora trabalha com ele essa possibilidade, elencando que:

Na atualidade, devemos utilizar todos os recursos disponíveis. Acredito que saber digitar deve ter a mesma valia que escrever com o lápis. O importante é a manutenção da comunicação. Talvez ele nunca consiga escrever com o lápis, devido à sua coordenação motora pobre, mas digitando, essa probabilidade aumenta consideravelmente (Professora Lisa).

Quando visitamos Ramon na EJA, só havia dois meses que Lisa fazia o atendimento com ele. Ela mencionou que já consegue, após dois meses de contato, entender quase todos as nuances da fala dele, que revelam uma linguagem própria (tecida por uma linguagem corporal, em sua grande maioria, por algumas palavras do nosso vocabulário e alguns sons próprios). Mas, Lisa relata que coloca limites em alguns momentos, tentando ensinar as palavras de maneira correta como pão, cão, papai, dentre outras. A professora enfatizou “Ramon não é mais criança. A fala dele deve amadurecer”. Prova de que ele não é mais criança é que ele quer ter algum contato físico com ela (amadurecimento biológico). Sempre quer tocar e sentir o cheiro dela. Nesse sentido, a professora relata que teve que dar uma “podada” no Ramon. Em uma situação, Ramon cutucou a Lisa e ela logo enfatizou:

Ramon, não pode! Eu sou sua professora! E, além disso, eu sou casada... Vou trazer meu marido para você conhecer! Você não pode ficar cutucando as pessoas... É falta de respeito!

Lisa nos contou que a partir daquele momento, ele conseguiu controlar o biológico a partir do social, principalmente a partir do momento que conheceu o marido dela. A professora nos contou que faz questão de o marido dela buscá-la para que saiba que ela é casada. A partir do que foi aqui exposto, cabe destacar que os sujeitos com síndromes ou transtornos globais do desenvolvimento não devem ser vistos como aqueles que possuem sexualidade mais aflorada. Na maioria das situações, devido ao déficit orgânico, os sujeitos não conseguem controlar o biológico de maneira social. Nesse mesmo caminho, estudos desenvolvidos por Glat e Freitas (2002, p. 16) nos indicam que

os indivíduos ditos “excepcionais” não são necessariamente excepcionais em seus impulsos sexuais. Eles também sentem desejo e prazer como qualquer outra pessoa, e, se ensinadas, podem aprender controlar e exprimir esse desejo de forma socialmente apropriada. Além disso, como qualquer outra pessoa, eles têm o direito de exercer, de algum modo, a sexualidade e de desfrutar normalmente da convivência social e afetiva com os outros sujeitos.

A professora mencionou a importância da sinestesia, ou seja, um bom professor deve ter “antenas ligadas” e bom senso para pegar algumas informações “no ar”, ou seja, pensar para além daquilo que está descrito no laudo do aluno e que está contido na literatura da área médica produzida sobre a síndrome de Klinefelter, como pôde ser visto nos capítulos iniciais deste estudo.

Lisa salientou também a importância da adaptação do conteúdo ao Ramon e não de Ramon ao conteúdo. O que foi exposto pela professora acerca da adaptação da escola ao aluno e não o contrário está ancorado por Drago et al. (2012, p. 181, grifos nossos), quando salientam que

para que ocorram mudanças significativas e que a escola se torne verdadeiramente inclusiva, é preciso acreditar que todas as crianças podem aprender e que todas devem ter acesso igualitário a um currículo básico, diversificado e uma educação de qualidade. Para que isso aconteça, são necessárias ADAPTAÇÕES CURRICULARES, e que essas adaptações proponham formar possibilidades educacionais de agir diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos e têm como finalidade auxiliar a ação dos professores.

Lisa nos contou que, em uma situação bem peculiar, encontrou Ramon e Marlene caminhando na rua com a Tia Arlete (professora do Ramon na Apae por inúmeros anos) nas proximidades da escola. Na ocasião, Lisa estava com seu marido e com seu cão. Ao se aproximar dos três, Lisa sorridente perguntou ao Ramon:

- Ramon, que animal é este?

Ele abaixou a cabeça, olhou para a Tia Arlete e para a mãe e se aproximou da Lisa, bem ao pé do ouvido e sussurrou: - Cão.

Lisa, naquele momento, entendeu que Ramon estava com medo de decepcionar a mãe e a tia Arlete e logo desconversou.

A partir da situação descrita, podemos fazer importantes considerações. Inicialmente, cabe destacar a percepção de Ramon, diante de uma situação complexa, quando resolve falar Cão (em voz baixa) para não provocar sentimentos na mãe e na Tia Arlete. Isso mostra uma maturidade na interpretação de um contexto peculiar/complexo. Dessa maneira, percebemos uma maturidade em Ramon típica de adulto, o que desmistifica o tabu de que as pessoas com deficiência possuem comportamentos estritamente infantilizados. Nesse sentido, cabe dizer que muitos sujeitos com deficiência só continuam reproduzindo comportamentos infantis porque não foram estimulados para a não reprodução das mesmas ações. O ponto que estamos querendo destacar é que

as pessoas portadoras de deficiência funcionam em um nível muito mais baixo de autonomia e inserção social do que seria permitido por sua condição orgânica, por terem sido tratadas a vida toda como pessoas dependentes e incapazes de participar do convívio social (GLAT; FREITAS, 2002, p. 18).

Outro aspecto a ser destacado a partir do relato da professora Lisa é que a escola de ensino comum e a Apae possuem a sua devida importância no que tange à educação das pessoas com deficiência. Mesmo que existam críticas inesgotáveis às Apaes, na educação do Ramon, essa instituição teve o seu papel. Porém há visões diferentes sobre a maneira de educar e, principalmente, sobre a maneira de



lidar com o indivíduo com deficiência. Nesse contexto, destaco que as professoras da EJA buscam desenvolver em Ramon algumas características relacionadas à autonomia, atividades e vocabulário compatíveis com a sua idade cronológica. Isso não quer dizer que Marlene e Tia Arlete não o fazem, mas significa que, devido ao tempo que elas lidam com ele, alguns caracteres parecem imperceptíveis.

Assim, posicionamo-nos favoráveis à inclusão escolar que ocorre nas classes de ensino comum, na EJA, por exemplo, associado ao Atendimento Educacional Especializado que ocorre nas escolas em contra turno e nas instituições, mas desde que não ocorra efetivamente apenas nas instituições ou no AEE das escolas regulares. Um professor apenas como referência é pouco! Ainda mais quando se pensa em mais de dez anos trabalhando com uma mesma pessoa. Nesse sentido, cabe salientar que

a inclusão como conceito deve primar pela heterogeneidade, constituindo-se situação provocadora de interações com situações pessoais mais diversas. Além desta interação, deve ser importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propor-se e buscar-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças (BEYER, 2006, p. 73).

É importante destacar que Ramon esteve matriculado durante anos na escola de ensino regular e que frequentou regularmente poucos destes. A matrícula era feita somente, em alguns anos, para não se perder o direito de estudar na Apae. Nesse sentido, destaco que ocorreram falhas, porque esse trabalho que poderia ser realizado conjuntamente com a escola de ensino regular foi restrito a apenas uma única fonte, uma única maneira de fazer/pensar. Assim, novos/ outros possíveis para Ramon não surgiram devido a essa restrição. Cabe destacar que a utilização de apenas uma fonte, um método na educação de pessoas com ou sem deficiência pode não ser eficaz. Parafraseando Bakhtin (2003), há uma limitação intransponível do meu olhar que só o outro pode preencher.

Nesse contexto, concordamos com Bueno (2001, p. 27), quando disserta que

a perspectiva de inclusão exige, por um lado, modificações profundas nos sistemas de ensino; que estas modificações [...] demandam ousadia, por um lado e prudência por outro; - que uma política efetiva de educação inclusiva deve ser gradativa, contínua, sistemática e planejada, na perspectiva de oferecer às crianças deficientes educação de qualidade; e que a gradatividade e a prudência não podem servir para o adiamento “ad eternum” para a inclusão [...] mas [...] devem servir de base para a superação de toda e qualquer dificuldade que se interponha à construção de uma escola única e democrática.

Por meio dessa pesquisa enfatizamos que para que a inclusão de pessoas com deficiência intelectual seja exitosa, é necessário que várias vozes sejam

ouvidas: Do próprio aluno, de seus familiares e dos profissionais que lidam com esse sujeito. Não há como se ouvir apenas uma voz e o aluno aprender apenas com uma única fonte, uma única metodologia, um único profissional. Dessa maneira, destacamos a importância da escola comum e também do AEE (da própria escola e da instituição especializada), trabalhando em consonância. Nesse contexto, concordamos com Beyer (2006, p. 76), quando desejamos uma escola inclusiva

[...] em cujo espaço não existam campos demarcados, do tipo, aqui estão os[...] “normais e ali os “especiais” ou os “incluídos”, como se escuta com frequência [...] O desafio é construir e por em prática [...] uma pedagogia que consiga ser comum e válida para todos [...] Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário, pondo em andamento [...] uma conscientização crescente dos direitos de cada um.

Percebemos nas falas dos profissionais da educação que lidam diretamente com Ramon, alguns indícios e registros que precisam ser trazidos à tona (GINZBURG, 1998). Na Apae, percebemos um árduo desejo pela alfabetização de Ramon e uma preocupação acerca da felicidade do rapaz e dos avanços que foram dados, por exemplo, hoje ele quase não baba e já consegue controlar melhor suas emoções. Percebemos, nesse contexto, uma visão mais filantrópica e assistencialista do que educacional. Isso me remete à criação dos primeiros institutos de educação especial instalados aqui no nosso país.

Durante a execução dessa pesquisa na escola comum, percebemos um desejo associado à busca incessante pela autonomia de Ramon. Como mencionou a professora do Atendimento Educacional Especializado: “Ramon provavelmente não terá a Marlene para sempre! Ele terá que se virar em diversos espaços... na escola, na padaria e na rua..., nos preocupamos com a autonomia dele”. Essa busca pela autonomia se aproxima muito dos objetivos dos pesquisadores defensores da perspectiva sócio-histórica, como Vigotski, Luria, Leontiev, Pino, González Rey, Padilha, Drago, Rego e do que preconiza a política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Nas atividades de sala, na EJA, percebemos nitidamente esse objetivo, principalmente quando a mãe de Ramon não ficava sempre no mesmo grupo de seu filho. Assim, percebemos que a escola comum quer reconhecer Ramon como um sujeito ativo, que produz história e cultura e que apesar de suas limitações orgânicas, exerce um importante papel sobre a vida dos outros. Sobre a vida de Marlene, que hoje retomou seus estudos; sobre os colegas de turma, que aceitaram a amizade do Ramon e sobre a vida das professoras da Apae e da EJA que passaram a estudar sobre a síndrome do Ramon e, a principalmente, pensar em novas possibilidades para a inserção efetiva desse aluno no contexto educacional.

## 5. Considerações finais

A partir da pesquisa que foi desenvolvida no contexto da Educação de Jovens e Adultos com Ramon, aluno com a síndrome de Klinefelter, junto aos seus pares, destacamos que as pessoas com síndromes raras precisam ser mais bem visibilizadas nos estudos da área da educação, afinal, os profissionais da educação terão contato com eles e deverão buscar caminhos para a aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos.

Vislumbramos que o cotidiano da escola comum, diferentemente do que Ramon vivenciava na Apae e em casa, foi imprescindível para ele: desenvolver melhor a sua autonomia em atividades práticas e lúdicas; utilizar uma fala mais elaborada, sem palavras infantilizadas; reconhecer o sistema monetário brasileiro; limitar o seu espaço/tempo para a execução das atividades; diminuir a influência da sua mãe no seu desempenho escolar; compreender que ele é capaz de desenvolver sua coordenação motora fina ao digitar palavras, ligar aparelhos, manusear o mouse e abrir salas.

O que foi supracitado, por mais que seja específico para Ramon, sujeito com síndrome de Klinefelter, pode ser levado para diversos contextos que possuem pessoas com deficiência intelectual ou quaisquer transtornos. Isso porque a visão meramente filantrópica e assistencialista precisa ser desarticulada do processo de inclusão escolar dos sujeitos com deficiência e o que se precisa ser trabalhado com os profissionais que lidam diretamente com esse público-alvo é que a pessoa com deficiência não está no contexto escolar para socializar ou apenas ser integrada. Ela está ali para aprender e se desenvolver como as crianças sem deficiência.

Em suma, a partir das discussões apresentadas neste texto, pode-se afirmar que a inclusão de um sujeito com uma síndrome rara no contexto da escola comum pode gerar bons resultados, desde que se tenha um olhar sócio-histórico sobre o processo de escolarização como um todo e desde que o processo de mediação pedagógica objetive o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos público-alvo da educação especial. Desse modo, o aluno não permanecerá sempre nos 'ombros' do professor, mas aprenderá e se desenvolverá como qualquer integrante da espécie *Homo sapiens*, capaz de internalizar as características tipicamente humanas.

## Referências

ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes. A síndrome de Klinefelter: Caracterização e pressupostos inclusivos. **Revista FACEVV**, n. especial, 1. sem. 2012.

ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes. **Para além do biológico, o sujeito com a**

**Síndrome de Klinefelter.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BAKHITIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: Implicações Pedagógicas. In: Baptista, Cláudio Roberto. **Inclusão e Escolarização.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

BRAGA, Elizabeth Santos. A constituição social do desenvolvimento. In: **Revista Educação.** História da Pedagogia 2. São Paulo: Editora Segmento, 2010.

BRAVO, Dirlan de Oliveira Machado. **O processo de inclusão escolar de uma criança com síndrome de Noonan:** um estudo de caso. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BUENO, José Geraldo Silveira. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre desenvolvimento.** São Paulo, v. 9, n.8, pp. 21-27, 2001.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, António; FIN-GER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p.131-153.

DRAGO, Rogério. **Fracasso escolar e subjetividade:** Análise e intervenção numa sala de aula. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade federal do Espírito Santo.

DRAGO, Rogério. **Inclusão na Educação Infantil.** 1. Ed. Rio de Janeiro: WAK, 2011.

DRAGO, Rogério. **Estudos e Pesquisas sobre Síndromes:** relatos de casos. 1. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2013.

DRAGO, Rogério. **Síndromes: conhecer, planejar e incluir.** Rio de Janeiro: WAK, 2012.

DRAGO, Rogério. **Transtornos do desenvolvimento e deficiência:** inclusão e escolarização. 1. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2014.

DRAGO, Rogério; Pinel, Hiran. **Alunos com síndrome rara na escola comum: um olhar fenomenológico-existencial.** Linhas Críticas, vol. 20, núm. 43, septiembre-diciembre, 2014, pp. 605-627.

FERRARI, Marlinda Gomes. **O Sujeito com Síndrome de Christ-Siemens-Touraine Ou Displasia Ectodérmica Hipoidrótica:** adolescência, corporeidade e subjetividade. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. 2017.

GLAT, Rosana. **Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com defi-**

**ciência mental.** 2ª ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

GLAT, Rosana; FREITAS, Rute Cândida de. **Sexualidade e deficiência mental: pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

GOMES, Cláudia; GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. **Rev. bras. educ. espec.**, vol.14, n.1, Marília, Jan./Apr., 2008.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 2.ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2001.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A Institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola.** Campinas: Mercado das Letras, São Paulo: FAFESP, 2001.

NUNES, André Luiz Viana. **Introdução à Psicologia do Desenvolvimento.** São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2009.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **BIANCA o ser simbólico: para além dos limites da deficiência mental.** 2000. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação-Unicamp.

PRIETO, R. G. A construção de políticas públicas de educação para todos. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (Org.). **Escola inclusiva.** São Paulo: EDUFSCAR, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas V- Fundamentos de Defectologia.** Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKI, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

**Recebido para publicação:** 30 de janeiro de 2019.

**Aprovado:** 01 de julho de 2019.

# INVESTIGAÇÃO LITERÁRIA E O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL MATRICULADOS NA ESCOLA COMUM

*Thiago de Aquino Mozer<sup>1</sup>*

*Rogério Drago<sup>2</sup>*

*Israel Rocha Dias<sup>3</sup>*

## Introdução

Este trabalho é um recorte de uma Dissertação de Mestrado intitulada “O Ensino da Língua Inglesa para alunos com Deficiência Intelectual: uma relação possível”, defendida em dezembro de 2020, portanto, para este artigo, trouxemos a Revisão de Literatura, no qual consideramos de suma importância para a construção de um trabalho científico. Assim, temos como objetivo, para este momento, conhecer e analisar estudos teórico-bibliográficos que tratam do ensino de língua estrangeira e outras disciplinas a alunos com deficiência intelectual matriculados nos anos finais do ensino fundamental.

- 
- 1 Mestre em Educação pelo PPGE/CE/UFES. Especialista em Estudos da Linguagem pela FACULDADE SABERES/ES. Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela FACULDADE FAVASC/ES. Graduado em Letras Português/Inglês pela FACULDADE SABERES/ES. Graduado em Pedagogia pela UNIUBE/MG. Professor Efetivo da Educação Especial no município de Vila Velha. Professor de Língua Inglesa pela SEDU/Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. Membro efetivo do GEPEI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Inclusão. Tem interesse em áreas que tratem da Educação Especial de alunos com deficiências e TGD na escola comum. E-mail: td.mozer@uol.com.br.
  - 2 Pós-doutorado em Educação (PPGE-UFES). Doutor em Educação pela PUC-RJ. Mestre em Educação (UFES). Pedagogo (UFES). Professor associado do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. E-mail: rogerio.drago@gmail.com.
  - 3 Estágio de Pós-doutoramento em Educação pelo PPGE/CE/UFES. Doutor e Mestre em Educação pelo PPGE/CE/UFES, na linha de Educação Especial e Processos Inclusivos. Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela FACI/ES. Graduado em Pedagogia pela Faculdade São Geraldo-FSG/ES. Professor Efetivo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) -Deficiência Intelectual e Múltiplas na Prefeitura Municipal de Vila Velha/ES. Membro efetivo do GEPEI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Inclusão. Tem interesse em áreas que tratem da Educação Especial numa perspectiva inclusiva de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento na escola comum e questões correlatas. E-mail: isrocha30@gmail.com.

Para atingirmos o objetivo proposto, realizamos uma investigação literária, ou seja, uma revisão de literatura no qual foi possível identificar que o ensino da Língua Inglesa para alunos com deficiência intelectual, no âmbito educacional, ainda é escasso, contudo, percebemos que os professores estão empenhados em mudar essa realidade.

Portanto, este trabalho se torna necessário para que possamos pensar dispositivos para a prática pedagógica nas aulas de Língua Inglesa para alunos com deficiência intelectual matriculados no Ensino Fundamental.

### **Investigação Literária: o que os estudos nos apresentam**

Para a realização da revisão de literatura, efetivamos as pesquisas no Banco de Dados do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES), as investigações se estenderam também ao Banco de Teses e dissertações da CAPES e na Revista de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), por entender que esses Bancos de Dados têm um número substancial de publicações na área da educação.

Utilizamos como descritores: “o ensino da língua inglesa para alunos com deficiência intelectual”; “língua inglesa/anos finais do ensino fundamental” e “deficiência intelectual”, contudo, foram encontrados poucos estudos sobre o ensino de língua Inglesa para alunos com deficiência intelectual, encontramos outras pesquisas ligadas a algum tipo de deficiência, mas com o ensino de língua inglesa até o momento não foi encontrado. Entretanto, temáticas correlatas foram encontradas e nos ajudaram/ajudarão a pensar os meandros do estudo em proposta e serão apresentadas a seguir.

A primeira dissertação encontrada intitulada “O aluno Cego e o Ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Um Estudo de Caso”, desenvolvida por Manga (2013), utilizou a pesquisa qualitativa de caráter exploratória, onde pesquisou a inclusão de um aluno cego nas aulas de ciências no município de Vila Velha. Essa pesquisa foi voltada para a vivência no ambiente escolar, no processo avaliativo e da mobilidade do aluno na escola.

A pesquisa avançou na tentativa de permear aspectos concernentes à instrução científica do estudante e os materiais para isso utilizados, às relações interpessoais vivenciadas no ambiente escolar, ao processo avaliativo e também às questões acerca de orientação e mobilidade, de maneira que as análises realizadas calcaram-se em uma perspectiva sócio-histórica fundamentalmente Vigotskiana, de modo que a situação social e escolar da criança cega pôde ser compreendida à luz dos desdobramentos históricos e das experiências sociais por ela vivenciados.

Nas considerações finais pudemos perceber a partir dos relatos da autora,

que na Escola Jerusalém, onde a pesquisa foi realizada, a inclusão escolar do aluno cego ainda não era uma realidade plena e não se harmonizava com a ideia de Vigotski acerca da educação social para a criança cega. Além disso, no que concerne ao ensino de Ciências, a escola não pensava maneiras que possibilitassem o acesso ao conhecimento pelo aluno. A autora percebeu que poucos foram os momentos em que isso acontecia, como a utilização de materiais em relevo.

Perini (2013) também teve como sujeito um aluno cego, sua dissertação intitulada “A apropriação da língua inglesa pelo aluno cego matriculado no ensino fundamental: um estudo de caso” teve como objetivo geral entender o modo de apropriação da língua inglesa por uma aluna cega matriculada nas salas comuns do ensino fundamental de uma escola pública estadual no município de Colatina-ES. Com essa pesquisa entendemos que a aluna com deficiência visual, no que diz respeito ao aprendizado, não difere aos demais alunos, contudo precisa de uma metodologia diferenciada para o aprendizado, assim como todos os sujeitos público-alvo da educação especial ou necessidades educativas especiais.

De acordo com a autora, em suas considerações finais, podemos perceber que analisando os dados obtidos durante o estudo realizado, permite-nos dizer que os desafios no processo de aprendizagem de língua inglesa concentram-se nos sentidos atribuídos à deficiência, ao ato de ensinar e aprender, à importância das mediações e interações. O estudo também possibilitou identificar que grandes desafios se fazem presentes no ambiente escolar: como a utilização de recursos didáticos inadequados ou ausência deles; a falta de um planejamento adequado que considere a sala de aula como *lócus* de heterogeneidade; dentre outros aspectos.

Já a pesquisa de Pastoriza (2015), intitulada “Ensino de geografia para alunos com cegueira no ensino fundamental I: contribuições da pedagogia histórico-crítica”, teve como objetivo de pesquisa analisar uma intervenção pedagógica no ensino de conteúdos de Geografia no 5º ano do ensino fundamental, em que havia uma aluna cega matriculada na rede pública municipal de ensino em Salto-SP.

Como procedimentos metodológicos utilizados, a autora realizou: entrevista, questionário, observação, registro de campo e intervenção pedagógica. A análise dos dados se deu com base no referencial teórico da Pedagogia Histórico-Crítica e seus fundamentos. Nessa pesquisa foram identificados muitos desafios para o ensino e aprendizagem de alunos com cegueira, dentre eles estão: a escassez de materiais didáticos adaptados e a falta de formação continuada da professora e da auxiliar de sala.

Em sua pesquisa, a autora concluiu que os materiais didáticos adaptados não bastam ao ensino de Geografia para alunos com cegueira e que determinadas condições como formação do professor e condições de trabalho precisam ser consideradas. Além disso, para que haja aprendizagem de alunos com cegueira é



preciso oportunizar, segundo a autora, a interação social e a mediação pedagógica do professor. A autora ainda destaca que a delegação de funções pedagógicas ao auxiliar de sala ou cuidador, sem formação pedagógica alguma, estabelece uma desvantagem de apropriação do conhecimento do aluno com deficiência em relação aos demais.

No artigo denominado “O aluno surdo aprendendo inglês em escola inclusiva: uma perspectiva Vigotskiana”, publicado na revista de educação especial da Universidade Federal de Santa Maria, Medeiros e Ferreira (2010) apresentam uma análise das interações observadas durante uma aula de inglês na qual dois alunos surdos e uma intérprete discutem um texto. Essa investigação foi feita à luz do parâmetro sociocultural de Vigotski. Algumas considerações acerca do surgimento da inclusão e que causas ela promove, bem como as leis que norteiam o processo de inclusão foram abordados no artigo. A partir dos resultados obtidos na pesquisa, os/as autores/as demonstram que os participantes, ao realizarem atividades que envolviam a interpretação de texto, o fazem de forma colaborativa, no qual a intérprete tem a função de par mais competente.

A dissertação designada: “Ensino de Inglês para alunos com deficiência: um balanço (2000 - 2016) da produção acadêmica em Educação e Letras/Linguística”, de autoria de Cabral (2017), teve como base o Materialismo Histórico-Dialético-Cultural. A pesquisa teve como propósito, por meio de um balanço (2000-2016) das teses e dissertações dos programas de pós-graduação em Letras/Linguística e Educação do Brasil, catalogar e analisar as produções que tivessem como foco o ensino de inglês para alunos com deficiência. Para a análise das pesquisas o autor se justifica na compreensão da produção cultural intelectual como exercício ambíguo da expressão da cultura e da possibilidade de crítica e descolamento da cotidianidade e do senso comum.

Com isso, o autor buscou encontrar nos trabalhos, possíveis contradições entre o papel da pesquisa como fonte de crítica e transposição ou conservação da ordem social vigente. A pesquisa se caracteriza como estudo bibliográfico e teve como fonte de dados as páginas dos programas de pós-graduação das áreas da educação e letras/linguística. Os programas foram acessados por meio da Plataforma Sucupira, a base de dados da pós-graduação brasileira, supervisionada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Sendo assim, o pesquisador consultou 178 programas de pós-graduação e catalogou 46 programas de pós-graduação. Em um total de 256 dissertações e teses. Deste total, somente vinte dissertações e três teses tinham o foco procurado. Sendo assim, o autor analisou vinte trabalhos.

Como resultados, a análise dos trabalhos apontam: 1) para o preocupante esvaziamento teórico da pesquisa em Ciências Humanas, dando voz ao senso

comum dentro da produção intelectual; 2) conseqüente contradição entre a concepção da deficiência como social e as propostas de ensino de inglês para alunos com deficiência; 3) o foco das pesquisas na visão do professor como incapaz de ensinar; 4) a percepção do espaço segregado de ensino como melhor possibilidade e 5) a necessidade de pesquisas que tenham como objetivo principal propostas e testes de atividades para ensino de inglês para alunos com deficiência.

Já a pesquisa realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pela pesquisadora César (2013), denominada: “A vivência de professores de língua inglesa em contexto inclusivo”, teve como objetivo principal descrever e interpretar o fenômeno, a vivência de professores de língua inglesa em contexto inclusivo, considerando para isso, a perspectiva de quem vivenciou o processo proposto para o trabalho, sendo, o professor de língua inglesa que atua em contexto inclusivo.

A pesquisa de César (2013) foi realizada com dezoito professores de escolas regulares da rede pública e privada de Ensino Fundamental e Médio do Estado de São Paulo. Com isso, a autora produziu textos que foram gerados ao longo de quase dois anos. Os instrumentos que foram utilizados para a produção dos textos foram: relatos e questionário.

Em suma, como resultados a pesquisadora traz que a interpretação dos textos coletados revelou que o fenômeno, “a vivência de professores de língua inglesa em contexto inclusivo” se constitui por três temas: Desafios, Emoções e Apoio. Destacando a importância de o professor compreender as necessidades educacionais específicas do aluno com deficiência intelectual para depois ensiná-lo, pois, segundo a autora, essa compreensão só é possível por meio de uma formação adequada e do apoio da escola, de profissionais especializados e da família.

Continuando com as nossas buscas, encontramos a dissertação com o título “Multiletramentos, diversidade e inclusão no livro didático de língua inglesa *links*”, de autoria de Raposo (2014). O autor teve como objetivo principal, desenvolver uma análise do material didático utilizado na escola pública a partir dos postulados e requisitos trazidos pela legislação que rege a educação no Brasil, como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), dos documentos oficiais emitidos pelo Ministério da Educação, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais e Orientações Curriculares para o Ensino Médio, que objetivaram nortear a prática do ensino de língua estrangeira na escola pública de Sergipe, bem como de estudos que verificassem a adequação do material didático a esses documentos em relação aos temas dos multiletramentos, da diversidade e da inclusão.

Para essa pesquisa o autor selecionou a coleção *Links*<sup>4</sup> para a sua análise,

---

4 Coleção *Links* é uma coleção de livros didáticos da editora Ática, dos autores Denise San-

que foi publicada em 2011. A análise da coleção selecionada se justificou uma vez que um dos documentos emitidos pelo Ministério da Educação, e que trata especificamente do material didático, o Programa Nacional do Livro Didático, PNLD, por meio do Guia do Livro Didático, traz tais temas como de abordagem obrigatória pelo livro de língua estrangeira como condição para que seja componente do rol de livros disponíveis para livre seleção do professor da escola pública.

Como metodologia o pesquisador utilizou o estudo bibliográfico e documental que compreendeu teórico da área dos três temas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os documentos oficiais emitidos pelo Ministério da Educação, tais como Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e o Programa Nacional do Livro Didático de 2011.

Ante a pesquisa realizada, o pesquisador concluiu que a coleção que foi aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático, e que compôs o Guia do Livro Didático no período de 2011 a 2013, não contemplava os temas nas atividades dos seus livros. Porém, o autor considerou a possibilidade de a coleção “*Links*” ter atendido satisfatoriamente os demais requisitos, pois, durante suas pesquisas o enfoque foi nos quesitos que tratavam dos multiletramentos, da diversidade e da inclusão.

No que tange ao estudo de Souza (2010): “O ensino de inglês na sala de aula do 7º ano de uma escola estadual inclusiva de Goiânia”, trata-se de uma pesquisa de natureza etnográfica, que investigou uma sala de aula de inglês de uma escola estadual considerada inclusiva, localizada na região central de Goiânia. Essa escola, inicialmente, funcionava como uma escola especial para surdos, mas, com o advento da política atual de inclusão (2008), passou a acolher também alunos ouvintes e com outras necessidades especiais, razão pela qual tem sido denominada escola inclusiva ao inverso.

Com isso, a autora buscou compreender: (1) as expectativas da direção, de alguns professores e de outros membros da comunidade em relação ao ensino de inglês; (2) como as aulas de inglês acontecem regularmente na turma do 7º ano nesta escola; (3) quais atividades favorecem a participação dos alunos com necessidades especiais nas aulas de inglês.

A pesquisadora teve como base os princípios metodológicos da etnografia educacional e a teoria sociocultural Vigotskiana. Os dados sugerem que a passagem de escola especial para a escola inclusiva ao inverso tem levado a comunidade a buscar novas orientações e práticas pedagógicas, considerando a

---

tos e Amadeu Marques (2011), disponível na internet para as escolas que escolheram utilizar essa coleção.

necessidade de adaptação a essa nova realidade. Outro fato que a autora constatou é o de que as aulas de inglês dessa turma do 7º ano aconteciam geralmente sem muita interação e a cópia era a atividade de ensino-aprendizagem mais recorrente na sala de aula, observou também, que em sala de aula, os jogos com vistas à aprendizagem de vocabulário eram atividades que poderiam mudar a realidade do ensino desse idioma naquele contexto, por conterem as condições necessárias para proporcionar movimentos no comportamento mental dos alunos e favorecer a aprendizagem.

Em se tratando de uma pesquisa relacionada ao ensino da língua inglesa, achamos pertinente usarmos meios de pesquisa internacional e com isso, elencamos para essa busca os seguintes sites: Science.gov, eric.ed.gov e o scienceresearch.com, por entender que essa pesquisa tem como foco o ensino da língua inglesa e esses sites contém um número substancial de pesquisas em inglês.

Diante das buscas realizadas nos sites indicados encontramos apenas um trabalho que abrange o ensino da língua inglesa para pessoas com deficiência intelectual no âmbito escolar.

O trabalho encontrado em nossas pesquisas trata-se de uma dissertação, concluída em 2017, na Universidade de Nevada nos Estados Unidos da América, de autoria de Dolores Marie Williamson, nomeada *Preview-View-Review: Increasing Academic Access for Students with Intellectual Disabilities Who Are English Learners*<sup>5</sup>.

A pesquisa traz que mudanças recentes nas leis federais de educação para estudantes com e sem deficiência nos Estados Unidos despertaram um grande interesse na implementação de práticas pedagógicas baseadas em evidências para o ensino de habilidades acadêmicas a todos os alunos, incluindo estudantes com deficiência intelectual (DI), que estão aprendendo inglês. A autora mostra que ensinar alunos com deficiência intelectual que estão aprendendo inglês apresenta um conjunto único de desafios.

Este estudo foi desenvolvido para medir o efeito de um currículo científico baseado em evidências, entregue em inglês e espanhol usando a estratégia “*preview-view-review*”<sup>6</sup> (PVR), sobre o vocabulário científico e o conhecimento de conteúdo adquirido por estudantes com moderada a grave deficiência intelectual que estão aprendendo inglês.

Essa intervenção foi comparada com o mesmo currículo científico baseado em pesquisa, entregue apenas em inglês. Usando um projeto de tratamentos

5 *Preview-View-Review: Aumentando o acesso acadêmico para estudantes com deficiência intelectual que são aprendizes de inglês.*

6 Essa estratégia se resume em três passos essenciais: uso da língua materna para introduzir temas, uso da segunda língua para dirigir atividades relacionadas com o tema exposto e uso da língua materna para resumir ideias principais ou fazer perguntas de compreensão.

paralelos, as intervenções em inglês e PVR foram entregues simultaneamente por meio de lições diferentes, mas igualmente desafiadoras sobre células (somente em inglês) e precipitação (PVR).

A pesquisadora traz que os resultados indicam que as intervenções somente em inglês usando o método PVR foram eficazes no ensino de palavras e imagens do vocabulário científico para alunos de inglês com deficiência intelectual. Embora a adição do espanhol na condição PVR não tenha produzido resultados significativamente mais altos do que o ensino somente em inglês, também não teve efeitos negativos no aprendizado dos alunos. Embora não houvesse diferença mensurável na quantidade de participação entre as duas condições, havia uma diferença notável na qualidade da discussão e participação na condição de *preview-view-review*.

## Considerações Finais

Após a investigação realizada e entendimento dos trabalhos encontrados para compor esta revisão de literatura, ficou claro que no Brasil, ainda não existem trabalhos acadêmicos na área educacional substanciais voltados para o ensino da língua inglesa para pessoas com deficiência intelectual na escola comum.

Em contrapartida, esta prática já acontece, mesmo que engatinhando, em territórios fora do Brasil, mostrando, assim, a importância de termos este trabalho realizado, já que a língua inglesa é componente curricular dos anos finais do ensino fundamental, e em algumas realidades municipais, estaduais e particulares também faz parte do currículo dos anos iniciais e até da educação infantil; e os sujeitos com deficiência intelectual estão chegando às outras etapas da educação básica, assim como, no ensino superior.

Portanto, se faz necessário conversarmos sobre a importância do ensino da língua inglesa para que possamos compreender como se dá o processo de aprendizado e desenvolvimento de um sujeito com deficiência intelectual em processo de escolarização. Pois, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (BRASIL, 1998, p. 22-23) "A relevância é frequentemente determinada pelo papel hegemônico dessa língua nas trocas internacionais, gerando implicações para as trocas interacionais nos campos da cultura, da educação, da ciência, do trabalho etc".

Diante do exposto, podemos perceber que a língua inglesa está imbricada de maneira muito forte em nosso dia a dia como por exemplo, no mercado de trabalho, onde muitas empresas internacionais têm sua sede no Brasil, assim, precisando que o funcionário tenha fluência em outro idioma, para realizar as trocas internacionais; outro exemplo muito presente são os *outdoors*, que são

anúncios ao ar livre; além de estar presente em marcas de determinados produtos, propagandas de televisão, e em algumas expressões usadas em nosso vocabulário em diferentes contextos, sejam eles formais ou informais.

Ainda de acordo com os PCN's (BRASIL, 1998, p. 23),

Essa influência cresceu ao longo deste século, principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial, e atingiu seu apogeu na chamada sociedade globalizada e de alto nível tecnológico, em que alguns indivíduos vivem neste final do século.

Com isso, podemos concordar que a língua inglesa, nos dias atuais, com o uso das novas tecnologias, como os *tabletes*, os celulares, a *internet* de última geração, dentre outros, é muito fácil ter acesso ao inglês, mesmo que não se tenha conhecimento total da língua inglesa, ou seja, a todo momento, querendo ou não, as pessoas, principalmente, os alunos, em algum momento têm contato com a língua inglesa, seja por meio da música internacional, de alguma propaganda de diferentes meios de acesso, dentre outros.

Enfim, aprender um novo idioma, vai além de simplesmente aprender outra língua, é uma forma de conhecer outras culturas, ampliando seu leque de possibilidades de conhecimentos, conseqüentemente, aumentando suas oportunidades de crescimento tanto pessoal quanto profissional.

Portanto, pensando no foco deste artigo,

A aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas lingüísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo (BRASIL, 1998, p. 38).

Nesse contexto, aprender a língua inglesa é trazer mais uma possibilidade de interação entre o organismo e o meio, ou seja, é mais uma opção para que o aluno amplie suas alternativas de interação com os demais colegas de sua classe, por exemplo. Pois, de acordo com Paiva (2003, p. 3),

Não subestimamos a importância crescente que assumem os idiomas no mundo de hoje, que se apequena, mas também não ignoramos a circunstância de que, na maioria de nossas escolas, o seu ensino é feito sem um mínimo de eficácia. Para sublinhar aquela importância, indicamos expressamente a “língua estrangeira moderna” e, para levar em conta esta realidade, fizêmo-la (sic) a título de recomendação, não de obrigatoriedade, e sob as condições de autenticidade que se impõem.

Sobre isso, a escola é um local privilegiado de conhecimento e informação, portanto, os alunos em processo de escolarização têm o privilégio de estudar uma língua estrangeira na escola, Conforme o art. 26, § 5º da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDBEN), “na parte diversificada do currículo será incluído,

obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”.

Já de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 241)

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias.

Ainda de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 241),

[...] o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos.

Em suma, em se tratando de alunos com deficiência intelectual, concluindo a etapa final do ensino fundamental, e diante das pesquisas realizadas, entendemos que os sistemas de ensino e os profissionais da educação têm a obrigação de garantir que esse aluno tenha o acesso ao conhecimento da língua inglesa de uma maneira mais prazerosa possível, e para isso, precisamos estar bem preparados teórica e metodologicamente.

Para que isso aconteça, enfatizamos que o professor deve-se manter sempre atualizado e buscar novas metodologias de ensinar, colocar em prática sua criatividade, elaborando aulas dinâmicas e atrativas, aprimorando seus conhecimentos, inovando suas práticas pedagógicas, isso com a garantia do poder público responsável pelo sistema macro de ensino. Pois, de acordo com Nóvoa, (1992, p. 56),

A formação contínua pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.

Por fim, no caso da língua inglesa, o professor pode trabalhar de diversas maneiras os conteúdos, pensando os mais variados dispositivos pedagógicos, como: músicas, videoaulas, jogos, dentre outros dispositivos, além de sua criatividade enquanto profissional da educação, tornando suas aulas, atraentes, divertidas, prazerosas, ou seja, uma aula em que o aluno sinta vontade de participar.

Ante tudo o que foi exposto neste artigo, nosso estudo justifica-se pela

escassez de trabalhos realizados sobre o tema tanto no contexto macro quanto micro e pela necessidade de se ampliar, no seio do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Inclusão, as discussões acerca da temática dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de sujeitos com deficiência intelectual. Além disso, cabe destacar que dois dos estudos que compõem este capítulo (MANGA, 2013; PERINI, 2013) trataram dos processos, só que com alunos com deficiência visual. Portanto, cremos que nosso estudo trará novas informações que poderão reverberar em outras realidades, já que como já dissemos, os sujeitos com deficiência intelectual estão avançando em seus níveis educacionais, logo, a informação também deve avançar.

## Referências

- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua estrangeira, Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 dez.1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CABRAL, V. N. **Ensino de Inglês para alunos com deficiência**: um balanço da produção em Educação e Letras/Linguística. 2017. Dissertação (mestrado em educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.
- CÉSAR, C. F. F. **A vivência de professores de língua inglesa em contexto inclusivo**. 2013. Tese (doutorado em linguística aplicada e estudos da linguagem) Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- MANGA, V. P. B. B. **O Aluno Cego e o Ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: Um estudo de caso. 2013. Dissertação (mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992
- OLIVEIRA, L. E. M. **A historiografia brasileira da literatura inglesa**: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951). Dissertação (Mestrado em Teoria Literária). Faculdade de letras, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Cami-**



**nhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil.** Brasília: UnB, p.1-19, 2003.

PASTORIZA, T. B. **Ensino de geografia para alunos com cegueira no ensino fundamental I: Contribuições da pedagogia histórico-crítica.** 2015. Dissertação (mestrado em educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

PERINNI, S. T. **A Apropriação da Língua Inglesa pelo Aluno Cego Matriculado no Ensino Fundamental: Um Estudo de Caso.** 2013. Dissertação (mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

RAPOSO, F. G. **Multiletramentos, diversidade e inclusão no livro didático de língua inglesa links.** 2014. Dissertação (mestrado em Letras) Programa de Pós-Graduação d Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

SOUZA, A. G. **O ensino de inglês na sala de aula do 7º ano de uma escola estadual inclusiva de Goiânia.** 2010. Dissertação (mestrado em Letras e Linguística) Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

WILLIAMSON, D. M. **Preview-View-Review: Increasing Academic Access for Students with Intellectual Disabilities Who Are English Learners.** ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, University of Nevada, Las Vegas. 2017.

# INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL CAUSADA POR SÍNDROMES RARAS NA ESCOLA COMUM: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA

*Valdete Teles Xavier Soares<sup>1</sup>*

*Michell Pedruzzi Mendes Araújo<sup>2</sup>*

## Introdução

Esta pesquisa objetivou trazer à tona, por meio de uma revisão bibliográfica sistemática, um panorama de pesquisas desenvolvidas com foco analítico nos processos de inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual causada por síndrome rara.

Alguns estudos (DRAGO, 2012, 2013, 2014; ARAÚJO, 2018, 2020; BRAVO, 2014; FERRARI, 2017; PADILHA, 2000) têm apontado que a bibliografia da área da educação acerca dos sujeitos com síndromes raras é incipiente. Ademais, muitas pesquisas têm sido desenvolvidas na área biomédica sobre as características fenotípicas e genotípicas das síndromes, mas os aspectos tangíveis à aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos não têm sido, frequentemente, visibilizados. Por esse prisma, defende-se que a área da educação necessita produzir a sua própria bibliografia acerca dos sujeitos com síndromes raras, para se levar em conta os seus aspectos subjetivos e tangíveis aos processos de aprendizagem e desenvolvimento no cotidiano da escola comum.

Constatou-se, por meio da análise de alguns estudos desenvolvidos no contexto do Espírito Santo (DRAGO, 2012, 2013, 2014; ARAÚJO, 2018, 2020; BRAVO, 2014; FERRARI, 2017; BRAGA, 2014; GONRING, 2014), que a inclusão dos alunos com síndromes raras, sobretudo daqueles que possuem deficiência intelectual, apresenta muitas peculiaridades e representa um grande

---

1 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás. Cursa especialização lato sensu em neuropsicopedagogia na Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). E-mail: valdeteteles@gmail.com.

2 Pós-doutorado em Ensino de Biologia (ProfBio-UFES). Doutor e mestre em educação (PPGE/CE/UFES). Licenciado em ciências biológicas (UFES) e em pedagogia (CESUMAR). Especialista em Educação Inclusiva e Diversidade (ISECUB-ES). Especialista em Gestão Escolar Integrada (Faculdade Afonso Cláudio- ES). Professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: michellpedruzzi@ufg.br.

desafio para os docentes que trabalham com esse público-alvo. E como essa realidade se apresenta em outros estados do Brasil? Como se dá a escolarização dos sujeitos que apresentam deficiência intelectual causada por uma síndrome rara? As pessoas com síndromes raras têm sido sujeitos de pesquisa de dissertações de mestrado e teses de doutorado? Os principais periódicos das áreas da educação especial e da educação inclusiva têm contemplado estudos sobre esses sujeitos? Essas são algumas das questões que moveram a execução dessa pesquisa.

Sujeitos com síndromes raras como as de Turner, Klinefelter, Noonan, Williams, Cri-du-Chat, Síndrome de Gilles de la Tourette, Edwards, Kabuki, Progéria, West, Patau, Cornélia de Lange, Rett, Apert, Angelman, X-frágil, Joubert, Christ-Siemens-Touraine, Moebius, Smith-Lemli-Opitz, dentre outras, estão presentes em nossa sociedade e apresentam genótipos e fenótipos característicos, ou seja, são seres biológicos. No entanto, por serem seres humanos, podem se apropriar culturalmente das características tipicamente humanas se ocorrer uma mediação semiótica e/ou interpessoal (ARAÚJO, 2020; DRAGO, 2014). Assim, nesta pesquisa, cartografamos os principais estudos desenvolvidos na área da educação com sujeitos com deficiência intelectual causada por síndromes raras, objetivando desvelar como eles têm se apropriado dos bens culturais acumulados pela sociedade e de que forma se relacionam com os outros sujeitos presentes no contexto da escola comum.

## **Percurso metodológico**

Com o objetivo de cartografar estudos desenvolvidos no Brasil na área da educação acerca da inclusão escolar da pessoa com deficiência intelectual causada por síndromes raras, foi realizada uma revisão bibliográfica sistemática.

A revisão bibliográfica sistemática pode ser utilizada em diversas áreas do saber, haja vista que esse tipo de pesquisa possibilita “[...] viabilizar a capacidade de sistematização do conhecimento científico e de forma que o pesquisador aproxime-se da problemática que deseja apreciar, traçando um panorama sobre a produção científica [...]” (BOTELHO *et al.*, 2011, p.133). Ademais, presume-se que uma revisão de literatura não pode ser considerada apenas uma espécie de sumarização. Deve envolver a organização e a discussão de um assunto de pesquisa (INGRAM *et al.*, 2006).

A contrapelo da revisão narrativa, uma revisão bibliográfica sistemática consiste em uma revisão planejada para responder a uma indagação específica que utiliza métodos explícitos e sistemáticos para identificar, selecionar e avaliar criticamente os estudos, e para coletar e analisar dados desses estudos incluídos na revisão (CASTRO, 2006). Os trabalhos de revisão bibliográfica sistemática são considerados como originais, porque, afora utilizarem fontes de dados uma

literatura relevante acerca da temática, são desenvolvidos com rigor metodológico (ROTHER, 2007).

Nesse sentido, uma revisão sistemática é o bom emprego de estratégias científicas que possibilitam limitar o viés de seleção de artigos, avaliá-los com espírito crítico e compendiar todos os estudos relevantes em um tópico característico (PERISSÉ, GOMES E NOGUEIRA, 2001).

Segundo Rother (2007), embasado na colaboração Cochrane, uma revisão bibliográfica sistemática deve ser efetuada em sete passos, a saber: formulação da pergunta, localização dos estudos, avaliação crítica dos estudos, coleta de dados, análise e apresentação dos dados, interpretação dos dados, e aprimoramento e atualização da revisão.

Para atingir um dos passos descritos por Rother (2007), a localização dos estudos, foram realizadas buscas nos seguintes sítios: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria e Revista Brasileira de Educação Especial, considerando o período de 2017 a 2021.

Os dois periódicos acima mencionados são os mais relevantes no âmbito nacional, considerando as áreas educação especial e educação inclusiva. Acerca do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, serão selecionados os estudos da Grande área Ciências Humanas e da área de conhecimento educação. Cabe salientar que não foram utilizados estudos desenvolvidos na área da Psicologia e em outras áreas do conhecimento.

Como palavras-chave, para fins de pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e nos periódicos supracitados, foram utilizadas: “síndrome”, “síndromes”, “síndrome rara”, “deficiência intelectual” e o nome específico de algumas síndromes raras que causam deficiência intelectual.

### **Cartografando os resultados por meio da revisão bibliográfica sistemática**

Essa revisão bibliográfica sistemática, seguindo os critérios de análise descritos na metodologia, encontrou 11722 trabalhos desenvolvidos, sendo 11652 no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Quando adicionado o filtro de ano de 2017 a 2021, reduzimos para 5005 estudos, porém, após uma análise criteriosa, notamos que os estudos não se enquadravam em nossa pesquisa. Assim, mantivemos um período de 10 anos, isto é, de 2011 a 2021. Com essa ampliação temporal, selecionamos apenas 116 artigos pelo título, que, posteriormente, foram submetidos a uma nova seleção. Também foram selecionados 48 estudos na Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria e 16 artigos da Revista Brasileira de Educação Especial, por meio da utilização das palavras-chave “síndrome”, “síndromes”, “síndrome rara” e “deficiência intelectual”.

Nesse percurso, utilizamos os filtros de pesquisa na grande área de Ciências Humanas e na área de conhecimento em educação.

Para realizar a seleção dos artigos, foram considerados os critérios de inclusão por teses e dissertações, resultando na seleção de 9 artigos da Capes, que foram lidos os resumos, 1 artigo da REE-UFSM e nenhum artigo da RBEE foi selecionado pelos critérios de inclusão. Vale destacar que os estudos excluídos seguiram os seguintes critérios: Estudos que não estivessem no idioma Português, estudos que apresentassem síndrome rara sem deficiência intelectual e estudos que apresentassem deficiência Intelectual sem síndrome rara. Assim, foram excluídos 107 estudos da Capes, 47 estudos da Revista Educação Especial - UFSM e os 16 estudos da Revista Brasileira de Educação Especial. Com isso, chegamos à inclusão de 9 estudos do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e 1 estudo da Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, que seguiram para leitura completa do artigo, conforme consta na tabela a seguir.

<b>Tabela PRISMA</b>						
Palavras-chave: “síndrome” AND “síndromes” AND “síndrome rara” AND “deficiência intelectual” OR “nome da síndrome”						
Pesquisa realizada nas bases: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria e Revista Brasileira de Educação Especial, considerando o período de 2017 a 2021						
IDENTIFICAÇÃO	Total Encontrado nas Bases	Capes	REE-UFSM	RBEE	Total	
		116	48	16	180	
SELEÇÃO	Critérios de inclusão	Tipo: teses, dissertações.	9	1	0	10
	Critérios de exclusão	Idiomas, Deficiência Intelectual sem Síndrome rara e Síndrome Rara sem Deficiência Intelectual	107	47	16	170
ELEGIBILIDADE	Análise de Título e Resumo	9	1	0	10	
INCLUSÃO	Total Incluído para leitura completa	9	1	0	10	

Adaptação do PRISMA<sup>3</sup>

3 BMJ (ACESSO ABERTO) Página MJ, Moher D, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD *et al.* Explicação e elaboração do PRISMA 2020: orientações atualizadas e exemplos para relatar revisões sistemáticas.

RELAÇÃO DOS TRABALHOS SELECIONADOS			
TÍTULO	AUTOR	ANO	SÍNDROME ABORDADA
O processo de inclusão escolar de uma criança com síndrome de Noonan: um estudo de caso	Dirlan de Oliveira Machado Bravo	2014	Síndrome de Noonan
Trabalho Docente Na Inclusão Escolar de Alunos com Diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista/Deficiência Intelectual E Síndrome De Edwards	Helen Malta Valladão	2017	Síndrome de Edwards
O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental	Guida Mesquita	2015	Síndrome de Rubinstein-Taybi
A Criança com Síndrome de Cornélia de Lange na Educação Infantil: Um Estudo De Caso	Maycon de Oliveira Perovano	2020	Síndrome de Cornélia de Lange
O Aluno Com Deficiência Causada Pela Síndrome De Williams Na Escola Comum: Processos Inclusivos Pelas Falas Daqueles que as Vivenciam	Lívia Vares da Silveira	2014	Síndrome De Williams
A Criança com Síndrome Joubert na Escola Comum: Um Estudo Exploratório	Yasmin Rocha dos Santos	2020	Síndrome Joubert
A Criança Com Síndrome de West na Educação Infantil: Inclusão e Práticas Pedagógicas	Sabrina da Silva Machado Trento	2020	Síndrome de West
A Criança com Síndrome de Moebius na Educação Infantil: Inclusão, Aprendizagem e Desenvolvimento	Dirlan de Oliveira Machado Bravo	2020	Síndrome de Moebius
O Aluno Com Síndrome De Prader-Willi na Escola Comum: Inclusão, Escolarização e Processos de Subjetivação	Marcella Gomes de Oliveira Lellis	2015	Síndrome De Prader-Willi
A história de vida um sujeito com a Síndrome de Klinefelter	Michell Pedruzzi Mendes Araújo	2018	Síndrome de Klinefelter

### Sistematização dos estudos encontrados

O primeiro artigo analisado se trata de um estudo de caso acerca da Síndrome De Noonan<sup>4</sup>, com o título: “O processo de inclusão escolar de uma criança com síndrome de Noonan: um estudo de caso” O estudo teve o objetivo de compreender o processo de inclusão, em uma escola comum, de um aluno com deficiência intelectual causada pela síndrome. Teve como aporte teórico

4 A síndrome de Noonan é um distúrbio genético frequente de origem autossômica dominante. Genes relacionados com a via de sinalização RAS/MAPK foram relacionados com a sua etiologia e os achados semiológicos prevalentes são alterações cardiovasculares, baixa estatura, atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e dismorfismos faciais. RODRIGUES E. R *et al.* Síndrome de Noonan. **Residência Pediátrica**. 2017.

os pressupostos teórico-filosóficos da abordagem sócio-histórica, com base nas contribuições teóricas de Vigotski. Bravo (2014) realizou uma entrevista semiestruturada para coletar os dados necessários, fazendo uso das ferramentas de observação participante e de um diário de campo, a autora destaca que com base em seus estudos ficou evidente que a inclusão somente acontecerá se levar em consideração a história de vida do indivíduo e sua relação com o meio social e que a inclusão escolar vai além das crianças com algum tipo de deficiência descrita em manuais, mas que deve contemplar todos os sujeitos por meio de práticas pedagógicas que sejam atrativas e estimulantes, contemplando os educandos como seres culturais e sociais e não somente como um seres biológicos.

Dando continuidade ao levantamento bibliográfico, o segundo estudo selecionado tratou-se de uma dissertação de mestrado cujo título é “Trabalho Docente na Inclusão Escolar de Alunos com Diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista/Deficiência Intelectual e Síndrome De Edwards<sup>5</sup>”. Nesta pesquisa, Valladão (2017) objetivou analisar os dilemas, os desafios e as possibilidades do trabalho docente realizado em uma classe de ensino comum dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Vitória/ES. A escola atende dois alunos público-alvo da Educação Especial: um com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista/Deficiência Intelectual (TEA/DI) e outro com diagnóstico de Síndrome de Edwards.

Valladão (2017) também objetivou conhecer como se dá a organização e o processo de ensino e aprendizagem vividos tanto pelos alunos quanto pelos profissionais, assim como compreender a concepção de inclusão, o compartilhamento de responsabilidades e analisar as avaliações relacionadas às práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula da escola no que tange a vivência com os alunos público alvo da educação inclusiva. Para que os objetivos fossem alcançados, a autora se ancorou em Elias (1994) e Vigotski (1989), adotando a pesquisa de natureza qualitativa, delimitada nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, utilizou a ferramenta de observador participante e aplicou entrevistas semiestruturadas e realizou registros em diário de bordo, fotografias e áudios. A autora, portanto, concluiu em sua pesquisa que o trabalho colaborativo tem se mostrado uma prática relevante para a formação continuada e a aplicabilidade da legislação vigente, proporcionando a inclusão escolar que garante o desenvolvimento do aluno no processo educacional.

Mesquita (2015), em seu trabalho intitulado: “O processo de alfabetização

---

5 A trissomia do cromossomo 18, ou síndrome de Edwards (SE), foi descrita inicialmente em 1960 por Edwards et al em um recém-nascido que apresentava malformações congênitas múltiplas e déficit cognitivo. A SE é uma doença caracterizada por um quadro clínico amplo, envolvendo frequentemente múltiplas malformações severas, e prognóstico bastante reservado (CRUZ, 2019, p. 167).

de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental”, utilizou a metodologia de natureza qualitativa e o estudo de caso do tipo etnográfico para observar o cotidiano escolar de uma criança com síndrome de Rubinstein-Taybi<sup>6</sup>. Teoricamente, ancorou-se nos pressupostos de Bakhtin, que defendeu uma abordagem dialógica, e nos estudos de Vigotski acerca da aprendizagem por meio da mediação com o outro. A autora realizou a coleta de dados por meio da observação participante e de entrevistas com os sujeitos foco da pesquisa, registrou seus apontamentos em um diário de campo, fez fotografias e análise documental da escola e do laudo da criança. Por meio das análises, pôde observar que a criança realiza atividade de leitura e escrita, desde que acompanhada pela estagiária e pela professora de apoio. Observou também que a escola mantém um diálogo entre os profissionais que acompanham a criança, o que se mostrou muito eficaz e exitoso para seu desenvolvimento, evidenciando a importância do trabalho em equipe e do envolvimento de toda a comunidade escolar no processo de inclusão da criança, público-alvo da educação inclusiva.

Perovano (2020), em sua dissertação intitulada “A Criança com Síndrome de Cornélia De Lange<sup>7</sup> na Educação Infantil: um estudo de caso”, objetivou investigar os processos de desenvolvimento, aprendizagem e inclusão de uma criança com a síndrome, na educação infantil. O autor utilizou como metodologia o estudo de caso do tipo etnográfico, pautando-se nos teóricos André, Gil, Moreira, Caleffe, Michel e Sarmiento. A pesquisa realizada seguiu os procedimentos de pesquisa de campo, entrevistas semiestruturadas, observação participante, registros fotográficos e filmicos. O campo de pesquisa foi um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória no Espírito Santo. Como aporte teórico o autor se apoiou em pressupostos de Vigotski e colaboradores. Com a observação na escola-campo, o autor pôde compreender que houve, por parte da escola, uma tentativa de inserir e incluir o aluno com a síndrome, mesmo com as dificuldades encontradas, e pôde concluir que a mediação e a interação entre criança-criança e criança-adulto representam importantes contribuições para os processos de aprendizagem, desenvolvimento e inclusão de sujeitos público-alvo da educação inclusiva.

6 A síndrome de Rubinstein-Taybi (SRT) é caracterizada por retardo no comportamento, retardo no crescimento pós-natal, aparência facial típica e polegares largos e dedos grandes. O fenótipo comportamental de crianças com SRT foi descrito como amigável e apresentando bons contatos sociais; no entanto, uma curta capacidade de atenção e hiperatividade, às vezes, estão presentes (YAGIHASHI *et al.*, 2012).

7 Cornélia de Lange é uma doença genética grave caracterizada por malformações multisistêmicas, devido a variantes patogênicas nos genes NIPBL, SMC1A, SMC3, RAD21 e HDAC8 que pertencem à via da coesina. É caracterizada por deficiência do crescimento, deficiência intelectual moderada ou severa, baixa estatura, um choro tipo rosar baixo, orelhas pequenas, pescoço em cadeia, boca de carpa, ponte nasal diminuída, sobrancelhas atrofiadas se encontrando no meio, malformações das mãos. (ARAÚJO, 2020, p. 151)



A dissertação de Silveira (2014), intitulada “O Aluno com Deficiência Causada Pela Síndrome De Williams<sup>8</sup> na Escola Comum: processos inclusivos pelas falas daqueles que os vivenciam”, teve como objetivo compreender o processo de inclusão do aluno com a síndrome na escola regular. A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa, coletando informações por meio de depoimento escritos ou falados de sujeitos que vivenciam a síndrome, e o aporte teórico foi Vigotski, por entender que o teórico vê o ser humano numa perspectiva histórico-social. Como resultado da pesquisa e da escuta dos sujeitos, a autora concluiu que é preciso direcionar uma reflexão acerca do papel do professor e de toda a comunidade escolar no processo de inclusão. Ademais, evidenciou que ainda que muitos profissionais estejam buscando a inovação da prática, muitos outros desafios perpassam o processo na luta pela implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Dentre as síndromes raras que causam deficiência intelectual, selecionamos a dissertação de Santos (2020), “A Criança Com Síndrome Joubert<sup>9</sup> Na Escola Comum: um estudo exploratório”, que discorreu acerca da síndrome de Joubert. A pesquisa teve o objetivo de investigar a Síndrome de Joubert em seus aspectos genotípicos, fenotípicos e bibliográficos, em conjunto com relatos de pessoas que vivem o cotidiano de uma criança com esta síndrome. Buscou, por meio de relato e estudo bibliográfico, conhecer as particularidades de um sujeito com a síndrome e como se dava a inclusão escolar. Utilizou os pressupostos da teoria histórico-social, para refletir acerca dos objetivos traçados. Para a coleta de dados a autora utilizou, em um primeiro momento, uma análise documental e a pesquisa bibliográfica, para compreender os aspectos genotípicos e fenotípicos da síndrome e, posteriormente, utilizou entrevistas semiestruturadas. Concluiu que as pesquisas relativas à síndrome de Joubert, no que tange aos processos de escolarização, são incipientes, porém aferiu que o processo de inclusão da aluna, sujeito da pesquisa, se dá de forma exitosa, pois as profissionais que a acompanham planejam atividades que objetivam desenvolver a aprendizagem e

---

8 A Síndrome de Williams, descrita em 1961 e redefinida em 1962 como síndrome de Williams-Beuren, é caracterizada por estenose aórtica, rostos com características semelhantes (aparência élfica), deficiência intelectual leve a moderada, dificuldade na leitura, na escrita e na matemática e um gosto exacerbado por música. (ARAÚJO, 2020, p. 146)

9 A síndrome de Joubert e desordens relacionadas (Joubert syndrome and related disorders - JSRD) é uma doença de origem genética autossômica recessiva, caracterizada por malformação de tronco cerebral, hipoplasia ou agenesia de vérmis cerebelar. Radiologicamente, o sinal do “dente molar” é observado em todos os pacientes com a síndrome. A apresentação clínica dessa desordem abrange ampla variabilidade fenotípica e acomete diversos sistemas, como neuromotor, ocular, renal e esquelético; neste último, com manifestações como polidactilia, lábio leporino e escoliose.

MACHADO C. A. F. S, *et al.* Síndrome de Joubert - um relato de caso. Residência Pediátrica. 2018.

o desenvolvimento da aluna, demonstrando ao final da observação um avanço no desenvolvimento da aluna.

Em nossa revisão bibliográfica sistemática, encontramos também a síndrome de West<sup>10</sup> na dissertação de Trento (2020), intitulada “A Criança com Síndrome de West na Educação Infantil: inclusão e práticas pedagógicas”. A pesquisa objetivou investigar como acontece o processo de inclusão de uma criança com a síndrome, na educação infantil, identificando e analisando as práticas pedagógicas voltadas para a criança e quais são as implicações para a sua aprendizagem. Para que pudesse alcançar os objetivos, a autora ancorou-se na teoria sócio-histórica de Vigotski e de seus colaboradores, utilizando a proposta metodológica da pesquisa qualitativa na perspectiva do estudo de caso do tipo etnográfico. Para coleta de dados, a autora utilizou a observação participante, entrevistas semiestruturadas, fotografias e filmagens. A autora concluiu que não se pode presumir que limites biológicos impeçam uma criança com deficiência de participar de eventos da vida cotidiana e de interagir com diversos sujeitos em ambientes variados, e mais, de ter acesso à educação formal e, nesse movimento, adquirir conhecimentos sistematizados. Dessa forma, as crianças que constituem o público-alvo da educação especial têm potencialidade para aprender e desenvolver as funções psicológicas superiores, características tipicamente humanas.

Bravo (2020), em sua tese de doutorado intitulada “A Criança com Síndrome de Moebius<sup>11</sup> na Educação Infantil: inclusão, aprendizagem e desenvolvimento”, objetivou analisar a prática pedagógica voltada ao processo de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento da criança com a Síndrome, para tanto, a autora optou por assumir como aporte os pressupostos teórico-filosóficos da abordagem sócio-histórica, com base nas contribuições teóricas de Vigotski que considerava o sujeito como um ser detentor de história e cultura, respeitando sempre a individualidade e a subjetividade do outro e de si. Para que os objetivos fossem alcançados, empregou a abordagem qualitativa e estudo de caso como metodologia e como procedimento para a coleta de dados foi utilizado a ferramenta observador participante, entrevista semiestruturada, vídeo e

---

10 A Síndrome de West descrita em 1841 é definida como a tríade clássica de espasmos infantis, hipsarrítmia e parada ou regressão do desenvolvimento. É um tipo raro de epilepsia que se inicia normalmente no primeiro ano de vida, mas pode surgir em idade mais avançada, sendo o sexo masculino o mais acometido. (ARAÚJO, 2020)

11 A síndrome de Moebius (SM) foi descrita por P. Moebius em 1892. Algumas pesquisas relatam que, nos indivíduos com SM, há deficiência na formação do nervo motor que inerva os músculos da face. Já outras indicam que há ausência de tecido muscular para a realização dos movimentos. Inúmeros estudiosos defendem a teoria de que a síndrome é hereditária (transmitida dos pais aos filhos através dos genes), já outros acreditam que a causa seja teratogênica, ou seja, oriunda de uma malformação originada durante a gravidez e causada por agentes químicos ou físicos, como alguns remédios ingeridos pela mãe. (ARAÚJO, 2013)

fotografia, além de um diário de campo. Com a interação em locus e a observação do trabalho desenvolvido com a criança, sujeito da pesquisa, evidenciou-se que quando a escola e os profissionais envolvidos compreendem e assimilam que a criança necessita de estímulos desafiadores, provocativos, inteligentes e criativos, é possível que o sujeito seja acreditado como um ser social que produz e reproduz histórias, cultura e conhecimento.

“O Aluno com Síndrome de Prader-Willi<sup>12</sup> na Escola Comum: inclusão, escolarização e processos de subjetivação” é o título da dissertação de Lellis (2015), que objetivou compreender como acontecia o processo de inclusão de um aluno, com a síndrome, na escola pública de Vitória no Espírito Santo e conhecer as práticas educativas desenvolvidas para o atendimento do sujeito da pesquisa. Para que os objetivos fossem alcançados a autora utilizou a abordagem sócio-histórica e pesquisa qualitativa, do tipo etnográfico, a partir de um estudo de caso. Lellis concluiu que é necessário enxergar o aluno para além de seu diagnóstico, criar possibilidades e meios de contribuir para que o educando avance e aprenda. Para que isso ocorra, a autora advogou que é importante incutir nos profissionais, inseridos em contextos educacionais, que os sujeitos com deficiência vão além de um ser patologizante, que possuem subjetividade, singularidade e que precisam ser respeitados como seres históricos e sociais.

Araújo (2018), em seu artigo intitulado “A História de Vida de um Sujeito com a Síndrome de Klinefelter<sup>13</sup>”, objetivou compreender a história de vida de um sujeito com a síndrome, para tanto, utilizou a história de vida como metodologia para alcançar o objetivo traçado, alicerçando-se em pressupostos da perspectiva sócio-histórica e no paradigma indiciário de Ginzburg. Para a coleta de dados, Araújo, realizou entrevistas semiestruturadas, que posteriormente passou por análise que considerava o contexto social e histórico ao qual o jovem, sujeito da pesquisa, pertencia. A pesquisa evidenciou que o sujeito com deficiência, vai além do biológico, é um ser social e cultural, que aprende, apreende e muito ensina.

---

12 A síndrome de Prader Willi (PWS) é uma mutação cromossômica numérica complexa e rara, com inúmeras implicações nos sistemas metabólico, endócrino e neurológico é caracterizada por hipotonia, deficiência intelectual, características dismórficas (estreitamento da cabeça nas têmporas, olhos amendoados, estrabismo, lábio superior fino, micrognatia) e disfunção endócrina hipotalâmica, hipotonia neonatal, dificuldade de alimentação, letargia, choro fraco e hiporreflexia.

13 A síndrome de Klinefelter (KS) é o resultado de dois ou mais cromossomos X em homens. O fenótipo clínico de KS foi descrito pela primeira vez, em 1959, em homens com estatura alta, testículos pequenos, Hipogonadismo, hipergonadotrófico, azoospermia, ginecomastia, infertilidade e desproporção morfológica entre o tronco e os membros – como braços mais longos do que o padrão esperado (ARAÚJO; DRAGO, 2018).

## Considerações finais

Esta pesquisa consistiu em realizar uma revisão bibliográfica sistemática acerca de estudos que discutem a deficiência intelectual causada por síndrome rara, com o objetivo de compreender como tem se dado a inclusão, quais as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes que atendem o público-alvo da educação inclusiva e identificar as principais características e peculiaridades das síndromes apresentadas nos estudos selecionados.

Ante o exposto, notamos que, majoritariamente, os estudos se ancoram nos pressupostos de Vigotski, visto que esse autor bielorrusso considerava o sujeito como um ser detentor de história e cultura, que deve ser respeitado em sua individualidade e subjetividade. Dessa forma, os estudos selecionados evidenciaram um processo de inclusão em construção, apontando que os docentes que recebem uma criança com deficiência necessitam compreender que o sujeito com deficiência é um ser para além do biológico, porém é preciso conhecer as características das síndromes e as particularidades e peculiaridades dos sujeitos que a possuem, para que seja possível realizar as adaptações necessárias, objetivando um processo inclusivo que culmine na aprendizagem e no desenvolvimento desses sujeitos.

No entanto, notamos que o fato de trazer à tona as características das síndromes não apresenta um consenso entre os estudos, visto que alguns autores acreditam que tal caracterização pode limitar o aluno, caso evidenciado no estudo de Valadão (2017) e Mesquita (2015). De acordo com essa autora, o diagnóstico não é algo tão importante, já que “é notório que uma pessoa avaliada pelo diagnóstico de sintomas mentais e classificada por níveis de deficiência tem toda sua vida definida, antecipada e limitada” (MESQUITA, 2015, p. 36). Vale destacar que embora não elenquem as características fenotípicas e genotípicas das síndromes, os estudos em questão contribuem para a compreensão da importância do trabalho colaborativo para que a inclusão escolar aconteça.

Por meio da revisão sistemática empreendida, evidenciou-se a premência de mais estudos na área da educação relativos às síndromes raras, pois quando buscamos por estudos acerca de síndromes o que obtemos, na grande maioria das vezes, são pesquisas desenvolvidas na área biomédica, que buscam apenas caracterizar os indivíduos fenotípica e genotipicamente, mas, no que tange à aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos, são escassos. Várias das síndromes apresentadas possuem poucas discussões e muitas são desconhecidas da maioria das pessoas, e por essa falta de conhecimento, muitos sujeitos que as apresentem passem a vida escolar sofrendo com baixo rendimento. Isso é evidenciado pelo estudo de Silveira (2014), que destaca a dificuldade de diagnóstico para síndrome de Williams e a incipiência de estudos na área da educação.

Por fim, vale destacar, por meio dessa pesquisa, que a área da educação necessita de mais pesquisas que tenham como foco analítico os sujeitos com síndromes raras, a fim de que os estudos não sejam restritos à área biomédica e que essas áreas não imperem sobre o fazer docente. Afinal, precisamos conhecer as características fenotípicas e genotípicas dos sujeitos com síndromes, contudo essas características orgânicas não podem sobressair aos aspectos histórico-culturais, no que tange ao planejamento de práticas pedagógicas inclusivas pensadas para eles.

## Referências

- ARAÚJO, M. P. M.; BRAVO, D. O. M.; DRAGO, R. Síndrome de Moebius: Relato de caso na educação de jovens e adultos. *FACEVV*, v. 6, n. 1, 2013.
- ARAÚJO, M. P. M.; Drago, R. A história de vida de um sujeito com a Síndrome de Klinefelter. *Revista Educação Especial*, v. 31, n. 61, p. 405–416, 2018. <https://doi.org/10.5902/1984686X23576>
- ARAÚJO, M. P. M. **Assim como as borboletas**: a história de vida de Bianca e a síndrome de Turner. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil, 2020.
- BRAGA, L. V. da S. **O aluno com deficiência causada pela Síndrome de Willians na escola comum**: processos inclusivos pela fala daqueles que os vivenciam. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- BRAVO, D. de O. M. **O processo de inclusão escolar de uma criança com síndrome de Noonan**: um estudo de caso. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. A.; MACEDO, M. **O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais**. Gestão e Sociedade. Belo Horizonte, 2011.
- CASTRO, A. A. **Revisão sistemática e metanálise**. São Paulo: LED-DIS/UNIFESP, 2006.
- CRUZ, Daniella Messa Melo e. Síndrome de Edwards. In: DRAGO, Rogério. **Síndromes: Conhecer, planejar e incluir**. 3.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2019. p. 167.
- DRAGO, R.; PINEL, H. Alunos com síndrome rara na escola comum: um olhar fenomenológico-existencial. *Linhas Críticas*, [S. l.], v. 20, n. 43, p. 605–627, 2014. DOI: 10.26512/lc.v20i43.4395. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4395>. Acesso em: 17 jun. 2022.
- DRAGO, R. **Estudos e Pesquisas sobre Síndromes**: relatos de casos. Rio de Janeiro: WAK, 2013.
- DRAGO, R. **Síndromes: conhecer, planejar e incluir**. 1. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2012.

DRAGO, R. **Transtornos do desenvolvimento e deficiência: inclusão e escolarização**. Rio de Janeiro: WAK, 2014.

FERRARI, M. G. **O Sujeito com Síndrome de Christ-Siemens-Touraine ou Displasia Ectodérmica Hipodérmica: adolescência, corporeidade e subjetividade**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil, 2017.

GONRING, V. M. **A criança com síndrome de Asperger na educação infantil: um estudo de caso**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil, 2014.

INGRAM, L.; HUSSEY, J.; TIGANI, M.; HEMMELGARN, M. **Writing a literature review and using a syntesis matrix**. Disponível em: [https://case.fiu.edu/writingcenter/online-resources/\\_assets/synthesis-matrix-2.pdf](https://case.fiu.edu/writingcenter/online-resources/_assets/synthesis-matrix-2.pdf) Acesso em: 04 mai. 2020.

LELLIS, M. G. de O. **O Aluno com Síndrome de Prader-Willi na Escola Comum: Inclusão, Escolarização e Processos de Subjetivação**. 2015. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MESQUITA, G. O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental. **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 1, p. 257-270, 2016.

PEROVANO, M. de O. **A criança com síndrome de Cornélia de Lange na educação infantil: um estudo de caso**. 2020. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

PADILHA, A. M. L. **BIANCA O ser simbólico: para além dos limites da deficiência mental**. Tese de doutorado, Faculdade de Educação-Unicamp, Campinas, SP, Brasil, 2000.

PERISSÉ, A. R. S.; GOMES, M. M.; NOGUEIRA, A. S. Revisões sistemáticas (inclusive metanálises) e diretrizes clínicas. In: Gomes M. M. (Org.). **Medicina baseada em evidências: princípios e práticas**. Rio de Janeiro: Reichmann & Affonso; 2001. p.131-48.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, jun. 2007.

SILVEIRA, L. V. da. **O aluno com deficiência causada pela síndrome de Williams na escola comum: processos inclusivos pela fala daqueles que os vivenciam**. 2014. 128f. 2014. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

YAGIHASHI *et al.* **Mudança dependente da idade na característica comportamental na síndrome de Rubinstein-Taybi**. Congenital Anomalies, 2012.

# APROPRIAÇÃO DO CONCEITO DE SISTEMA DE NUMERAÇÃO DECIMAL POR UMA CRIANÇA COM TRISSOMIA DO CROMOSSOMO 21 NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA FORMAÇÃO PLANEJADA DAS AÇÕES MENTAIS

*Gisély de Abrêu Corrêa<sup>1</sup>*

*Edmar Reis Thiengo<sup>2</sup>*

## **Um início de conversa...**

Desde a Declaração Mundial sobre Educação para Todos ocorrida em Jotiem, na Tailândia (UNESCO, 1990), muito se avançou em relação aos direitos dos estudantes público-alvo da Educação Especial. No Brasil, legalmente, garante-se a matrícula conquistada, com crescente número de registros nas escolas regulares, mas ainda é preciso progredir no que se refere à permanência e à aprendizagem desses estudantes nas diversas áreas do conhecimento.

No campo da matemática, Park, Bouck e Josol (2020), em uma revisão sistemática de literatura com buscas por estudos produzidos no período entre 1975 e 2018, analisaram pesquisas internacionais direcionadas para o ensino dessa disciplina para estudantes com deficiência intelectual. Verificaram que esse campo de estudo tem se ampliado, porém identificaram lacunas referentes à manutenção de conceitos matemáticos por esses estudantes, visto que a manutenção de conceitos é fundamental para que eles adquiram independência e autonomia para a vida em sociedade. A deficiência intelectual ocorre como

---

1 Doutoranda em Educação, em Ciências e Matemática pelo Instituto Federal do Espírito Santo- IFES. Mestra em Educação, em Ciências e Matemática pelo Instituto Federal do Espírito Santo-IFES. Especialista em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES (1998) e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. E-mail: giselyacorrea@gmail.com.

2 Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, atuando no curso de Licenciatura em Matemática e no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (Educimat/Ifes). Realizou estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PEMAT/UFRJ). Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Graduado em matemática (Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Carangola) e em ciências (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre). E-mail: thiengo.thiengo@gmail.com.

característica em diversas síndromes genéticas, entre elas, a síndrome de Down, uma das mais estudadas pelas ciências da saúde.

Assim sendo, a fim de compreender melhor o cenário de investigações voltadas para a aprendizagem matemática de estudantes com síndrome de Down, foram feitas buscas na base de dados Scopus utilizando palavras-chave. Para defini-las, os termos foram categorizados em inglês, em três categorias: (“Down syndrome” OR “T 21” OR “trisomy 21”) AND (“MATHEMATICS” OR “math” OR “mathematics education” OR “mathematical learning”) AND (“Elementary school” OR “early childhood education” OR “preschool” OR “high school”). O operador booleano OR foi utilizado em cada categoria e AND para estabelecer relação entre as categorias.

Na busca inicial na categoria 1 foram obtidos 31.183 resultados, entre 2005 e 2015, ou seja, nos últimos dez anos, intencionando selecionar as pesquisas mais recentes até o início da pesquisa de mestrado. Como o objetivo foi específico para a educação matemática desses estudantes, refinou-se a busca acrescentando os termos da categoria 2, sendo encontrado 41 trabalhos, o que reduziu os resultados significativamente. Para incluir apenas os estudos ocorridos na Educação Básica, foram inseridas as palavras-chave da categoria 3 e obtidas nove pesquisas. Ao atualizar o período de buscas para 2005 até 2022, surgiram apenas 15 trabalhos relacionados à educação matemática para estudantes com síndrome de Down na Educação Básica.

O cenário identificado durante o período que antecedeu à realização da pesquisa de mestrado e o existente na atualidade indica que ainda é pequeno o número de investigações sobre a educação matemática para estudantes com síndrome de Down. Esse panorama sugere a necessidade de mais estudos sobre a aprendizagem matemática para esse público matriculado na Educação Básica.

Diante disso, corroborando com a necessidade de ampliar as investigações acerca da aprendizagem de estudantes portadores de deficiência intelectual, este artigo traz resultados da pesquisa de mestrado desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (EDUCIMAT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) cujo problema de investigação foi descobrir como uma criança com síndrome de Down apropria-se dos conceitos e dos significados do sistema de numeração decimal para resolver situações aditivas.

Desse modo, para responder esse questionamento, o objetivo geral desse estudo foi discutir a apropriação de conceitos e significados do sistema de numeração decimal por uma criança com síndrome de Down, na perspectiva da Teoria da Formação Planejada das Ações Mentais e dos Conceitos.

Para alcançar este objetivo foi fundamental num primeiro momento



identificar conhecimentos que o participante da pesquisa tinha sobre o sistema de numeração decimal, para em seguida verificar como a exploração dos materiais manipulativos, alicerçada pela Teoria da Formação Planejada das Ações Mentais e dos Conceitos, poderia colaborar com a criança com síndrome de Down para levá-la a compreender o sistema de numeração decimal e a resolução de situações aditivas, e por fim, averiguar de que maneira trabalhar o jogo matemático, com base na Teoria da Formação Planejada das Ações Mentais e dos Conceitos poderia auxiliar a compreensão dos conceitos e significados do sistema de numeração decimal.

Além disso, foi também importante definir o referencial teórico e os procedimentos metodológicos que subsidiaram a pesquisa e, em seguida, os resultados e discussões, que se encontram explicados a seguir.

## **Sobre a trissomia do cromossomo 21**

A síndrome de Down (SD), ou Trissomia do Cromossomo 21 (T21), tem origem em uma alteração genética no cromossomo 21 que vem com três cromossomos em vez dos dois comuns aos 26 pares da espécie humana. Essa modificação produz características visivelmente perceptíveis em seu portador, as quais têm sido observadas ao longo da história da ciência: prega no canto interno dos olhos, abertura inclinada das pálpebras, mãos grossas e mais curtas, dedos mínimos curvados em forma de arco, prega única na palma das mãos, baixa estatura, acentuada flexibilidade nos músculos e articulações, diferentes níveis de atraso no desenvolvimento motor e deficiência intelectual (CORRÊA, 2017).

Os primeiros registros dessas particularidades datam de 1838 e foram feitos por Jean-Etienne-Dominique Esquirol. Posteriormente, em 1866, John Langdon Haydon Down, que acompanhava pacientes com deficiência intelectual, observou e descreveu as mesmas características, notando que eram comuns a dez por cento de seus pacientes. Contudo, a alteração cromossômica produtora desse perfil foi descoberta apenas em 1959 pelos geneticistas Jérôme Lejeune, Marthe Gautier e Raymond Turpin. Os cientistas constataram a presença de um terceiro cromossomo no par de número 21 e identificaram a primeira causa da deficiência intelectual. A síndrome genética recebeu o nome em homenagem a John Down, em substituição ao termo mongolismo como foi conhecida, sendo aceito e confirmado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 1965 (SCALISI et al., 2010).

Após os primeiros estudos, muito tem sido descoberto acerca da síndrome de Down, com avanços importantes em relação ao acompanhamento médico e à saúde das pessoas com T21. Entretanto, ainda é preciso contribuir em relação à aprendizagem, especialmente no que se refere à aprendizagem matemática, conforme dados indicados anteriormente.

Nesse sentido, em seus estudos, Moreira, El-Hani e Gusmão (2000) verificaram que a deficiência intelectual desse grupo situa-se entre leve e moderada, mas suas habilidades intelectuais “têm sido historicamente subestimadas” (p. 97). Identificaram em vários estudos “a possibilidade da construção de um novo padrão de comportamento dos sujeitos com síndrome de Down, por meio de experiências ativas baseadas em estimulação adequada” (CORRÊA, 2017, p. 27-28). Melero (1999 apud VOIVODIC, 2013), Moreira, El-Hani e Gusmão (2000), Voivodic (2013), entre outros, partilham o pensamento de que a genética não é determinista, existem possibilidades e não definições.

De acordo com Horstmeier (2004), diante das características comuns às pessoas com T21, como atraso no desenvolvimento motor e na coordenação viso-motora, deficiência na memória de curto prazo, dificuldade de se expressar verbalmente, déficit na memória auditiva recente, reduzida capacidade de concentração etc., mesmo assim, elas não devem ser privadas de viver experiências que mobilizem essas áreas. Inclusive, designa como forças as características que, bem direcionadas, podem estimular suas aprendizagens: desejo em agradar o grupo a que pertencem, facilidade em aprender utilizando os sentidos visuais, utilização de gestos para se comunicarem. Em seus estudos, observou que crianças com síndrome de Down, no campo da educação matemática, costumam ter poucas experiências matemáticas em comparação às crianças com desenvolvimento típico, o que compromete seu progresso nessa direção.

Ainda em relação à aquisição de conhecimentos, à aprendizagem, e considerando o pensamento de Horstmeier, Castro e Drago (2013) sugerem ações aos educadores para lidarem com estudantes com síndrome de Down observando suas peculiaridades:

[...] dar tempo para o processamento da linguagem e para responder; escutar atentamente; falar frente a frente e com os olhos nos olhos do aluno; usar linguagem simples e familiar, com frases curtas e enxutas; checar o entendimento – pedir para a criança repetir instruções dadas; evitar vocabulário ambíguo; reforçar a fala com expressões faciais, gestos e sinais; ensinar a ler e usar palavras impressas para ajudar a fala e a pronúncia; reforçar instruções faladas com instruções impressas; usar também imagens, diagramas, símbolos e material concreto; enfatizar palavras-chave reforçando-as visualmente; ensinar gramática com material impresso, cartões de figuras, jogos, figuras de preposições, símbolos etc.; evitar perguntas fechadas e encorajar a criança a falar além de frases monossilábicas; encorajar o aluno a falar em voz alta na sala, dando a ele estímulos visuais; permitir que eles leiam a informação pode ser mais fácil para eles do que falar espontaneamente (CASTRO; DRAGO, 2013, p. 86).

Ao considerar as características da pessoa com T21, é possível proporcionar oportunidades mais adequadas para estimular sua aprendizagem nas

diversas áreas do conhecimento, como indicado pelos autores. Encorajar a verbalização, uso de material visual, reforçar as instruções orais com material impresso, são alguns entre vários ajustes viáveis quando se pondera as peculiaridades dos estudantes.

## **Dialogando com Vigotski**

Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934), pesquisador soviético e criador da teoria histórico-cultural, realizou estudos sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para ele, atenção e memória voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo e capacidade de planejamento, além da linguagem, considerada a principal função psicológica superior, são funções que distinguem o ser humano dos demais animais.

Suas investigações originaram outra perspectiva a respeito de aprendizagem e do desenvolvimento, em contraposição à ideia de determinismo biológico predominante até então. Vigotski fundamentou suas ideias nas interações entre os componentes genéticos e as relações dos indivíduos em seus contextos. Para ele,

[...] o desenvolvimento cultural da criança representa um tipo especial de desenvolvimento, em outras palavras, o processo de enraizamento da criança na cultura não pode, por um lado, ser identificado com o processo de maturação orgânica, e por outro, não pode ser reduzido à simples assimilação mecânica de hábitos externos conhecidos (PRESTES, 2021, p. 12).

Em seus estudos, percebeu que a relação estabelecida entre as pessoas e o mundo em que estão inseridas não é uma relação direta, mas mediada por instrumentos e signos. Estes, dominam e dirigem as funções psicológicas superiores, que se desenvolvem por meio das relações entre as pessoas e da apropriação cultural; reconheceu na escola o principal local para acesso aos conhecimentos científicos, ou seja, aos conhecimentos historicamente elaborados.

Vigotski e seus colaboradores empreenderam uma modificação importante na determinação do nível de desenvolvimento das crianças. Ao dispor tarefas para serem feitas de acordo com o uma faixa etária esperada, identificou a Zona de Desenvolvimento Atual (VIGOTSKI, 2010), pois a criança consegue realizá-las sem auxílio, com o que já foi formado até aquele momento. Entretanto, seu objetivo não se limitou a verificar a influência de fatores biológicos e a influência do meio para o desenvolvimento humano, ele buscou perceber as relações que se estabeleciam entre esses dois fatores. Os testes, segundo Vigotski, apenas identificavam o percurso feito até então; era importante determinar as possibilidades de avanço para cada criança. Por isso, em suas experiências também oferecia tarefas previstas para serem feitas por crianças mais velhas, dispondo de ajuda do professor ou dos colegas. Nesse contexto, o que a criança consegue realizar com ajuda, caracteriza

a Zona de Desenvolvimento Iminente, um caminho de possibilidades que se abre para a aprendizagem e o desenvolvimento (PRESTES, 2021). Segundo ele, é preciso verificar esses dois níveis de desenvolvimento: o atual, que constata suas conquistas, e o iminente, que direciona para o que está em vias de se desenvolver.

As pesquisas de Vigotski sobre/com as crianças com deficiência foram essenciais para compreender os processos típicos. Com o resultado dos estudos realizados em laboratório, defendeu a ideia de que a deficiência não devia ser mais considerada uma limitação insuperável. “Está em nossas mãos fazer com que as crianças surdas, cegas e com retardo mental não sejam deficientes. Então, desaparecerá o próprio conceito de deficiente, o sinal justo da nossa própria deficiência” (VIGOTSKI, 2006, p. 54, apud PRESTES, 2021, p. 12). Seu pensamento deslocou o olhar da deficiência para a necessidade de criar possibilidades em prol do desenvolvimento dessas crianças por meio da compensação, da criação de caminhos indiretos, visto que a deficiência se apresenta como obstáculo.

Vigotski também observou que “o desenvolvimento das formas superiores de comportamento só acontece sob pressão da necessidade” (VIGOTSKI, 2011, p. 866).

Outros autores, Solovieva e Quintanar (2020), destacam que o desenvolvimento cultural é sempre um caminho possível, pois as condições para essa internalização podem não estar disponíveis. “A psique e a consciência existem inicialmente na sociedade histórica e só mais tarde podem emergir uma segunda vez na psique individual da criança<sup>3</sup>” (SOLOVIEVA, QUINTANAR, 2020, p. 60). Vigotski, contudo, não se aprofundou nos processos de internalização, o que foi realizado por seus seguidores, entre eles, o médico e psicólogo soviético P.Ya. Galperin.

### **Chamando Galperin para a conversa**

Piotr Yakovlevich Galperin, em continuidade aos estudos empreendidos por Vigotski, dedicou-se a compreender como os conceitos convertiam-se em ações mentais. Segundo ele, no processo de apropriação, as ações mentais refletem ações externas materiais e referem-se às habilidades de transformar mentalmente o objeto (TALIZINA, 1988). Em suas experiências na Universidade de Moscou, ocupou-se em identificar como essas habilidades se formavam nas atividades de ensino. Por isso,

A teoria de Galperin porta uma contribuição metodológica científica importante para a atividade de ensino, ao explicar que a assimilação do conhecimento ocorre em etapas fundamentais de sua formação, no sentido da passagem do plano da experiência social para o da experiência individual (NUÑEZ, 2009, p. 93).

---

3 Tradução dos autores.

Nesse processo, a ação modifica-se, caracterizando novas formas de pensamento. A primeira etapa caracteriza-se pelo estabelecimento da Base Orientadora da Ação (BOA). Nessa fase ainda não ocorre a ação, mas sim a representação antecipada da tarefa, quando o estudante é orientado em relação à ação, às condições de seu cumprimento e sobre os apoios que poderá dispor para realizá-la corretamente. A qualidade da aprendizagem está diretamente relacionada com o tipo de orientação que é elaborada para o estudante (GALPERIN, 1969), mas não basta compreendê-la, ele precisa executá-la. Estabelecida a BOA, inicia-se a formação da etapa material, ou materializada, na qual ocorre a ação externa por meio de objetos materiais ou de suas representações.

Quando a ação se torna independente dos objetos, inicia-se a nova etapa: a formação da ação verbal externa. Todas as operações devem ser adquiridas e internalizadas por meio da linguagem. Assim, novas situações, as quais de maneira material ou materializada não seriam viáveis, podem agora ser propostas.

Na fase final dessa etapa inicia-se a ação, omitindo-se a forma verbal, o que introduz a etapa seguinte, a da formação da linguagem externa “para si”. Nesse momento, a ação ocorre silenciosamente e o aspecto sonoro reduz-se gradativamente. A fala não tem o objetivo de comunicar, mas de apoiar a ação.

A transformação da ação em linguagem interna constitui-se na etapa final da formação das ações mentais. A ação se reduz e se automatiza como um ato do pensamento e está inacessível à observação, sendo possível apenas perceber o resultado desse processo. “Dessa forma, a ação mental, tão diferente da externa, material, é o produto da transformação, por etapas, desta última<sup>4</sup>” (TALIZINA, 1988, p. 113).

De acordo com Galperin, a formação das ações mentais,

[...] relaciona a atividade psíquica à atividade externa, objeto, material. Ela representa a chave não apenas para a compreensão dos fenômenos psíquicos, mas também para dominá-los na prática” (GALPERIN, 1959, p. 466, apud TALIZINA, 1988, p. 113).

Em síntese, a teoria de Galperin oferece elementos para compreender a apropriação de conceitos pelos estudantes e direciona sua formação.

## **Caminhos da pesquisa**

A pesquisa de mestrado foi desenvolvida por meio de um estudo de caso único com um estudante com síndrome de Down, matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede particular de ensino, à época com 11 anos. Para preservar sua identidade, ele recebeu o nome de Marcos. A pesquisa

---

4 Tradução dos autores.

ocorreu durante o segundo semestre de 2016.

Os colegas de turma também foram convidados a participar e todos, incluindo Marcos, ao concordarem com esse envolvimento, necessitaram do termo de assentimento livre e esclarecido assinado por seus pais ou responsáveis. Dos 22 colegas de turma, seis entregaram a documentação completa.

Os dados coletados são predominantemente descritivos e foram produzidos por meio de observação espontânea, observação sistemática, observação participante, entrevistas com as pessoas envolvidas, fotografias, gravações de áudio e registros no diário de bordo. As informações foram comparadas com os registros do estudante no caderno de matemática e no portfólio e pela sua participação durante o desenvolvimento do jogo matemático proposto. A flexibilidade do estudo de caso permitiu que os procedimentos para produção dos dados fossem ajustados ao longo dos processos, a fim de obter o envolvimento do estudante. A relatividade das análises foi considerada durante todo o processo, sem intenção de generalizar os resultados.

As primeiras observações ocorreram na sala de aula regular. Marcos era acompanhado por uma monitora, que permanecia ao lado dele durante as aulas. Também ocorreram observações espontâneas nos momentos de deslocamento, recreio e interações no pátio da escola. Os primeiros contatos com o estudante para apresentar a proposta de pesquisa contaram com a presença da monitora e, utilizando imagens e linguagem simples, buscamos a anuência de Marcos para o projeto.

Com relação às atividades de sala, as tarefas “desenvolvidas por Marcos são preparadas pela professora, que elabora um material diferenciado dos demais colegas, pois, segundo ela, Marcos não acompanha o nível das tarefas dos estudantes do terceiro ano” (CORRÊA, 2017, p. 70-71). Ao analisar seu caderno, constatamos que o estudante reconhecia a escrita e a leitura numérica e utilizava essa representação, mas não foi possível identificar como ele compreendia o conceito de número e nem o valor posicional dos algarismos, pois as proposições no caderno não solicitavam essa habilidade. A contagem era feita por meio de números pequenos, com auxílio de objetos para facilitar essa operação.

Na época da pesquisa, Marcos verbalizava pouco durante as aulas, mostrava sonolência e era comum bater nos colegas quando se acercavam dele. Diante disso, a professora agia na tentativa de evitar essas ocorrências:

Já não falei pra vocês, André, que não pode chegar perto do Marcos (Diário da pesquisadora, setembro, 2016) in (CORRÊA, 2017, p. 71).

A postura das crianças era carinhosa em relação a ele, mas a professora recomendava distanciamento para evitar as agressões. Em uma das observações em sala, quando a pesquisadora se aproximou, ela também recebeu um tapa. Sua postura provocou alguns questionamentos: “Seria uma forma de estabelecer

contato? Uma maneira de se comunicar devido à linguagem pouco desenvolvida? Uma estratégia para chamar atenção para si” (CORRÊA, 2017, p. 71)? Assim, como uma das etapas da pesquisa demandaria a participação dos colegas, então, esse comportamento se tornou uma preocupação para a pesquisadora no sentido de preservar as outras crianças. Para amenizar isso, foram selecionados jogos para trabalhar conceitos matemáticos considerando a ludicidade que os caracteriza, na intenção de criar um ambiente envolvente para Marcos.

### **A teoria de Galperin na realização do jogo**

Foram selecionados seis jogos presentes no caderno três do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (BRASIL, 2014). Os jogos possibilitam o avanço gradativo na apropriação dos significados do Sistema de Numeração Decimal, desde a noção de agrupamentos até a compreensão do valor posicional dos algarismos, os quais foram adaptados por Corrêa e Thiengo (2017) na perspectiva da Teoria da Formação Planejada das Ações Mentais e dos Conceitos. A intenção foi desenvolver todos os jogos com o estudante, a fim de que a cada jogo ele tivesse a oportunidade de desenvolver habilidades devido ao maior nível de exigência, bem como aprimorar as anteriores. Contudo, decidiu-se pelo jogo Ganha 100 Primeiro, para construir a noção de agrupamento de 10 em 10 (CORRÊA, THIENGO, 2017), o que será comentado na análise dos resultados.

O primeiro jogo propicia, por meio da contagem e da manipulação de materiais, a construção do conceito de número. A definição dos objetivos é destacada por Núñez (2009), os quais servem para organizar o processo de ensino na perspectiva da teoria de Galperin. Desse modo, para o pesquisador, os objetivos orientarão a seleção dos conteúdos, os métodos de ensino e a avaliação.

No caso da pesquisa em análise, os objetivos do jogo Ganha 100 primeiramente foram convertidos em habilidades conforme a Figura 1 a seguir:

Figura 1: Quadro de habilidades do jogo

<p style="text-align: center;"><b>GANHA 100 PRIMEIRO</b> <b>Objetivo geral de aprendizagem</b></p> <p>Construção da noção de agrupamento de 10 em 10.</p> <p><b>Habilidades:</b></p> <p>Espera-se, com este jogo, que o estudante seja capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Selecionar a quantidade de palitos, a partir da indicação dos dados;</li><li>• Contar de um em um;</li><li>• Relacionar número e quantidade;</li><li>• Comparar quantidades, atribuindo o conceito muito ou pouco, a partir das dezenas;</li><li>• Agrupar palitos de 10 em 10;</li><li>• Contar de 10 em 10;</li><li>• Formar grupos de 100 a partir do agrupamento das dezenas.</li></ul>
--

Fonte: (CORRÊA, 2017, p. 74).

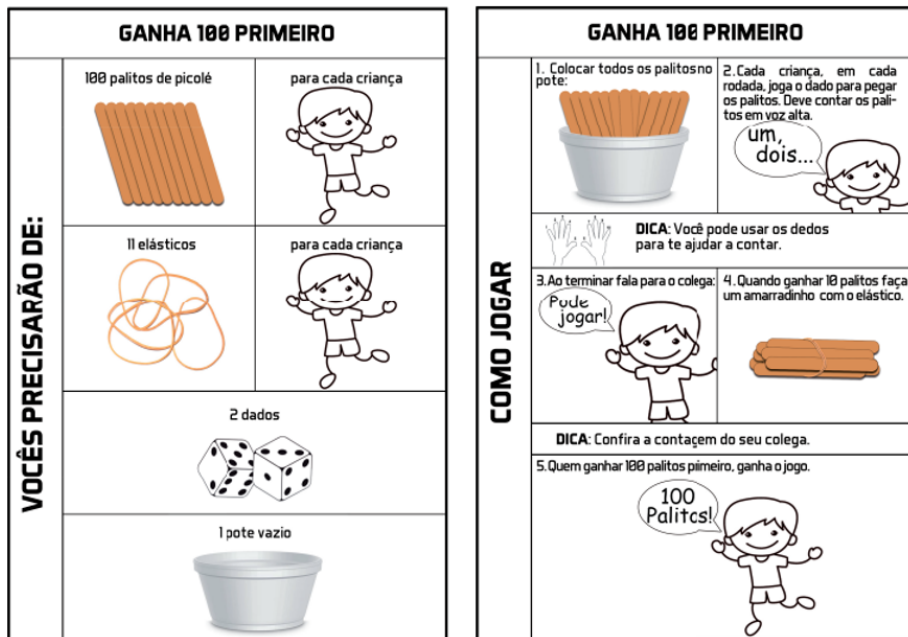
Nesse jogo, os participantes devem jogar os dados, e os números indicados por eles determinam quantos palitos cada um deve pegar para si. Ganha o jogo o participante que obtiver 100 palitos antes dos demais. Isso é determinado pelos dados, aleatoriamente, sem qualquer influência das características intelectuais dos integrantes. Esse também foi um fator decisivo na escolha do jogo na pesquisa, pois pretendia-se que o estudante com deficiência intelectual tivesse as mesmas possibilidades de ganhar que os demais.

Como proposto por Galperin, houve preocupação com a motivação do estudante antes mesmo de iniciar a apropriação de conceitos. Dessa forma, anteriormente ao envolvimento com o jogo, como o tema futebol era de grande interesse de Marcos, a pesquisadora disponibilizou adesivos de times diferentes para, junto com ele, decorar a caixa organizadora dos materiais manipuláveis que seriam utilizados durante os encontros. A caixa foi denominada Caixa Matemática. A intenção foi a temática gerar motivação para o jogo e este se tornar motivador em seguida. Como Marcos verbalizava pouco, seus comportamentos davam indícios de seu engajamento ou não.

Na primeira etapa das ações mentais, Marcos recebeu uma ficha com imagens dos objetos que seriam utilizados durante o jogo Ganha 100 Primeiro e as orientações de como jogar, formando a **Base Orientadora da Ação**. A BOA foi indicada por Corrêa e Thiengo na materialização do produto educacional, conforme mostra a Figura 2.



Figura 2: Frente e verso da Base Orientadora da Ação



Fonte: (CORRÊA, THIENGO, 2017, p. 17-18).

Considerando que a memória visual é geralmente preservada nas pessoas com síndrome de Down, a ficha foi planejada para valorizar essa característica. Assim, durante o jogo, a pesquisadora indicava na ficha as ações que Marcos precisava realizar.

Após conhecer a BOA, Marcos empreendia a ação, dando início à **etapa material**, com a formação do aspecto material dessa ação.

Ao jogar os dois dados, cada um com bolinhas de um a seis, Marcos precisava contar as bolinhas, selecionar os palitos correspondentes, fazer a adição das duas quantidades e verificar se obteve dez palitos, mais ou menos do que dez, precisava amarrá-los com as borrachinhas. Ganharia o jogo quando fizesse dez grupinhos de dez, formando um grupão: 100 primeiro (CORRÊA, 2017, p. 77).

Proporcionar a contagem por agrupamentos é possibilitar a apropriação de uma estratégia que permite rapidez e eficiência com grandes quantidades (LOPES et al., 2014). Corrêa destaca que “A contagem dos palitos por unidade utilizando os dados objetivou a assimilação do conceito de número e a contagem por agrupamento foi proposta para viabilizar a construção da noção de agrupamento de dez em dez para a assimilação do conceito de dezena” (2017, p. 77). O uso de materiais manipulativos gera resultados positivos para a aprendizagem matemática de estudantes com deficiência intelectual e são sugeridos

por Castro e Drago (2013) para auxiliar na apropriação de conceitos abstratos por estudantes com síndrome de Down. A caixa matemática contendo materiais manipulativos foi utilizada como recurso na etapa material das ações mentais.

Ainda como parte da etapa material, a **etapa materializada** promove a ação com a representação dos objetos. Para isso, os dados foram representados em uma ficha para que Marcos fizesse a contagem.

Na etapa da linguagem acontece a formação do aspecto linguístico da ação, a **formação da ação como verbal externa**. Assim, houve uma situação de comunicação real, quando Marcos precisou interagir em momentos diferentes com André e Júlia, colegas de turma.

A linguagem é um instrumento-ferramenta da atividade de aprendizagem que permite compartilhar e dar sentido aos objetos da aprendizagem. A linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, sendo um mediador essencial entre o sujeito e o objeto-conteúdo da aprendizagem (NÚÑEZ, 2009, p. 111).

Marcos tem atraso no desenvolvimento da linguagem, o que costuma ocorrer em pessoas com síndrome de Down e, por isso, esse estímulo é tão necessário para avançar na apropriação de conceitos. “Marcos falava algumas palavras: 100, 10, 11, picolé (referindo-se aos palitos) e dados. Em um momento, diante da indicação do fim das jogadas, verbalizou o ‘pode jogar’” (CORRÊA, 2017, p. 79). Como apenas ele conhecia o jogo, uma parte da ação consistia em relatar o que havia sido realizado, e a outra, em explicar como jogar. Esse momento contou com a intervenção da pesquisadora e apoio da BOA. Devido ao pouco desenvolvimento de sua linguagem, houve o entendimento de que falar sobre a ação significaria uma conquista, para, em seguida, ser estimulado a cálculos e agrupamentos. A **formação da linguagem externa para si** não foi prevista como proposição específica do jogo, mas essa etapa foi observada com a redução da comunicação da ação, visto que esta passa a se realizar em silêncio, com diminuição da linguagem externa.

A **formação da ação como um ato mental, em linguagem interna**, é a última etapa da apropriação de conceitos, quando ocorre a redução e a automatização da ação. Nessa etapa é possível apenas observar os resultados da ação mental, ponto que a pesquisa não alcançou.

## Resultados e discussões

Abordar o tema futebol com as figurinhas não gerou a motivação para o jogo como pretendido. Sem o envolvimento do aluno não seria possível desenvolver o jogo e proporcionar a apropriação de conceitos matemáticos, que era o objetivo principal. Assim, inicialmente, A intenção foi jogar com Marcos

uma primeira vez para que ele se familiarizasse com o Ganha 100 Primeiro e o ensinasse aos colegas, quando estes viessem a participar. Pretendia-se com isso estimular a linguagem como uma das etapas das ações mentais.

No que se refere à oralidade, a pouca verbalização do estudante não foi impedimento para realizar o jogo. Ao reconhecer essa característica, a pesquisadora criou oportunidades que demandassem essa habilidade. Desse modo, fazia parte de todas as etapas pronunciar a contagem e indicar oralmente quando o outro precisaria jogar.

Como a linguagem de Marcos era pouco desenvolvida, houve o entendimento de que “falar sobre a ação já representaria um avanço em seu desenvolvimento para, posteriormente, passar para as verbalizações dos cálculos e agrupamentos” (CORRÊA, 2017, p. 79).

Marcos mostrava lentidão a cada etapa do jogo, o que demandou mais tempo do que o previsto para desenvolvê-lo. Diante desse contexto, sem seu envolvimento, tudo indicava que não se avançaria para a conclusão do primeiro jogo e o convite aos colegas autorizados para participarem poderia não ocorrer.

Para provocar seu interesse, em um dos encontros, a pesquisadora dirigiu-se até sua sala vestida com a camisa de um clube brasileiro de futebol. Isso porque Marcos reconhecia diferentes clubes, sabia o nome de times estrangeiros e também gostava de usar suas respectivas camisas. Essa abordagem surtiu efeito, pois quando ele viu a pesquisadora na porta de sua classe trajada com um camisa de futebol, movimentou-se rapidamente e foi na direção dela, pegando na camisa e demonstrando pela primeira vez interesse em participar do jogo durante todo o tempo reservado para esse fim. Essa foi a motivação inicial e que permitiu os outros encontros, porém a maior motivação de Marcos ocorreu quando os colegas da turma participaram com ele da proposta.

Pela primeira vez Marcos fez exatamente o que precisava ser feito e isso nos surpreendeu! Jogou os dados e imediatamente iniciou a contagem em voz alta, mostrando as bolinhas do dado. Esse dia foi muito interessante. Marcos respondeu em menos de trinta minutos, muito mais do que em todos os outros dias. Foi perceptível sua satisfação (CORRÊA, 2017, p. 82).

A presença dos colegas em dias diferentes fez Marcos imitar seus comportamentos: passou a verbalizar mais, aumentou o tom de voz, contava com mais agilidade. Começou a contar sussurrando, caracterizando o “falar para si”, quando a linguagem externa não tem a função de comunicar, mas de apoiar a contagem. Apresentou também uma nova estratégia quando começou a reunir os palitos de dois em dois para contá-los, como seu colega André fazia.

Durante a etapa material foi possível identificar que Marcos não havia se apropriado do conceito de número. O controle da ação de contar um a um e

agrupar de dez em dez foi feito pela pesquisadora ou pelos colegas quando estavam presentes, solicitando a conferência da contagem. À medida que o jogo se repetia, a relação termo a termo era estabelecida

Em um determinado momento do desenvolvimento do jogo, ao contar e identificar seus dez palitos, Marcos tomou a iniciativa de agrupá-los com uma liga elástica, sem a orientação da pesquisadora, entregando o restante para ela. Essa ação indicou a apropriação por ele de uma das habilidades pretendidas com o jogo: agrupar palitos de dez em dez. Ele mostrou mais facilidade na contagem com o apoio dos materiais manipuláveis do que com a materialização deles, pois com a materialização foi preciso intervir mais.

De acordo com os dados produzidos, Marcos não chegou à etapa das ações mentais em relação à contagem e aos agrupamentos, mas a formação da linguagem externa, o falar para si como apoio ao cálculo foi um indicador para o momento seguinte da formação do conceito e do número.

É importante ressaltar que a pesquisa teve como grande limitador o tempo. Por realizar-se no final do segundo semestre, alguns encontros planejados ficaram comprometidos e não foram realizados devido à dinâmica da escola e dos participantes no período letivo especificado. Além disso, os movimentos mais lentos de Marcos demandaram mais tempo para fazer o que foi previsto.

Não foi possível identificar a manutenção das habilidades pelo estudante em relação às ações empreendidas no Ganha 100 Primeiro. Isso demandaria continuidade da pesquisa em parceria com a professora.

### **Considerações finais**

A psicologia histórico-cultural, esclarecendo sobre a Zona de Desenvolvimento Iminente como um caminho de possibilidades, foi fundamento importante para obter os resultados. A convicção de que Marcos, estudante público-alvo da Educação Especial, pode aprender sempre, gerou situações de aprendizagem sobre o conceito de número que se tornaram fecundas por meio das interações sociais e do ensino que impulsionam o desenvolvimento.

A motivação foi fator fundamental para a aprendizagem de Marcos e, para ele, estar com os colegas de sua turma no contexto da aprendizagem matemática foi o motivo propulsor do seu envolvimento e ação.

A Teoria da Formação Planejada das Ações Mentais e dos Conceitos, com a direção com que norteia o ensino, possibilitou observar indicadores referentes à apropriação do conceito de número em cada etapa vivenciada por Marcos, com o desenvolvimento de habilidades que compõem esse conceito.

A pesquisa proporcionou condições para a aprendizagem pelo estudante com síndrome de Down no campo da Educação Matemática numa perspectiva

Inclusiva, por promover a participação do estudante junto a alunos de desenvolvimento típico em um ambiente colaborativo, em que todos podem aprender. Além disso, foi considerado em suas singularidades, e as características intelectuais, geralmente consideradas limitadoras para o desempenho de tarefas, não representaram condição para participar do jogo “Ganha 100 primeiro”, pois foi elaborado de maneira a valorizar as características potenciais de Marcos, bem como estimulá-lo em seus desafios, gerando condições propícias para que todos pudessem alcançar o objetivo final.

Essa pesquisa não encerra as possibilidades, pelo contrário, investigações futuras considerando os fatores limitadores identificados podem agregar contribuições significativas para a aprendizagem matemática de estudantes com síndrome de Down.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Construção do Sistema de Numeração Decimal**, caderno 03, p. 47 - 78, Brasília: MEC/SEB, 2014.

CASTRO, M. G. L. de; DRAGO, R. Síndrome de Down: características e possibilidades de inclusão nas salas de aula da escola comum. In: DRAGO, R.; PANTALEÃO, E.; VICTOR, S. L. (org.). **Educação Especial: Indícios, registros e práticas de inclusão**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

CORRÊA, G. de A. **Apropriação do conceito de sistema de numeração decimal por uma criança com síndrome de Down na perspectiva da teoria da formação planejada das ações mentais**. Educimat, 2017. 146 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/xmlui/handle/123456789/245>. Acesso em: 9 jul. 2022.

CORRÊA, G. de A.; THIENGO, E. R. **Jogos do Sistema de Numeração Decimal para Crianças com Síndrome de Down - jogo 1: ganha 100 primeiro**. 1ª edição. Vitória: Editora Ifes, 2017. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/564160>. Acesso em: 9 jul. 2022.

GALPERIN, P. Y. Study of the Intellectual Development of the Child. “**Pedagogika**” Publishers, Voprosy Psikhologii, n. 1, 1969, p. 15-25.

LOPES, A. R. L. V.; ROOS, L. T. W.; BATHELT, R. E. Sobre a Construção do Número. in BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Quantificação, Registros e Agrupamentos**, caderno 02, p. 6-19, Brasília: MEC/SEB, 2014.

NÚÑEZ, I. B. **Vygotsky, Leontiev, Galperin: Formação de conceitos e princípios didáticos**. Brasília: Liber Livro, 2009.

SCALISI, F. R. C.; SILVA, G. da; SCALISI, G. C.; CONTRERAS, A. S. His-

toria del síndrome de Down. Un recuento lleno de protagonistas. **Canarias Pediátrica**, v. 34, n. 3, 2010, pág. 157-159. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3719661>. Acesso em: 3 set. 2022.

PARK, J.; BOUCK, E. C.; JOSOL, C. K. Maintenance in Mathematics for Individuals with Intellectual Disability: A Systematic Review of Literature. **Research in Developmental Disabilities**, n. 105, 2020, p. 1-11. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0891422220301815>. Acesso em: 06 set. 2022.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa** [livro eletrônico]: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SOLOVIEVA, Y.; QUINTANAR, L. Las acciones mentales y el problema de las etapas de su Formación: siguiendo a Galperin y Talízina. **Obutchènie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, vol. 4, nº 1, Uberlândia, MG, 2020, p. 58-85. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/56472>. Acesso em: 16 set. 2022.

TALIZINA, N. F. **Psicologia de la Enseñanza**. Editorial Progreso, Moscou, 1988.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Março de 1990, 9 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 06 set. 2022.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, dez. 2011, p. 861-870. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>. Acesso em: 6 set. 2022.

# SÍNDROME DE DIGEORGE: CONHECER PARA INCLUIR

*Yasmin Rocha dos Santos<sup>1</sup>*

*Rogério Drago<sup>2</sup>*

## **Introdução**

Este capítulo tem como objetivo geral fomentar os conhecimentos acerca dos aspectos conceituais, fenotípicos e genotípicos da Síndrome de DiGeorge (SDG) e contextualizar melhor a complexidade da síndrome, trazemos neste capítulo, informações a respeito da temática para possibilitar uma visão mais ampla dessa síndrome tão pouco pesquisada no âmbito educacional, pois acreditamos que esta apresentação poderá contribuir para que o trabalho pedagógico dos profissionais da educação ampliem seus conhecimentos e suas estratégias de ensino para atuar de modo inclusivo com o aluno com Síndrome de DiGeorge na sala de aula comum. Além disso, apresentamos uma breve revisão de literatura acerca dos estudos encontrados que tratam da síndrome em foco para que sirvam de base para que o trabalho pedagógico cotidiano seja fomentado.

## **Síndrome de DiGeorge: aspectos genotípicos e fenotípicos**

De acordo com Silveira (2017), a Síndrome de deleção 22q11.2 é uma patologia genética relacionada a uma deleção no braço longo (q) de um dos cromossomos, ou seja, é uma síndrome decorrente da remoção de um fragmento da informação genética do cromossomo 22 em um indivíduo e pode ser herdada ou decorrente de uma nova deleção e já em 1980 a síndrome foi descrita com o padrão de herança autossômica dominante. De acordo com Heitmann (2015), nos casos herdados, existe uma incidência maior de herança materna sobre a paterna e isso ocorre devido a fatores socioculturais, pois a reprodução de mulheres que possuem a síndrome é maior do que os homens com a mesma

---

1 Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Professora do Atendimento Educacional Especializado do Sistema de Ensino de Cariacica - ES. E-mail: yasmiin.rocha94@gmail.com.

2 Pós-doutorado em Educação (PPGE- UFES). Doutor em Educação pela PUC-RJ. Mestre em Educação (UFES). Pedagogo (UFES). Professor associado do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. E-mail: rogerio.drago@gmail.com.

condição. Silva *et al.* (2008) destacam que, depois da Síndrome de Down, a SDG é a segunda maior causa de cardiopatias.

A partir das pesquisas realizadas, podemos compreender que a primeira descrição na literatura médica sobre a Síndrome de DiGeorge foi em 1955 por Sedlackova, uma foniatra residente em Praga, que descreveu um grupo de pessoas com características como voz anasalada e diminuição da expressão facial (ROSA, *et al* 2009). De acordo com Silveira (2017, p. 13) “a síndrome de DiGeorge foi descrita como uma constelação de deficiências imunológicas secundária à hipoplasia<sup>3</sup> do timo<sup>4</sup>, hipocalcemia<sup>5</sup> secundária ao hipoparatiroidismo<sup>6</sup> e anomalias cardíacas congênicas”

Posteriormente, em 1968, o cardiologista pediátrico Robert Strong relatou o caso de uma família na qual a progenitora e seus três filhos demonstravam arco aórtico<sup>7</sup> à direita, dismorfismo facial<sup>8</sup> e déficit cognitivo. Ainda segundo Rosa *et al.* (2009), Angelo DiGeorge, um endocrinologista pediátrico, também apresentou o quadro de três crianças com deficiência imune letal de células T<sup>9</sup> relacionada à hipoplasia das paratiroides.

De acordo com Schaefer e Thompson (2015, p. 136),

A síndrome de DiGeorge (SDG) foi descrita pelo endocrinologista pediátrico Angelo DiGeorge em 1968. A condição representa um defeito de campo do terceiro e do quarto arco branquiais em desenvolvimento no embrião humano. O padrão de anomalias visto na síndrome de DiGeorge reflete os derivados embriológicos dessa região. Os pacientes com SDG apresentam hipoplasia ou aplasia<sup>10</sup> das glândulas paratiroides, com subsequentes hipocalcemias. A ausência de timo gera uma deficiência de células T com disfunção imune. O terceiro e o quarto arcos branquiais contribuem para a porção superior do coração, com a perturbação dessa parte do desenvolvimento levando a malformações cardíacas congênicas classificadas como anomalias cardíacas conotrunciais<sup>11</sup>. Alterações menores da parte inferior do rosto e das orelhas também podem ocorrer

---

3 Formação incompleta de uma estrutura ou órgão no corpo.

4 Órgão linfático situado na parte anterior e superior da cavidade torácica, próximo ao coração.

5 Deficiência de cálcio.

6 Doença que afeta o funcionamento da tireóide do paciente, causando desde alterações do humor à queda de pelos no corpo e dos níveis de cálcio.

7 Defeito congênito incomum da aorta, que é uma das maiores e mais importantes artérias do corpo humano.

8 Malformação ou deformidade, especialmente como uma condição congênita da face ou cabeça.

9 Células com funções imunológicas de efetuação de respostas antivirais.

10 Disfunção das células e tecidos que leva à interrupção do seu desenvolvimento.

11 Alterações nas vias de saída do coração.



Dando um salto cronológico, em 1978, Shprintzen e colaboradores descreveram o quadro de doze sujeitos com um quadro de cardiopatia congênita, voz anasalada com anomalias de palato<sup>12</sup>, aparência facial característica e dificuldades de aprendizado, de acordo com Rosa *et al.* (2009) o fonoaudiólogo denominou o quadro clínico como “Síndrome velocardiofacial” também conhecida como Síndrome de Shprintzen.

Sobre isso Schaefer; Thompson (2015, p.136) apontam que,

Robert Shprintzen, fonoaudiólogo, e colaboradores descreveram em 1978 a síndrome que leva seu nome. A Síndrome de Shprintzen é também chamada de Síndrome de velo-cardio-facial, descrevendo as principais características da condição. Alterações no desenvolvimento do palato são comuns. Isso inclui malformação estruturais como fenda palatina e defeitos funcionais como insuficiência velopalatina. Outras características incluem malformações congênitas conotruncais e traços faciais característicos, incluindo uma aparência nasal distinta. Os pacientes com síndrome de Shprintzen possuem alta incidência de deficiências de aprendizagem e também problemas neuropsiquiátricos.

Posteriormente, optou-se por utilizar o termo Síndrome de DiGeorge/Velocardiofacial, porém em 1998, por não terem sido encontrados sinais cuja a presença se configurassem em indicadores de uma própria síndrome, ou seja, características que permitam o diagnóstico sem dúvidas, Bassett e colaboradores recomendaram o nome Síndrome de deleção 22q11.2, título empregado até hoje, por isso, alguns autores apresentam a Síndrome de deleção 22q11.2 como “uma síndrome, múltiplos nomes”:

Outros nomes que foram aplicados incluem síndrome de deleção 22q11 e CATCH 22. Embora a síndrome de deleção 22q11 tenha sido adotada por alguns médicos e pesquisadores, ela não ganhou aceitação universal da mesma forma que a trissomia 21 é usada com menos frequência do que a síndrome de Down (SHPRINTZEN, 2008, p. 2, tradução nossa).

Estas diversas designações contribuem para que ocorra erro ou diagnóstico tardio, pois alguns médicos acreditam, erroneamente, que estas síndromes sejam diferentes, porém todas elas apresentam a mesma condição genética, porém, com expressões fenotípicas altamente variáveis (ROSA; et al 2009).

Contudo, cabe destacar que a Síndrome de deleção 22q11.2 possui aspectos fenotípicos demasiadamente variáveis com efeitos pleiotrópicos que acarretam no comprometimento de quase todos os órgãos e/ou sistemas bem variáveis incluindo mais de 180 variações clínicas, anomalias congênitas, obstáculo na aprendizagem e manifestações psiquiátricas. Segundo Schaefer; Thompson (2015, p. 36),

---

12 Placa óssea da parte superior da boca.

Com os avanços das técnicas de citogenética, no início dos anos 80, começaram a ser descritos vários relatos de pacientes com síndrome de DiGeorge ou Shprintzen apresentando deleções na região 22q1. Com a introdução dos estudos de FISH, 90% dos pacientes com uma dessas condições tinham deleções na região 22q11.2. Investigações subseqüente descobriram deleções 22q11.2 em um pequeno número de pacientes com uma variedade de outras síndromes descritas, como a síndrome de Optiz, síndrome CHARGE e Síndrome cardio-facial de Cayler (também conhecida como fâcies de choro assimétrica). Mais fascinante ainda, descobriu-se que quase 30% dos pacientes com malformações conotruncais isoladas (não sindrômicas) possuem uma deleção 22q11.2. Até o momento, mais de 180 malformações diferentes foram relatadas em associação com esse distúrbio de genes contíguos.

Pode-se perceber que existe uma alta variabilidade de características clínicas que estão associadas a Síndrome de DiGeorge porém, podemos elencar alguns sinais clássicos como:

Doença cardíaca congênita, fissura de palato, insuficiência velofaríngea<sup>13</sup>, aspectos faciais característicos, dificuldade de aprendizado e deficiência 19 imunológica (Dugoff, Mennuti and McDonald-McGinn, 2017). Achados adicionais incluem a hipocalcemia, problemas para se alimentar, anomalias renais, perda da audição, deficiência do hormônio de crescimento, desordens autoimunes, convulsões, anormalidades esqueléticas, doenças psiquiátricas, entre outras (MCDONALD-MCGINN et al, 2015, *apud*, ALVES, 2019, p. 18-19).

De acordo com Alves (2019), as cardiopatias congênitas são aspectos chave da SD22q11 e são integradas por alterações estruturais e funcionais do coração presentes no nascimento e ressalta que essas cardiopatias são consideradas o maior fator de mortalidade da síndrome. Segundo Basset et al, (2011), Timo hipoplásico<sup>14</sup>, hipocalcemia e anomalias cardíacas integram a tríade clássica da Síndrome de DiGeorge, apesar de, pelo menos, 30% dos sujeitos não apresentam alterações cardíacas e muitas malformações cardíacas, como “a aorta direita, são anomalias “silenciosas” e não apresentam sinais ou sintomas clínicos óbvios e um diagnóstico só é feito se um estudo genético específico for realizado” (ROSA et al, 2009, p. 20).

Distúrbios imunológicos também são comuns em indivíduos que possuem a SDG, contudo, são poucos os casos que apresentam imunodeficiência grave. Na maioria dos casos com doenças imunológicas, a primeira infância é marcada por infecções recorrentes. Na maior parte dos casos, essas doenças se apresentam como infecções frequentes do trato respiratório superior, efusões da orelha média e

---

<sup>13</sup> Fechamento incompleto do esfíncter entre a orofaringe e a nasofaringe, muitas vezes resultante de anormalidades anatômicas do palato e causando fala hipernasalidade.

<sup>14</sup> Subdesenvolvimento das estruturas cardíacas esquerdas.

sinusite. Nos casos mais graves, pneumonia e bronquite podem apresentar-se precocemente e persistir durante a infância” (ANSHEL, 2005, p. 7, tradução nossa).

Parafraseando Silveira (2017), no início da década de 90, foi constatado que tanto a Síndrome de DiGeorge quanto a Síndrome Velocardiofacial eram provocadas por uma microdeleção<sup>15</sup> no braço longo do cromossomo 22 na banda 22q11.2, sendo considerada a microdeleção humana mais comum. Grande parte dos casos acontecem espontaneamente, ou seja, sem motivo aparente, em média, 90% dos sujeitos com síndrome de DiGeorge demonstram uma mutação nova, porém, em aproximadamente 8% dos casos há um padrão de herança genética. Sujeitos com a deleção apresentam um risco de 50% de transmitirem aos seus filhos. Fatores como o alcoolismo materno e a diabetes gestacional podem contribuir para a ocorrência da síndrome (GOLDMUNTZ, 2005, *apud*, SILVA; BRUSTOLONI, 2019).

No que se refere à prevalência da síndrome, foi possível notar, a partir de Silveira (2017), que a incidência oscila de 1 em cada 4 mil a 6 mil nascimentos de bebês vivos e apesar da alta frequência da síndrome, a grande heterogeneidade de manifestações clínicas dificulta o diagnóstico.

Rosa *et al.* (2009, p. 212) destacam que,

Para que a SD22q11 tenha sido calculada a partir de um estudo prospectivo que mostrou que, 1% de todos os indivíduos com fenda palatina (incluindo fenda submucosa) apresentam a síndrome. A frequência de fenda palatina na população, em geral, é de aproximadamente 7,7 a cada mil indivíduos, o que leva a uma estimativa populacional de SD22q11 de cerca de um em 2 mil indivíduos. Contudo, sua prevalência ao nascimento é certamente maior, pois alguns bebês acabam morrendo ainda nos primeiros dias de vida devido a anormalidades cardíacas graves e/ou a seqüências de malformações secundárias incompatíveis com a vida, como as seqüências de Potter e de holoprosencefalia.

Dentre os variados fenótipos presentes na Síndrome de DiGeorge elencamos: retroposição da mandíbula, dentes pequenos, olhos pequenos, perda auditiva, ponte nasal alta, mãos e pés pequenos, unhas curtas, hipernasalidade severa, e fissura palatina evidente, dentre outras. Podem estar presentes também anomalias no céu da boca como: insuficiência velofaríngea; fenda palatina, úvula (campainha no céu da boca) bifida (dividida ao meio). Algumas vezes, podem também acontecer fenda labial ou fenda labial e palatina.

Shprintzen (2008, p. 7) também destaca que,

Problemas de alimentação precoce também são comuns em VCFS. Esses problemas são de etiologia multifatorial, causados por hipotonia,

---

<sup>15</sup> Perda de um pequeno fragmento do material genético do cromossomo.

cardiopatia congênita, distúrbios endócrinos e obstrução das vias aéreas secundária a uma mandíbula retraída e baixo tônus muscular

Rosa *et al.* (2009, p. 213) relatam que achados faciais se configuram principalmente por:

Aumento do comprimento vertical da face; hipertelorismo (distância interpupilar aumentada); fendas palpebrais estreitas e oblíquas para cima; aumento da altura do nariz, com sua base e narinas pequenas e um enchimento sobre sua ponte, fazendo com que o mesmo apresente um formato tubular ou cilíndrico; redundância das pálpebras superiores (*hooding*); achatamento malar; retrognatia<sup>16</sup> e anormalidades menores de orelhas (especialmente sobre dobramento das hélices, orelhas arredondadas e baixo implantadas).

Cabe destacar que as características faciais podem não ser visíveis em crianças de pouca idade, sofrem influência étnica e tendem a se acentuar com o passar dos anos, o que pode dificultar a constatação precoce da síndrome. Além das características faciais, também podem ser incluídas:

Anormalidades craniofaciais, oftalmológicas, otorrinolaringológicas, odontológicas, alimentares, gastrintestinais, neurológicas, de desenvolvimento psicossocial e de função cognitiva, psiquiátricas, autoimunes, hematológicas, imunológicas, endocrinológicas, vasculares, músculo-esqueléticas e geniturinárias (ROSA, et al. 2009, p. 213).

Apesar de a síndrome possuir manifestações clínicas bem amplas, os distúrbios de aprendizagem e os distúrbios neuropsiquiátricos são pontuados como os aspectos mais desafiadores. No que se refere ao processo educacional, a dificuldade de aprendizado, a atenção seletiva, dificuldades na visão espacial e dificuldades na habilidade fonêmica são comumente relatados. O transtorno de Déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) é o transtorno predominante em sujeitos com a Síndrome de DiGeorge. Além do TDAH, a frequência do espectro autista é, em média, cerca de 25% a 50% na população com SDG (SILVEIRA, 2017).

Destacamos ainda que,

Na síndrome de deleção 22q11.2 o perfil neurocognitivo também é altamente variável, tanto entre indivíduos quanto durante o curso de desenvolvimento. Da infância em diante, atrasos motores (frequentemente com hipotonia) e déficits de fala/linguagem são comumente observados. Durante a fase pré-escolar e os primeiros anos escolares, dificuldade de aprendizado é muito comum. As deficiências cognitivas são vistas em 40 a 46% das pessoas com deleção 22q11.2 e a maioria, como já citado, têm deficiência leve a moderada, num alcance borderline de QI (QI 70-84) (SILVEIRA, 2017, p. 59).

Ainda concordando com Silveira (2017), salientamos que a é rara a

---

<sup>16</sup> Crescimento ósseo insuficiente. Nesse caso, o queixo fica para trás e afundado.

prevalência de deficiência intelectual severa em crianças e adolescentes, sendo mais frequentes em adultos com a SDG. Déficits específicos em raciocínio abstrato, habilidade matemática e memória visual espacial são comuns.

Diferentes distúrbios comportamentais e psiquiátricos também são identificados em sujeitos com a SDG, no qual “os sinais variam de ansiedade e depressão à psicose e esquizofrenia” (ALVES, 2019, p. 21). Shprintzen (2008) ressalta que o índice de psicose nos indivíduos com Síndrome de DiGeorge é 25 vezes maior do que na população em geral.

Em geral, problemas comportamentais incluindo ansiedade, depressão, abstinência e obsessões (características internalizantes), mais do que agressividade ou raiva (características externalizantes) (Swillen e cols., 1999; Woodin e cols., 2001; Cuneo, 2001). Assim, pessoas afetadas possuem ferramentas sociais pobres e déficits na atenção e no pensamento (Cuneo, 2001). O tipo de problema comportamental e a disfunção cognitiva parecem estar relacionados: quanto maior o prejuízo intelectual, mais severos são os problemas de pensamento (Swillen e cols., 1999; Cuneo, 2001). O tipo e a extensão dos problemas comportamentais não diferem entre meninos e meninas, e aumentam com a idade (SILVEIRA, 2017, p. 62-63).

Devido ao aspecto fenotípico bastante amplo, tanto físicos quanto comportamentais, o diagnóstico é realizado pela deleção do DNA do cromossomo 22 na banda q11.2 abrangendo a região que é considerada a região crítica por meio do método hibridização *in situ* fluorescente (FISH)<sup>17</sup>, que é o procedimento mais usual utilizado e mais facilmente acessível (SHPRINTZEN, 2008).

### **Síndrome de DiGeorge: o que os estudos revelam?**

Para que possamos potencializar o estudo e visando conceituar e estabelecer maior subsídio teórico para a prática docente, optamos por trazer pesquisas acadêmicas que aludem à síndrome de DiGeorge em suas características fenotípicas e genotípicas, além de buscarmos trabalhos que se preocupam com o processo de aprendizagem, desenvolvimento e inclusão de sujeitos com a referida síndrome.

Neste ínterim, com a finalidade de realizarmos um levantamento bibliográfico acerca das produções que já foram desenvolvidas sobre a Síndrome de DiGeorge, recorreremos ao Banco de Teses e Dissertações da Capes; Banco de Teses e Dissertações Brasileiras; *Scielo - Scientific Electronic Library Online*; *Google acadêmico*, além de portais periódicos como *Wiley Online Library*; *ScienceDirect* e *SpringerOpen*.

Cabe destacar que, para realizar as buscas nas plataformas citadas não

---

17 É um procedimento que utiliza sondas de DNA para determinar se uma região específica do genoma, neste caso a região 22q11.2

foi prefixado um período específico. E como premissa para a realização das investigações, utilizamos como artifício no campo relacionado ao “assunto” os seguintes descritores: “Síndrome de Digeorge”, “Síndrome de Digeorge educação”, “Síndrome Velocardiofacial”, “Autismo e Síndrome Velocardiofacial”, “Síndrome de Shprintzen” e “*Shprintzen Syndrome education*”.

Diante da verificação dos trabalhos já produzidos, encontramos estudos nas áreas da saúde e correlatas e um na área da educação, sendo assim, elencamos somente pesquisas que mais se aproximam da temática deste projeto. Vale ressaltar que as produções localizadas nos auxiliam a desenvolver hipóteses, análises, além de nos proporcionar maior compreensão no que tange a Síndrome de DiGeorge.

Posto isto, trazemos o primeiro trabalho desenvolvido por Shprintzen (2000) intitulado VELO-CARDIO-FACIAL SYNDROME: A DISTINCTIVE BEHAVIORAL PHENOTYPE, no qual o autor revela que a síndrome Velo cardio facial (VCF) é o distúrbio genético mais comum e uma das síndromes de anomalias múltiplas mais comum em seres humanos. Relata que as manifestações mais comuns são as comportamentais, dificuldade de aprendizagem, transtornos psiquiátricos, transtorno de déficit de atenção (TDAH) e uma variedade de transtornos no desenvolvimento também estão presentes e por essas manifestações não serem mutuamente exclusivas à síndrome, a criação de um quadro fenotípico é difícil, além disso, o pesquisador destaca que os tratamentos padrões para cada uma dessas manifestações clínicas de modo individual podem não ser eficazes e podem até mesmo ser prejudiciais em sujeitos com a síndrome.

Em outro estudo de Shprintzen (2008) na qual a temática é VELO-CARDIO-FACIAL SYNDROME: 30 YEARS OF STUDY, o autor destaca que a Síndrome Velo-cardio-facial atraiu a atenção da medicina devido aos vários transtornos psiquiátricos comuns à síndrome, como TDAH, esquizofrenia e transtorno bipolar. O autor destaca que a síndrome tem uma prevalência populacional de aproximadamente 1 a cada 2.000 pessoas nos Estados Unidos, embora a incidência seja maior. O tratamento clínico depende da idade com problemas médicos agudos como, por exemplo, cardiopatia congênita, distúrbios imunológicos, problemas de alimentação, fenda palatina e distúrbios do desenvolvimento que estão presentes na infância e nos anos pré-escolares.

O tratamento muda para transtornos cognitivos, comportamentais e de aprendizagem durante os anos escolares e, após, para o potencial de transtornos psiquiátricos, incluindo psicose no final da adolescência e na idade adulta. O estudo demonstra que apesar de a maioria das pessoas com SVCF não desenvolver psicose, o risco de transtornos psiquiátricos graves é 25 vezes maior do que na população em geral, o que pode nos ajudar a entender aspectos comportamentais,

sociais e de aprendizagem do nosso sujeito de pesquisa, além de lançar bases para observações e estudos futuros acerca dessas e de outras características.

Silva e Brustoloni (2019), em artigo nomeado A DIFÍCIL TAREFA DE DIAGNOSTICAR PRECOCEMENTE A SÍNDROME DE DIGEORGE NA POPULAÇÃO PEDIÁTRICA: UM RELATO DE CASO, destacam que o diagnóstico da referida síndrome é desafiador, pois muitos sinais clínicos podem estar presentes como, por exemplo, anormalidades craniofaciais, oftalmológicas, otorrinolaringológicas, gastrointestinais, neurológicas, de desenvolvimento psicossocial e de função cognitiva, psiquiátricas, autoimunes, hematológicas, imunológicas, endocrinológicas, músculo-esqueléticas, geniturinárias, entre outros e revelam que estas manifestações são inespecíficas, podem ser sutis e nenhuma destas características podem ser determinantes para o diagnóstico.

As autoras também destacam que os sinais mais comuns são alterações cardíacas, dismorfismos faciais, fenda palatina, atraso no desenvolvimento da linguagem, ataques epiléticos, pneumonia de repetição, dentre outros. No decorrer do estudo as autoras descrevem o caso de uma criança que teve o diagnóstico após os cinco anos de idade que passou por oito internações devido a pneumonia. Como conclusão, as pesquisadoras demonstram que existe uma falha no reconhecimento da síndrome. Entendemos, ante o exposto, que essa falha pode acarretar um atraso nos trabalhos pedagógicos com crianças que apresentam tal condição. Ou seja, defendemos que o quanto antes houver um resultado, mais cedo o trabalho específico pode ocorrer, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do sujeito.

Rosa *et al.* (2009), em artigo intitulado SÍNDROME DE DELEÇÃO 22Q11.2: COMPREENDENDO O CATCH22, apontam que a síndrome de mutação 22q11.2, também é conhecida como Síndrome de DiGeorge ou velo-cardio-facial, foi identificada no início da década de 1990 e caracteriza-se por um espectro fenotípico muito amplo, com mais de 180 manifestações clínicas já descritos tanto do ponto de vista físico como comportamental. Os sujeitos acometidos pela microdeleção 22q11.2 apresentam risco de 50% de transmiti-la a seus filhos. O objetivo deste estudo foi realizar uma revisão dos aspectos históricos, epidemiológicos, clínicos, etiológicos e laboratoriais da Síndrome de DiGeorge, evidenciando a importância e as dificuldades do seu diagnóstico. Segundo os autores do artigo, foi possível chegar à conclusão de que os indivíduos com a Síndrome de DiGeorge, habitualmente precisam, no decorrer de suas vidas, de um vasto número de intervenções médicas e hospitalizações e o diagnóstico precoce é essencial para que se tenha adequada avaliação e direcionamento clínico. O que também nos dá pistas acerca da possibilidade de haver necessidade de atendimento educacional hospitalar e/ou domiciliar em alguns casos mais graves.

Outro artigo importante é de Freire, *et al.* (2015) chamado DESEMPENHO

NAS HABILIDADES SUBJACENTES À APRENDIZAGEM EM UM CASO DE SÍNDROME VELOCARDIOFACIAL, no qual o objetivo foi descrever as principais dificuldades e potencialidades em habilidades subjacentes à aprendizagem em um caso de SVCF e como método de investigação, as pesquisadoras avaliaram as habilidades: cognitivo-linguísticas, percepto-motoras e de funções executivas de um adolescente de 13 anos, por meio de instrumentos fonoaudiológicos e neuropsicológicos padronizados.

As pesquisadoras ressaltam que a Síndrome Velocardiofacial (SVCF) é uma condição genética que envolve mais de 180 variações clínicas, porém os distúrbios de aprendizagem e os distúrbios neuropsiquiátricos são narrados como as manifestações mais desafiadoras e destacam que a maioria dos sujeitos que possuem a síndrome têm dificuldade de aprendizagem, a incidência desses distúrbios podem variar entre 80% a 100% de sujeitos com a SVCF.

De acordo com as autoras, a condição genética acarretada pela síndrome provoca disfunções neocorticais que causam prejuízo no processo de aprendizado e a hipótese da referida pesquisa é que o sujeito do estudo apresente dificuldades de aprendizagem em decorrência de déficits linguísticos e neuropsicológicos que fazem parte do quadro clínico do adolescente. O artigo em questão foi retirado do portal de revistas da PUC-SP e apesar de as autoras não terem esclarecido o local de pesquisa, ressaltaram que o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição.

Freire, *et al.* (2015) destacam que o adolescente possui características fenotípicas tais como: fissura palatina submucosa oculta, disfunção velofaríngea<sup>18</sup>, retrognatia<sup>19</sup>, perfil facial reto, orelhas assimétricas, fendas palpebrais discretamente estreitas, ponte nasal alongada e escoliose.

Durante a pesquisa, o sujeito cursava o 6º ano em instituição de ensino privada e, segundo os pais, o adolescente possuía acompanhamento psicopedagógico desde o 2º ano. No entanto, apesar do progresso observado com a intervenção psicopedagógica, o rendimento escolar do sujeito continuou insatisfatório e ainda de acordo com a família, não havia histórico familiar de síndromes, nem dificuldades de aprendizagem na família.

Como resultados, a avaliação fonoaudiológica e neuropsicológica demonstraram déficits nos aspectos referentes ao processamento fonológico, defasagens prejudiciais a tarefas de compreensão da leitura, da escrita e de cálculos numéricos. Por meio do estudo de caso foi possível identificar alterações nas habilidades neurocognitivas e neuropsicolinguísticas que implicam nas habilidades

---

<sup>18</sup> Fechamento incompleto do esfíncter entre a orofaringe e a nasofaringe

<sup>19</sup> Condição em que uma mandíbula é inserida atrás da outra a uma distância maior do que o normal.



para a aprendizagem, além disso, o indivíduo investigado apresentava manifestações que ocasionam o transtorno de aprendizagem recorrente na Síndrome Velocardiofacial. As avaliações neuropsicológicas também demonstraram que funções motoras das mãos, sensações cutâneas e sinestésicas, funções visuais superiores e destreza numérica encontravam-se preservadas. Esse estudo nos mostra que o trabalho psicopedagógico começou cedo, mas nos faz pensar: que tipo de trabalho era realizado? Será que se focou na falta ou nas possibilidades do indivíduo? Questões que talvez nosso estudo também se debruce.

Ainda neste íterim, trazemos a monografia de Heitmann (2015) cuja temática é: *A CONTRIBUIÇÃO DO ESTUDO NEUROCIENTÍFICO EM ESTUDANTE COM NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL – SÍNDROME VELOCARDIOFACIAL*, desenvolvida pela Universidade Cândido Mendes, apresenta as contribuições da Neurociência no processo de aprendizagem de uma criança com a síndrome VCF. A autora demonstra que este campo de estudo científico teve um avanço significativo nos últimos anos permitindo que o cérebro fosse mapeado com grande riqueza de detalhes proporcionando assim, maior compreensão sobre como a atividade cerebral interfere no nosso comportamento, nas nossas emoções, enfim, na nossa constituição enquanto sujeito.

A autora pontua que pela complexidade da síndrome, o processo de aprendizagem ainda é um dos grandes desafios para os profissionais da educação e com a ajuda da Neurociência, a particularidade de cada criança é percebida e a potencialidade maximizada para que todos os sujeitos desenvolvam suas habilidades.

Para a produção do trabalho, a pesquisadora realizou uma pesquisa de campo dentro da sala de aula de uma unidade de ensino americana, católica no estado do Rio de Janeiro com uma aluna de 17 anos que nasceu em Houston, Estados Unidos (EUA) e aos 14 anos mudou-se para o Brasil junto com sua família. Cabe ressaltar que quando a estudante foi matriculada na escola já possuía o laudo de VCF emitido por um médico que a acompanhava nos EUA. A pesquisadora destaca que realizou leituras e estudos dentro do campo da neurociência com a intenção de alcançar maior conhecimento sobre o processo de aprendizagem de crianças com a SVCF.

A partir do estudo, a autora conclui que muitos avanços ocorreram no processo de educação, porém ainda se faz necessário mais avanços. A neurociência não estabelece ideias conclusivas, pois está em permanente evolução e ressalta que o cérebro não é um sistema fechado, mas oposto disto, está aberto a uma infinidade de possibilidades.

Diante do exposto, por meio da monografia, Heitmann evidenciou que a jovem pesquisada, ao longo de seis meses, conseguiu obter progressos que ainda não tinha alcançado e ainda destaca que a Neurociência demonstra que

os estímulos de qualidades disponíveis no contexto do sujeito podem potencializar o funcionamento do cérebro. Este trabalho nos remete à nossa base teórica, quando Vigotski (2001) enfatiza que o ser humano é muito mais do que simplesmente um corpo, que as possibilidades são infindáveis, que nosso ser pode ser educado e reeducado numa constante interação eu-outro e que é possível aprender e se desenvolver a partir de um planejamento específico para cada caso.

Já Damasceno, Pagan e Candela (2008) apresentam em forma de artigo, a síntese do trabalho final do curso de Pós-Graduação em Educação Especial. O estudo nomeado EXPERIÊNCIAS DOCENTES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, apresentam o estudo de uma experiência docente formativa com um aluno com deficiência em uma escola brasileira. No estudo, os autores abordam as questões legais que amparam a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, a opinião de teóricos sobre a educação inclusiva, as possibilidades de implementação e inclusão de instituições de ensino inclusivas e relatam a experiência de convivência com um aluno com a Síndrome de *Shprintzen*, além de pontuar considerações que oportunizam compreender, brevemente, sobre a relação do ensinar e aprender com educandos com necessidades educativas especiais.

Cabe ressaltar que o estudo é a narrativa da experiência docente de um dos autores, professor de física, em uma escola comum privada de Ensino Médio do Rio de Janeiro com um aluno com SDG, nomeado no trabalho como Yago. Na pesquisa é destacado que ao longo da formação acadêmica não ocorreram momentos concernentes à Educação Especial, por isso, a experiência de atuar com este aluno foi desafiadora. Buscando compreender Yago, os autores dialogaram com outros profissionais da educação da mesma escola, no entanto, como as afirmações foram de que o estudante seria promovido de ano automaticamente já que frequentava a escola comum de rede privada e que diante das dificuldades de Yago ele não conseguiria frequentar uma instituição de ensino pública, pôde-se constatar que o estudante estava apenas integrado na instituição e não incluído.

Diante deste fato, os autores trouxeram à tona discussões acerca da educação inclusiva e destacam que os sistemas de ensino devem se reorganizar para que sejam oferecidas condições que atendam às necessidades educativas do sujeito com deficiência, além de destacarem a importância do papel da família no processo de inclusão escolar e no que se refere ao papel da unidade escolar e dos profissionais da educação, foi possível constatar que ainda existe um longo caminho a ser percorrido para o alcance do ideal de escola inclusiva. Este estudo também traz grandes contribuições ao nosso, uma vez que nosso estudo também se debruçará sobre a análise do processo educacional numa escola comum, porém pública, com um sujeito com a mesma síndrome, o que possibilitará

inclusive uma comparação entre os trabalhos realizados.

Neste mesmo sentido, destacamos também o artigo INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA COMO PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM EM PACIENTE COM SÍNDROME DE DIGEORGE, de Muller e Stobaus (2017), que apresentam o recorte de elementos utilizados no estágio em Psicopedagogia Institucional e Clínica, realizado em uma universidade particular no estado do Rio Grande do Sul, no decorrer do primeiro semestre de 2015. Como objetivo geral, as autoras listaram as principais características da Síndrome de DiGeorge de uma criança de gênero masculino com 9 anos de idade, com enfoque na relação à educação, principalmente no que diz respeito ao atendimento psicopedagógico deste sujeito.

As autoras trazem como problematização: como a intervenção Psicopedagógica estimula a aprendizagem em uma pessoa com Síndrome de DiGeorge? E como metodologia, as pesquisadoras utilizaram o estudo de caso de cunho qualitativo. Em suas considerações Muller e Stobaus destacam que a síndrome é frequente, porém de difícil diagnóstico, apenas clínico, por isso, exige-se uma análise genética e ressaltam ainda que, os atendimentos e as intervenções pedagógicas e psicopedagógicas realizadas tinham como objetivo possibilitar o diagnóstico e intervenção, particularmente no desenvolvimento das habilidades de motricidade fina além de buscar a conscientização do sujeito do ponto de vista afetivo e cognitivo e em relação ao seu próprio corpo.

No decorrer do trabalho as pesquisadoras relataram que o sujeito da pesquisa, criança de 9 anos, estava alfabetizado e durante a anamnese, os pais manifestaram preocupação com o desenvolvimento global do filho. Segundo a mãe, a criança apresentava dificuldades na escrita, na leitura e na matemática. Ao longo da entrevista a mãe ainda confidenciou que os médicos diziam a ela que “prefeririam atender dez filhos com Síndrome de Down a um com Síndrome de DiGeorge”. O que para nós só mostra a necessidade de um acompanhamento interdisciplinar no fechamento do laudo, já que ter um laudo não significa fechar o ciclo de desenvolvimento da vida de um sujeito.

Durante os atendimentos psicopedagógicos, foram reconhecidas cansaço ao pintar desenhos tanto com lápis de cor quanto com o manuseio de pincéis, falta de flexibilidade motora nas pontas dos dedos, por isso, relataram que o sujeito teve dificuldade e precisou de auxílio para utilizar um clipe de papel. No que se refere às características fenotípicas, a criança possuía orelhas pequenas, de formato arredondadas e com abertura sutilmente afastada da cabeça, olhos pequenos e estatura menor do que outras crianças da mesma idade. Já no quesito comportamental, o sujeito demonstrava dificuldade de concentração, em cumprir combinados e se alterava ao ser contrariado, além disso gostava de

ser recompensado ao realizar alguma atividade e possui conduta de trapaça em duas ocasiões ao jogar.

Diante das dificuldades da criança, foram propostos planos de intervenção psicopedagógicos que primeiro propiciassem o estabelecimento de limites, respeito e tolerância. O segundo plano foi voltado ao estímulo de atividades que pudessem possibilitar a prática da motricidade fina. Segundo as autoras, foi aplicado um grande esforço para oferecer um atendimento de modo que pudesse potencializar sua Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), porém os atendimentos foram interrompidos, pois o pai da criança optou por não o levar mais à clínica. As autoras pontuam que se o acompanhamento tivesse ocorrido em tempo maior, o desenvolvimento dessa criança teria acontecido de modo significativo.

Já a dissertação de Silveira (2017), que foi desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Patologia da Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, tem como temática TRANSTORNOS PSIQUIÁTRICOS EM CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DELEÇÃO 22q11.2 que a referida síndrome possui mais de 180 achados fenotípicos, sendo nenhum próprio. Além dessas manifestações os sujeitos podem apresentar uma gama de achados psiquiátricos ainda na infância. O teórico ressalta que já foi descrita uma prevalência de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e transtornos de ansiedade em sujeitos com a síndrome. O estudo tem como objetivo revisar os achados psiquiátricos descritos na literatura em crianças com a síndrome VCF e pôde-se concluir que ainda nos dias atuais existem poucos trabalhos que abordam transtornos psiquiátricos em indivíduos com a SVCF e ressalta que os estudos acerca sinais e manifestações psiquiátricas desde a infância poderia contribuir para o acompanhamento da síndrome.

Ainda neste processo, localizamos o artigo AUTISM, ADHD, MENTAL RETARDATION AND BEHAVIOR PROBLEMS IN 100 INDIVIDUALS WITH 22Q11 DELETION SYNDROME, de Niklasson et al (2009), no qual os autores abordam a prevalência e o tipo de transtornos neuropsiquiátricos associados em indivíduos, em crianças e adultos, com a síndrome de deleção 22q11.2. Para a produção do estudo, 100 sujeitos com a síndrome receberam avaliações neuropsiquiátricas.

Após a avaliação, os autores detectaram: transtorno do espectro autista (TEA) e/ou TDAH em 44 casos; o TDAH foi diagnosticado em 30 sujeitos e em 9 desses casos com TEA ou TDAH, houve uma combinação desses diagnósticos; deficiência intelectual (DI) com ou sem TEA/TDAH foi identificado em 51 pessoas; TEA, TDAH e/ou DI estavam presentes em 67 dos indivíduos. Ademais, os autores destacam que as mulheres demonstraram QI mais elevado do que os homens.

Por fim, os pesquisadores relatam que os resultados deste estudo demonstraram que a maioria das pessoas com a síndrome de deleção 22q21.1 têm alterações no comportamento e/ou aprendizado e mais de 40% possuem características para TEA, TDAH ou ambos.

Por último, trazemos o estudo de Kates *et al.* (2007) que traz a temática COMPARING PHENOTYPES IN PATIENTS WITH IDIOPATHIC AUTISM TO PATIENTS WITH VELOCARDIOFACIAL SYNDROME (22Q11 DS) WITH AND WITHOUT AUTISM, no qual demonstram que pelo menos três grupos de pesquisa evidenciaram que o autismo é diagnosticado em até 20% das crianças com SVCF. Os autores elencaram como objetivo definir e diferenciar o fenótipo comportamental do autismo em grupo de crianças com autismo e a SVCF ou não associados à síndrome. O estudo envolveu pais e pessoas de 5 a 15 anos de idade. Como resultado, a partir do relato dos pais, foi evidenciado que as crianças com autismo idiopático e crianças com autismo + SVCF demonstraram menos brincadeiras de faz de conta e mais rituais, estereotípias motoras e uso repetitivo de objeto do que crianças apenas com a SVCF, no entanto, outros comportamentos característicos do autismo como, dificuldade em compartilhar atenção, dificuldade na comunicação gestual e na iniciação de conversa, além de interesses restritos, parecem ser comportamentos característicos da SVCF independentemente do diagnóstico de autismo.

Por fim, os autores destacam que diversas características do autismo em SVCF se diferenciam até certo ponto do autismo idiopático. E várias características do autismo idiopáticas não estão presentes no SVCF, e outras parecem ser uma função do fenótipo SVCF independente do autismo e esses achados trazem complicações para os médicos diagnosticarem e tratarem a SVCF ou autismo. Entretanto, ressaltamos que, se para os médicos isso é uma dificuldade, para nós professores isso pode ser uma pista para iniciarmos nossas intervenções nos processos educacionais, já que, conhecendo tais características, poderemos incidir sobre elas e lançar o olhar para o futuro, ou seja, partir da zona de desenvolvimento real e lançar o olhar para a zona de desenvolvimento iminente.

## Considerações finais

Diante das buscas realizadas, podemos notar que grande parte dos trabalhos localizados preocupam-se com a aprendizagem de sujeitos com a SDG, porém eles são de cunho médico e apesar de termos encontrado um estudo na área da educação, o objetivo era descrever a experiência docente do pesquisador com o aluno com a Síndrome de DiGeorge e nesse movimento não foi abordado o processo de aprendizagem e desenvolvimento desse educando. Portanto, como resultado, percebemos a incipiência de estudos, na área da educação, que

tenham como objetivo pesquisar sobre os processos de aprendizagem, desenvolvimento e inclusão de sujeitos com a Síndrome de DiGeorge, além disso, não foram encontrados trabalhos que abordam a Educação Especial e o trabalho do professor colaborativo, nem mesmo nas salas multifuncionais ou no atendimento educacional especializado em consonância com o aluno com SDG, somente em espaços clínico-pedagógicos.

Em vista disso, compreendemos que os estudos de âmbito clínico, de cunho quantitativo, são de suma importância para que o sujeito com a síndrome receba os tratamentos adequados e, conseqüentemente, tenha melhor qualidade de vida, mas tão importante quanto ter informações clínicas é ter informações do campo educacional, que se preocupam qualitativamente com o processo de escolarização e inclusão desses sujeitos, para que os profissionais da educação conheçam as possibilidades, potencialidades e dificuldades do processo de escolarização de alunos com a Síndrome de DiGeorge para, assim, aperfeiçoarem sua prática de ensino e proporcionar ao indivíduo uma educação de qualidade conforme preconizada pela Constituição Federal (1988).

Por conseguinte,

Não pensar na prática pedagógica para alunos com uma síndrome rara, é o mesmo que negar a eles o direito à educação, e negar o direito à educação implica em não entender que uma pessoa com uma condição diferente possa aprender e se desenvolver (DIAS, 2020, p. 25-26).

Logo, os profissionais de ensino que atuam com o aluno com Síndrome de DiGeorge precisam sim conhecer as características genotípicas e fenotípicas da síndrome a fim de aprofundar o conhecimento a respeito da especificidade de seu educando, porém, as características biológicas de sujeitos com deficiência, especialmente de estudantes com SDG, que é o foco de nosso estudo, não devem ser impeditivas para a plena participação do aluno na instituição de ensino nem no processo de aprendizagem, pois “o defeito por si só não decide o destino da personalidade, mas suas conseqüências sociais, sua realização sociopsicológica” (VIGOTSKI, 2019, p. 41).

Pelo contrário, os alunos com deficiência precisam ser vistos como seres que possuem história, produzem e reproduzem cultura, como sujeitos que constituem a sociedade. Queremos dizer que, o sujeito com Síndrome de DiGeorge não pode ser reduzido à sua deficiência, “mas precisa ser visto como sujeito macro, inserido na sociedade que o cerca, ser cultural” (DIAS, 2015, p. 18).

Portanto, o que precisa ser importante para o pleno desenvolvimento deve ser o sujeito em si e não a deficiência, como ressalta Vigotski (2019, p. 34), “assim como para a medicina contemporânea é importante não a enfermidade, mas o enfermo, para a defectologia, o objeto de estudo não é a insuficiência por si

mesma, mas a criança atingida pela insuficiência”.

Em suma, ressaltamos que para garantir a inclusão de alunos com Síndrome de DiGeorge na escola comum faz-se necessário estudos acerca das características, particularidades e peculiaridades desses sujeitos assim como, para o processo de aprendizagem e desenvolvimento pois, desse modo, os profissionais que atuam com esse público poderão ter sustentação teórica para embasar sua prática de ensino afim de possibilitar que esses indivíduos tenham acesso garantido à escola e aos bens culturais da humanidade, bem como a permanência de qualidade de modo que participem de todas as atividades curriculares propostas para o ano letivo, que são essenciais para sua constituição enquanto seres humanos, que se formem no tempo ideal, garantindo, assim, que esses estudantes possam contribuir e participar da sociedade da qual estão incluídos como membros ativos e não como meros coadjuvantes.

## Referências

ALVES, C. C. O. de. **Aprendizado de Máquina e Biologia de Sistemas aplicada ao estudo da Síndrome de Microdeleção 22q11**. (2019). Mestrado (Mestrado em Ciências Biológicas – Genética). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Biotucatu, SP, 2019.

ANTSHEL, K. M. et al. 22q11. 2 deletion syndrome: genetics, neuroanatomy and cognitive/behavioral features keywords. **Child Neuropsychology**, v. 11, n. 1, feb, p. 5-19, 2005.

BASSETT, A; et. al. International 22q11.2 Deletion Syndrome Consortium: Practical guidelines for managing patients with 22q11.2 deletion syndrome. **The Journal of Pediatrics**. Vol. 152, n. 2. p. 332-339, ago, 2011.

DAMASCENO, A. R; PAGAN, V. A, da; CANDELA, J. V. Experiências docentes e educação inclusiva no Brasil: diálogos sobre diálogos. In: CÚPICH; Z. J; LÓPEZ, S. L; SANTOS, M. (coord). **Sujeto, Educación Especial e Integración. Estado de Mexico - México**. Fundación de asistencia sicopedagógica para niños adolescentes y adultos con retardo mental, 2018.

DIAS, I. R. **O aluno com síndrome de Smith-lemli-opitz no atendimento educacional especializado: um estudo descritivo**. 2020. Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

DIAS, I. R. **O bebê com síndrome de Down: um estudo de caso no centro de educação infantil Criarte – Ufes**. 2015. Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015

FREIRE, T; et al. Desempenho nas habilidades subjacentes à aprendizagem em um caso de Síndrome Velocardiofacial. **Distúrbios da Comunicação**, v. 27, n. 2, jun, p. 237 – 247, 2015.

- HEITMANN, O. L. M. T. **A contribuição do estudo neurocientífico em estudante com necessidade educacional especial–síndrome velocardiocfacial.** 2015. Mestrado. (Mestrado em Neurociências pedagógicas). Universidade Cândido Mendes - AVM Faculdade integrada, Rio de Janeiro, 2015.
- KATES, W. R. et al. Comparing phenotypes in patients with idiopathic autism to patients with velocardiocfacial syndrome (22q11 DS) with and without autism. **American Journal of Medical Genetics Part A**, v. 143, n. 22, p. 2642-2650, 2007.
- MULHER, G; STOBAUS, C. D. Intervenção psicopedagógica como promotora do desenvolvimento da aprendizagem em paciente com Síndrome de DiGeorge. In: ROZEK, M; MARTINS, G. D. F. **1º Seminário Luso-Brasileiro de Educação Inclusiva: o ensino e a aprendizagem em discussão.** Porto Alegre, RS, 2017.
- NIKLASSON, L. et all. Autism, ADHD, mental retardation and behavior problems in 100 individuals with 22q11 deletion syndrome. **Research in developmental disabilities**, v. 30, n. 4, p. 763-773, 2009.
- ROSA, R. F. M *et al.* Síndrome de deleção 22q11.2: compreendendo o CAT-CH22. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 27, n. 2, p. 211-220, 2009.
- SCHAEFER, G. B; THOMPSON, J. N. **Genética Médica: uma abordagem Integrada.** Porto Alegre: Artmed, 2015.
- SHPRINTZEN, R. J. Velo-cardio-facial syndrome: 30 years of study. **Developmental disabilities research reviews**, vol. 14, n. 1, jan, p. 3-10, 2008.
- SHPRINTZEN, R. J. Velo-cardio-facial syndrome: A distinctive behavioral phenotype. **Mental retardation and developmental disabilities research reviews**, vol. 6, n. 2, p. 142-147, 2000.
- SILVA, C. B. da; BRUSTOLONI, Y. M. A difícil tarefa de diagnosticar precocemente a síndrome de DiGeorge na população pediátrica: um relato de caso. **Perspectivas Experimentais e Clínicas, Inovações Biomédicas e Educação em Saúde (PECIBES)**, vol.5, n. 1, set, 2019.
- SILVA, G. C et. all. Síndrome Velocardiocfacial (SD. DIGEORGE): relato de caso. In: **26 Jornada de Pediatria da Sociedade Regional de Pediatria do Vale do Rio Grande.** 2017.
- SILVEIRA, C. P. da. **Transtornos psiquiátricos em crianças com síndrome de deleção 22q11.** 2. 2017. Mestrado (Mestrado em Patologia). Universidade Federal de Ciências da Saúde. Porto Alegre – RS, 2017.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras completas** – Tomo cinco: fundamentos de defectologia. Cascavel: Edunioeste, 2019.



# NOVAS/OUTRAS POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A CRIANÇA COM SÍNDROME DE MOEBIUS: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Dirlan de Oliveira Machado Bravo<sup>1</sup>*

## Introdução

Este artigo é oriundo da pesquisa ao qual resultou minha tese de doutorado<sup>2</sup> intitulada: A criança com síndrome de Moebius na Educação Infantil: inclusão, aprendizagem e desenvolvimento. Advogamos, neste estudo, que crianças com síndromes raras, como a de Moebius, podem aprender e se desenvolver como quaisquer outras crianças e, quando o meio educacional é pensado e planejado para a inclusão, o aprendizado e o desenvolvimento acontecem de modo equânime, quando associado aos objetivos da educação que, no caso deste estudo, a investigação profunda foi na educação infantil.

Sendo assim, trazemos como recorte da pesquisa de doutorado as práticas pedagógicas que nos raiaram desmistificação nos mostrando possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de uma criança com Síndrome de Moebius<sup>3</sup> e algumas práticas pedagógicas que desnudaram probabilidades as diversas facetas do conceito.

Foram nos momentos de investigação, de produção de dados que surgiram as análises das categorias, evidenciando que crianças com síndromes raras, como a de Moebius, a partir das relações vividas/estabelecidas entre as práticas pedagógicas por meio da mediação que ocorrem na esfera social apontam para o desenvolvimento cultural dessa criança, que as relações interpessoais no que tange ao desenvolvimento do psiquismo humano possibilitou perceber anseios, como o respeito, o afeto, a amizade um pelo outro, sentimentos estes necessários para

---

1 Doutora em Educação na Linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos – PPGE/UFES. Mestre em Educação na Linha de pesquisa Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PPGE/UFES. Professora da Educação Especial no município de Viana. Professora da Educação Infantil no município de Cariacica. E-mail: dirlanbravo@gmail.com.

2 Esta pesquisa teve como objetivo central analisar os processos de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento de uma criança com Síndrome de Moebius na Educação Infantil.

3 Em alguns momentos utilizaremos a sigla SM para referirmos à síndrome de Moebius.

que ocorra a mediação e a constituição de práticas educativas; que a brincadeira é imprescindível para a aprendizagem e o desenvolvimento e que fundamenta os avanços sociais e cognitivos, e que o protagonismo infantil faz com que a criança desenvolva sua identidade pessoal, construindo assim seu mundo social.

De antemão, antecipamos que o presente artigo vem ao encontro do imprescindível e respeitoso diálogo científico, alinhado com aporte os pressupostos teórico-filosóficos da abordagem sócio-histórica, com base nas contribuições teóricas de Vigotski que concebia o sujeito como possuidor de história e cultura, capaz de produzir e reproduzir a sociedade e novos conhecimentos, respeitando a individualidade e subjetividade do outro e de si próprio.

### **Síndrome se Moebius: um olhar para além do Fenótipo<sup>4</sup> e Genótipo<sup>5</sup>**

Ao considerar os sujeitos com síndromes cromossômicas em nossos estudos da área da educação, temos ciência que

[...] a deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida em que interpreta e trata com desvantagens certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas. Assim, as deficiências devem [...] ser encaradas também como decorrentes dos modos de funcionamento do próprio grupo social e não apenas como atributos inerentes às pessoas identificadas como deficientes (OMOTE, 1984, p. 66).

Nesse contexto, concordamos com Martins (2012, p.19), quando destaca que a pesquisa com sujeitos com síndromes cromossômicas,

[...] coloca-nos em contato com a condição de vida de crianças, jovens e adultos marcados pela diferença, leva-nos a pensar sobre a repercussão social dessa diferença, sobre o impacto dessa repercussão em suas vidas e sobre as possibilidades de inserção desses sujeitos no espaço escolar. Seu maior mérito é colocar em foco a condição de sujeitos marcados pela diferença no contexto escolar, alertar profissionais da escola para a necessidade de conhecer esses sujeitos de forma que se implemente uma prática educativa apropriada do patrimônio acumulado na história da humanidade, tarefa a que a escola se propõe.

Dessa forma, buscamos trazer em nosso estudo a caracterização geral da Síndrome de Moebius, buscando descrever o fenótipo e genótipo da síndrome, pois se torna necessária para que se possa ter um panorama das particularidades

---

4 Fenótipo é um importante conceito adotado em Genética e costuma ser definido como o **conjunto de características observáveis de um organismo**. Nesse sentido, incluem-se nesse conjunto as características morfológicas e fisiológicas de um indivíduo.

5 **Genótipo** é um termo usado para se referir à constituição genética de um indivíduo. Em outras palavras, podemos dizer que o **genótipo** se refere à soma de todos os genes encontrados em um indivíduo. O **genótipo** se refere à constituição genética de um indivíduo.

do sujeito do estudo. Porém lembrando que se faz necessário compreender que estamos falando de sujeitos que possuem suas singularidades, particularidades e não mais que importante, suas subjetividades como qualquer outro ser humano.

Estudiosos como Araújo, Bravo e Drago (2013), apontaram que a síndrome de Moebius (SM), também versada como Sequência de Moebius foi descrita por Paul Moebius, neurologista alemão em 1892. Ressaltam ainda, que na caracterização da síndrome, elencam os aspectos que concernem à sua origem, adverte os estudos médicos, a posteriori, os aspectos fenotípicos dos indivíduos com a síndrome, ou seja, os aspectos morfológicos desses indivíduos.

Estudos realizados no Brasil (LAHORGUE *et al.*, 1999; GONZALEZ, 1998) têm deixado evidente a relação (FONTENELLE, 2001), que independentemente da teoria principal, alguns fatores ambientais têm sido implicados na gênese da SM: hipertermia, exposição da gestante a infecção, utilização do misoprostol, do álcool, da cocaína, da talidomida e de benzodiazepínicos, entre outros. Acredita-se que a popularização do uso do misoprostol como abortivo, no meio biomédico, possa ser responsável pelo aumento do número de casos da SM observado nos anos recentes.

Magalhães *et al.* (2006, p. 23) relatam que

[...] a Síndrome de Moebius é um distúrbio neurológico extremamente raro. Decorre do desenvolvimento anormal dos nervos cranianos, possui como principal característica a perda total ou parcial dos movimentos dos músculos da face, responsáveis pelas expressões e motricidade ocular.

De acordo com Magalhães *et al.* (2006), os aspectos cognitivos são os menos afetados nessas crianças, sendo que a deficiência intelectual está presente em apenas 10 a 15% dos casos. Malformações esqueléticas estão presentes em grande número de casos, especialmente pés tortos. Micrognatia<sup>6</sup> e aplasia do peitoral<sup>7</sup> também são observadas em associação à SM, constituindo a denominada síndrome de Polland. Já foram descritas outras anormalidades, como problemas das extremidades, dos dentes, cardíacos e disfunção respiratória central, dentre outros menos comuns (*apud* FONTENELLE *et al.*, 2001).

Diante disso, Araújo, Bravo e Drago (2013), destacam que, de acordo com Fujita *et al.* (1991), o critério essencial para o diagnóstico dessa síndrome é a paralisia parcial ou completa do nervo facial, que produz uma aparência facial pouco expressiva (fácie de máscara), sendo as malformações límbicas e orofaciais outros sinais frequentemente presentes.

6 Diminuição da mandíbula.

7 Subdesenvolvimento ou ausência do músculo peitoral maior.

## **Práticas pedagógicas envolventes, instigantes, potentes e desafiadoras**

O estudo dessa categoria de análise teve por objetivo pormenorizar as relações interpessoais que estão interligadas e estabelecidas entre as práticas pedagógicas, intentando que, na teoria histórico-cultural, a aprendizagem dá-se por meio da mediação, na esfera do social, apontando para o desenvolvimento cultural. Dessa forma, aspirou-se revelar que para ocorrer o desenvolvimento humano as dimensões sociais, históricas e culturais são indispensáveis para o trabalho educativo e para a ação pedagógica.

Stainback e Stainback (1999, p. 26) destacam que

[...] uma escola inclusiva requer uma crença de que todas as crianças podem aprender e um compromisso de proporcionar a todas as crianças igual acesso a um currículo básico rico e a uma instrução de qualidade [...]; as escolas devem ir além do seu enfoque tradicional, centrado unicamente na aprendizagem acadêmica básica [...]; é importante desenvolver redes de apoio na escola tanto para os professores quanto para os alunos que precisem de estímulo e de assistência [...]; estabelecer processos contínuos para garantir o planejamento e a monitoração eficientes, efetivos e constantes para os alunos [...]; estabelecer um plano para oferecer assistência técnica para todos os demais professores e demais profissionais envolvidos [...]; manter a flexibilidade [...]; utilizar várias abordagens de ensino para satisfazer as necessidades de seus alunos; [...] estar a par do processo de mudança. Mas não permitir que ele o paralise [...] a mudança só pode ocorrer em pequenos avanços em pequenos avanços e que a aceleração do processo pode fazer com que os indivíduos rejeitem as novas práticas e sabotem os reforços de reforma.

De acordo com os autores, a escola inclusiva deve acreditar que todos que ali estão inseridos naquele ambiente devem ter a possibilidade de aprender e se desenvolver, e para que este processo transcorra continuamente, os sujeitos que estão responsáveis para que essa ação aconteça, devem desenvolver práticas pedagógicas significantes e planejadas, estabelecendo, assim, novas/outras possibilidades de conhecer os conceitos científicos com o intuito de potencializar todas as crianças.

Motivados por essas reflexões, dissertamos na tese sobre o que vivenciamos no CMEI e que podemos observar de um sujeito que demonstrava em suas ações estar verdadeiramente empenhada em construir uma escola inclusiva. A diretora sempre fazia questão de estar na sala dos professores conversando sobre os projetos do mês, as culminâncias, comunicando sobre algum evento que havia participado na secretaria de educação (SEME), comentando que: “os professores deveriam mostrar mais seus projetos, suas práticas pedagógicas, que achava que as pessoas tinham que conhecer o trabalho lindo que acontecia naquela escola”.

Acerca desse relato, podemos assim dizer que a diretora do CMEI

“PEREJIVÂNIE<sup>8</sup>” pensa em uma educação de qualidade<sup>9</sup> para todos, sem discriminação.

Autores como Drago, Silveira e Bravo (2019, p.181), abordam, em seus estudos, que é plausível a renovação em nossas práticas e para que ocorram, são necessárias estratégias diferenciadas e salientam que:

Para que ocorram mudanças e que a escola se torne verdadeiramente inclusiva, é preciso acreditar que todas as crianças podem aprender e que todas devem ter acesso igualitário a um currículo básico diversificado e uma educação de qualidade. Para que isso aconteça, são necessárias adaptações curriculares, e que essas adaptações proponham formar possibilidades educacionais de agir diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos e têm como finalidade auxiliar a ação dos professores. O currículo, assim entendido, compõe um conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios, procedimentos de avaliações, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais dos alunos.

Considerando essas considerações, trazemos a fala do professor de Educação Física sobre sua prática pedagógica junto a Arthur<sup>10</sup> e seus colegas de sala de atividades:

Dou aula para o Arthur desde 2018, confesso que no início fiquei receoso, nunca tinha ouvido falar sobre a síndrome de Moebius, mas quando o vi, te falo, vi um menino com um rosto diferente, bem menor que outros da sua idade, logo observei que ele tinha uma perna menor que a outra, bem menor, por isso tinha certa dificuldade de caminhar rapidamente e, conseqüentemente de correr. Ah, os óculos, já ia me esquecendo. Estou falando do ano passado para falar do início até agora. Não vou negar que fiquei preocupado, logo pensei como vou trabalhar com essa criança, mas logo pensei: vou distribuir os brinquedos e vou pedir para ele ficar brincando comigo, não deu certo. Arthur pegou a bola e saiu correndo com os colegas tomei um susto! ele caía, levantavam, os colegas o mandavam correr mais, fiquei assustado e feliz ao mesmo tempo, posso dizer que muito feliz. Bem vamos falar da minha prática desse ano (2019). Bem eu trabalho com as crianças com brincadeiras e jogos, explicando as regras do jogo, a maneira de brincar sempre de uma maneira que eles possam entender, ou seja, não

---

8 Nome fictício dado para o CMEI onde sucedeu a pesquisa, o significado desta palavra em russo é “VIVÊNCIA”.

9 Assumimos nesse texto o conceito de qualidade na educação infantil a partir dos pressupostos do documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), e aquilo que é preconizado por Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), que indicam que os parâmetros de qualidade devem observar questões relativas à formação de professores, propostas pedagógicas, condições de funcionamento, práticas educativas e relações com as famílias (DIAS, 2015, p. 35).

10 Foi mantido o nome de Arthur a pedido da mãe, sendo que a mesma assinou o termo de consentimento. Arthur tinha quatro anos na época da pesquisa e possui o diagnóstico de Síndrome de Moebius. Vive com a mãe e as irmãs, frequentava a turma de quatro anos (Grupo IV) da Educação Infantil no CMEI “PEREJIVÂNIE” no município de Cariacica no Estado do Espírito Santo.

falo de uma regra de futebol da maneira que falaria com meus alunos do 4º ano. Arthur me surpreende a cada dia! Eu trabalho com Arthur onde percebo que ele tem dificuldades, por exemplo andar por cima da corda, em linha reta, lembra você viu aquele dia, conto uma história falo que é para eles imaginarem que é uma ponte e que embaixo tem um rio e jacarés, essa atividade desenvolve a psicomotricidade. Não é só o Arthur que não consegue outras crianças também, mas percebo que Arthur é o que mais presta atenção. Ele busca o equilíbrio o tempo todo. É surpreendente como ele tenta superar a ele mesmo (Professor de Educação Física).

Endossa essa perspectiva Perinni (2013, p. 115), ao apontar que

O que significa dizer que cada aluno precisa (e tem direito) encontrar na escola os meios/recursos necessários e adequados que lhe possibilite o desenvolvimento de suas potencialidades via percursos individualizados de aprendizagem que respeitem/considerem os ritmos e características próprias, tendo em vista que a classe homogênea, em que todos aprendiam/aprendem as mesmas coisas, de um mesmo jeito, num mesmo ritmo e com recursos didáticos idênticos nunca foi existência ideal. É preciso perceber a sala de atividades como lócus da heterogeneidade (como sempre foi), na qual os alunos e suas mais diversas e variadas competências, possibilidades e desafios possam ser entendidos como o pretexto e o contexto da própria definição e organização do processo de ensino aprendizagem.

De acordo com Perinni, devemos compreender que nada adianta termos meios/recursos para fazermos o nosso fazer diferente, instigante se não enxergarmos que estamos agindo com sujeitos que possuem sua subjetividade, que possuem competências diferentes, que aprendem e se desenvolvem cada um no seu tempo.

*No dia 02/04/2019, terça-feira a professora cumprimentou os alunos e pediu para que afastassem as mesas e cadeiras para o canto, pegou um giz e desenhou um grande caracol contendo as letras iniciais dos alunos. Na sala tinha um dado confeccionado por ela, pela professora de Artes e os alunos, ela pediu para Arthur pegá-lo, e ele foi muito sorridente. A professora explicou a regra do jogo, separou os grupos e explicou como seria a brincadeira, sendo que ela estava ensinando as crianças a primeira letra do seu nome. A criança jogava o dado e andava a quantidade que tinha caído de casas no caracol, o outro do mesmo grupo fazia o mesmo, porém a dupla tinha que saber se era a letra inicial do seu nome e falar para os colegas, quando a dupla acertava, o grupo ganhava ponto. Quando chegou a vez de Arthur, percebi que ele estava muito ansioso, pulava e ria o tempo todo. Jogou o dado e caiu na letra H, seu companheiro jogou e caiu no chão na letra J, o nome da criança era Jorge, ele logo falou “é minha letra”, Arthur ficou quieto, os dois se olharam e Arthur falou “Eu não sei”, o amigo falou “eu sei”, mas, Arthur falou “mas eu não sei ainda”, o que me surpreendeu foi o silêncio da turma neste momento e a calma da professora esperando que eles resolvessem a questão, deixando-os livres para pensarem. Arthur ficou de cabisbaixo. Mas o colega falou “cadê sua ficha com seu nome?” “Pode pegar falou para professora.” A professora falou “Arthur pode pegar” ele olhou a ficha e falou “não é*

*minha letra”, eles correram e se abraçaram gritando “Acertamos!”* (Diário de campo do dia: 02/04/2019).

Neste dia observamos uma experiência criativa, uma atividade que se constituiu numa prática pedagógica em que as crianças em grupo procuraram compreender a proposta feita pela professora. Um percurso de mediação que possibilitou uma gama imensa de diferentes maneiras de ações que faziam com que a compreensão da aprendizagem que parte da vontade da criança aprender, de descobrir, de imaginar o novo. No que tange ao processo de mediação, a criança é envolvida por relações indiretas, ou seja, é necessário que ocorra uma ação mediada pelo meio para realizar a atividade. Além disso, percebemos claramente os conceitos de zona de desenvolvimento real e iminente<sup>11</sup> presentes na ação realizada, quando com a ajuda do outro (colega) e dos símbolos (ficha com nome da criança) Arthur conseguiu realizar a atividade proposta com sucesso. Internalizando novos processos em suas funções psicológicas superiores.

Segundo Leontiev (2010), a atividade só tem significado se fizer relação com o que a criança vivencia, sendo assim a ação necessita possuir objetivo para ambas as partes. Assim compreendendo, a teoria da atividade pressupõe que a “atividade” não retribui a qualquer ação, pois implica que o sujeito tenha motivação, interesse e envolvimento para agir. Desse modo, percebemos que a atividade deve estar vinculada ao desejo da criança. Para Leontiev (2010, p. 681),

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.

Vale salientar que alguns entendimentos no que tange sobre certas visões de práticas presentes na educação infantil, que abrangem listagem de conteúdos obrigatórios, e/ou planejamentos por datas comemorativas, vão para além do que mera culminância de um projeto, pois os professores fazem junto às crianças não apenas uma apresentação, mas o resultado de uma prática pedagógica que envolve planejamento, conteúdo, aprendizagem e desenvolvimento.

Neste contexto, Vigotski (2004) destaca que se a criança experimenta a sujeição às regras ao renunciar a algo que deseja ela não é potencialmente em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Logo, é essa abdicação de agir sob acometimentos adjacentes que mediará o alcance do prazer na brincadeira, ou seja,

---

<sup>11</sup> Vigotski (2001) define a zona de desenvolvimento iminente como funções que com o tempo vão amadurecer, pois estão no processo de maturação e que com o passar do tempo e com as experiências vividas vão solidificar ou não, dependendo de uma série de intervenientes.

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo (VIGOTSKI, 2014, p. 130).

Motivados por essas reflexões, entendemos que a prática pedagógica inovadora advém quando o profissional acredita nas possibilidades e nas concepções construídas a partir das experiências vividas referentes ao processo de ensino e aprendizagem e lançar o olhar para a frente, para o iminente, superando o real.

Nesse sentido, passamos a relatar algumas práticas que consideramos de extrema importância para a aprendizagem de Arthur.

*Ao chegar ao CMEI “PEREJIVÂNIE”, e dirigir-me à sala de atividades de Arthur, ouço o som de uma música no violão. Ao entrar, me deparo com Arthur dedilhando muito entusiasmado o instrumento. Olho para a professora e a observo olhando extasiada o que estava acontecendo. A cena era comovente, pois os alunos estavam com seus instrumentos, instrumentos que a professora confeccionou para fazer uma bandinha, tendo o intuito de ensinar ritmos, de acalmar, de fazer as crianças apreciarem a música. Ficamos muito felizes, pois Arthur não tinha demonstrado interesse por nenhum instrumento que tinha confeccionado, na hora da banda, ou seja, quando as crianças iam pegar os instrumentos para tocar, Arthur sentava em um canto e ficava distante. Dessa forma, Arthur nos mostra que novas/outras adequações que foram pensadas para que ele pudesse desenvolver sua aprendizagem, fazendo assim que percebamos que não há limites para o ser humano quando este é estimulado a partir do que lhe interessa (Diário de campo, dia: 18/04/2019).*

Nesse processo, trazemos outra atividade que muito nos surpreendeu foi a “caixa de livros”: A professora explicou que dentro da caixa tinha vários livros e que eles poderiam folhear e ler com bastante cuidado, e quando ficassem cansados poderiam trocar com o colega, mas só poderia trocar se o amigo quisesse. Percebia que a professora sempre ensinava às crianças a terem respeito um pelo outro. Após deixar as crianças manusearem, a professora pediu para que sentassem em roda e explicou: “hoje vamos fazer algo diferente, todos os dias conto uma história para vocês, vamos mudar um pouco, um de vocês vão contar a história”. Um ficou olhando para o outro e, para nossa surpresa, Arthur levantou o braço e falou: “Eu sei, eu conto”! E assim aconteceu (Foto 02). As crianças prestaram atenção, e a criança que tinha falado que não sabia ler, falou: “eu sei ler também”!

Nesse dia, percebemos como Arthur gostava de participar de atividades onde ele era o protagonista e a professora regente sempre o incentivava para ele



mostrar sua potencialidade, que era a de liderança. Percebemos também, nesse dia, que as crianças demonstravam maior interesse quando um dos seus amigos de sala mediava a atividade proposta pela professora. Em nossa análise podemos afirmar que as crianças valorizavam as atividades significativas (Diário de campo: 14/03/2019).

Foto 01 – Dia da História



Fonte: acervo da pesquisadora

Vale ressaltar que após algumas experiências vividas que muito entusiasmaram as crianças e a nós, percebemos que práticas pedagógicas significantes pensadas para o sujeito com necessidades educacionais especiais por deficiência ou não, alicerçadas na aprendizagem e no desenvolvimento da criança são possíveis e necessárias, e dessa forma a criança sentirá vontade de se embrenhar no mundo da imaginação e da criatividade, no mundo da aprendizagem.

Na educação infantil, a mediação simboliza o que pode ocorrer no que tange a aprendizagem e participação da criança na realização contínua e prolongada de interação social e cultural. A mediação discutida por Vigotski alicerça meios de aprendizagem no processo de intervenção que compõe um elemento intermediário na relação mediada que serve como elo na atividade da criança (VIGOTSKI, 1998).

Foto 02 – A mediação



Fonte: acervo da pesquisadora

*Todos os dias a professora regente iniciava a aula sentada num círculo com as crianças (Foto 03). Nesse dia, não foi diferente, porém, iniciou de outra forma a maneira de contar a história do dia. Em uma caixa continha várias figuras (imagens), pediu para que cada criança pegasse uma das figuras, eles logo perguntaram “para que”? Ela, como sempre muito calma, explicou: “hoje vocês vão inventar e contar a história do dia”! Eles perguntaram: “Como”? E assim ela continuou: “Cada um pegou a figura, certo? Agora vocês vão olhar a figura e falar o que estão vendo, claro que eu vou dar uma mãozinha [ajuda] para todos, mas todos podem ajudar o colega que está sentado ao lado”. E assim iniciou a contação de história. A professora iniciou com “Era uma vez...” E apontava para uma criança. Nos primeiros momentos as crianças olhavam a figura e falavam muito pouco, porém ela os entusiasmava e falava o que eles não tinham observado na figura. E assim, cada criança falava o que via na figura e com a mediação da professora construíram a história. Ao observarmos este momento, podemos perceber que as crianças mediavam umas com as outras quando percebiam que o colega não tinha observado a figura e estava faltando algo para continuar a história (Diário de campo: 27/03/2019).*

Entendemos neste estudo, que para que ocorra a aprendizagem de forma natural é necessário que a criança seja protagonista de sua história, do seu viver e querer, porém para que de fato isso aconteça é necessário um ambiente que possibilite situações mediadas que envolva a participação e relações cognitivas. Vigotski (1998), em sua obra, discute que a aprendizagem da criança se dá por meio de ações continuadas e mediadas por possibilidades no contexto social, histórico e cultural.

Assim, para Vigotski (1998 p. 229), a criança “não espera se desenvolver

para aprender algo, mas por meio da mediação impulsiona sua aprendizagem a partir do momento em que se estabelecem as possibilidades de aprender nas experiências significativas”, que vivencia no meio.

Dessa forma, a visão que devemos ter é que a criança é capaz de aprender e se desenvolver desde o seu nascer e que o movimento, no que tange a educação, é o constante, e a mediação é fundamental, pois esta ação coadjuva de maneira ímpar para impulsionar a aprendizagem da criança que é vivida pelo meio. Vigotski (2018, p. 32) ainda conclui que:

[...] o meio não pode ser analisado por nós como uma condição estática e exterior com relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico. Então o meio, a situação de alguma forma influenciam a criança, norteia o seu desenvolvimento. Mas a criança e seu desenvolvimento se modificam, tornam-se outros. E não apenas a criança se modifica, modifica-se também a atitude do meio para com ela, e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira. Esse é um entender dinâmico e relativo do meio — é o que de mais importante se deve extrair quando se fala sobre o meio na pedologia.

A partir do exposto, pudemos perceber que o meio está em constante movimento e, sendo assim, as crianças são influenciadas e influenciam o tempo todo. O sujeito se modifica e modifica tudo o que está à sua volta, porém para que ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento é necessária a mediação que pode ocorrer tanto através do adulto, como de alguém que possua mais experiência para que possa, assim, possibilitar desafios que “facilitarão” a construção de conhecimentos de novas/outras experiências significativas que irão servir para formular um repertório mais amplo para possibilidades criativas, pois “quanto mais rica a experiência humana, tanto maior será o material que dispõem” para sua aprendizagem (VIGOTSKI, 2007, p. 17).

É interessante salientar, que para a mediação acontecer é necessário interações de um adulto ou de uma criança mais experiente, porém temos que pensar que para essa ação advir é necessário pensamentos democráticos que venham proporcionar ações colaborativas, entre os sujeitos que estão trocando conhecimentos um com o outro e será extremamente importante a presença de um adulto para que seja este seja responsável pelo grupo o que vai contra ao ensino tradicional, onde o professor faz e a criança executa.

Em suma, quando na mediação ocorre a colaboração com um adulto, ou uma criança mais experiente, surgem diversas possibilidades de aprendizagem, fazendo assim com o sujeito possa superar suas dificuldades, pois “resulta mais forte e mais inteligente de que quando atua sozinha” (VIGOTSKI, 1998, p.240). Assim, percebemos que quando ocorre a colaboração na mediação, o crescimento intelectual da criança é favorecido.

A partir dessas reflexões, percebemos o importante papel que cabe ao adulto (no caso desta pesquisa os profissionais que atuam cotidianamente com uma criança com síndrome de Moebius) no processo de mediação, pois a ele cabe a função de desenvolver práticas pedagógicas que envolvam interações colaborativas entre as crianças, proporcionar momentos enriquecedores na sala de atividade, possibilitando a troca de experiências a aprendizagem de TODOS.

Vigotski (1998) destaca que o processo de mediação motiva a zona de desenvolvimento iminente, fazendo assim com que a construção de conhecimento da criança esteja ligada à sua aprendizagem, porém é necessário ofertar práticas pedagógicas que venham potencializar, dando possibilidades necessárias para que ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. E foi exatamente isso que percebemos nas observações realizadas no cotidiano.

*A professora regente iniciou as atividades falando para as crianças que o tema da aula seria identidade e a importância do nome e sobrenome, claro que sempre seguindo uma “ROTINA”, como acolhida e boas vindas, porém neste dia colocou as fichas com os nomes das crianças no meio do círculo onde estavam sentados, mostrou as letras do alfabeto que estava afixado na parede e deu o alfabeto em EVA para as crianças manusearem. A professora regente já tinha feito outras atividades com o nome como: cantando a música com o nome a criança ia à “chamadinha” e pegava o nome dela, porém Arthur não conseguia identificar seu nome na ficha. Teve outra brincadeira onde o colega ajudava-o a achar seu nome na “caixa de nomes”, porém, para nossa surpresa (Foto: 04), ao receber o comando de “cada um pega seu nome”, Arthur reconheceu e pegou seu nome, mostrou para a professora e falou: “Meu NOME”! (Diário de campo: 08/04/2020).*

Foto 03 – Identidade



Fonte: acervo da pesquisadora

Partindo dessa perspectiva, podemos observar que são necessárias mediações que ofereçam desafios que possibilitem à criança avanços na construção de seu aprendizado. Pois, segundo Vigotski (1998), é a partir de experiências novas, de estímulos motivadores, de anseios, de trocas de experiências com os colegas, de manuseios em objetos, de discussão de problemas, de várias gamas de condições que uma prática pedagógica organizada para alcançar os objetivos propostos podem oferecer para que a criança avance a zona de desenvolvimento iminente, como ocorreu com Arthur.

Nesse sentido, é precisamente na zona de desenvolvimento iminente que ocorre a aprendizagem, pois ao considerar o que a criança aprendeu anteriormente, e projetar o que ainda pode aprender, da potencialidade para aprender algo novo que possui, que se chega aos processos que estão em estado de formação, de maturação, a ZDI. Nesse sentido, de acordo com Vigotski (2007), no processo de ensino são necessárias ações do professor que interfiram na ZDI, visto que,

A zona de desenvolvimento proximal [iminente] pode, portanto, tornar-se um conceito poderoso nas pesquisas do desenvolvimento, conceito este que pode aumentar de forma acentuada a eficiência e a utilidade da aplicação de métodos diagnósticos do desenvolvimento mental a problemas educacionais (VIGOTSKI, 2007, p. 99).

Dessa forma, podemos perceber que o professor, o mais experiente, o mediador institucional pela aprendizagem das crianças, deve “desafiar, através de práticas pedagógicas significantes, os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos”. O professor deve trabalhar sobre a ZDI para que aquilo que a criança realiza com a ajuda de um adulto, ou de um colega, mais tarde possa realizar de forma independente. Para tanto, defendemos que os saberes, os conhecimentos produzidos pelas crianças, devem chegar à sala de atividades da mesma forma, com a mesma “roupagem” que foram produzidos, porém com o olhar do conhecimento do professor, como pôde ser observado na atividade do nome da criança. Aquilo que era iminente, com o tempo se tornou real.

### **Breve tecitura das análises**

Analizamos que a prática pedagógica desenvolvida junto ao grupo IV, ao qual Arthur fazia parte era planejada, baseava-se no próprio interesse da criança, porém os profissionais que estavam cotidianamente na turma utilizavam uma regra que podemos falar vigotskiana, pois trabalhavam com as crianças dessa maneira, “antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para a ação; antes de apelar para reações, preparar a atitude; antes de comunicar alguma coisa nova, suscitar a expectativa do novo” (VIGOTSKI, 2004, p. 163). Assim, em termos subjetivos, para a criança a atitude se revelava antes de tudo

como certa expectativa da atividade a ser desenvolvida.

Cabe ressaltar a importância de se refletir sobre as práticas pedagógicas junto aos sujeitos público-alvo da educação especial ou não, apesar desse estudo ter o foco na criança com SM, pudemos observar que com planejamento é possível tornar as atividades escolares agradáveis e prazerosas. Tivemos a certeza de que a utilização de brincadeiras no meio pedagógico faz com que as crianças aprendam e se desenvolvam criativamente.

## Referências

- ARAÚJO, M. P. A.; BRAVO, D. O. M.; DRAGO, R. **Síndrome de Moebius: relato de caso na Educação de jovens e adultos**. VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina. 2013. <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT10-2013/AT10-007.pdf> Acesso em: 19/08/2022
- DIAS, I. R. **O Bebê com síndrome de Down: um estudo no centro de educação infantil Criarte-Ufes**. (Dissertação) 2015. Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo.
- DRAGO, R.; SILVEIRA, L.V.; BRAVO, D. O. M. Síndromes: planejando ações pedagógicas inclusivas. In: DRAGO, R. (Org.). **Síndromes: conhecer, planejar e incluir**. 3. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2019.
- FONTENELLE, L.; ARAUJO, A. P. DE Q.C.; FONTANA, R. S. **Síndrome de Moebius: relato de caso**. 2001. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0004-282X2001000500031&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0004-282X2001000500031&script=sci_arttext). Acesso em: 15 agosto 2022.
- FUJITA, I.; KOYANAGI, T.; KUKITA, J.; YAMASHITA, H.; MINAMI, T.; NAKANO, H.; UEDA, K. **Moebius Syndrome with antiole hypoventilation and brainstem calcification: a case report**. *Eur Pediatr*.1991 Jun; 150(8):582-3.
- GONZALEZ, C. H. *et al*. **Congenital abnormalities in Brazilian children associated with misoprostol misuse in first trimester of pregnancy**. *Lancet* 1998; 351: 1624-1627.
- LAHORGUE, N. M.; FRIEDRICH, M.A.G.; LOCH, L.F. **Association of misoprostol, Moebius syndrome and congenital alveolar hypoventilation: case report**. *Arq Neuropsiquiatr* 1999;57:88-91.
- LEONTIEV, A. N.. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Língua-gem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.
- MAGALHÃES, M.; et al. **Early dental management of patients with Mobius syndrome**. *Oral Dis*. 2006 Nov;12(6):533-6.
- MARTINS, I. O. **Prefácio** In: DRAGO, R. (Org.). Síndromes: conhecer, plane-

jar e incluir. Rio de Janeiro: Wak, 2012. p. 16-19. 2012.

OMOTE, S. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. Revista Brasileira de Educação Especial. V. 02, n. 01, p. 65-74, 1994.

PERINNI, S. T. **A apropriação da língua inglesa pelo aluno cego matriculado no ensino fundamental: um estudo de caso.** [Dissertação]. Universidade Federal do Espírito Santo. 2013.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: **Um guia para educadores.** Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **7 aulas de Vigotski.** Sobre os fundamentos da pedagogia. Editora E-Papers. Org. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e Criatividade na Infância.** Editora Martins Fontes. São Paulo, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 7. Ed. São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTRIBUIÇÕES DE ROUSSEAU E VIGOTSKI<sup>1</sup>

*Sabrina da Silva Machado Trento<sup>2</sup>*

*Livia Vares da Silveira Braga<sup>3</sup>*

*Michell Pedruzzi Mendes Araújo<sup>4</sup>*

*Rogério Drago<sup>5</sup>*

## Introdução

Nascido em Genebra, no ano de 1712, Jean-Jacques Rousseau, um dos mais importantes pensadores do século XVIII, considerado o “pai” da pedagogia contemporânea, publicou em 1762 a obra “Emílio ou da Educação”, um romance pedagógico considerado uma das maiores contribuições deste filósofo para a educação, tendo em vista principalmente suas propostas pedagógicas

- 
- 1 Utilizamos, nesse artigo, a grafia Vigotski por representar a transliteração mais próxima da língua portuguesa.
  - 2 Doutoranda e mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/UFES). Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES). Graduada em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Especialista em Educação Física Escolar para a Educação Básica (CEFD/UFES). Diretora Escolar da rede municipal de ensino de Serra-ES. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Inclusão -GEPEI/UFES. E-mail: machadosasa1980@gmail.com.
  - 3 Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. É professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal da Serra/ES e professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Prefeitura de Vitória/ES. Doutora em Educação na Linha de Educação Especial no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente, atua como Assessora Pedagógica na Gerência de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação da Serra/ES. E-mail: liviavares@hotmail.com.
  - 4 Pós-doutorado em Ensino de Biologia (ProfBio-UFES). Doutor e mestre em educação (PPGE/CE/UFES). Licenciado em ciências biológicas (UFES) e em pedagogia (CESUMAR). Especialista em Educação Inclusiva e Diversidade (ISECUB-ES). Especialista em Gestão Escolar Integrada (Faculdade Afonso Cláudio- ES). Professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: michellpedruzzi@ufg.br
  - 5 Pós-doutorado em Educação (PPGE- UFES). Doutor em Educação pela PUC-RJ. Mestre em Educação (UFES). Pedagogo (UFES). Professor associado do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. E-mail: rogerio.drago@gmail.com.



voltadas para a primeira infância.

Dentre sua vasta produção intelectual, “Emílio ou da Educação”, foi considerado pelo próprio autor como sua principal criação, obra na qual se dedicou intensamente. “Eis o estudo a que mais me dediquei a fim de que, ainda que seja meu método quimérico e falso, possam aproveitar minhas observações” (ROUSSEAU, 1979, p. 8). Esta obra foi apreciada como uma utopia pois conduz uma história arquitetada de desenvolvimento, do nascimento ao casamento, de um personagem perfeito, numa sociedade idealizada. Trata-se de Emílio, um menino europeu, órfão, robusto, sadio e de origem nobre e rica. E nessa trajetória, revela o papel do seu tutor/preceptor no desenvolvimento e na educação do pequeno. Corroborando com o exposto, Rousseau revela que

Tomei portanto o partido de me dar um aluno imaginário, de supor a idade, a saúde, os conhecimentos e todos os talentos convenientes para trabalhar na sua educação, conduzi-la desde o momento de seu nascimento até aquele em que, homem feito, não terá mais necessidade de outro guia senão ele próprio. (1979, p. 24)

Em sua obra, Rousseau destaca a infância, sugerindo uma educação voltada aos sentidos, a liberdade e a naturalidade da criança quando em contato com a natureza, além de propor que a educação se orientasse para a “criança e não para o conteúdo”. O que nos séculos anteriores não acontecia, pois a criança não era reconhecida como um ser social; era apenas um ser inocente ou ainda incompleto, uma miniatura do adulto.

Trata-se de uma obra ousada e paradoxal para o seu tempo, uma ficção romanceada que provocou reações distintas: foi considerada um verdadeiro “tratado de educação”, porém, também causou o descontentamento das lideranças políticas e religiosas da Europa. Para o autor, há a necessidade de romper com o paradigma de que “a criança é um adulto em miniatura”, e passar a considerar uma nova forma de compreender a infância: de se preservar a criança em sua infância, respeitando suas peculiaridades e apoiando em suas reais necessidades. “O respeito ao mundo da criança é uma das teses principais de Rousseau. Para ele, a educação natural na primeira infância inicia por deixar a criança a ser criança.” (DALBOSCO, 2011, p. 70)

Sobre isso, Jean-Jacques Rousseau (1979, p. 7) aponta que “não se conhece a infância: com as falsas ideias que dela temos, quanto mais longe vamos mais nos extraviamos [...]. Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é, antes de ser homem.” Nesse mesmo sentido, também acrescenta que “a natureza quer que as crianças sejam crianças antes de ser homens. [...] A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias.” (1979, p. 60)

Em sua obra, criticou a adultização da criança e o método pedagógico

instaurado naquela época, século XVIII, que não respeitava a essência da criança e suas especificidades. Com esses iniciais apontamentos, percebemos o aspecto inovador do pensamento de Rousseau. Sendo assim, no decorrer da sua obra, podemos perceber que respeitar a infância, etapa tão peculiar, é o mote da educação rousseauiana! E nada tão inerente à essa faixa etária quanto o brincar! Dessa forma Rousseau destaca

Amai a infância; favoreci seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não se sentiu saudoso, às vezes, dessa idade em que o riso está sempre nos lábios e a alma sempre em paz? Por que arrancar desses pequenos inocentes o gozo de um tempo tão curto que lhes escapa, de um bem tão precioso de que não podem abusar? Por que encher de amarguras e de dores esses primeiros anos tão rápidos, que não voltarão nem para vós nem para eles? Pais, sabeis a que momento a morte espera vossos filhos? Por que encher de amarguras e de dores esses instantes que a natureza lhes dá; desde o momento em que possam sentir o prazer de serem, fazei com que dele gozem; fazei com que, a qualquer hora que Deus as chame, não morram sem ter gozado a vida. (1979, p. 48)

Com isso, podemos salientar que o genebrino atribui enorme valor ao brincar, como algo intrínseco e primordial à infância, que deve ser valorizado e utilizado como instrumento potente no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, para o autor, o brincar é coisa séria! Sendo assim, enfatiza que brincar não é perder tempo, mas sim ganhá-lo!

Vós vos preocupais com a ver gastar seus primeiros anos em não fazer nada. Como! Ser feliz será não fazer nada? Não será nada pular, correr, brincar o dia inteiro? Em toda a sua existência não andará mais ocupada. Platão, em sua República, que acreditam tão austera, só educa as crianças com festas, jogos, canções, passatempos: parece que fez tudo ensinando-lhes a se divertirem. (ROUSSEAU, 1979, p. 76)

O referido autor divide sua obra em cinco partes e trata em cada uma delas uma maneira específica de abordagem pedagógica, segundo as diferentes etapas de formação humana, despertando a atenção para as necessidades particulares do seu aluno conforme cada fase específica de seu desenvolvimento: a infância, a adolescência e a fase adulta. A Primeira Parte ou Livro I (do nascimento até os dois anos) ele denomina a Idade da Necessidade; a Segunda Parte ou Livro II (dos dois aos doze anos) é denominada a Idade da Natureza; a Terceira Parte ou Livro III (dos doze aos quinze anos) é denominado a Idade da Força; a Quarta Parte ou Livro IV (dos quinze aos vinte anos) é considerada a Idade da Razão e das paixões; e finalmente, a Quinta Parte ou Livro V (dos vinte aos vinte e cinco anos) é denominada a Idade da Sabedoria.

No entanto, para fins deste estudo, ressaltaremos principalmente os Livros I e II do tratado, por tratar especificamente da infância, quando o referido autor propõe

ao Emílio uma educação permeada pela ludicidade desde a mais tenra idade.

Tendo isso posto, a proposta do presente artigo busca analisar as contribuições que Rousseau e Vigotski propuseram para a educação através de uma abordagem lúdica. Entretanto, iremos abordá-las numa perspectiva inclusiva, discutindo o papel do brincar no processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças público-alvo da Educação Especial.

Influenciado pelos estudos de Marx e Engels, Lev S. Vigotski se propôs a estudar e entender as formas superiores de comportamento a partir das relações estabelecidas pelos sujeitos com seus pares e com o meio. O contexto histórico da época apontava para um modo cartesiano e empirista de se compreender as relações humanas e começa a mostrar sinais de esgotamento, despertando a necessidade de se compreender os processos para além do fim em si mesmo.

Nesse sentido, Vigotski engendrou estudos que apontassem para um novo paradigma dos estudos em psicologia, inspirado nos princípios da dialética, com o olhar voltado para a constituição das relações humanas.

Assim, a proposta de Vigotski buscou entender o ser humano como sujeito histórico-cultural, que aprende e se desenvolve por meio das relações estabelecidas com o meio e das experiências vividas. Este pensador debruçou-se em pesquisas voltadas às mudanças no processo de desenvolvimento humano, enfatizando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a constituição do comportamento humano e o acesso ao conhecimento.

Vigotski, em seus estudos, também se propôs a pensar sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência, lançando sobre esses sujeitos um olhar para além de seu desenvolvimento biológico. Para o autor, a ação do meio e o processo de produção cultural é considerado como de suma importância para pensar o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Assim, Vigotski afirma que as funções psicológicas superiores se (re)organizam para juntas superarem o obstáculo encontrado.

Nessa perspectiva, as experiências vividas pelos sujeitos são capazes de impulsionar as funções psicológicas superiores colocando-as em movimento e, nesse contexto, a brincadeira se constitui como uma potente via de aprendizado e desenvolvimento.

No entanto, vale ressaltar que na obra “Emílio” de Rousseau, em momento algum nos deparamos com relatos ou fatos concernentes à educação da criança com deficiência. Ao contrário, o autor foi bastante enfático quando nos diz que, “eu não me encarregaria de uma criança doentia e caquética, ainda que devesse viver oitenta anos. Não quero saber de um aluno sempre inútil a si mesmo e aos outros, que só se ocupe com se conservar e cujo corpo prejudique a educação da alma.” (ROUSSEAU, 1979, p. 27)

Ainda conforme o autor, para escrever a obra filosófica “Emílio ou da educação”, foi imprescindível “contratar” uma criança bem formada, vigorosa, sadia. (ROUSSEAU, 1979, p. 26)

Sendo assim, acompanhamos em suas narrativas, um menino robusto, saudável, sem qualquer tipo de doenças, sequelas ou síndromes, gozando de plena saúde física e mental. Fenotipicamente e genotipicamente falando, o Emílio é uma criança em situação plena de aprendizado e desenvolvimento. Nesse sentido, quais contribuições tais estudos apontam em relação ao brincar e aos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança público-alvo da Educação Especial?

### **O brincar à luz de Rousseau e Vigotski**

Apesar das primeiras reflexões em torno do brincar remontarem à antiguidade, podemos considerar que passaram a ser popularizadas no século XVIII, principalmente com o advento da obra “Emílio” de Rousseau (KISHIMOTO, 1990, p. 41). Rousseau trouxe muitas inovações à pedagogia após ter escrito a obra Emílio, sempre respeitando as peculiaridades da infância, exerceu impacto inclusive nas metodologias educacionais ao impulsionar um novo fazer pedagógico, baseado principalmente no brincar. Podemos dizer que o legado de Rousseau estabeleceu uma nova era na educação da primeira infância, influenciando as ideias sobre a educação da criança.

Sendo assim, podemos destacar que na contemporaneidade o brincar cada vez mais tem sido utilizado pelos profissionais que se dedicam ao trabalho com crianças. Para além disso, também podemos notar um progressivo interesse pelo brincar como ferramenta educacional potente no processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças público-alvo da educação especial (LORENZINI, 2002; TAKATORI, 2001; SIAULYS, 2005; SILVA, 2003).

Tendo em vista o exposto, a Resolução nº 4/2009 especifica aqueles que hoje constituem público-alvo da educação especial

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

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (CNE/CEB 4/2009)

Conforme o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008),

Consideram-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de

longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortográfica, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (BRASIL, 2008).

Sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos com deficiência, é importante destacar que os estudos de Vigotski não centram seu olhar no sujeito com deficiência a partir de seus limites orgânicos, mas nas possibilidades de desenvolvimento, entendendo seus processos biológicos como sistemas complexos que se modificam a partir de experiências histórico-culturais (BRAGA, 2020).

Para Vigotski (1995), o desenvolvimento cultural seria a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Em sua concepção, o defeito se converte em força propulsora, impulsionando o desenvolvimento e originando estímulos para compensação. Uma vez que este pensador compreendia a ação do meio e o processo de produção cultural como de suma importância para pensar o problema do desenvolvimento dos sujeitos com deficiência.

É importante destacar que Vigotski entendia que os processos de aprendizagem e desenvolvimentos acontecem por meio das relações mediadas estabelecidas com meio e com o outro, no qual as experiências vividas desencadeiam um processo de desenvolvimento interno.

Seguindo esse caminho, Vigotski concebe a brincadeira uma das principais atividades da criança, na qual elas estabelecem suas relações com o mundo. Nesta perspectiva, a brincadeira se apresenta como uma das principais vias de aprendizagem e desenvolvimento infantil, na qual “[...] torna possível a expressão de sua criatividade e contribui com o desenvolvimento de habilidades e potencialidades, sendo também um modo de se relacionar e de se apropriar do/com o outro e da/com a natureza.” (BRAGA; FERRARI, 2020, p.79).

Dessa maneira, a brincadeira é a atividade que faz parte do cotidiano de qualquer criança, independentemente se é deficiente ou não. Toda criança experimenta, gosta e necessita brincar. Independentemente de seu contexto histórico-social, suas características, particularidades, dos recursos disponíveis, do grupo social e da cultura da qual façam parte, todas crianças brincam, o brincar

é inerente à infância! Corroborando com o exposto, Rousseau evidencia que

Não é o espetáculo dessa idade, um espetáculo encantador e suave, ver uma criança bonita, de olho vivo e alegre, com um ar de contentamento e serenidade, com uma fisionomia aberta e sorridente, fazer brincando as coisas mais sérias, ou profundamente ocupada com os divertimentos mais frívolos? (1979, p. 128)

Assim, Vigotski, em seus estudos, destaca também a importância da brincadeira quando reflete sobre o seu papel no desenvolvimento do sistema motor, cognitivo e emocional, a qual permite o exercício da linguagem e o desenvolvimento da capacidade de elaboração e organização do pensamento, a partir do ambiente externo, conferindo uma outra/nova lógica àquilo que está sendo vivenciado. Desse modo, ao brincar, a criança não somente se apropria de novos conhecimentos como também é capaz de (re)construir a vida em sociedade. De acordo com Braga e Ferrari (2020), à luz dos estudos de Vigotski,

Na perspectiva do desenvolvimento infantil, a brincadeira não é apenas uma forma predominante de atividade, mas, de certo modo, constitui a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar, pois coloca em movimento todos os processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores (p. 79)

Nessa mesma direção, Kishimoto ressalta que

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (2010, p. 1).

Nas literaturas referentes às concepções teóricas sobre educação infantil e desenvolvimento, a brincadeira aparece como um importante recurso na construção de conhecimentos e desenvolvimento da criança. Através do brincar, a criança é um agente ativo em seu próprio desenvolvimento. E a interação com o mundo lúdico contribui efetivamente para um bom desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo. (KISHIMOTO, 1998; 2002; VIGOTSKI, 2014; 2016; WINNICOTT, 1975; LEONTIEV, 1989).

No que tange a abordagem, orientação e divulgação sobre o brincar nos dispositivos e documentos legais no Brasil, podemos destacar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998):

Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. [...] Na brincadeira, vivenciam concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência, assim como a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas. [...] Brincar é, assim, um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente. Pela repetição daquilo que já conhecem, utilizando a ativação da memória, atualizam seus conhecimentos prévios, ampliando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação imaginária nova. Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. (RCNEI, 1998, p. 22-23)

Nessa mesma perspectiva, podemos ressaltar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), quando apontam que através do brincar, deve ser proporcionado à criança situações que

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade; Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (DCNEI, 2010, p. 25-27).

Já no documento *Brinquedos e Brincadeiras de Creches* (MEC, 2012) consta que o brincar ou a brincadeira “[...] é a atividade principal da criança”, e que toda a sua importância reside “no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, as outras pessoas e o mundo em que vive”.

Assim, podemos constatar nos documentos orientadores da Educação infantil, a presença de elementos e concepções que apontam para uma perspectiva histórico-cultural de compreender a brincadeira e o seu papel no desenvolvimento infantil.

Além disso, de acordo com a teoria de Vigotski, as brincadeiras são responsáveis por conduzir ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores como a imaginação, a passagem do pensamento concreto ao pensamento abstrato, o potencial criativo/criador, a organização da linguagem, da memória, da percepção e das demais funções psicológicas superiores. Vale destacar que essas funções operam em caráter sistêmico e de modo interligado (VIGOTSKI, 1995).

Assim, ao brincar, a criança imagina, cria, pensa, comunica, exercita a sua memória, se emociona, experimenta o mundo e realiza desejos e vontades. Tais ações, independem de suas características físicas, intelectuais e/ou sensoriais, pois a maneira como o sujeito experimenta o mundo não se limita aos seus aspectos biológicos, mas aponta para um caminho de possibilidades na esfera cultural.

Faz necessário também destacar que, de acordo com Vigotski, a brincadeira viabiliza os processos de aprendizagem e desenvolvimento por meio da criação da Zona de Desenvolvimento Iminente. Para (VIGOTSKI, 2007, p. 17) “ao brincar, a criança assume papéis e aceita as regras próprias da brincadeira, executando, imaginariamente, tarefas para as quais ainda não está apta ou não sente como agradáveis na realidade”.

A Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) diz respeito àquilo que o sujeito é capaz de realizar, por meio da mediação, com o auxílio do outro. De acordo com os estudos de Vigotski (2007), a ZDI corresponde à distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento real refere-se às conquistas já consolidadas no sujeito, indicando os processos mentais já estabelecidos (OLIVEIRA, 1993).

Assim, por meio das reflexões aqui provocadas, podemos notar a importância da brincadeira como promotora do aprendizado que, por sua vez, é capaz de desencadear diversos processos internos de desenvolvimento, quando o sujeito se relaciona com o outro. Além disso, por meio das contribuições dos estudos de Rosseau e Vigotski, percebemos o ato de brincar como inerente à infância, suas construções e modos de ser criança, independentemente de suas características físicas, intelectuais e/ou sensoriais. Desse modo, considerando



o contexto educacional, nossas análises nos provocam a refletir: por que não proporcionar às nossas crianças/estudantes situações de aprendizagem e desenvolvimento de uma maneira mais divertida e prazerosa através de jogos, brincadeiras e faz-de-conta?

### **Considerações finais**

Ao analisarmos a obra de Rousseau podemos perceber que suas contribuições apontam para a importância do brincar na infância, destacando seu papel lúdico nos processos de ser/estar criança no mundo. Sua obra rompe com um paradigma que compreendia a criança como um adulto em miniatura, desconsiderando as peculiaridades e particularidades dessa fase da vida.

É possível dizer que Rousseau inicia uma reflexão sobre o brincar que aponta caminhos para a sua compreensão como uma ação que se dá por meio da relação com o outro, ou seja, em um contexto histórico-social. Assim, lançamos mão do diálogo com a teoria histórico-cultural de Vigotski, por esse pensador compreender que a constituição do sujeito, bem como os processos de aprendizagem e desenvolvimento se dão pela via das relações sociais, por meio de um processo mediado/mediatizado.

Nesse contexto, a brincadeira aparece como principal atividade da criança, na qual as experiências ali vividas potencializam as possibilidades de aprendizado, que, por sua vez, movimentam as funções psicológicas superiores promovendo o desenvolvimento. Na brincadeira, a imaginação, a vontade, a linguagem, as emoções, o pensamento, a memória e a percepção, atuam em caráter sistêmico e de modo interligado, desencadeando diversos processos internos (VIGOTSKI, 1995).

Diante do exposto, foi possível verificar diversos estudos e a descrição de uma sequência de documentos que reconhecem a importância do brincar no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano. A partir daí, é possível reconhecermos a sua dimensão e o papel que assume na vida de qualquer criança, seja ela público-alvo da educação especial ou não.

Vigotski, em seus estudos sobre a defectologia, destacou que, para além dos aspectos biológicos, quando os caminhos para o desenvolvimento se encontram impedidos, abre-se um caminho de possibilidades na esfera cultural e social (VIGOTSKI, 2011).

Isto posto, consideramos que o professor assume um papel de suma importância nesse processo, devendo permitir no ambiente escolar espaços para que o brincar seja vivenciado por qualquer criança, independentemente de suas diferenças ou deficiências. Nesse sentido, Vigotski (2010) aponta que o professor é um mediador muito relevante no processo de ensino e aprendizagem da criança, pois

cabe a ele organizar e regular o meio. Sendo assim, salientamos que para oportunizar a criança vastas oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento por meio do brincar, as brincadeiras devem assumir caráter intencional, sendo mister planejamento e organização do meio, de acordo com as peculiaridades de cada faixa etária e as características dos sujeitos envolvidos no processo.

## Referências

- BRAGA, L.V. S. **A criança com deficiência intelectual e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: um olhar para as práticas pedagógicas.** 2020. 116f. Tese. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo.
- BRAGA, L. V. S., FERRARI, M. M. A brincadeira como processo de mediação e o desenvolvimento psicointelectual. In: DRAGO, R., BRAGA, L.V.S (Org.). **Vigotski: teoria e prática.** Rio de Janeiro, WAK, 2020.
- BRASIL. **Brinquedos e Brincadeiras de Creche.** Brasília: MEC, SEB, 2012.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB 4/2009.** Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica,** Brasília: MEC 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-cn-educacao-basica-nova-pdf&category\\_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-cn-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 05 dez. 2018.
- DALBOSCO, C. A. (Org.) **Filosofia e Educação no Emílio de Rousseau: o papel do educador como governante.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.
- KISHIMOTO, T. M. **O brincar na Educação: considerações históricas.** In: \_\_\_ **Idéias/O cotidiano na pré-escola,** São Paulo: FDE, 1990, p. 39-45
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 1998.
- KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 2002.
- KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil.** Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.
- LEONTIEV, A. N. **Os princípios psicológicos da brincadeira Pré-escolar.** Vigotski, L. S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone Editora. 1989.
- LEONTIEV, A. N. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendiza-**

gem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005

LORENZINI, M. V. **Brincando a Brincadeira Com a Criança Deficiente: novos rumos terapêuticos**. Barueri: Manole, 2002.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sóciohistórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou Da Educação**. Trad. de Sérgio Milliet. São Paulo: Difel, 1979

SIAULYS, M. O. C. **Brincar para todos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

SILVA, C. C. B. **O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

TAKATORI, M. O brincar cotidiano da criança com deficiência física: reflexões sobre a clínica da Terapia Ocupacional. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, 2001, v. 9, n. 2.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III – Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

WINNICOTT, D. W. (1971) **O brincar e a realidade**. Trad. de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro, Imago, 1975.

# UM TURBILHÃO DE PERGUNTAS ACERCA DA INCLUSÃO? ENSAIO QUESTIONADOR COM VISTAS À REFLEXÃO CRÍTICO-RESPONSÁVEL... SOBRE O QUE TEMOS EXPERIENCIADO?

Ana Karyne Loureiro Furley<sup>1</sup>

Hiran Pinel<sup>2</sup>

José Raimundo Rodrigues<sup>3</sup>

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado<sup>4</sup>

## Perguntar como tarefa essencial para a inclusão?<sup>5</sup>

*“Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só fazer outras maiores perguntas.”*  
(GUIMARÃES ROSA, 1994, p. 588)

*Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até a tua infância. E não perguntes que és àquele que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade. Sê tu mesmo a pergunta”.*  
(LARROSA, 2006, p. 41).

- 1 Licenciada em Pedagogia, mestra em Educação e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE da Universidade Federal do Espírito Santo, UFES. Bolsista da CAPES. Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva; em Atendimento Educacional Especializado; Pedagogia Hospitalar. E-mail: anakaryneloureiro@gmail.com.
- 2 Bacharel em Psicologia. Licenciado: Psicologia, Pedagogia, Filosofia, Biologia e Matemática. Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, PPGE - UFES; Doutor em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Pós-doutorados: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e pela UFES/CE/PPGMPE. Professor titular; professor permanente da UFES/ PPGE. E-mail: hiranpinel@ig.com.br.
- 3 Licenciado em Filosofia pela PUC-Minas, mestre e doutor em Teologia Sistemática pela FAJE-BH, mestre e doutorando em Educação pela UFES, coordenador de turno na Rede Municipal de Ensino de Vitória - ES. E-mail: jrzenega@yahoo.com.br.
- 4 Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, pós-doutorado pela Universidade Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), graduada em Pedagogia pela UFES, professora Associada I do Curso de Letras-Libras, professora dos programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFES) e Linguística (PPGEL-UFES). E-mail: lumatosvieiramachado@gmail.com.
- 5 Especial agradecimento a Sandra Regina Barbosa e Márcia Alves Ferreira por serem as primeiras a se deixarem sacudir por nosso turbilhão. As considerações das duas nos ajudaram a perceber que poderíamos ir adiante nessa empreitada de tudo perguntar.

Algum dia imaginou-se ser atravessado por aquela nuvem de poeira, uma *haboob*, e ficar completamente incomodado? E como se limpar dessa poeira que entranha nos menores orifícios? Considerou a hipótese de ser questionado a ponto de, a princípio, achar que nada mais lhe falte ser perguntado? E, de repente, ocorrer que uma nova série de questões se levantam diante de sua pessoa e suas teorias? Gostaria de atrever-se a experimentar problematizar sem receio de, ao final, saber-se sem pretensões de verdades ou certezas? Assumiria a responsabilidade de fazer da leitura um exercício responsável de diálogo em busca de sentido no próprio ato de problematizar?

Que outro objetivo, em plena segunda década do século XXI, podemos ter ao escrever sobre inclusão que não o radicalizar - no sentido de ir às raízes - a problematização? Que metodologia utilizar para fazer com que tanto os autores quanto os leitores sejam con-sumidos no ato de se fazerem perguntas? Disparar novas interrogações? Ou, quem sabe, não seria oportuno sugerir que ambos, autores e leitores, se munissem desse sinal ortográfico e o espalhassem sempre que ouvissem falar de inclusão? Um texto escrito em espanhol - onde as perguntas começam e terminam com interrogações -, possivelmente, ainda tornaria isso mais evidente? Mas, o foco não está na interrogação ou seria ela apenas o artifício visual para nos in-comodar?

E com que referencial teórico se sustentar diante do desejo de tudo perguntar acerca da inclusão? Nossos teóricos não teriam já formulado questões sobre as quais gostaríamos de colocar nossos holofotes? E, se nas citações, recolhêssemos as perguntas que já foram feitas para trazê-las novamente ao debate? Possivelmente, esse ato de retroceder ao passado se configuraria como uma provocação ao que fizemos desde então? E, mais, se arriscássemos com nossos teóricos de base a suspender até mesmo o que já questionaram?

E, num espaço em que facilmente se buscam respostas, buscaremos somente perguntas? Acreditamos na potência desse exercício? Ou estaremos escapando da oportunidade de fazer cunhar nossas ideias objetivamente? Compartilhamos, dessa maneira, a tarefa do escrever e do ler? Não estaríamos gastando um precioso tempo para nos voltarmos sobre algo já tão debatido e denominado como inclusão? De que valerá essa aposta? É possível nos despirmos do que já sabemos ou, suficientemente, nos deixarmos questionar desde nossas mais sagradas e consolidadas verdades?

Consideramos, portanto, o perguntar como tarefa essencial no debate sobre inclusão? Seria possível tratar de inclusão sem problematizar tudo que a ela se refere, inclusive, o próprio termo? Há questões candentes que nos fazem arder em questionamentos? E o que fazer com essa brasa que arde em nós? Nossas dissertações, teses, artigos científicos, palestras, cursos e disciplinas têm dado conta

do que nos passa? O que ainda nos falta nesse movimento de se deixar perturbar por aqueles que não são facilmente docilizados pela escola? A inclusão é indissociável do contínuo perguntar-se sobre si e sobre as práticas que realizamos nas escolas? Seria, pois, um pequeno interrogatório - ou infinito para alguns, especialmente, as “divindades” geradoras de verdade - ou oportunidade de buscarmos as razões de nossas afirmações? Com Lígia Amaral (1998, p. 8) lançamos:

A indagação maior que se coloca pode ser assim formulada: como contribuir para o avanço do conhecimento nessa área tão impregnada de ambivalência e ambigüidade, tão entranhada de preconceitos, estereótipos e estigma, tão “território de ninguém” e, simultaneamente, tão “pertencente” a tantos proprietários/especialistas?

### **Suspender o termo “inclusão” para nos fazer cair em novas aproximações?**

Por que queremos começar pelo termo “inclusão”? O que pode ainda restar de sentido nessa palavra a nos impulsionar a novas reflexões? Desde quando dizemos “inclusão”? Como essa palavra entrou oficialmente no nosso vocabulário e no vocabulário educacional? De que formas, a “inclusão” foi assumida no discurso escolar e nas políticas a ele associadas? Por que tantas outras instâncias, também as de fora da educação, interessaram-se por “inclusão”? Caberia um exercício arqueogenealógico para buscar o sentido desse termo? Com Freitas (2013, p. 25) insistimos: “inclusão é uma palavra que serve de antônimo para toda a variação de sentido que a palavra exclusão acumulou pelo menos desde o final do século XIX?” Então, falamos de um termo relativamente recente? Estaria sua invenção associada à própria invenção da escola moderna? Ou seria tal termo um contínuo flerte com a saúde com ulteriores incidências na educação do final do século XX?

Pensa que nos esquecemos de que a inclusão rapidamente está associada à chegada de novos sujeitos a serem educados? E, onde eles permaneceram por tantos séculos? Está essa história definitivamente escrita ou permanece como campo a ser escavado? Que elementos do presente acerca da inclusão exigem de nós um retorno ao passado mais distante da vida das pessoas com necessidades educacionais especializadas? Que corpos estão em jogo quando nos colocamos a falar sobre inclusão? E, mais uma vez, com Freitas (2013, p. 21): “Por que tem sido suficiente constatar que a chegada de novos atores trouxe dificuldades adicionais ao cotidiano docente, se essa constatação tem sido pouco ou quase nada acompanhada de reflexões sobre como (re)fazer a arte de incluir?”

Enquanto população, sob a arte da governamentalidade moderna neoliberal, não estamos todos sujeitos ao controle? Educar os “incluídos” seria também mais uma ação nessa prática de governar as populações? E Veiga-Neto

(2001, p. 109) aponta-nos para um aparente abismo: “Agora, mais um risco: como deixar claro que uma hipercrítica a tais políticas de inclusão não implica, em absoluto, uma negação a elas, não implica uma recusa à própria inclusão?” E ainda, assim, tudo questionando, permanecemos convictos da necessária inclusão? Ao se incluir, automaticamente, não estamos gerando também formas de exclusão? Nossa tentação de pensar uma escola salvacionista nos impossibilita de ver como também nós geramos exclusões? Parece-nos fazer sentido, pois, compreender a in-exclusão como questão a ser debatida?

### **Pensar sujeitos educáveis como sujeitos únicos?**

Existe apenas uma forma e uma *fôrma* de escola? Há outras possibilidades de se educar para além da escola? E se essa convenção moderna denominada “escola” persiste, dentro dela, todos devem ser educados da mesma maneira? Os “destinatários” da educação seriam uma massa amorfa e, ao mesmo tempo, homogênea? Existe, de fato, “aluno”? Essa entidade e tantas outras não deveriam ser sempre pensadas em pluralidades? Como nosso trato no singular explicita nossas idealizações acerca dos sujeitos da educação? Como acolhemos e suportamos as idiosincrasias dos nossos estudantes?

Que experiências temos feito nas escolas que permitem suspender também a ideia de tempo tal qual o idealizamos como soberana sincronicidade a que todos os alunos estão sujeitos? Freitas (2013, p. 25) também já se perguntava: “O que deve ser levado em consideração para que, no âmbito da educação praticada na forma escolar, se possa perceber o quanto a disposição do fator tempo (componente intrínseco dos ritos de avaliação) é, muitas vezes, a barreira interna intransponível para muitos?” Seria o tempo uma categoria aplicada apenas aos “normais”? Mas, não seriam também todos os “normais” a viver experiências únicas e irrepetíveis em relação ao tempo cronológico? Inclusive, não percebem também estes que o tempo jamais é o mesmo para todos numa sala de aula? Quem nunca experimentou, como estudante ou educador, como uma simples atividade, cuja previsão de execução seria de alguns minutos, torna-se um labor vivido por cada um desde suas particularidades?

Se o tempo previsto para os outros já é sempre imprevisível, por que ansiamos determinar tempos para aqueles cujos corpos trazem diferenças significativas? E, outra vez, com Freitas (2013, p. 41) podemos perguntar: “o que tem colaborado para que pensemos as deficiências tal como as pensamos? [...] As representações de deficiências e deficientes interferem na forma como pensamos e usamos as palavras vulnerabilidade, avaliação e inclusão?” E entendemos que se tratam de representações generalizantes sobre as deficiências? Existirá, por acaso, alguma pessoa com deficiência que se sinta igual a outra, a ponto de acolher

que a sincronicidade escolar a respeita em suas individualidades?

Luciana Marques (2013, p. 230) questionava:

Como compreender o tempo dos outros? Como entender o tempo da vida atual, que nos dá a sensação de que a vida está cada vez mais à mercê do efêmero e do imprevisível? Quais as implicações disso no tempo dos *outros* e conseqüentemente no tempo escolar? Como articular no tempo escolar os diferentes tempos dos *outros*?

Percebemos também os efeitos da simultaneidade de tempos no cotidiano escolar? A massa amorfa é colocada em movimentos que exigem simultaneidade, mas por que motivos? O sucesso de dados aprendizados estaria sujeito a esse fator adicional à sincronicidade? Ou, mais uma vez, acalenta-se aí o desejo de que todos façam, ajam, uniformemente? E não seria mais essa ação uma forma de excluir os que não conseguem acompanhar a tempo e hora o que foi proposto? Os corpos tidos como deficientes não nos apontam também para o fato de que todos os corpos em dada relação podem ser menos ou mais eficientes? E que, no conjunto da vida, são as realidades estruturais externas aos corpos que lhes impõem barreiras, gerando supostas deficiências? Tomamos como nossa a pergunta de Carla Amaral (2021, p. 61)

[...] em que medida seria possível pensarmos nesse outro paradigma de inclusão que revele a (bio)potência dos corpos deficientes e os efeitos desreguladores de sua ingovernabilidade numa instituição cuja proveniência reitera esse tipo de racionalidade governamental biopolítica e as tecnologias de biopoder que incidem sobre a anátomo-política do corpo com vistas a normalizá-lo?

Sendo tão únicos, esses alunos “especiais” não nos convidam a reconhecer a escola como espaço ímpar da diversidade? A presença desses sujeitos que nos desalojam com suas potências outras não seria uma esperança no interior da escola a denunciar que também os outros, tidos eficientes, também carecem de uma educação que lhes seja individualmente peculiar? Seria possível essa outra escola onde cada pessoa é educada desde as suas possibilidades e não a partir de nossos parâmetros? Se, em vez de pensarmos em colocar os alunos-massa na *fôrma*, arriscássemos a recriar diuturnamente uma educação que os abraçasse e envolvesse com suas disformidades e des-interesses? Uma educação que acolhesse as diferenças poderia sobreviver frente aos ditames organizacionais?

O que a presença desses que escaparam da *fôrma* da normalidade provocou no cotidiano escolar? Deixamo-nos acomodar pelas práticas inclusivas que já testamos e atestamos? Ou acolhemos a sala de recursos como uma escola dentro da escola? Unimo-nos a Baptista (2011, p. 61) para questionar:



A quem se destina, de fato, o espaço pedagógico da sala de recursos? Como deve ser constituída essa sala, considerando que se trata de espaço escolar e de um dispositivo pedagógico? Que características deve ter o docente para atuar nessas salas? Quais são os pressupostos implicados na valorização da sala de recursos como o espaço prioritário para o apoio especializado aos alunos com deficiência? Quais são as metas para o trabalho docente nesses espaços e suas conexões com o ensino realizado nas salas comuns? (BAPTISTA, 2011, p. 61)

Os espaços escolares deixaram-se transformar juntamente com alguns aparatos de acessibilidade da infraestrutura escolar? As reformas ficaram nas estruturas físicas do ambiente ou foram também consolidadas, subjetivadas, pelos membros da comunidade escolar? Como cada pessoa desse conjunto assume o projeto coletivo de educar os sujeitos únicos? Quantas formações e deformações necessitaremos para compreender que educar é sempre um ato único que se dá na relação entre professor(es)-estudante-estudantes(turma)-família-sociedade? Quando teremos coragem de jogar fora nossos programas, cronogramas, arquivos, pensados para a coletividade e ceder à insana tarefa de acolher cada um e cada uma na sua condição de aprendiz? Que impactos isso traria para a escola pensada em modelo similar ao de Lancaster<sup>6</sup>?

O Atendimento Educacional Especializado, segundo legislação vigente, visa a complementar e suplementar a formação do aluno, será que de fato complementa? Ou suplementa? Complementar a partir de que? De um processo de inclusão? Essa suplementação nos remete a suplementação alimentar, que o torna “saudável”, por acaso, por hora está adoecido? Mas, adentrando ainda mais, o que está reservado aos estudantes da educação básica que, de fato, estão doentes? Inclusão de direito? Direito de se colocar como sujeito de direito? E os estudantes impossibilitados de frequentar a escola em função de tratamento de saúde ou internação prolongada? Esses estudantes têm acesso à classe hospitalar? A lei que assegura o direito a esse atendimento é conhecida pelos professores e gestores? De que educação básica estamos falando quando também pensamos nessas pessoas? As modalidades da educação são contempladas nesses atendimentos?

E consideramos, ao pensar sobre a inclusão, as diversas culturas a que esses estudantes estão historicamente envolvidos? Haveria distinção entre pensar uma inclusão para alunos indígenas e para os remanescentes de quilombos? Para alunos ciganos ou imigrantes? Não estaria nossa inclusão forjando uma generalidade que tende a ocultar especificidades? Com Mantovani e Caiado (2013, p. 159) perguntamos: “Os membros das comunidades remanescentes de

---

6 Joseph Lancaster (1778-1938), pedagogo inglês, pensando na economia e eficácia, criou um método de monitoria. “O método consistia em reunir grupos de alunos (decúrias) aos quais um professor daria aulas. Esses alunos, em seguida, ensinavam os restantes numa espécie de pirâmide” (MOURA, 2000, p. 82)

quilombos têm acesso a todos os níveis e modalidades da educação básica? Em quais níveis, encontram-se os maiores índices de matrículas? E os menores? Que tipo de deficiência os alunos matriculados apresentam?” E tomamos como nossas as indagações de Anna Padilha (2013, p. 52):

Como apreender o desenvolvimento de nossos alunos sem abraçar a história, tanto da criança e de seu grupo social como a história da formação humana e a história da educação? Como compreender o desenvolvimento das pessoas com deficiência sem a apropriação de como têm sido interpretadas a *deficiência* e a *eficiência* na história? Como proclamar que nossas crianças e nossos jovens têm direito à escola e a instrução, sem conhecer que na sociedade moderna os problemas no desenvolvimento são assumidos como individuais - o que sustenta o assistencialismo, a opressão, a medicalização da deficiência e do deficiente e a retirada completa da responsabilidade social? Como organizar a escola e o trabalho pedagógico chamados de *inclusivos* sem o pleno conhecimento de como funciona a sociedade capitalista que exige *habilidades* e *competências* para a inserção no mercado de trabalho, mercado esse que necessita de um *exército de reserva* à disposição e que se contente em sobreviver com baixos salários ou mesmo nenhum?

### **Qual a função da escola diante daqueles cujos saberes ultrapassam nossas teorias?**

Mas, tendo a inclusão como coisa posta, dada, politicamente assumida, que sentido dar à escola? Estarão nossos saberes, suficientemente, abertos para aqueles que chegam imediatamente questionando muito do que tínhamos como seguro? E, apesar de todas as nossas pesquisas, estamos dispostos a nos deixarmos tensionar pelo real? É fazendo voz com Freitas (2013, p. 41) que indagamos: “Nosso entendimento social a respeito das deficiências é obra da ciência? Ou é fruto do debate acadêmico? Resulta da experiência cotidiana dentro da qual convivem as pessoas que são (todas elas) portadoras de suas experiências corporais e intelectuais?” E que tipo de ciência temos produzido acerca dessas experiências? Que critérios e classificações utilizamos nesse emaranhado que cospe teorias e nem sempre acolhe vidas? E se a pedagogia, arvora-se como ciência da educação, que contribuições tem dado e recebido com os novos sujeitos educáveis?

E aqueles corpos adentram as escolas sempre a exigir algo mais? Que desempenhos deles também temos exigido? Com Oliveira (2005, p. 191-192) assumimos um questionar:

1. Até que ponto o encaminhamento de questões relativas ao desempenho escolar do aluno é de responsabilidade do professor – ainda que sejam referentes ao universo afetivo-emocional – e em que medida essas questões deveriam ser compartilhadas com outro profissional?
2. Haveria outras possibilidades de compreensão da dimensão afetivo-emocional na escola, que não fossem exclusivamente aquelas que a

relacionassem com patologia e com fatores extra-escolares – ou com a anulação do fracasso escolar?

3. Sendo possíveis outros modos de abordagem dessa dimensão na sala de aula, além daqueles anunciados na fala de professores e em concepções que colocam em foco a noção de carência – de todos os tipos –, como compreender o encaminhamento do trabalho pedagógico? Haveria diferenças significativas entre o trabalho a ser desenvolvido pelo professor, em sala de aula, e a atuação na clínica?

E quando o ato de “clínica” nos coloca em posição de poder? As constantes fachadas que o ser professor tem tomado para si são um fazer educação? Não estaríamos subvertendo a ordem quando colocamos o laudo médico como detentor do saber que direciona o ato educacional? Ao darmos ao laudo um respaldo tão gigantesco, estamos assumindo nosso papel como educadores? Moysés (2001, p. 62) indaga conosco: “Qual a qualidade do ato médico que as crianças das classes populares recebem?” Como corpos atendidos e examinados tão distintamente, conforme estratificações sociais, denunciam que há saúdes diferentes em nosso país a impactar a educação? Que projetos se ancoram na medicalização da infância e incidem na educação especial? Será que estamos pensando limites e possibilidades de fato com até onde posso ir, ao invés de ir além do esperado de um estudante que, enquanto cidadão de direitos, passou a ser tratado, por exemplo, apenas pelo “CID 10 - H54”? Nesse caso, a cegueira e a visão subnormal estão em qual corpo? Em nós ou no estudante? Apostamos ao perguntar junto com Collares e Moysés (2015, p. 26):

O que faz com que uma instituição escolar não esteja interessada em saber se um aluno seu tem algum problema, mas queira que se confirma, sem qualquer contestação, um pretensão diagnóstico, feito por um professor, na própria escola? O que faz com que o professor acredite-se capaz de identificar precocemente - quase que antecipadamente - os alunos que vão aprender e os que não vão; acredite ter o famoso e infalível tirocínio para elaborar diagnósticos médicos, em sua maioria bastante complexos e controversos? O que é este tirocínio? Como ele se constitui? O que o mantém infalível?

Talvez, caibam aqui aquelas questões determinantes: Quem eu sou? Quem é ele, esse meu estudante que se mostra diverso dos demais? Quem somos nós nessa relação única e fecunda que pode fazer nascer atos educativos extremamente criativos e destoantes das tão enfadonhas aulas destinadas aos outros? E, certamente, alguém já estará se perguntando: “Como ficam as dificuldades de aprendizagem?” Freitas (2013, p. 32) nos inquiri:

Quantas correntes de pensamento não se projetaram argumentando que a responsabilidade pelos insucessos da escola e de seus métodos antiquados e, em contrapartida, quantas não se contrapuseram a esse argumento devolvendo ao aluno a responsabilidade por seus passos e tropeços?

Porque buscar culpados pela não aprendizagem? De que aprendizagem estamos falando? Linear ou vertical? De uma aprendizagem que coloca no cerne a vulnerabilidade que aloca nas primeiras filas quem necessita de mais atenção ou quem precisa ser vigiado? Será que excluímos ou incluímos o estudante que sente dificuldades quando o colamos de frente para a lousa e de costas para seus pares? Incluímos de fato ou punimos, depositando no estudante a responsabilidade pela não aprendizagem? Qual a nossa sensibilidade frente às nossas dificuldades de ensinagem? E seguimos Moysés (2001, p. 31):

Quais são os motivos pelos quais se pôde determinar a não aprendizagem destas crianças? Quais as causas apontadas? São reais, as crianças realmente apresentam os problemas apontados? De outro lado, os problemas citados podem ser considerados causadores do não aprender?

Quem está apto a que? Será que não sou eu, enquanto professor, que não estou apto a estimular o potencial desse estudante? Quais pressupostos recorremos para estabelecer os estudantes como aptos e não aptos? De que aptidão estamos falando? O que queremos provar? Collares e Moisés (2015, p. 30) indagam: “como se naturaliza uma violência social contra quase todos?” Não há sempre o risco de o feitiço virar-se contra o feiticeiro? Não vomitam violentamente em nós aqueles que padecem da escola segundo a forma que a mantemos? E seria essa mesma forma que gostaríamos de impor aos recém-incluídos?

Quantas correntes de pensamento não se projetaram argumentando que a responsabilidade pelos insucessos da escola e de seus métodos antiquados e, em contrapartida, quantas não se contrapuseram a esse argumento devolvendo ao aluno a responsabilidade por seus passos e tropeços? (FREITAS, 2013, p. 32)

E quem acompanha esse nosso vocabulário educacional? O que queremos dizer quando também associamos inclusão com a ideia de vulnerabilidade? Quem são os vulneráveis que adentram à escola? Ou melhor, quem são esses vulneráveis que são tidos como sorrateiros e ilegítimos senhores de direito à educação? Freitas e Prado (2016, p. 13) questionaram:

E o que pensar, então, da especificação que a palavra “vulnerabilidade” ganha quando é qualificada e se torna “vulnerabilidade infantil?”. Do que se trata? E como considerar o fato que “vulnerabilidade” foi e é uma palavra-chave para compreender como historicamente elaboramos uma noção de infância que tenta ser (sem conseguir) universal?

E Raul Seixas (1983) cantava perguntando: “tem que ser selado, registrado, carimbado, avaliado, rotulado, se quiser voar?” Falamos da lógica da inclusão ou da in-exclusão? Quem recebe o estudante com deficiência, com necessidades educacionais especializadas permanentes ou temporárias? A escola nesse

ínterim é apenas espaço físico ou equipe multidisciplinar? Qual experiência de corpo a criança ajuda a construir em cenários e espera? Como é estar em um contexto em que se está para não estar, para não permanecer, para apenas passar? Essa linha tênue, nos remete ao passado, ao presente ou ainda, insistimos em seguir assim, repetindo em tentativa e erro, rumo a um futuro não tão distante?

### **Que profissionais da educação para que tipo de in-exclusão?**

Persiste em nós uma idealização do profissional? A ela se associa uma formação também idealizada com verniz de completude? Quais são os sujeitos concretos que têm produzido a inclusão nas diversas e dispersas escolas? Que exigências se apresentam junto com os alunos “público alvo” da educação especial? Freitas (2013, p. 25) nos antecipa:

Quais saberes e atores são necessários para refletir sobre o “específico” dessa situação central em nosso modo de viver? O que tudo isso acrescenta como desafio para a interlocução interdisciplinar entre os campos da educação e da saúde? O que isso suscita como desafio adicional à sempre incompleta interação entre escola e comunidade? (FREITAS, 2013, p. 25)

Ao pensarmos em inclusão, necessita de formação apenas o professor dito da educação especial? Ou a formação sobre a inclusão deveria se estender a todos os membros da comunidade escolar? Não carecem dessa formação também os familiares, funcionários e outros que circundam a escola? E, para os que se dedicam diretamente aos “incluídos”, haveria algo específico para formá-los? Seremos todos educadores inclusivos? Baptista (2013, p. 24-25) pergunta:

Como se forma um professor/a para o trabalho docente em processos de inclusão escolar? Quais tópicos são imprescindíveis para compor um conhecimento básico? Como valorizar a compreensão de que a gestão e a prática pedagógica atentas às diferenças unem a educação e a educação especial? Como considerar nos processos de formação as diferentes atribuições do professor especializado em educação especial e do docente capacitado na área para atuação em classes comuns?

E ainda teremos “classe especial”? E existirão os que continuarão a defender a segregação? Que instituições queremos perpetuar? Que outras podemos ressignificar? E quais gostaríamos de, de fato, eliminar da face da terra? Continuamos a perguntar com Carla Amaral (2021, p. 14-15):

Quais relutâncias são evidenciadas pela manutenção de uma Classe Especial, dentro de uma escola, na perspectiva da educação inclusiva? De que modo a Educação Especial e a educação inclusiva fundem-se, ao ponto de levarem o professor regular a não se sentir apto a governar os corpos deficientes? Como analisar essas questões sob a ótica da biopolítica e das lutas transversas desses corpos como novos focos de resistência emergentes na escola durante o período observado?

Percebemos as resistências que se dão no interior da escola? A própria presença dos incluídos constitui-se como resistência? E somos sensíveis às resistências que eles nos despertam? Reconhecemos as tensões que estabelecemos para com eles? Que subjetividades inclusivas estamos propondo? Junglos (2014, p. 79) questiona: “Seria aceitável uma atitude inclusiva que não contemplasse tanto a subjetividade, como o corpo e nossas ações como fontes entrelaçadas para uma ética inclusiva?” Como essa ética nos formaria para a lida cotidiana? Iremos nos debruçar sobre nossas práticas de modo a pensar uma ética como obra de arte que se traduz no cuidado de si, dos outros e do mundo?

Que heterotopias podemos criar? É possível pensar/desejar inclusão em contextos neoliberais? Que rotas de resistências e linhas de fuga são possíveis? Quais as brechas para outras formas de educar que o sistema permite? Nos atuais contextos, o que desejamos ao pensar educação inclusiva? Numa democracia em vertigem haverá espaço para a inclusão? Como garantir que os pequenos passos dados não sofram retrocessos escandalosamente seculares? Em épocas de orçamentos secretos como pautar nossas lutas? Heck e Ferraro (2020, p. 4) questionam:

[...] como verdadeiramente incluir se a meritocracia se impõe exatamente como fratura das condições de igualdade? Como incluir se a normalidade instituída é para muitos uma régua muito elevada? Do que os sujeitos em inclusão devem abrir mão, se despem ou devem deixar para trás? Incluir sob esta lógica é maximizar o bem-estar e a felicidade dos sujeitos ou produzir neles a exaustão normótica de uma sociedade patológica como a do capital? Como sair disso, como produzir outra realidade?

E emendamos com Carvalho, Menezes e Pagni (2022, p. 12):

[...] haveria ainda alguma possibilidade de continuarmos a pensar nos focos de resistência produzidos pelos corpos deficientes e de seus encontros com outros corpos no terreno escolar à luz de outro paradigma de inclusão capaz de vislumbrar em sua heterotopia a potencialidade de forças disruptivas da epistemologia, não somente dos saberes e tecnologias especializados, como também da escola enquanto uma instituição utópica, no sentido posto por Michel Foucault?

É o corpo o grande atravessamento a nos envolver nas questões da inclusão? E como os desejos desses corpos são incluídos nos processos escolares? Que espaços demandam e criam com suas existências únicas? O que é negado a esses corpos desde nossos horizontes de compreensão acerca dos limites do possível? E continuamos com Carvalho, Menezes e Pagni (2022, p. 14-15.16.17):

Daí perguntamos: não estaria aqui todo cinismo social ou ver que o corpo do cadeirante pode jogar basquete? que o corpo com TEA pode fazer arte e se expressar com sua linguagem? que o corpo trissômico instaura

uma política de sensibilidade e de verbalização de fazer corar o reconhecimento humano? que esses corpos heterotópicos amam, procriam, trabalham, aprendem, ensinam, vivem? Não estaria na trajetividade singular dos corpos deficientes a assinatura incalculável de que o mais importante para o corpo não é a eficiência demandada socialmente dele, mas a sua própria heterotopia negadas a nós desde o nascimento pelas obrigações sociais? [...] dada uma política inclusiva, quais condições econômicas são asseguradas, de fato, para que a escola tenha recursos para se fazer heterotopia com os corpos heterotópicos dos deficientes? O que ocorre com os corpos acontecimentos que são recusas heterotópicas à funcionalidade dos trajetos, das eficiências e de todas aquelas relações? (CARVALHO; MENEZES; PAGNI, 2022, p. 17)

### **Considerações finais ou mais uma rápida-sintética tempestade?**

Como você passou por nosso haboob? Sobreviveu a essa série de indagações? Que poeiras permanecem a coçar em sua pele educadora? Não seria o banho de poeira a melhor forma de se compreender o quanto estamos longe de lugares assentados, estanques e definidos quando falamos sobre inclusão? Que perguntas foram relevantes ou inoportunas? Em quais delas negligenciamos e não fomos à questão relevante? Que outras questões o constante perguntar despertou? Nesse texto composto tão somente de perguntas, haveria alguma intencionalidade?

O perguntar permite um pensar sobre a inclusão? Como esse exercício se associa às nossas práticas? É possível delinear elementos históricos acerca da inclusão que nos permitam rever criticamente o caminho percorrido? Que novos sentidos são exigidos hoje para se refletir a inclusão? Quais as abordagens com as quais nos comprometemos? Haveria uma outra escola possível desde os desejos dos in-excluídos? Como podemos gestá-la no atual cotidiano escolar? Que conteúdos ofereceremos aos in-excluídos sem nos submetermos às lógicas dos exames em larga escala e sua clara exclusão dos tidos como inaptos? Que aprendizagens podemos vivenciar a partir de práticas inclusivas e, por elas, evocar modos outros de se ensinar-aprender?

O que podemos dizer às famílias de nossos estudantes ao nos questionarem sobre seus desenvolvimentos e as expectativas que elas e nós sobre eles lançamos? É possível escapar dos ditames empresariais e mercadológicos que subjazem aos discursos normativos da escola? Um estar na escola que fosse mero ócio seria um grave escândalo? E se nele somente aprendêssemos o que faz sentido para a vida? Acolhemos os apelos dos in-excluídos por práticas descrentes em relação ao salvaçãoismo escolar?

Que sentimentos, pensamentos, desejos atravessaram o seu corpo ao se defrontar com esse turbilhão de perguntas? Que respostas suas abrem perspectivas para novas problematizações? Que ousadias estamos dispostos a fazer para parir

uma educação inclusiva dentro da escola pública que gestamos? Que outras mil perguntas ainda podemos fazer para tentar, minimamente, responder crítica e criativamente à questão da inclusão? Por fim, com Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 959):

Seria preciso mais uma vez insistir que não está na educação a fonte dos problemas sociais? Que por melhores e mais efetivas que sejam as políticas e as práticas educacionais, e por mais necessárias que nos pareçam, elas jamais serão condições suficientes para a construção de uma sociedade mais justa, desenvolvida e igualitária?

Como temos nos organizado para acompanhar a destinação de verbas públicas à in-exclusão? Quais instituições têm se beneficiado? Que investimentos nossas escolas carecem para, minimamente, serem espaços inclusivos? Como as estatísticas de nossas pesquisas acadêmicas podem contribuir para um vigiar político sobre financiamento da educação especial?

O que mais será necessário obscurecer sobre a in-exclusão para podermos ver mais nitidamente os desafios que se nos apresentam? É nos aconselhável uma postura socrática do “só sei que nada sei”? Ou melhor, nos convém uma grande aposta no cuidado de si? Teremos a coragem de sermos, nós mesmos, a pergunta impactante, crítica e criativa acerca da in-exclusão?

## Referências

AMARAL, Bruna C. de C. **Retratos da inclusão escolar: problematização de um caso a partir da biopolítica de Michel Foucault**. 82 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2021.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In: AQUINO, Júlio Groppa. Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

BAPTISTA, Cláudio R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, p.59-76, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.

BAPTISTA, Cláudio R. Tornar-se: trajetórias de alunos e formação de professores. *In: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; PANTALEÃO, Edson. Educação especial no cenário educacional brasileiro*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 15-29.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria da Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creche: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

CARVALHO, Alexandre F; MENEZES, Eliana P.; PAGNI, Pedro A. Diferença e corpo heterotópico da deficiência: um convite para se pensar de outro



- modo a escola inclusiva. **Revista Cocar**. Edição Especial N.13/2022 p. 1-22
- COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino medicalização**. 2.ed. São Paulo: Ed. autor, 2015.
- FREITAS, Marcos Cezar de. **O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. (Educação & saúde; 9)
- FREITAS, Marcos Cezar de; PRADO, Renata Lopes Costa. **O professor e as vulnerabilidades infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.(Educação & saúde; 12)
- HECK, Gabriela S.; FERRARO, José L. A inclusão sob a perspectiva crítica: estado da arte e notas para a formação de professores. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem**, Campo Grande, vol. 4, n. 7, p. 1-22, 2020.
- JUNGLOS, Márcio. **Fenomenologia da inclusividade**. 133 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Porto Alegre, 2014.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MANTOVANI, Juliana V.; CAIADO, Kátia R. M. O aluno com deficiência das comunidades remanescentes de quilombos: o que os indicadores educacionais revelam. *In*: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; PANTALEÃO, Edson. **Educação especial: indícios, registros e práticas de inclusão**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.
- MARQUES, Luciana P. Pesquisar com as/nas diferenças. *In*: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; PANTALEÃO, Edson. **Educação especial no cenário educacional brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 221-234.
- MOURA, Laércio D. **A educação católica no Brasil: passado, presente e futuro**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2001.
- OLIVEIRA, Ivone M. Dimensão afetivo-emocional e relações de ensino. **Revista da Faced**, nº 09, p. 189-202, 2005.
- PADILHA, Anna Maria Lunardi. Escola é lugar de sujeitos que aprendem. *In*: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; PANTALEÃO, Edson. **Educação especial no cenário educacional brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p.45-61.
- ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. 1. ed. São Paulo: Nova Aguilar, 1994.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. *In*: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Ho-

rizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura C. Inclusão e governamentalidade. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007.

## ORGANIZADORES

**Michell Pedruzzi Mendes Araújo** - Realizou estágio de pós-doutoramento em Ensino de Biologia (ProfBio UFES/UFMG). Doutor e mestre em Educação (PPGE/UFES). Especialista em Educação Inclusiva (ISECUB- ES) e em Gestão Escolar Integrada (Faculdade Afonso Cláudio- ES). Licenciado em Ciências Biológicas (UFES). Licenciado em Pedagogia (Unicesumar). Professor adjunto da Faculdade de Educação (Universidade Federal de Goiás). E-mail: michellpedruzzi@ufg.br.

**Rogério Drago** - Realizou estágio de pós-doutoramento em educação (PPGE/UFES). Doutor em Ciências Humanas - Educação (PUC- RJ). Mestre em Educação (UFES), Licenciado em pedagogia (UFES). Professor associado 4 do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Inclusão - GEPEI/CE/PPGE/UFES. E-mail: rogerio.drago@gmail.com.

