

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARCELLA GOMES DE OLIVEIRA LELLIS

**O ALUNO COM SÍNDROME DE PRADER-WILLI NA
ESCOLA COMUM: INCLUSÃO, ESCOLARIZAÇÃO E
PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO**

VITÓRIA
2015

MARCELLA GOMES DE OLIVEIRA LELLIS

**O ALUNO COM SÍNDROME DE PRADER-WILLI NA
ESCOLA COMUM: INCLUSÃO, ESCOLARIZAÇÃO E
PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa de Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, sob a orientação do Prof. Dr. Rogério Drago.

VITÓRIA

2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

L542a Lellis, Marcella Gomes de Oliveira, 1980-
O aluno com Síndrome de Prader-Willi na escola comum :
inclusão, escolarização e processos de subjetivação / Marcella
Gomes de Oliveira Lellis. – 2015.
204 f. : il.

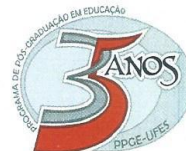
Orientador: Rogério Drago.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Inclusão escolar. 2. Escolarização. 3. Síndromes. 4.
Subjetividade. I. Drago, Rogério, 1971-. II. Universidade Federal
do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



MARCELLA GOMES DE OLIVEIRA LELLIS

O ALUNO COM SÍNDROME DE PRADER-WILLI NA ESCOLA COMUM: INCLUSÃO, ESCOLARIZAÇÃO E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 28 de abril de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Rogério Drago
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Hirán Pinel
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Geide Rosa Coelho
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Marcos Vinícius de Araújo
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Professora Doutora Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni
Universidade Vila Velha

AGRADECIMENTOS

À Olivio, meu marido, que foi o meu maior incentivador em concluir mais este desafio em minha vida, além dos seus comentários e sugestões instigantes, mas acima de tudo, pelo companheiro que é.

Ao meu orientador, Dr. Rogério Drago, pela tranquilidade e sabedoria na condução do estudo, sempre com orientações sábias e precisas.

A Samuel, sujeito da minha pesquisa, pelo seu carisma e pelas suas incessantes narrativas que me possibilitaram conhecer um pouco mais do seu mundo.

Aos meus familiares em geral, em especial aos meus pais, Moacir e Luciana, que foram meu acalento e minha fortaleza nas horas difíceis.

A toda equipe escolar, pela contribuição na pesquisa, principalmente Silvia e Wanderleia, por terem aberto as portas da escola arco-íris para investigação do cotidiano escolar, e pela valiosa interlocução junto ao processo da inclusão.

Aos meus coordenadores Maira, Gelson e Rita, que me instigaram nesta caminhada de estudo e me deram a oportunidade de conhecer o quanto à educação ainda poderia me cativar.

Aos professores Geide e Hiran que me auxiliaram em suas colocações desde a etapa da qualificação e pela gentileza de aceitarem o convite, contribuindo com suas trajetórias e experiências.

Aos amigos do GEPEI, e até aqueles que não fazem parte, mas são incluídos de certa forma, como Dayane, por contribuírem com colocações tão preciosas. Todo o meu apreço a acolhida do grupo, e aos laços de coleguismo e amizade que nos uniram e que espero que continuem.

A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou
— eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.
Manoel de Barros.

RESUMO

Este estudo intitulado “O aluno com Síndrome de Prader-Willi na escola Comum: inclusão, escolarização e processos de subjetivação” apresenta levantamentos de dados coletados em uma pesquisa no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação – PPGE – Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Tem por objetivo entender como se dá o processo de inclusão de um aluno subjetivado como tendo a Síndrome de Prader-Willi, no contexto do ensino fundamental, de uma escola pública municipal de Vitória-E.S. Especificamente, pretendeu-se: (i) investigar características comportamentais da Síndrome de Prader-Willi; (ii) conhecer o sujeito com Síndrome de Prader-Willi a partir da contextualização deste sujeito na sala comum; (iii) identificar se há articulação entre os panoramas legislativos da educação inclusiva e as práticas educativas perante ao contexto escolar; (iv) entender os processos de subjetivação do sujeito subjetivado como tendo síndrome; (v) conhecer as práticas educativas desenvolvidas como tal sujeito, no âmbito da escola comum e do atendimento educacional especializado (AEE), a partir das contribuições sócio-histórica. Na construção deste estudo, o referencial metodológico adotado, foi a abordagem qualitativa de pesquisa, do tipo etnográfico, a partir de um estudo de caso, que sinaliza uma tentativa de compreensão detalhada dos significados, comportamentos, ações e situações vivenciadas por Samuel, sujeito da pesquisa, no íterim do seu cotidiano escolar. Por fim, concluiu-se que o sujeito foi além de um diagnóstico patologizante e que foi capaz de construir a partir dos seus diversos diálogos, processos de ensino e aprendizagem com outro, para além da subjetivação da Síndrome de Prader-Willi.

Palavras-chave: Inclusão; Síndrome de Prader-Willi; Escolarização; Processos de Subjetivação.

ABSTRACT

This study entitled "The student with Prader-Willi syndrome in the regular school: inclusion, education and subjective processes" presents data collected from a survey for the course of Master of Education of the Graduate Program - Federal University of the Holy Spirit - UFES. It aims to understand the process of adding a subjectivized student as having Prader-Willi syndrome in the context of primary education at a public school in Vitoria-ES. Specifically, it was intended: (i) to investigate behavioral characteristics of Prader-Willi syndrome; (ii) to meet the Prader-Willi syndrome individual as he /she is inserted in the context of a regular classroom environment; (iii) to identify whether there are links between the legislative's overview about inclusive education and educational practices in the school's context; (iv) to understand the processes of subjectivity of the individual who's subjectivized as having the syndrome; (v) to acquaint the educational practices developed on such subject, in the regular school's environment and also in the Specialized Educational Services (AEE), considering the socio-historical contributions. In the construction of this study, the qualitative research was adopted as the reference methodology. Its type was the ethnographic, from a case study, which signals an attempt to detailed understanding of the meanings, behaviors, actions and situations experienced by Samuel, the individual of this research, during his school routine. Finally, it was concluded that the individual was way beyond a pathologic diagnosis and was able to develop in his various dialogues, processes of teaching and learning with others, although the subjectivity of Prader-Willi syndrome.

Keywords: Inclusion; Prader-Willi Syndrome; Schooling; Subjectivity Processes.

LISTA DE SIGLAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- APAE - Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
- CADEME - Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental
- CBCL - Child Behavior Checklist
- CEB – Conselho de Entidades de Base
- CESB - Campanha para Educação do Surdo Brasileiro
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNERDV - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais
- CRAPNEE – Centro de Referência para Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais
- DNA – Ácido desoxirribonucléico
- DPEE – Diretoria de Políticas de Educação Especial
- ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
- EJA – Educação de jovens e adultos
- FISH - Hibridação “in situ” fluorescente
- GH – Hormônio de Crescimento
- IGF – 1 – Somatomedina C
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC - Ministério da Educação e Cultura
- NOA – Recuperações finais
- NREM – Sem movimentos rápidos dos olhos
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

QIT – Quociente Intelectual Total

REM – Movimentos rápidos dos olhos

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SEDU – Secretaria Estadual de Educação

SEM – Sala de Recursos Multifuncionais

SEME – Secretaria Municipal de Educação

SPW – Síndrome de Prader-Willi

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UNESCO – Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO...	13
2 CONHECENDO A SÍNDROME DE PRADER-WILLI.....	18
2.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL.....	18
2.2 ESTUDOS SOBRE A SÍNDROME.....	25
3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	35
3.1 DO QUE ESTAMOS FALANDO?.....	35
3.2 ALGUNS MARCOS LEGAIS.....	47
3.3 REVENDO ALGUNS CONCEITOS: SUJEITOS, INCLUSÃO, INTEGRAÇÃO, EXCLUSÃO E ESCOLARIZAÇÃO.....	55
4 PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO A PARTIR DOS ESTUDOS DE VIGOTSKI.....	63
5 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO.....	71
5.1 OBJETIVOS DO ESTUDO.....	71
5.2 METODOLOGIA DO ESTUDO.....	71
5.3 (DES) CONSTRUINDO O SUJEITO DE ESTUDO.....	77
5.4 LOCAL DO ESTUDO.....	83
5.5 PROCEDIMENTOS DE COLETAS DE DADOS.....	89
5.5.1 Observação do Cotidiano Escolar.....	89
5.5.2 Entrevista.....	91
6 SUBJETIVIDADE, (DES) CONSTRUÇÃO DE UM SER...OU...SOBRE O SER SUBJETIVADO COMO SUJEITO COM SÍNDROME DE PRADER-WILLI.....	93

6.1 INTERRELAÇÕES E POSSÍVEIS/NOVOS DISCURSOS DE SAMUEL ATRAVÉS DA SUA SUBJETIVAÇÃO.....	94
6.2 A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE DE SAMUEL.....	108
6.3 OS CAMINHOS E OS DESCAMINHOS DA INCLUSÃO: PRÁTICAS DE ENSINO.....	122
7 DISCURSOS FINAIS.....	151
8 REFERÊNCIAS.....	153
APÊNDICES.....	165
ANEXOS.....	174

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo, por meio da perspectiva sociocultural de Vigotski¹, pontua a decisão por realizar esta pesquisa, ora apresentada como resultado de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), que foi motivada principalmente, por este processo de inclusão de um aluno com Síndrome de Prader-Willi matriculado no 7º ano do ensino fundamental da Prefeitura de Vitória-E.S. Para tanto, foram contextualizados os processos subjetivos deste sujeito com Síndrome, a partir da interseção entre o diálogo: sujeito, escola, professor e família, e como este, interfere nas práticas educativas com aprendizagem do aluno. Diante do exposto, este estudo teve como objetivo geral entender como se dá o processo de inclusão de um aluno subjetivado como tendo a Síndrome de Prader-Willi, no contexto do ensino fundamental, de uma escola pública municipal de Vitória-E.S. Especificamente pretendeu-se: (i) investigar as características comportamentais da Síndrome de Prader-Willi; (ii) conhecer o sujeito com Síndrome de Prader-Willi a partir da contextualização deste sujeito na sala comum; (iii) identificar se há articulação entre os panoramas legislativos da educação inclusiva e as práticas educativas perante o contexto escolar; (iv) entender os processos de subjetivação do sujeito subjetivado como tendo a Síndrome de Prader-Willi; (v) conhecer as práticas educativas desenvolvidas como tal sujeito no âmbito da escola comum e do atendimento educacional especializado (AEE).

Pretendo² nessa introdução descrever fragmentos da minha vida que impulsionaram-me a ser pedagoga e psicóloga, bem como os motivos que conduziram-me ao tema desta pesquisa.

Meu fascínio pelo magistério teve sua origem no ensino superior no curso de Pedagogia de uma faculdade particular de Cariacica-E.S. A imagem de professora

¹ A grafia do nome de Vigotski para esta dissertação é com dois “l”, com exceção do que for transcrito de alguma obra ou autores. Da mesma maneira, as referências bibliográficas serão feitas a partir da grafia que consta no material consultado.

² No presente estudo, utilizo a 1ª pessoa do singular por entender que a teoria social representa os diversos fios ideológicos que propiciaram a constituição sócio-histórica de meu ser cultural.

sempre me demonstrou interesse, admiração e merecedora de todo respeito, pois ser “professor” era ter autonomia de ensinar e ouvir os alunos.

Iniciei meu interesse pela escuta com o curso de Psicologia no Estado de Minas Gerais, mais precisamente na cidade de Belo Horizonte. Lembro-me nitidamente do momento em que comecei o curso de Psicologia, e muitos indícios e pistas começaram a ser traçados no meu planejamento de vida acadêmica. Muitas transformações ocorreram, pois as possibilidades me propuseram para reinvenção de caminhos. Porém, minha trajetória, não foi muito extensa e precisei retornar à minha cidade natal, Vitória-E.S.

Ao chegar a Vitória-E.S no ano de 1999, resolvi cursar a graduação de Pedagogia. Foram quatro anos de processos enriquecedores, comprometidos, porém, tinha algum tipo de dificuldade por minha parte, que ao me formar em 2003, não me faziam perceber, qual era meu papel a partir desta graduação.

Logo depois, no mesmo ano, inicio minha graduação em Psicologia novamente. Aprendi, neste processo, o valor da escuta do outro, e sempre me recordava, em meus pensamentos ao fazer uma disciplina com o foco em educação (na área de psicologia), que não iria trilhar por este percurso, pois não tinha “vocação para ser educadora”.

Em 2009, comecei minha carreira de psicóloga, em um setor de Educação do município de Vila Velha-E.S, constituído por uma equipe multidisciplinar (psicólogo, assistente social, fisioterapeuta, fonoaudiólogo e psiquiatra) conhecido na época como Crapnee (Centro de Referência para Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais).

No início, foi um ano de muita angústia, aproximações e reconhecimentos do local que era destinado a atender alunos que frequentavam a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental da Prefeitura de Vila Velha-E.S e que possuíam alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou

superdotação³. Pensei em desistir por muitas vezes, mas como sempre gostei de ser desafiada, vi naquele contexto a oportunidade e a necessidade de reverter a situação.

Realizava atendimentos clínicos e terapêuticos, semanalmente, individuais e/ou em conjunto, pré-estabelecidos e estereotipados pelos laudos rascunhados pelo psiquiatra, e que estavam longe de ter uma visão voltada para a educação. Percebia naqueles profissionais, inclusive eu, um não pertencimento, e um processo de encaixar o sujeito apenas como um ser biológico, na área da saúde.

Neste ponto, lembro-me das minhas colegas de trabalho que faziam questão de salientar o meu lugar não só como psicóloga, mas também como pedagoga que eu era, e progressivamente, passei a autorizar-me como tal. Aos poucos, fui me identificando e me interessando cada vez mais por aqueles novos sujeitos, que traziam em suas falas um apelo e uma súplica em suas queixas e demandas.

Para tanto é importante destacar que, o homem é, assim, visto como um ser inerentemente social e, como tal, sempre ligado às condições sociais. Homem que, além de produto da evolução biológica das espécies, é também produto histórico, mutável, pertencente a uma determinada sociedade, em uma determinada etapa de sua evolução se constitui sob determinadas condições sociais, resultado da atividade de gerações anteriores (AGUIAR, 2000).

A decisão por realizar este trabalho de pesquisa ora apresentado como resultado do curso de Mestrado em Educação foi motivada, principalmente, por este processo de perceber que o sujeito vai além do biológico e sofre a “patologização do desvio”⁴,

³ Nesta pesquisa, será utilizado a nomenclatura deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação como definição dos alunos atendidos também pela Educação Especial. Essa conceituação está em consonância com a terminologia adotada no documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, publicado em 2008, pela Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação.

⁴ Colocações do Antropólogo Gilberto Velho (1989) ao falar de um fenômeno bastante usual, considerado moeda corrente em nossa cultura. O autor afirma que essa patologização pode, mediante circunstâncias e contingências peculiares, voltar-se ora para o social, ora para o individual (AMARAL, 1998).

pelo desejo de conhecer os processos subjetivos do sujeito com Síndrome de Prader-Willi em processo de inclusão na escola comum e pela carência de estudos acerca do tema, dentro e fora do PPGE/UFES.

Tudo isso, num desejo de um maior aprofundamento, o que me possibilita percorrer o caminho do Mestrado em Educação, paralelamente ao turbilhão de efêmeros movimentos que atravessam o meu percurso como Pedagoga e Psicóloga, o que me provocou a conhecer e trilhar novos caminhos.

Pretendo, ainda, que a proposta de estudo corrobore para o cotidiano das práticas escolares e dos profissionais que lidam com este tipo específico de situação no contexto escolar e, também, para trabalhos futuros de investigação que impliquem na inclusão efetiva.

Dessa maneira, o presente estudo apresenta, em seu primeiro capítulo, uma caracterização das pesquisas já realizadas acerca do tema no intuito de aprofundar/conhecer a Síndrome de Prader-Willi e seus possíveis campos de investigação; o segundo capítulo, resgata uma parte da história e da legislação da educação especial e educação inclusiva, bem como suas possíveis contribuições para o processo de inserção de sujeitos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, e especificamente os com Síndrome de Prader-Willi na escola comum. Aborda o processo de escolarização do sujeito com Síndrome de Prader-Willi, e a contextualização de alguns conceitos-chaves: sujeito; integração; inclusão e exclusão para aprimorar o processo social e educacional deste sujeito.

No terceiro capítulo trago as contribuições da perspectiva histórico-cultural, focalizando a importância dos processos subjetivos para constituição do sujeito com Síndrome de Prader-Willi, haja vista, a subjetividade como potencializadora de criação na constituição do ser, para depois refletir sobre o desenvolvimento do sujeito com a Síndrome de Prader-Willi a partir desse referencial e discorrer sobre a inserção desse sujeito na cultura escolar.

No quarto capítulo apresento o referencial metodológico adotado na construção deste estudo, que entrelaça-se com a abordagem qualitativa de pesquisa do tipo etnográfico que sinaliza uma tentativa de compreensão detalhada dos significados, comportamentos, ações e situações vivenciadas pelos participantes em seu cotidiano.

No quinto capítulo trago a contextualização da análise de dados coletados durante o processo de pesquisa in loco, onde resgato os resultados do estudo interpretando-os à luz dos referenciais teóricos que me deram suporte, fundamentados principalmente, na perspectiva sócio-histórica de Vigotski e seus colaboradores.

Por fim, finalizo a escrita dessa dissertação, com os discursos de um sujeito que foi além de um processo patologizante, e “trouxe à tona” redes de diálogos fantásticos de um ser que vai além do biológico, mas que também é constituído por sua subjetividade e não só subjetivado por uma síndrome.

2 CONHECENDO A SÍNDROME DE PRADER-WILLI

Neste capítulo apresento alguns esclarecimentos acerca da Síndrome de Prader-Willi, seu histórico, as principais características, o quadro clínico, as causas, dentre outras questões de cunho mais científicos, que permitiu entender melhor o sujeito do estudo e seu processo sócio-educativo.

2.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL

Segundo Drago (2012), não é objetivo de uma pesquisa somente apresentar um sujeito medicalizado, mas sim trazer à tona, ao debate, um sujeito que precisa ser pensado em sua constituição subjetiva, ou seja, um sujeito de direitos. Nesse contexto,

[...] denomina-se síndrome um conjunto de características físicas, comportamentais, intelectuais e emocionais que se assemelham e estão presentes em determinados indivíduos. É importante ressaltar que uma síndrome⁵ não é o mesmo que uma doença⁶ [...] (DE COLE; MOURA, apud DRAGO, 2012, p. 24).

A escolha pela Síndrome de Prader-Willi (SPW) foi marcada pelo interesse em discutir, compreender e enxergar o outro sem reduzi-lo às marcas de seu corpo; às mutilações que sofreu ou às ineficiências que seu organismo expõe comparado ao outro.

Estudos com foco na interface entre a saúde e a educação são recentes e poucas são as publicações científicas nesta área, principalmente, em relação à Síndrome de Prader-Willi. As implicações educacionais decorrentes deste estudo, principalmente no que diz respeito à educação inclusiva, determinam a necessidade, segundo Rosso (2012), de um novo olhar para o processo de inclusão de estudantes com a SPW em salas comuns, pois suas características cognitivas e comportamentais indicam que a inserção na sala de aula por si só não garante o sucesso escolar.

⁵ Síndrome: é definida como um conjunto de sintomas que ocorrem em conjunto ou um conjunto bem determinado de sintomas que não caracterizam uma só doença, mas podem traduzir uma modalidade patogênica (ARAÚJO, 2014).

⁶ Doença: caracteriza-se por condição anormal de um organismo que interfere nas funções corporais e está associada a sintomas específicos. É considerada como uma disfunção de um organismo causada por agentes externos (agentes patogênicos) ou não, ou qualquer condição mórbida ou danosa (ARAÚJO, 2014).

Tendo como ponto de partida algumas características da síndrome, que trouxeram à tona um envolvimento inevitável, haja vista minha trajetória profissional como pedagoga e psicóloga no âmbito do processo educacional da inclusão, é que resgato o interesse em um primeiro momento nas questões comportamentais da síndrome: como episódios de auto-escoriação, irritabilidade, distúrbios de ansiedade, transtorno obsessivo, depressão, e problemas sociais como dificuldades de manter contato com outras pessoas, principalmente, os problemas alimentares, presentes nos primeiros meses de vida desses sujeitos, e no decorrer de sua vida, e também os problemas de linguagem que acompanham o desenvolvimento da síndrome.

Neste contexto, Vigotski (2010) resgata em seus estudos, que o fator decisivo do comportamento humano

[...] é não só biológico mas também social, que traz consigo momentos inteiramente novos para o comportamento do homem. A experiência do homem não é mero comportamento do animal [...]; é uma função complexa decorrente de toda a experiência social da humanidade e de seus grupos particulares (VIGOTSKI, 2010, p. 44).

Nesse sentido, a Síndrome de Prader-Willi é uma mutação cromossômica⁷ numérica rara, que foi descrita em 1956 por Prader e Willi, multissistêmica, caracterizada por hipotonia⁸, deficiência mental, características dismórficas (estreitamento da cabeça nas têmporas, olhos amendoados, estrabismo, lábio superior fino, micrognatia⁹) e disfunção endócrina hipotalâmica¹⁰ (podem ser responsáveis por algumas das características clínicas como hiperfagia¹¹). Sua prevalência é de 1 para cada 15.000

⁷ Cabe dizer que este termo genético, muito utilizado na área médica e nas ciências biológicas, é utilizado com frequência para se referir a qualquer alteração que envolva o número ou a estrutura dos cromossomos. Não concordamos com a utilização desse termo, ao nos referirmos aos sujeitos com a síndrome de Prader-Willi. Só estou mantendo nessa citação para entender como a síndrome é tratada no meio acadêmico pela maioria dos médicos e por muitos profissionais de áreas relacionadas.

⁸ Hipotonia é uma condição onde é diminuído o tônus muscular. É um sintoma de uma condição subjacente que pode ser congênita (presente desde o nascimento) ou adquirida (manifestada mais tarde na vida).

⁹ Avanço de mandíbula.

¹⁰ Responsável por controlar a maioria das funções vegetativas, endócrinas, comportamentais e emocionais do corpo.

¹¹ Grave desordem alimentar, caracterizada pela exacerbada ingestão de alimentos, ultrapassando o necessário para atender a demanda energética do organismo.

nascimentos, variando de 1:10.000 a 1:16.000 e acometendo igualmente ambos os sexos (CORRÊA, 2012).

A principal alteração genética associada à Síndrome de Prader-Willi salienta Corrêa (2012), é a deleção do segmento 15q11-13¹² de origem paterna, que está presente em 70–75% dos sujeitos. Outras peculiaridades têm sido relacionadas à Síndrome de Prader-Willi: dissomia materna¹³ do cromossomo 15 (ambos os cromossomos 15 são de origem materna) em 25% dos casos; mutações epigenéticas¹⁴ (2–5%) e translocações¹⁵ (1%). Como o segmento 15q11-13 contém genes que sofrem *imprinting* genômico¹⁶ (alelo materno inativo), a deleção do segmento de origem paterna ou duplicação do cromossomo materno ocasionam a perda da função de genes paternalmente expressos contidos neste *locus*.

Mesquita (2012) caracteriza a Síndrome de Prader-Willi por duas fases clínicas. Na primeira, os sintomas cardinais¹⁷ são: hipotonia neonatal, dificuldade de alimentação, letargia¹⁸, choro fraco e hiporreflexia¹⁹. A segunda, a partir dos seis meses, apresenta melhora gradual da hipotonia, ganho de peso e desenvolvimento progressivo da hiperfagia e obesidade. Alterações genitais como criptorquidismo²⁰, micropênis²¹ e bolsa escrotal hipoplásica são encontradas em crianças do sexo masculino e, hipoplasia²² dos genitais externos, no sexo feminino. Crianças com

¹² Região cromossômica.

¹³ Consiste na presença de dois cromossomos provenientes do mesmo genitor em uma prole diplóide. Tem forte relação com idade materna avançada.

¹⁴ A herança epigenética é a transmissão de experiências ocorridas com os pais para os filhos e que não ocorre através do DNA (ácido desoxirribonucléico).

¹⁵ É uma anomalia cromossômica.

¹⁶ Imprinting Genômico – é um processo biológico normal onde um gene ou um grupo de gene é marcado bioquimicamente com informações sobre sua paternal, havendo uma marcação específica ou não o funcionamento normal (ROSSO, 2012).

¹⁷ Sintomas característicos da mutação genética.

¹⁸ É a perda temporária e completa da sensibilidade e do movimento por causa fisiológica, ainda não identificada, levando o indivíduo a um estado mórbido em que as funções vitais estão atenuadas de tal forma que parecem estarem suspensas, dando ao corpo a aparência de morte.

¹⁹ Redução dos reflexos orgânicos.

²⁰ Ocorre quando um ou ambos os testículos não estão na bolsa escrotal. Nestes casos os testículos podem estar ausentes ou não terem descidos para a bolsa escrotal. Na maior parte destes casos os testículos estão presentes, mas em outras regiões do corpo como no canal inguinal ou cavidade abdominal.

²¹ É caracterizado quando apresenta comprimento menor que 4 cm em estado de flacidez ou menor que 7,5 cm em estado de ereção.

²² A hipoplasia é a diminuição da atividade formadora dos tecidos orgânicos (pele, músculos, etc.), é o hipodesenvolvimento de um órgão ou tecido pela diminuição do número de células que o compõe.

obesidade de outras causas não apresentam complicações respiratórias significativas, já indivíduos com SPW podem ter problemas ventilatórios fatais.

Para tanto, é importante destacar que segundo Leontiev (1978), a realidade objetiva não depende de um homem em particular: ela preexiste e, nessa condição, passará a fazer parte da subjetividade de cada homem em particular, dependendo no modo como se vê e se percebe no contexto com os outros sujeitos de seu círculo sócio-histórico e cultural.

Neste contexto, o diagnóstico²³ é obtido pelos itens de critérios maiores, critérios menores e achados coadjuvantes. Como nem sempre o estudo genético está disponível na prática médica, a utilização de critérios clínicos é de grande utilidade. O objetivo desses critérios é ajudar os médicos a confirmar ou descartar o diagnóstico de Síndrome de Prader-Willi em base clínica, entretanto, é importante destacar, segundo Bridi (2013), a problematização e o uso de diagnósticos na construção e delineamento das práticas pedagógicas.

Carvalho et al. (2007) destacam que a partir de 1993, para se realizar o diagnóstico clínico da SPW, baseavam-se em critérios clínicos e o definitivo, podia ser confirmado através da análise genética. Apontam que no ano de 1993, Holm e colaboradores propuseram critérios clínicos maiores e menores para o diagnóstico da síndrome (QUADRO 1), com uma sensibilidade que varia entre os critérios maiores de 49% (características faciais) a 98% (deficiência intelectual) e, para os critérios menores, de 37% (apnéia do sono) a 93% (defeitos na articulação de palavras).

²³ O ato de diagnosticar surge a partir da medicina. Inicialmente, é este campo do saber responsável pelo conceito e pela prática diagnóstica. Para se constituir como tal, precisa aprender a ver, isolar, reconhecer diferenças, e semelhanças, agrupar, classificar. E esse olhar produz o diagnóstico; sua extensão perpassa a medicina e constitui outras disciplinas que se ocupam do humano, a psicologia. Os processos diagnósticos no campo da educação especial, cabe destacar, historicamente têm sido realizados pela medicina e pela psicologia. Quando a partir da medicina referem concepções organicistas de deficiência com ênfase na dimensão biológica associada à etiologia. Quando produzidos a partir da psicologia, caracterizam-se por serem diagnósticos psicométricos (A psicometria é um ramo da estatística que estuda fenômenos psicológicos. Os testes psicométricos constituem uma medida objetiva e estandardizada de amostras do comportamento das pessoas. Sua função é analisar essas amostras de comportamento humano, examinando-as sob condições padronizadas e comparando-as com padrões baseados em pesquisa estatística.). Ambos os caminhos diagnósticos geram prognósticos muito fechados (BRIDI, 2011).

Quadro 1²⁴: Critérios clínicos diagnósticos da SPW

Critérios maiores (1 ponto)
Hipotonia neonatal
Dificuldade de alimentação na infância ou deficiência do desenvolvimento neuro-psicomotor
Ganho excessivo de peso a partir de 1 ano e 6 meses
Hipogonadismo ²⁵
Deficiência intelectual, problemas de aprendizado
Hiperfagia, obsessão por comida
Características faciais (olhos amendoados, lábio superior pouco espesso)
Deleção do locus 15q11-q13 em análise citogenética
Critérios menores (0,5 ponto)
Diminuição dos movimentos fetais
Problemas de comportamento (5 destes: fúria, acessos de violência, obsessivo-compulsivo, argumentativo, rígido, possessivo, teimoso, mentiroso, cleptomania)
Apnéia do sono
Baixa estatura
Cabelos, olhos e pele mais claros
Mãos e pés pequenos
Mãos estreitas
Miopia
Saliva viscosa
Defeito na articulação de palavras
Lesões de pele (auto-agressão)

Carvalho et al. (2007).

²⁴ Critérios diagnósticos: 5 pontos, sendo 4 de critérios maiores em sujeitos com idade \leq 3 anos; 8 pontos, sendo 5 de critérios maiores em sujeitos com idade $>$ 3 anos.

²⁵ Deficiência funcional das gônadas que pode acarretar retardamento do crescimento e do desenvolvimento sexual.

Em 2001, Carvalho et al. (2007) citam que foi proposto por Gunay-Aygun e colaboradores uma nova abordagem desses critérios, com a divisão de acordo com as faixas etárias em que podem se manifestar, que parecem contribuir na triagem de indivíduos que deveriam realizar o teste genético, quando disponível, pela alta probabilidade de apresentarem SPW (QUADRO 2).

Quadro 2²⁶: Novos critérios sugeridos para análise genética de SPW

Idade	Crítérios
0 a 2 anos	1. Hipotonia com má sucção
2 a 6 anos	1. Hipotonia com história de má sucção
	2. Atraso global do desenvolvimento
6 a 12 anos	1. História de hipotonia com história de má sucção (a hipotonia geralmente persiste)
	2. Atraso global do desenvolvimento
	3. Excessiva ingestão alimentar (hiperfagia, obsessão por alimento) com obesidade central resultante se não controlada
Maiores de 12 anos	1. Funções cognitivas prejudicadas; geralmente deficiência intelectual moderado
	2. Excessiva ingestão alimentar (hiperfagia, obsessão por alimento) com obesidade central resultante se não controlada
	3. Hipogonadismo hipogonadotrófico e/ou problemas comportamentais típicos (incluindo transtornos obsessivos compulsivos)

Carvalho et al. (2007).

²⁶ A análise genética está indicada caso os sujeitos com suspeita de diagnóstico de síndrome Prader-Willi apresentem todos os critérios correspondentes à sua faixa etária.

O diagnóstico da SPW, segundo os estudos de Pegoraro (2011), pode ser feito com segurança pelos testes genéticos de análise de metilação, FISH (Hibridação “in situ” fluorescente)²⁷ e de análise de DNA utilizando marcadores de microssatélites. A análise de metilação (único teste capaz de identificar as 3 classes moleculares da síndrome) é feita com DNA genômico da pessoa com suspeita de ter SPW. Esta técnica pode detectar os três subtipos (i) - deve-se a uma dissomia uniparental materna do cromossomo; (ii) - a pessoa herda dois cromossomos íntegros da mãe (normalmente inativos), sem alelos correspondentes do pai; (iii) – apresentam microdeleções, translocações ou mutações do tipo *imprinting* nas porções das regiões 15q11-q13 específicos da SPW. O FISH pode ser usado para revelar a deleção no cromossomo 15. Já a análise dos microssatélites pode confirmar uma dissomia uniparental materna.

Os novos critérios, segundo Rosso (2012) são analisados da seguinte maneira para diagnosticar a SPW: em crianças com idade inferior a três anos são necessários cinco pontos para o diagnóstico, quatro dos quais devem ser critérios maiores. Nas crianças com idade superior a três anos, oito pontos são requeridos, cinco dos quais devem ser dos critérios maiores. Os critérios de suporte não entram na pontuação, servem para a constatação ou não da suspeita diagnóstica.

Percebe-se a partir dos estudos de Carvalho et al. (2007) e Rosso (2012), que os processos diagnósticos nas áreas das mutações cromossômicas numéricas raras, voltadas para a Síndrome de Prader-Willi, não possuem um consenso na formulação e elaboração de um diagnóstico de análise do sujeito, pois têm como sobreposição um saber médico, por meio do seu olhar clínico, que realiza a ação de enquadrar. Um olhar clínico que simboliza um olhar que sabe e decide, portanto que rege.

²⁷ É um método que utiliza recursos moleculares para analisar os cromossomos, ou seja, é o mapeamento de um gene por hibridização molecular de uma sequência de DNA clonada (sonda ou probe), marcada por fluorescência, num cromossomo espalhado em lâmina. Pode-se identificar pelo FISH o número de cópias de um determinado cromossomo, o que lhe confere uma grande aplicabilidade e rapidez de diagnóstico para aneuploidias (célula que teve o seu material genético alterado, sendo portador de um número cromossômico diferente do normal da espécie), pois dispensa a necessidade de crescimento em culturas de células para a obtenção de núcleos em metáfase, como na citogenética clássica.

Porém Bridi (2011), diante da defesa capaz de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos, defende a ideia-base de que mesmo diante de qualquer alteração orgânica, ainda que esta seja em nível estrutural ou funcional do sistema nervoso, é pelas e nas relações sociais que o sujeito se desenvolverá ou não.

2.2 ESTUDOS SOBRE A SÍNDROME

Com o propósito de corroborar com alguns estudos que discutem sobre as pesquisas com Síndrome de Prader-Willi proponho pensar o que esta Síndrome tem a exprimir em suas pesquisas, e conseqüentemente, realizo uma breve revisão de literatura a partir do Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFES) e de outros programas, da biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), usando como descritores os termos “Síndrome de Prader-Willi”, e constatei que poucos trabalhos faziam a intersecção sobre a temática pesquisada, haja vista, que a maioria dos estudos se restringe a área médica, fazendo pouca intersecção com a área educacional.

Nota-se também, que há poucos estudos abordados por pesquisadores brasileiros associados à SPW. O estudo de Mesquita em 2007 foi o primeiro trabalho brasileiro publicado que descreveu o fenótipo comportamental²⁸ de um grupo de crianças e adolescentes brasileiros com Síndrome de Prader-Willi. Os resultados foram utilizados como indicadores de saúde mental no grupo estudado por Mesquita et al. (2010).

Neste estudo os principais problemas de comportamento que foram verificados na amostra, de acordo com a resposta das mães ao Inventário dos Comportamentos de Crianças e Adolescentes de 6 – 18 anos – *Child Behavior Checklist* (CBCL/6-18), indicaram a presença de agressividade, desafio, oposicionismo, teimosia, hiperfagia,

²⁸ De acordo com a Sociedade para o Estudo dos Fenótipos Comportamentais define-se o termo fenótipo comportamental como um padrão típico de anomalias motoras, cognitivas, linguísticas e sociais que se associam consistentemente com um transtorno biológico. Ela estabelece que o fenótipo comportamental deve ser compreendido como base para a pesquisa de padrões comportamentais, emocionais e cognitivos com determinação biológica sem considerar a influência do ambiente e sua associação com a deficiência mental (GARZUZI, 2009).

associada à falta de controle familiar sobre ingestas calóricas, tristeza, isolamento e queixas somáticas. Identificou-se também que nove de um total de onze participantes faziam uso de diversos tipos de psicotrópicos (o neuroléptico Risperidona foi o mais usado). A dissertação se constituiu em uma primeira etapa de trabalho focada na avaliação. Contudo esses dados indicavam a necessidade de algum tipo de intervenção que abrangesse o manejo dessas dificuldades.

Nesse sentido, ainda segundo a autora citada, os principais padrões do fenótipo²⁹ comportamental na SPW são os repertórios de comportamentos de teimosia, hiperfagia, furto de alimentos, birras, comportamentos de mentir, dificuldades emocionais, ansiedade, tristeza, agressividade, autoagressividade, discurso repetitivo, hipersonia³⁰ e comportamentos compulsivos. As taxas de alterações de comportamento de maior prevalência são, além de hiperfagia, o hábito de cutucar lesões cutâneas, armazenar comida, preocupar-se compulsivamente com simetria e exatidão, ordem e arrumação, comportamentos agressivos (MESQUISTA, 2012).

Pegoraro (2011), por sua vez, ressalta em seus estudos que na adolescência, os problemas como acessos de raiva, discussões verbais e irritabilidade tendem a aumentar. Há também relatos de comportamentos autísticos associados à SPW, como por exemplo, interação social, estereotípias e interesses restritos e discursos repetitivos.

Por esta razão, profissionais que atuam com os sujeitos com SPW, em geral, confrontam-se com dois tipos de problemas. De um lado, o controle do acesso a alimentos tendo em conta a hiperfagia que caracteriza a síndrome e que provoca outros problemas de saúde como obesidade, escoliose, problemas de sono,

²⁹ O termo “fenótipo” (do grego *pheno*, evidente, brilhante, e *typos*, característico) é empregado para designar as características apresentadas por um indivíduo, sejam elas morfológicas, fisiológicas e comportamentais. Também fazem parte do fenótipo características microscópicas e de natureza bioquímica, que necessitam de testes especiais para a sua identificação. Entre as características fenotípicas visíveis, podemos citar, a cor dos olhos de uma pessoa, a textura do cabelo, etc. Já o tipo sanguíneo e a sequência de aminoácidos de uma proteína são características fenotípicas revelada apenas mediante testes especiais, <http://www.sobiologia.com.br/conteudos/Genetica/leismendel4.php>.

³⁰ Hipersonia é um distúrbio do sono caracterizado por sonolência excessiva durante o dia e/ou sono prolongado a noite. E ao contrário de problemas de sono causados por noites mal dormidas, dormir durante o dia não diminui a sonolência.

doenças cardiovasculares e endocrinológicas. De outro lado, dificuldades de manejo na amenização de problemas comportamentais que se iniciam na primeira infância.

Cabe salientar, que as famílias estão cada vez mais participando do processo de tomada de decisão sobre o ensino de seus filhos, envolvidas nas definições sobre procedimentos e condutas a serem adotadas e sendo informadas sobre o progresso de seus filhos. Novas alternativas de envolvimento da família, maior preocupação com a qualidade de serviços oferecidos e diálogo mais aberto e franco têm ajudado a modificar o conflito entre escola e familiares (AEILLO, 2002), como por exemplo, de famílias de sujeitos com a Síndrome em questão.

Estudos maiores, como o de Mesquita et al. (2010), têm se preocupado em investigar o rastreamento das especificidades do fenótipo comportamental atendendo em função de fases do desenvolvimento. Nestes estudos, destacam as dificuldades em sujeitos com SPW, em realizar atividades como: caminhadas e exercícios físicos; o baixo aproveitamento escolar identificado associado com possíveis alterações neuropsicológicas, déficit de atenção e prejuízos na memória operacional e habilidades executivas; mostram que comportamentos de quebrar regras se associam frequentemente à procura de alimentos.

É importante frisar que o “comportamento anormal” não se manifesta só na forma de anormalidade congênita ou de doenças temporárias, Vigotski (2010) afirma, que o comportamento se introduz e penetra na nossa vida cotidiana e é encontrado a cada passo, e em cada pessoa.

Pesquisas, como as desenvolvidas por Rosso e Dorneles (2012) relatam que os indivíduos com Síndrome de Prader-Willi apresentam alterações neuropsicológicas que estão relacionadas com atividades de atenção, memória auditiva de curto prazo e pensamento abstrato. Sujeitos com esta síndrome frequentam escolas regulares e conhecer o desenvolvimento das habilidades cognitivas e apropriação de conceitos e conteúdos matemáticos iniciais de tais crianças, é um desafio que ainda não foi enfrentado. A síndrome em estudo apresenta etiologias diversas e possui características diferenciadas em crianças e adultos.

Cabe salientar, segundo Drago (2013a), que o aluno com síndrome apropria-se de conhecimentos, como qualquer outro ser humano, e compete à escola proporcionar um conjunto de diversidade de vidas que compõem-se em uma sociedade que beneficia a diferenciação de ações, a multiplicidade de características e a possibilidade e apropriarmos-nos de outras características para assim construirmos nossa subjetividade.

As características comportamentais comumente encontradas em indivíduos com Síndrome de Prader-Willi apresentam-se de modo diferenciado para cada indivíduo em diversas fases da vida: instabilidade emocional, imaturidade nas trocas sociais, comportamentos obsessivo-compulsivos, crises de violência, manipulação e possessão, oposição e teimosia (ROSSO; DORNELES, 2012).

De acordo com estudos dos autores citados acima, pode-se constatar que muitas das manifestações clínicas da Síndrome de Prader-Willi estão relacionadas com disfunções das funções do hipotálamo (região do cérebro que regula as funções vegetativas do organismo, fome e a saciedade, etc.), porém nenhuma comprovação orgânica foi constatada no cérebro.

Em relação à deficiência intelectual Rosso e Dorneles (2012) alegam que os indivíduos com SPW apresentam, em geral, algum grau de alteração intelectual, entre limítrofe a moderado, sendo importante enfatizar que a escola comum seja capaz de dar conta de todas as especificidades e peculiaridades de todos os sujeitos. As principais características cognitivas encontradas em indivíduos com a síndrome são as dificuldades de aprendizagem relacionadas a dificuldades na memória auditiva de curto prazo e no pensamento abstrato, mas apresentam bons resultados na leitura, boa memória de longo prazo e habilidades de organização viso-espacial preservadas.

Corrêa (2012) confirma que as disfunções hipotalâmicas, também podem ser responsáveis pela deficiência do hormônio de crescimento (GH)³¹ visto nesta

³¹ Hormônio de Crescimento (GH) - Este hormônio estimula o crescimento e a reprodução celulares em humanos e outros animais vertebrados.

síndrome. Devido a esta deficiência do GH, à obesidade e os baixos níveis de fator de crescimento tipo insulina 1 (IGF-I)³² sérico, buscou-se uma razão para realização de ensaios clínicos que acessassem a eficácia do tratamento com GH.

Segundo os estudos de Corrêa (2012), é relevante destacar que indivíduos com Síndrome de Prader-Willi apresentam baixo índice de crescimento. A estatura média alcançada é de 155 cm para o sexo masculino e de 148 cm para o sexo feminino. Percebe-se que na SPW, apesar de tecido adiposo abundante, não há um estímulo adequado de produção do IGF-I. A interpretação destes dados em função da secreção do GH é complicada pela obesidade do sujeito da SPW. Nesta síndrome, os níveis de IGF-I totais estão menores, o que indicaria uma situação de deficiência parcial de GH.

Por sua vez, Corrêa (2012), investigou que, o GH regula a síntese do IGF-I nos adipócitos³³ e em conjunto tornam-se um importante fator promotor do crescimento e desenvolvimento e aumentam a síntese proteica³⁴ promovendo a captação de aminoácidos³⁵. Além disso, tendem a diminuir o catabolismo proteico³⁶ por mobilização de gordura.

Pude perceber que nos estudos de Corrêa (2012) um número considerável de sujeitos com SPW apresenta deficiência de GH e por isso, o uso de GH sintético tem sido recomendado o mais precocemente possível, por volta do segundo ano de vida ou mesmo antes. O hormônio de crescimento aumenta caracteristicamente durante o estágio mais profundo do sono NREM³⁷, é produzido e secretado de modo rítmico pelas células da hipófise anterior, tem várias ações metabólicas e associa-se ao

³² É uma proteína de fator de crescimento que atua regulando o crescimento das células musculares em conjunto com a miostatina (é um fator de crescimento que limita o crescimento do tecido muscular). O crescimento muscular é estimulado pelo fator IGF-1 e limitado pela miostatina.

³³ São responsáveis pelo armazenamento de gordura no corpo humano. Cada célula adiposa armazena determinada quantidade de gordura. O tecido adiposo acompanha o desenvolvimento do ser humano durante toda a vida.

³⁴ A síntese proteica é um fenômeno relativamente rápido e muito complexo que ocorre em quase todos os organismos, e se desenvolve no interior das células.

³⁵ Um aminoácido é uma molécula orgânica que contém um grupo amina e um grupo carboxila, e uma cadeia lateral que é específica para cada aminoácido.

³⁶ Chama-se catabolismo a parte do metabolismo que se refere à assimilação ou processamento da matéria orgânica adquirida pelos seres vivos para fins de obtenção de energia.

³⁷ Sem movimentos rápidos dos olhos.

IGF-I (produzido no adipócito) tornando-se um importante fator do crescimento e da função cognitiva.

Neste caminho, e buscando entender como funciona o processo das disfunções hipotalâmicas, pode-se notar que, essas disfunções também levam ao controle ventilatório anormal dos sujeitos com Síndrome de Prader-Willi, podendo contribuir para os distúrbios respiratórios do sono, incluindo apneia obstrutiva do sono, apneia central, microdespertares, sono com ritmo circadiano anormal, sono com movimentos rápidos dos olhos (REM) com redução de latência REM, e reposta cardiorrespiratória anormal a hipercapnia³⁸.

Pensando neste princípio é importante fazer uma ressalva que o professor e a escola devem estar atentos às características específicas da síndrome, no sentido de pensar em novas/outras ações e propostas de trabalho a partir do conhecimento do sujeito, não tomando o diagnóstico como engessador do processo. Nesse caso, Vigotski (2010, p. 381) aponta que “o milagre da educação social consiste em que ela ensina o deficiente a trabalhar, o mudo a falar, o cego a ler”. Mas esse milagre deve ser entendido como um processo absolutamente natural de compensação educativa das deficiências.

Outro fator fundamental na Síndrome de Prader-Willi, percebido nos estudos de Carvalho et al. (2007), é que a SPW é reconhecidamente a síndrome³⁹ genética mais comumente associada à obesidade que constitui a principal causa de aumento de morbidade e mortalidade prematura nos sujeitos com SPW, apresentando risco elevado de desenvolver hipertensão arterial, diabetes mellitus⁴⁰, insuficiência respiratória e insuficiência cardíaca.

³⁸ Produz-se uma diminuição do GH devido ao aumento da concentração plasmática de dióxido de carbono. A hipercapnia normalmente ocorre quando os músculos usados na inalação estão muito débeis para ventilar os pulmões adequadamente.

³⁹ É relevante enfatizar que estes autores Carvalho et al. (2007) resgatam o processo da Síndrome de Prader-Willi como síndrome e não como doença.

⁴⁰ É uma doença metabólica caracterizada por um aumento anormal do açúcar ou glicose no sangue. A glicose é a principal fonte de energia do organismo, porém, quando em excesso, pode trazer várias complicações à saúde como, por exemplo, o excesso de sono no estágio inicial, problemas de cansaço e problemas físico-táticos em efetuar as tarefas desejadas. Quando não tratada adequadamente, podem ocorrer complicações como ataque cardíaco, derrame

A obesidade na SPW é consequência da diminuição de saciedade associada ao comportamento alimentar compulsivo, ambos decorrentes de disfunção hipotalâmica. Além disso, distúrbios endócrinos e metabólicos, tais como deficiência de GH e alteração da composição corporal, parecem ter um papel importante na patogênese da obesidade na SPW.

Conforme destacado, indivíduos com esta síndrome, segundo Rosso (2012), podem apresentar um marcante quadro obsessivo-compulsivo em relação à comida o que faz a SPW ser considerada a causa genética mais frequente de obesidade em humanos. Até o momento, não há moderador de apetite, anorexígeno⁴¹ ou estimulador da saciedade que apresente resultados satisfatórios para pessoas com SPW. Para estes sujeitos, a alternativa é seguir uma dieta com teores muito baixos de calorias e, se possível, reduzir o acesso à comida.

Os estudos em questão sinalizam que, tão importante quanto o diagnóstico precoce da obesidade é o acompanhamento com dietas apropriadas e atividades físicas adequadas a fim de melhorar a qualidade de vida de cada indivíduo com SPW e minimizar os problemas decorrentes da obesidade. Esse acompanhamento deverá ser realizado por profissionais da saúde e educação, nutricionistas, e/ou endocrinologistas e professores sempre com a colaboração de familiares, entendendo que cada indivíduo tem características que necessitam ser observadas individualmente.

Neste contexto é importante destacar a contribuição da educação psicomotora, o papel do professor e do professor de educação física no processo de aprendizagem, no desenvolvimento global do indivíduo preocupando-se com a relação entre o homem e o seu corpo destacando que a educação psicomotora considera, não só aspectos psicomotores, mas os aspectos cognitivos e sócio-afetivos que constituem o sujeito.

cerebral, insuficiência renal, problemas na visão, amputação do pé e lesões de difícil cicatrização, dentre outras complicações.

⁴¹ São medicamentos com a finalidade de induzir a anorexia - aversão ao alimento, falta de apetite, ou seja, são os famosos remédios para emagrecer.

Saliento, portanto, que psicomotricidade é a área que se ocupa do corpo em movimento, mas não podemos esquecer que o corpo é um dos instrumentos mais poderosos que o sujeito tem para expressar conhecimentos, ideias, sentimentos e emoções. É ele que une o indivíduo com o mundo que lhe dá as marcas necessárias para que se constitua como sujeito. Souza e Peixoto (2006) ao se apropriarem do conceito de Le Boulch (1985) dizem que "através do trabalho corporal, é possível desenvolver o sistema nervoso central que coordena o conjunto de sistemas que serve de suporte às funções mentais" (p. 23).

Além desta disciplina, enfocamos a importância de práticas pedagógicas voltadas para uma educação alimentar dentro de sala de aula, haja visto que, nota-se uma relevância sobre uma característica específica da Síndrome, a obesidade. A partir disto, há a necessidade do desenvolvimento na elaboração de práticas de ensino fundamentando-se na promoção de saúde, que deve ter lugar na escola, e, por isso, a educação nutricional não pode deixar de compor, criticamente, um plano nacional oficial de ensino.

Outro fator a ser destacado em algumas pesquisas, como a de Pegoraro (2011), é que as pessoas com Síndrome de Prader-Willi, geralmente apresentam deficiência intelectual que varia de grau leve ao moderado. As pessoas com SPW costumam apresentar prejuízos na linguagem expressiva, na escrita, problema de concentração, de aprendizagem e de interação social.

Nesse sentido, o autor citado, relata que em duas pesquisas realizadas no intervalo de 10 anos, avaliou as habilidades de linguagem de pessoas com SPW. Na primeira delas, estudou as características de linguagem de 11 pessoas com SPW, desde crianças até adultos, comparando com outras 11 pessoas com mesma idade, sexo, índice de massa corpórea e QIT (Quociente Intelectual Total). Pegoraro (2011) concluiu que a voz, o discurso e outras habilidades funcionais da linguagem estavam mais gravemente prejudicados no grupo com SPW.

Em uma segunda pesquisa realizada no ano de 2007, Pegoraro (2011) analisou a linguagem expressiva de 32 pessoas com SPW, sendo 20 homens e 12 mulheres,

desde crianças e adultos. O discurso espontâneo dos participantes foi transcrito e analisado posteriormente. As pessoas com SPW apresentaram déficits importantes na linguagem expressiva, principalmente nos seguintes componentes: morfossintaxe⁴², vocabulário, e pragmática. Por outro lado, o bom desenvolvimento do componente fonológico nos sujeitos com SPW destoou de outras características da linguagem.

A presença de alunos que não se comunicam através da fala, ou possuem dificuldades na sua expressão, desafia a escola e a remete a investir em possibilidades que viabilizem estratégias e recursos de comunicação.

A partir dos estudos foi verificado que ainda há um número reduzido de artigos quando os autores são brasileiros, principalmente voltados para área da educação, que viabilizem o estudo da Síndrome de Prader-Willi, e especificamente, sobre inclusão do aluno com esta Síndrome na escola comum. Contudo, percebe-se a partir da análise dos artigos identificados, que tem aumentado a preocupação de pesquisadores para estudar diferentes variáveis psicológicas e psiquiátricas que se alteram durante o curso da Síndrome.

Nesse sentido, por meio de levantamento bibliográfico das pesquisas desenvolvidas (CARVALHO et al., 2007; KUO et al., 2007; DAMIANI, 2008; GARZUZI et al., 2009; ROSSO, 2012; SIMONY et al., 2012; AMARO et al., 2013), nota-se uma relevância sobre uma característica específica da Síndrome, a Obesidade. Nas pesquisas realizadas percebe-se uma preocupação por parte dos estudiosos em observar e descrever fatores que identificam a incidência do fator obesidade em crianças e adolescentes com Síndrome de Prader-Willi e seus principais aspectos de envolvimento com o quadro clínico da Síndrome.

Os dados revelam que há evolução temática e metodológica na produção científica sobre o tema em referência, destacando-se a ocorrência progressiva nos trabalhos

⁴² É a apreciação conjunta da classificação morfológica e da função sintática das palavras nas orações. Trata de classe das palavras, emprego de pronomes, relação entre as palavras, concordância verbal e nominal, oração e período, termos da oração, classificação de orações, vozes do verbo e colocação de pronome.

analisados, sobre o processo clínico da Síndrome de Prader-Willi, porém este avanço ainda é pequeno se considerar o tempo transcorrido e a demanda de alunos no processo de inserção educacional que se impõe no cotidiano escolar, em classes comuns.

Diante das inquietações em relação à minha trajetória profissional e acadêmica como pedagoga e psicóloga, surgem alguns questionamentos, dentre os quais destaco: (i) como os laudos pré-estabelecidos e estereotipados⁴³ pela saúde influenciam no contexto educacional?; (ii) como o processo de subjetivação é construído e/ou pré-estabelecido a partir dos laudos estereotipados pela saúde, pela família e pelo contexto educacional? Percebe-se com estes estudos, que muitas vezes o profissional da área saúde olha para o sujeito com síndrome como ele deveria ser, e não é, e penso ser importante, notar que este sujeito é constituído historicamente na cultura.

Saliento a partir disto, a necessidade de novas pesquisas que resgatem o sujeito no âmbito cultural de sua constituição e proporcionem o processo de inserção deste aluno com Síndrome de Prader-Willi nos processos de escolarização, haja vista, a saber: (i) suas dificuldades emocionais; (ii) déficits cognitivos; preferências nutricionais por altas ingestões calóricas; (iii) limitações na capacidade física de resistência; (iv) intercorrências psiquiátricas; (v) problemas de desempenho escolar; dentre outros, possibilitando, um maior conhecimento sobre a formação deste sujeito no âmbito escolar e sua inserção em uma escola que garanta uma educação voltada para a garantia de seus direitos como cidadão pleno.

⁴³ Foucault (2012), nessas práticas, características comuns, regularidades de procedimentos, de operações, de signos etc., e que estão submetidas às mesmas regras, ao mesmo dispositivo. E, se um indivíduo é capaz de se subjetivar no lugar de médico por meio de suas práticas, podendo, inclusive, ser reconhecido enquanto tal pelos demais, é evidente que essas práticas se constituem, enquanto suporte material, em signos de um dado status.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O presente capítulo tem como intuito trazer uma abordagem histórica da Educação Especial e Inclusiva, procurando resgatar os diferentes momentos vivenciados pelo indivíduo com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Com isso, visa-se uma reflexão para compreender a trajetória marcada por preconceitos e lutas do indivíduo com deficiência, em favor do direito de cidadania dentro das sociedades e o papel da Educação nesse contexto.

3.1 DO QUE ESTAMOS FALANDO?

Durante séculos, as pessoas com deficiência foram consideradas à margem dos grupos sociais, mas à medida que os direitos do homem à igualdade e à cidadania tornaram-se motivo de preocupação algumas mudanças começaram a ocorrer. A Educação Especial, no Brasil, traz marcas da marginalização e assistência social. Uma breve retrospectiva da história da educação especial/inclusiva é oferecido a este grupo em nosso País, e mostra que este processo é marcado por rótulos e classificações, porém com mudanças e transformações.

Tracejando a história da Educação Especial, no período da Idade Média, o ideário cristão rejeitou o extermínio de pessoas doentes, defeituosas e/ou mentalmente afetadas por serem consideradas também criaturas de Deus, apesar de persistir seu abandono, “[...] dependendo, para sua sobrevivência, da boa vontade e caridade humana” (BRASIL, 2000).

Com o Renascimento, no século XVI, começaram a surgir novas ideias não só quanto à origem das deficiências (causas orgânicas), mas também quanto ao seu tratamento por meio da alquimia, magia e astrologia. Os avanços da Medicina no século XVII fortaleceram a tese da organicidade e conseqüentemente, ações de tratamento médico às pessoas com deficiência (BRASIL, 2000).

Mazzotta (2011) ressalta que, inspirados em experiências concretizadas na Europa e nos Estados Unidos da América do Norte, alguns brasileiros iniciaram, já no século XIX, a organização de serviços para atendimentos a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos. Durante um século, tais providências caracterizaram-se

como iniciativas oficiais e particulares isoladas, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional dos sujeitos com deficiências.

O autor salienta que foi principalmente na Europa, que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais. Tais medidas educacionais foram se expandindo, tendo sido primeiramente levadas para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil.

O trabalho com pessoas com deficiência no Brasil tem início no século XIX, quando no reinado de Dom Pedro II tem-se a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Imperial Instituto dos Meninos Surdos (1857). Em relação ao deficiente intelectual, esse atendimento permanece com caráter médico-terapêutico até meados do século XX. Porém, no contexto da escola comum, esse público tem acesso com mais premência somente a partir da promulgação da LDB nº 9.394/96, que vem trazer uma série de garantias legais às pessoas com deficiência, inclusive o fato de que deveriam ser matriculadas nas escolas comuns (DRAGO, 2013b).

A história da Educação Especial no Brasil foi determinada, pelo menos até o final do século XIX, pelos costumes vindos da Europa. O abandono de crianças com deficiências nas ruas, portas de igrejas era comum no século XVII. A criação da “roda de expostos”⁴⁴ deu início à institucionalização dessas crianças que eram cuidadas por religiosas primeiramente em Salvador (século XVIII) em seguida no Rio de Janeiro, no início do século XVIII e, em São Paulo, no início do século XIX.

O homem era reconhecido pela igreja como imagem e semelhança de Deus acrescida à ideia da condição humana, incluindo-se a perfeição física e mental, não sendo semelhantes à figura divina, os portadores de deficiência eram traçados e tidos como culpados de sua própria deficiência.

⁴⁴ O Papa Inocêncio III instaurou a Roda dos Expostos ou Roda da Misericórdia, um cilindro de madeira que fora colocado nos Conventos e Casas de Misericórdias a fim de receber crianças enjeitadas fruto de gravidezes indesejadas (MARCÍLIO, 1997).

Nessa trajetória da construção sócio-cultural, algumas atuações de lutas se destacam no âmbito educacional brasileiro. Segundo Mazzotta (2011) o período de 1854 a 1956 foi marcado por iniciativas oficiais e particulares isoladas. O atendimento escolar especial para os indivíduos com deficiência teve início no Brasil, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atualmente Instituto Benjamin Constant) pelo Imperador Dom Pedro II (1840-1889) por meio do Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de Setembro de 1854.

Em 1874 foi criado na Bahia o Hospital Juliano Moreira, dando início a assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual, e em 1887, é criada no Rio de Janeiro a “Escola México” para o atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais (MENDES, 2010).

Jannuzzi (2012) identifica sobre as iniciativas governamentais e da sociedade civil do Brasil duas vertentes, denominadas por ela como *médico-pedagógica* e a *psicopedagógica*, caracterizadas como se segue:

Vertente médico-pedagógica: mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares [...]

Vertente psicopedagógica: que não depende do médico, mas enfatiza os princípios psicológicos [...] (JANNUZZI, 2012, p. 05).

Pode-se perceber que no período colonial o descaso do poder público quanto à educação popular de modo geral, e que as raras instituições existentes, possivelmente foram criadas para o atendimento dos casos mais graves, de maior visibilidade, ao passo que os casos leves eram ainda indiferenciados em função da desescolarização generalizada da população, até então, predominantemente rural.

Durante o desenvolvimento da história do atendimento de pessoas com deficiência visual e auditiva no Brasil, constata-se a criação de instituições federais que desde o período imperial, obtiveram um enquadramento filantrópico e de natureza assistencialista.

No contexto internacional Tezzari e Baptista (2011) destacam o deslocamento do campo médico, como espaço de formação inicial, para olhar pedagógico, como ponto de referência para a ação do investigador e do educador, e teve como base de referência um conjunto de estudiosos que apresentam conexões em suas histórias e que tiveram em comum esse movimento entre a medicina e a educação; sendo eles: Itard, Séguin, Montessori e Korczak.

Jean-Marc Gaspard Itard (1774-1838): médico, viu em Victor, o “Selvagem de Aveyron” uma tabula rasa⁴⁵. Sua atuação foi prioritariamente aquela de um educador, avaliou seu aluno, propôs objetivos específicos, elaborou e desenvolveu atividades, criou materiais para empregar no ensino. Edouard Séguin (1812-1880): médico, a influência de sua obra pode ser percebida ainda hoje, embora seu trabalho seja pouco conhecido no Brasil. Considerava a pessoa integralmente: os aspectos físicos, as suas funções e a experiência. Maria Montessori (1870-1952): médica e educadora, acreditava numa “educação moral” em que o método não poderia estar restrito à eficácia didática, mas precisava chegar à pessoa do educando, por meio de seus valores. Janusk Korczak (1878-1942): médico e educador, traz em sua obra uma permanente reflexão sobre a prática; chamava a atenção para a grande responsabilidade do adulto em contato com a criança; autonomia infantil – envolver o sujeito como um todo; era preocupado com a questão social. Os quatro autores evidenciaram o papel da educação para a promoção do aprendizado, das relações e da comunicação para as pessoas com deficiência (TEZZARI; BAPTISTA, 2011).

Tezzari (2009), referindo-se à história da Educação Especial, avalia que esta pertence a uma realidade construída, relativa, arbitrária e simbólica, que revela a história das classificações, das noções e dos conceitos relacionados à infância-problema e destaca:

A história da Educação Especial interroga, mais que toda outra história, a relação entre centro e margens, entre normas e desvios, onde as distâncias variam de acordo com os períodos e as condições econômicas, políticas e sociais (TEZZARI, 2009, p. 27).

⁴⁵ A mente é uma página em branco (tabula rasa) que a experiência vai preenchendo.

No final do século XIX houve um declínio dos esforços educacionais e do cuidado meramente custodial; a institucionalização em asilos e manicômios passou a ser meta de tratamento dos “alienados”, sendo que tais instituições passaram a ser uma espécie de prisão para a suposta proteção da sociedade (MENDES, 2002a).

De acordo com a autora, o paradigma da *institucionalização* fundamentava-se na crença de que quanto mais afastada e confinada em ambiente segregado e construído à parte da sociedade a pessoa diferente fosse, melhor cuidado seria.

A institucionalização da escolaridade obrigatória passou a triar, segundo Mendes (2002a), muitos casos de crianças que não avançavam na escola regular e fez surgir as classes especiais nas escolas públicas no início do século XX. Proliferaram também as escolas especializadas, como alternativas basicamente a partir das duas guerras mundiais, tanto que, na década de 1920, depois do período que abrangeu a Primeira Guerra Mundial, foi imenso o número de crianças e jovens abandonadas, desligados da família, que apresentavam doenças decorrentes de desnutrição, deficiências, distúrbios emocionais, transtornos de conduta ou envolvimento em delinquência e prostituição (GÓES, 2002).

No Brasil, a Educação Especial teve pouquíssima expressão até a metade do século XX. Porém, esse descaso com a educação de pessoas identificadas como deficientes, segundo afirma Tezzari (2009), reflete o processo que aconteceu também com a educação da maioria da população.

Durante muito tempo o acesso à educação foi muito restrito. Na medida em que o Brasil foi um país essencialmente agrário até o princípio do século XX, com o cultivo ainda feito à base de instrumentos rudimentares, não era preciso que a população fosse alfabetizada. Convém acrescentar que nesse meio rural, não alfabetizado, onde vivia a maior parte da população do país até a primeira metade do século XX, muitas pessoas com deficiência ou passavam despercebidas ou podiam desempenhar muitas das atividades daquele meio. Talvez isso possa explicar, em parte, porque as primeiras instituições especializadas destinaram-se a cegos e

surdos, uma vez que essas deficiências poderiam ter efeitos menos significativos na vida produtiva e de relações dos sujeitos naquele período.

Albuquerque e Machado (2011, p. 57) destacam que o interesse do setor público pela Educação Especial consolida-se “a partir da realização de campanhas de caráter emergencial, ainda na década de 1950, [...], cujo objetivo era ampliar o atendimento educacional aos deficientes em nível nacional”.

Enquanto isso no mundo, iniciavam-se movimentos calcados nos princípios da filosofia da normalização, surgindo a ideia de que crianças e jovens com deficiências deveriam ser integradas em todos os setores da atividade humana. A partir da década de 1970 se iniciou um processo de centralização administrativa e de coordenação de políticas por parte do governo federal brasileiro visando garantir os direitos dos sujeitos com deficiência.

Conforme destacado, especialmente a década de 1970, marca o advento do movimento da denominada “filosofia da integração em educação especial”, que defende a inserção de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, postulando que a elas sejam garantidas as condições julgadas necessárias para o desenvolvimento de suas reais possibilidades. Este movimento surge na Europa, e ganha força nos Estados Unidos e Canadá, podendo ser considerado como parte das lutas de grupos minoritários na defesa dos direitos humanos (MAGALHÃES; CARDOSO, 2011).

Integração e inclusão são termos comumente vistos e ouvidos como sinônimos, porém, é importante frisar que eles significam coisas que podem levar uma falsa impressão, no caso do Brasil, por exemplo.

Por integração pode-se entender como um processo em que “[...] não há pressuposição de mudança na escola e, conseqüentemente, do ensino” (MENDES, 2002a, p. 64), ou seja, “o conceito de integração se baseia no princípio de que quem deve mudar é o aluno para se adequar à escola, do modo como esteja instaurada,

independentemente de suas capacidades físicas, mentais, sensoriais e intelectuais” (DRAGO, 2011, p. 76).

Com base nesses pressupostos, a integração traz a noção de que as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação serão matriculados na escola comum, porém, atendidas nas classes especiais e/ou modalidades alheias ao cotidiano. Percebe-se assim, que quando se fala em integração, que este conceito se trata de uma “pseudoinserção” da pessoa com deficiência no contexto comum de ensino, uma vez que essa pessoa pode vir a não ser sujeito total do processo (DRAGO, 2011).

Em contrapartida, Ferreira (2006, p. 219) aponta que inclusão traz como seus princípios, o fato de que todas as escolas devem:

[...] acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Estas escolas devem incluir crianças com deficiência e as superdotadas, meninos e meninas de rua e crianças trabalhadoras, crianças de origens remotas ou de populações nômades, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou à margem da sociedade. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas educacionais [...]

A partir do final da década de 1980 e na década de 1990, ressalta-se a influência do movimento integração/inclusão. Este movimento foi iniciado na Europa nos anos de 1960 e começou a ganhar força em diferentes países, inclusive no Brasil. Nesta época podem-se evidenciar eventos importantes relacionados à educação inclusiva como: a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção da Guatemala (1999), nos quais participaram representantes governamentais, agências internacionais, assim como organismos ligados a essa temática, cujas deliberações refletiram-se no campo educacional de todos os países comprometidos em garantir uma escola para todos.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal Brasileira foi garantido o direito à educação básica para todos, proporcionando a oferta de educação infantil e o ensino fundamental como única etapa da escolaridade obrigatória e gratuita.

As políticas educacionais brasileiras, com a chegada do século XXI, principalmente, “começaram a apoiar o discurso inclusivo, protagonizado por variadas conferências internacionais que perseguem a meta da universalização da educação básica nos países em desenvolvimento, ancoradas pela Unesco” (MAGALHÃES; CARDOSO, 2011, p. 18).

Pode-se citar como exemplo, deste processo de transformação, a *Conferência Mundial de Educação para Todos* (1990) que propõe que sejam satisfeitas “as necessidades básicas de aprendizagem” de todos os alunos matriculados, isto é, leitura e escrita, cálculo, solução de problemas e conhecimentos básicos para participação social (BRASIL, 1990a).

No ano de 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia) contou com a presença de representantes de governos de diferentes países e teve como patrocinadores e financiadores quatro organismos internacionais: (i) a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); (ii) o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); (iii) o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e (iv) o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Desta Conferência, deu-se origem a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” e ao “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem” (BRASIL, 1990a), em que se reconhece que “a educação é um direito fundamental de todos”. Em 1994, a Declaração de Salamanca (Espanha) se revela como uma peça fundamental na evolução das políticas direcionadas à educação das pessoas com necessidades especiais, sendo sua meta primordial a educação inclusiva, visando garantir o ensino para todos. A Declaração de Salamanca reafirmou

[...] o direito de todas as pessoas à educação, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e renovou o empenho da comunidade mundial, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, de garantir esse direito a todos, independente de suas diferenças individuais (BRASIL, 1994).

Segundo, o princípio fundamental das escolas inclusivas estabelecido na Conferência de Salamanca (Unesco, 1994), consiste em garantir que todos o(a)s aluno(a)s

[...] aprendam juntos, sempre que possível independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas de seus estudantes, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todo(a)s, por meio de currículos adequados, de boa organização escolar, de estratégias pedagógicas de utilização de recursos e de cooperação com as respectivas comunidades (UNESCO, 1994).

Percebe-se que por meio da *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais*, realizada em Salamanca (1994), que há a instauração de uma visão em que todas as crianças devem aprender juntas na escola, ou seja, uma “perspectiva inclusiva”.

Com tudo isso, pode-se perceber que a década de 1990 foi marcada por uma reforma educacional, orientada em torno da universalização de direitos e que passou a ser difundida a inclusão social como estratégia de ensino na virada do século.

As discussões ocorridas na sociedade civil organizada no Congresso Nacional antes da conclusão de redação da LDB nº 9.394/96 somadas às tendências internacionais resultaram num passo importante para a área da Educação Especial, representado por um capítulo⁴⁶ dedicado para essa modalidade: “A presença da Educação Especial na Lei certamente reflete certo crescimento da área em relação à educação geral, nos sistemas de ensino, principalmente nos últimos 20 anos” (KUHN; MOREIRA, 2011, p. 04).

Após a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, Ferreira (2006) aponta que houve um aumento significativo do número de matrículas nas escolas, sendo assim, visualiza-se uma mudança substancial no panorama do sistema educacional brasileiro.

⁴⁶ A LDB nº 9.394/96 dedica o Capítulo V à Educação Especial.

Para tanto, é importante destacar que o movimento da inclusão não aconteceu por acaso, é consequência de uma trajetória de luta e de movimentos sociais historicamente constituídos.

As mudanças aprovadas neste processo de pesquisa quanto à definição da educação especial cumprem algumas finalidades: uma de provocar mudanças por meio da propagação da sua caracterização como modalidade de ensino, este entendido como principal meio da educação, e a outra por reafirmar que a educação especial deve ser disponibilizada aos alunos matriculados em classes comuns, o que reforça seu papel de apoio àqueles alunos, que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e, assim, a educação especial não pode “substituir os serviços educacionais comuns” (PRIETO, 2008, p. 26).

A inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas salas comuns da educação básica é um processo que vem sendo construído há muitos anos no cenário internacional, com o desenvolvimento de ações variadas inseridas em contextos históricos e sociais específicos e com o foco no processo educativo em instituições especializadas e comuns de atendimento.

Com o advento de uma nova visão acerca do homem, não apenas biológico, mas cultural e diversificado, o processo educacional das pessoas com deficiência⁴⁷ tem sofrido mudanças extremamente benéficas para a sociedade de modo geral, que tem visto pessoas com potencial criativo, assumindo uma posição de cidadão que possuem direitos previstos por lei (VICTOR; DRAGO; PANTALEÃO, 2013).

⁴⁷ “O termo *deficiente*” é genericamente empregado, recebendo denominações várias nos diversos períodos estudados, pois a palavra é o suporte de um sistema de normas e de valores e, mais geralmente, de interpretação simbólica do todo que uma sociedade faz de sua ordenação e de seus próprios conflitos (JANNUZZI, 2012).

Em sociedades democráticas, a educação representa:

[...] um direito de toda a população, incluindo, assim, as pessoas com deficiência. Defender tal afirmação significa que o sistema escolar deve receber toda e qualquer clientela, independentemente de características físicas, cognitivas, comportamentais e psicossociais que a diferenciam da maioria da população e, fundamentalmente, lançar um olhar para as diferenças que circulam na escola, em situações que geram diálogos e conflitos (MAGALHÃES; CARDOSO, 2011, p. 13).

Nesse contexto, Góes (2002) analisa que a peculiaridade da Educação Especial está em promover experiências que, por caminhos diferentes, invistam nas mesmas metas gerais, o que é indispensável para o desenvolvimento da cultura da criança. Adicionalmente, deve visar à inserção social da pessoa em diferentes espaços de atividade do cotidiano.

O desenvolvimento da Educação Especial envolveu uma série de estágios durante os quais os sistemas de educação exploraram diferentes formas de responder às pessoas com deficiências e a outras que têm dificuldades de aprendizagem.

A Educação Especial foi oferecida, por vezes, como complemento à educação geral e em outros casos foi totalmente segregada. No início, estabelecidas por organizações religiosas ou filantrópicas, frequentemente assumia a forma de escolas especiais separadas das escolas regulares. Esse tipo de serviço foi adotado e ampliado como parte das medidas educacionais nacionais, muitas vezes levando a um sistema escolar separado e paralelo para esses alunos, considerados como necessitados de atenção especial.

Recentemente, como visto, a conveniência de sistemas de educação separados foi questionada tanto do ponto de vista dos direitos humanos como da sua eficácia havendo a defesa, de que a reorganização de escolas comuns dentro da comunidade é a forma mais eficaz de garantir que todos os alunos possam aprender efetivamente, ou seja, devendo incluir o sujeito com qualquer síndrome, como por exemplo, a de Prader-Willi.

Contudo, Mendes (2002a) resgata que a educação inclusiva, é uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado de

inclusão social, o qual é proposto como um novo paradigma e implica a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade, buscam em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos. Entretanto, tal proposta não pode ser reduzida à errônea crença de que para implementá-la basta colocar crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares ou nas classes comuns.

Assim, Drago (2013b), afirma que a proposta da inclusão é “muito maior do que somente matricular a criança na escola comum, na verdade implica dar outra/nova lógica à escola, transformando suas práticas, suas relações interpessoais, a formação dos docentes e demais profissionais”, e seus conceitos, pois “a inclusão é um conceito que emerge da complexidade, e como tal, exige o reconhecimento e valorização de todas as diferenças que contribuíram para um novo modo de organização do sistema educacional” (p. 63).

De acordo com o autor citado, entender quais são as práticas educacionais existentes para o contexto de a inclusão ser viabilizada, que existem barreiras que precisam ser transpostas e que o ensino coletivo pode ser um caminho interessante para o sucesso da inclusão são possibilidades para que o processo inclusivo deixe de ser algo apregoado pela legislação e passe a fazer parte do cotidiano da escola e do contexto social das pessoas que hoje ainda estão fora dela, ou, estão na escola, mas ainda não fazem parte dela como sujeitos ativos, como consta na história da Educação Especial.

A educação inclusiva, como aponta Baptista (2002), introduziu intensas mudanças no processo da lei, nas práticas pedagógicas, na inserção do aluno em sala de aula, na discussão pedagógica relativa aos locais de atendimento educativo e as propostas de intervenção. Tais mudanças atingem mais diretamente a Educação Especial, pois há uma proposição que altera a estruturação do atendimento que a caracteriza, ou seja, que transforma os serviços especializados.

A trajetória mais recente das pesquisas nessa área tem mostrado uma intensificação da análise sobre os efeitos do trabalho educativo realizado de maneira exclusiva em instituições especializadas, como as escolas especiais. Discute-se muito esses efeitos em função: de um afastamento do aluno das condições de vida cotidiana; da possível segregação associada a essa experiência educativa; de uma tendência histórica no sentido das práticas desenvolvidas nessas instituições serem baseadas em um paradigma médico, o qual visa, ao menos no plano do discurso, corrigir o sujeito considerado anormal. Nesse sentido a educação inclusiva transforma a Educação Especial.

No contexto da educação, o termo inclusão admite, atualmente, significados diversos. Para quem não deseja mudança, ele equivale ao que já existe. Para aqueles que desejam mais, ele significa uma reorganização fundamental do sistema educacional. A partir do exposto, pode-se salientar, que sob a bandeira da inclusão estão práticas e pressupostos bastante distintos, que na prática, são extremamente divergentes, o que garante uma contradição e acomoda diferentes posições.

3.2 ALGUNS MARCOS LEGAIS

A Educação Especial brasileira se constituiu por um modo peculiar que a consolidou como um sistema paralelo de ensino, distanciado da escola regular e implementado, via de regra, em espaços segregados tais como as instituições e classes especiais.

De acordo com Bueno (1993), historicamente, a Educação Especial garantiu a oferta de escolaridade para as pessoas com deficiência em nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se consolidou como instrumento básico para sua segregação.

A partir da segunda metade da década de 1960 surgiu a ideia de uma Educação Especial escolar integrada aos sistemas de ensino, no contexto da expansão do acesso ao ensino primário. Em 1961, foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB)⁴⁸ do país, nº 4.024/61⁴⁹ e pela primeira vez, a Educação Especial é tratada

⁴⁸ É a lei orgânica e geral da educação brasileira. Dita as diretrizes e as bases da organização do sistema educacional.

legalmente. Nesta Lei, o atendimento ao aluno com deficiência passou a fazer parte das políticas públicas educacionais do Estado brasileiro, mesmo que de modo muito tímido, regularizando as funções entre os serviços oferecidos pelo poder público e pelas instituições assistenciais. Regularizando, porém não universalizando.

Antes da Lei nº 4.024/61 pode-se pontuar, que eram organizadas campanhas pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC com intuito de proporcionar em todo território nacional a promoção de treinamentos, reabilitação e assistência educacional às pessoas com deficiência, dentre elas pode-se citar: (i) Campanha para Educação do Surdo Brasileiro – Cesb em 1957; (ii) Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais – CNERDV em 1958; (iii) Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental – Cademe em 1960, dentre outras.

Ainda, com base na LDB nº 4.024/61 pode-se enfatizar dois artigos. O art. 88 que propõe o atendimento ao deficiente “dentro do possível” na educação regular, e o art. 89 que garante apoio financeiro às instituições particulares consideradas eficientes aos critérios dos Conselhos Estaduais de Educação. O que é muito subjetivo e nebuloso.

Em 1971, com a promulgação da nova LDB Lei nº 5.692/71, começou a ser observado o crescimento das instituições privadas de cunho filantrópico, com um aumento das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)⁵⁰ e das instituições da Sociedade Pestalozzi⁵¹ pelo país. Neste período, houve um fortalecimento da iniciativa privada, com instituições de natureza filantrópica e sem

⁴⁹ A primeira Lei de Diretrizes e Bases foi criada em 1961. Uma nova versão foi aprovada em 1971 e a terceira, ainda vigente no Brasil, foi sancionada em 1996.

⁵⁰ Fundada em 1954 na cidade do Rio de Janeiro, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), com o apoio do Governo federal, através do Presidente Castelo Branco (MAZZOTTA, 2011).

⁵¹ Criado em 1926 por um casal de professores, *Tiago e Johanna Würth*, em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Introduziu-se no Brasil como a concepção da “ortopedagogia da escola auxiliares” europeias. Funciona em regime de internato, semi-internato e externato, atendendo parte de seus alunos mediante convênios com instituições públicas estaduais e federais. Inspirado na concepção da Pedagogia Social do educador suíço Henrique Pestalozzi, o Instituto Pestalozzi do Rio Grande do Sul foi “precursor de um movimento que, ainda que com divergências e variações, se expandiu pelo Brasil, e pela América do Sul” (MAZZOTTA, 2011).

fins lucrativos, sendo que estas instituições, se tornaram parceiras do setor público e foram financiadas com recursos da área da assistência social.

Em seu artigo 9º, a Lei nº 5.692/71, define como população alvo da Educação Especial: alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados. Essa visão, segundo Kassir (2006), contribuiu para ampliação do número de classes especiais, especialmente as classes especiais para deficientes mentais proliferaram-se com a matrícula de alunos com dificuldades de aprendizagem ou aprendizagem lenta.

Embora denominado no art. 9º “tratamento especial” pode-se supor que se trata de uma proposição de oferecimento de caráter “diferenciado”, visto que é uma lei, que rege a educação, sendo a primeira vez que uma lei de caráter nacional anuncia a preocupação com o aluno “especial”.

Neste segmento, do processo legislativo da Educação Especial Brasileira, não se pode esquecer de incluir a Constituição Federal de 1988, a qual deixa bem explícito no seu artigo 208, Inciso III, que o atendimento educacional especializado aos “portadores de deficiência”, deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino. O presente artigo traz em sua formulação três referências que marcam e sintetizam, até certo grau, os pontos de discussão da área nos últimos anos:

A primeira referência – atendimento especializado – induz uma leitura de que a educação dos alunos a que se refere o artigo é responsabilidade exclusiva ou principal da área ou dos serviços de Educação Especial, podendo gerar atitudes de isolamento ou de falta de compromisso por parte da educação geral;

A segunda referência – os portadores de deficiência – aponta para o problema de definir, no âmbito da legislação educacional, quem serão os alunos beneficiários dos serviços da educação especial (os portadores de necessidades educacionais especiais);

Por fim, o termo “preferencialmente”, reproduzido em todos os documentos e normas nos últimos anos. Aqui, vêm as questões acerca de como se configura e decide (e quem decide) tal preferência e sobre se rede regular de ensino é o mesmo que classe comum da escola regular (FERREIRA, 2006, p. 91-92).

Como se percebe, a perspectiva inclusiva se ancora na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, bem como em inúmeros outros documentos lançados pelos setores responsáveis pela Educação Especial no Ministério da Educação (MEC). Estes documentos legais apontam a importância dos indivíduos com deficiência se beneficiarem dos processos regulares de ensino junto aos demais.

Em 1996 foi promulgada a Lei nº 9.394/96, onde a Educação Especial foi definida como:

Art. 58. Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de Educação Especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996).

A partir da Lei nº 9.364/96, compreende-se que há uma preocupação no que diz respeito, ao apoio técnico em correlação a um atendimento digno e de qualidade voltado para os recursos materiais, físicos e profissionais, em relação a uma política inclusiva de pessoas com deficiência no contexto da escola comum, pelo menos, no escrito da lei.

Em 2001, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por sua vez, reitera a Lei nº 9.364/96 quanto à conceituação da Educação Especial como modalidade de educação escolar e acrescenta a definição que deve assegurar “recursos e serviços educacionais especiais”. Em seu art. 2º esta Resolução enfatiza que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Tal como presente na LDB nº 9.394/96, a resolução mantém o entendimento de modalidade e “define a Educação Especial como uma proposta pedagógica diferenciada, como enfatizam, que pode ocorrer concomitantemente à educação comum ou vir a substituí-la” (KASSAR; REBELO, 2013, p. 31).

Percebe-se que o foco da Resolução nº 02/2001 está em que o atendimento escolar dos alunos com necessidades especiais deva ter início na educação infantil, nas creches e pré-escolas e assegura-lhes os serviços de Educação Especial, quando diagnosticado, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade. Desse modo, os sistemas de ensino precisam matricular todos os alunos e as escolas precisam organizar-se para atender tais sujeitos, oferecendo-lhes condições para uma educação de qualidade.

Em 2008, foi elaborada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que objetiva constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. Tendo como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica; nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Essa política destaca o atendimento educacional especializado compreendido em um sentido abrangente que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, priorizando a plena participação dos alunos respeitando suas especificidades (BRASIL, 2008).

A Educação Especial está caracterizada, neste documento como:

Uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 salienta que o atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros.

Um momento de efervescência reflete-se no campo do debate acadêmico, das propostas pedagógicas e das políticas educacionais, em relação a esta Política Nacional. Cabe ressaltar, que no sistema educacional brasileiro, observa-se que nos últimos anos do século XX e início do século XXI, acontece uma mudança desde a perspectiva dos pais, dos profissionais da educação e da organização das escolas que cada vez mais estão atentos para uma reestruturação do sistema educacional e a construção de uma escola inclusiva, agora entendida como um projeto coletivo.

As denominadas escolas inclusivas teriam como fundamento básico a flexibilidade curricular e metodológica com o intuito de aceitar as diferenças individuais de seus alunos. Para tanto, consolida-se como premissa básica que o objetivo a ser alcançado é uma educação inclusiva que não rejeite nenhum aluno, que reconheça todos como sujeitos de direito à educação e mobilize os elementos necessários para sua autonomia, participação e aprendizagem, promovendo novos valores e práticas educacionais.

A partir da perspectiva inclusiva, o Decreto nº 6.571/08⁵² dispõe sobre o atendimento educacional especializado - AEE e institui a Resolução nº 04 de outubro de 2009,

⁵² Revogado e Promulgado o Decreto 7.611 em novembro 2011 que passa a dispor sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. A **Presidente da República**, no uso das atribuições que lhe confere o art.84, incisos IV e VI, alínea "a" da constituição, e tendo e visto o disposto no artigo art. 208, inciso III, da constituição, arts. 58 a 60 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, art. 9, § 2º, da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, art. 24 da Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo, aprovados por meio do

que regulamentava as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial. Em seu artigo 1º, informa que:

[...] para a implantação deste Decreto, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado, ofertado em **Salas de Recursos Multifuncionais** ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

A Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais faz parte de um programa que possui o objetivo de disponibilizar aos sistemas públicos de ensino equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade, com vistas a apoiar a ampliação da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, aos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados no ensino regular. Nesse sentido, o art. 5º da Resolução nº 004/09 cita que:

[...] O AEE é realizado, prioritariamente, nas Salas de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

Em 2011, foi revogado o Decreto nº 6.571/08, e substituído pelo Decreto nº 7.611/11. O presente Decreto prevê como dever do Estado a oferta de educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino.

Neste contexto, é importante destacar, que o professor da sala de recursos multifuncionais necessita de estratégias que venham possibilitar a participação do aluno devendo trabalhar de forma colaborativa com o docente da sala regular, a fim de que o aluno incluído possa ter acesso a um processo educativo que contemple as suas especificidades tendo o aluno pleno desenvolvimento da aprendizagem.

Para tanto, o aluno deve ter direitos iguais e receber condições diferenciadas de desenvolvimento, que lhe possibilitem participar em diferentes esferas sociais para uma existência ou vivência digna.

Segundo a Unesco (1994), quando se fala de inclusão refere-se a todos os grupos marginalizados e excluídos, como as pessoas com deficiência, as minorias étnicas, as pessoas internamente deslocadas e os refugiados.

Porém, Kassar (2006, p. 199) aponta que com a implementação da “política inclusiva” emerge a intrínseca confirmação de uma população excluída. Destaca a autora que “políticas públicas que possibilitem a ‘inclusão’ são propostas como uma tentativa de atender populações consideradas ‘excluídas’ ou ‘marginais’ na sociedade”.

Em 2014 a Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, sanciona em 25 de junho a Lei nº 13.005 que tramitou no Congresso Nacional durante quatro anos, o Plano Nacional de Educação (PNE) que estabelece 20 metas para serem cumpridas até 2024, com objetivo de ampliar o acesso desde a educação infantil até o ensino superior, melhorando a qualidade, de modo que os estudantes tenham o nível de conhecimento esperado para cada idade e valorizar os professores com medidas que vão da formação ao salário dos docentes, dentre outras especificidades.

Neste contexto, destaco a “Meta 4”:

[...] universalizar, para a população 4 (quatro a 17 (dezessete) anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

É relevante, que neste texto houve a reinserção do termo “preferencialmente”, que tem uma longa e intensa discussão dentro da área de educação inclusiva. É importante apontar que isso representa um retrocesso, na medida em que possibilita a continuidade de um ensino segregado, fora da rede regular de ensino.

Porém, vale ressaltar que a participação da sociedade civil e dos indivíduos nos desdobramentos da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) é essencial. Várias disputas ainda estão por vir e essa participação permitirá que os avanços conquistados não se percam. Além disso, é fundamental transformarmos essa lei em ações efetivas que melhorem o cotidiano escolar de todas e todos estudantes.

Outro marco legal em destaque no ano de 2014 foi a Nota Técnica nº 04/2014 MEC/SECADI/DPEE de 23 de janeiro, que traz a orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Censo Escolar. Cabe ressaltar, que o laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, não se trata de um documento obrigatório, mas, complementar, caracterizado por atendimento pedagógico e não clínico. Assim sendo, o importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico.

Enfim, a inclusão traz um olhar para cada um, como um ser em desenvolvimento, que precisa de caminhos para desenvolver seu potencial. Ainda que a proposta de inclusão escolar represente uma expressão de direitos humanos daqueles historicamente excluídos e dessa forma signifique um avanço da sociedade, o processo de incluir depende da formação das pessoas, tarefa fundamental no processo educacional.

3.3 REVENDO ALGUNS CONCEITOS: SUJEITOS, INCLUSÃO, INTEGRAÇÃO, EXCLUSÃO E ESCOLARIZAÇÃO

A criança é desde sempre um ser social (GÓES, 2002), sendo que sua singularização como pessoa ocorre juntamente com sua aprendizagem como membro da cultura. É importante destacar que o desenvolvimento para todas as crianças é igual, contudo, há uma idiosincrasia no processo psicossocial da criança com deficiência. Para tanto, o desenvolvimento requer caminhos alternativos e recursos especiais, ou seja, o desenvolvimento implica o enraizamento na cultura e individualização.

Qualquer pessoa é única, singular na sua forma de ser e estar no mundo. Cada um de nós, assim, tem aspirações, motivações, sensibilidades, receios diretamente ligados às experiências de vida e, mais ainda, associados ao modo como significamos tais experiências. Nossa identidade se constitui na medida em que construímos formas de significação e tal construção tem base social:

A identidade é bem mais que a realidade biológica ou psicossocial; está relacionada à elaboração conjunta de cada sociedade particular, ao longo da sua história, algo que tem a ver com regras e normas sociais, com controle social, com as relações de poder, enfim, com a produção de subjetividades (MAGALHÃES, 2005, p. 201).

Conforme destacado, a identidade se constrói a partir das relações e trocas sociais, o que permite a nossa identificação com o outro e uma diferenciação entre eles. A identificação garante ao sujeito uma particularidade de saber quem ele é no seu contexto vivido; e o processo de diferenciação evita que o indivíduo se confunda com o seu próximo. Assim, o papel do outro é fundamental para nos constituirmos como sujeito. Esse outro nos confirma e/ou desautoriza, continuamente.

Freud (1988) conceitua o “estranho” como sendo aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido, e há muito familiar. É o familiar que chegamos a estranhar, pois diz respeito a aspectos inconscientes e não facilmente acessíveis. O que temos no “estranho” não é o que desconhecemos, mas o familiar ao qual ele nos lembra, ou seja, aqueles conteúdos recalcados⁵³ e que muitas vezes se manifestam quando estamos fragilizados. Isso se refletirá no modo como nos relacionamos com o outro, a partir do que ele mobiliza em cada um de nós. Freud alega que,

[...] é exatamente o desvelamento dessa ambiguidade que nos faz assustar, esse ponto de encontro quando então não sabemos mais distinguir familiar e estrangeiro. Relaciona-se indubitavelmente com o que é assustador - como que provoca medo e horror; certamente, também, a palavra nem sempre é usada num sentido claramente definível, de modo que tende a coincidir com aquilo que desperta o medo em geral. Ainda assim, pode-se esperar que esteja presente um núcleo especial de

⁵³ O recalque foi inicialmente estudado por Freud e designa o mecanismo através do qual o indivíduo tenta eliminar do seu consciente representações que considera inaceitáveis. É um processo ativo no qual o indivíduo tenta manter ao nível do inconsciente, emoções, desejos, lembranças ou afetos passíveis de entrarem em conflito com a visão que o sujeito tem de si mesmo ou na sua relação com o mundo.

sensibilidade que justificou o uso de um termo conceitual peculiar. Fica-se curioso para saber que núcleo comum é esse que nos permite distinguir como 'estranhas' determinadas coisas que estão dentro do campo do que é amedrontador (FREUD, 1988, s.p.).

Assim, para Amaral (1994),

O outro, o diferente, o deficiente representa muitas e muitas coisas. Representa a consciência da própria imperfeição daquele que vê, espelha suas limitações, suas castrações. Representa, também, o sobrevivente, aquele que passou pela catástrofe e a ela sobreviveu, com isso acenando com a catástrofe em potencial, virtualmente suspensa pela via do outro. Representa, também, uma ferida narcísica em cada pai, em cada profissional, em cada comunidade. Representa um conflito não camuflável, não escamoteável – explícito em cada dinâmica de interrelações (p. 30).

Ao se deparar com o “estranho”, fazemos algumas afirmações em relação àquilo que ele deveria ser de acordo com nossas expectativas. Já o diferente nos coloca em contato com as diferenças, expondo as nossas próprias. Encontramos alento nos nossos semelhantes porque as diferenças não ficam evidenciadas.

Nesse contexto, a escola configura-se como campo de conflitos, no qual tanto pode oportunizar a pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação apenas o acesso, em que sua presença não seja considerada na dimensão que necessita, consolidando assim as práticas excludentes, quanto à presença desse aluno pode provocar a construção de saberes, a partir de experiência pautada em um novo olhar frente à diferença: “a escola, portanto, é um espaço contraditório, apresentando tanto práticas de discriminação como de conscientização” (OLIVEIRA, 2006, p. 102).

Goffman (1988) afirma que o ingresso na escola oportuniza, às crianças com deficiência, a aprendizagem do estigma que, frequentemente, se configura como uma experiência bastante dramática com situações de conflito entre expectativas escolares e as prováveis impossibilidades em realizá-las por parte de alguns alunos. A escola inclusiva não irá acabar de forma milagrosa com tais conflitos, mas lidar com eles de modo a construir e possibilitar a construção de consensos e garantir às pessoas com deficiência espaço e experiências que consideram suas “metamorfozes” e sua autoconstrução como pessoas dignas e criativas.

Pensar a educação inclusiva no contexto atual descreve Mendes (2002a), é compreender que esse discurso se amplia na mesma velocidade em que aumenta a exclusão social, e os valores e as práticas que alicerçarão uma sociedade, uma educação ou uma escola verdadeiramente inclusiva estão por se construir na prática.

Eizirik (2009), ao se apropriar do conceito de exclusão de Foucault, afirma:

[...] a exclusão é uma questão de cultura, de civilização, muito mais do que social. Estudando os grandes modelos sociais de exclusão – dos loucos, dos prisioneiros -, mostrou que na sociedade ocidental as exclusões são acumuladas, nunca vêm sozinhas, e constituem uma separação original, um princípio estrutural, fundante, que impõe limites (EIZIRIK, 2009, p. 37).

Como ressalta a autora, há todo um esquadramento do tecido social, o diferente fica fora de determinados espaços, fica excluído deles, mas paradoxalmente, lhe são definidos outros lugares, e lá o sujeito fica confinado. Temos então, a inclusão pela exclusão.

Pensando no processo da inclusão pela exclusão, como rupturas dos dispositivos de exclusão, que não acabam por si só, este está ligado à produção de novas subjetividades, que são propostas e prescritas aos indivíduos, em todas as civilizações, para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la e se estabelece por meio de uma série de procedimentos.

Contudo, no discurso da modernidade (movimento que se caracteriza por um esforço racional de ordenar o mundo) estenderam-se preocupações e riscos à ordem e unicidade, repetindo que todos são iguais, porém um “todos” padronizado dentro de seus pressupostos disciplinadores. A escola insiste em reafirmar que os alunos são diferentes, mas o objetivo escolar é que se igualem em conhecimento a um padrão que é estabelecido, caso contrário, serão excluídos do processo de aprendizagem.

Se os princípios da educação inclusiva vêm se fortalecendo desde meados da década de 1990, na prática é o modelo da integração escolar que predomina, como mostra Drago (2005).

A integração escolar tinha como objetivo “ajudar pessoas com deficiência a obter uma existência tão próxima ao normal possível, a elas disponibilizando padrões e condições de vida cotidiana próximas às normas e padrões da sociedade” (PRIETO, 2006, p. 37).

Sua efetivação segundo a autora citada, pode se dar pela oferta de um *continuum* de serviços que pudesse garantir ao aluno com deficiência o direito de estar em espaços sociais (dentre eles a escola) que aumentassem sua proximidade física com os demais alunos e pessoas. O *continuum* de serviços, idealizado nas décadas de 1960 e 1970, propõe-se nesse modelo que os alunos sejam atendidos em suas necessidades segundo duas orientações: encaminhá-los para recursos especializados “somente quando necessário”; e movê-los a fim de ocupar a classe comum “tão logo possível”. Estavam previstos para seu atendimento: (i) classe comum; (ii) classe especial; (iii) escola especial; e (iv) o atendimento em ambiente domiciliar e/ou hospitalar.

O que se constata como herança deste modelo é a permanência do aluno em instituições especializadas e classes especiais, pelo tempo em que esteve vinculado a algum atendimento.

Em contraponto, a inclusão de sujeitos público-alvo da educação especial não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitem. Implica uma reorganização do sistema educacional, possibilitando o desenvolvimento cognitivo, cultural e social, atendendo as suas necessidades. Isto pelo fato de que:

A educação inclusiva tem sido caracterizada como “um novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino. A ideia de ruptura é rotineiramente empregada em contraposição à ideia de continuidade e tida como expressão do novo, podendo causar deslumbramento a ponto de não ser questionada e repetir-se como modelo que nada transforma. Por outro lado, a ideia de continuidade, ao ser associada ao que é velho, ultrapassado, pode ser maldita sem que suas virtudes sejam reconhecidas em seu contexto histórico e social (PRIETO, 2006, p. 40).

Nesse sentido, segundo Baptista (2007), o paradigma de escola que inclui, remete à reflexão de conceitos relativos à diversidade e à diferença. É importante assinalar - embora pareça óbvio - que diversidade e diferenças são manifestações eminentemente humanas, elas resultam das diferenças étnicas e culturais, e também das respostas dos indivíduos relativamente à educação nas salas de aula. A diversidade é tão natural quanto a própria vida.

Essa diversidade é formada pelo conjunto de singularidades, mas também pelas semelhanças, que unem as relações sociais. Entretanto, parece que, na tentativa de garantir a promoção da igualdade, a escola está confundindo diferenças com desigualdades. Aquelas são inerentes ao humano enquanto estas são socialmente produzidas. As diferenças enriquecem, ampliam, são desejáveis porque a identificação/diferenciação contribuem para o crescimento. As desigualdades, ao contrário, produzem inferioridade.

Vale apontar que não cabe no paradigma da educação inclusiva permitir a “permanência excludente” (OLIVEIRA, 2006, p. 123) por meio do acesso legalmente garantido sem que sejam providos recursos humanos, modificações estruturais e metodológicas que viabilizem o usufruto pleno do direito à educação e à cidadania.

Considerando o exposto, Prieto (2010) alega que a educação inclusiva se constrói fundamentada a partir da escolarização, pois possibilita o convívio com o que é múltiplo, permitindo o processo de aprendizagem e interação entre todos e formas de manifestações humanas diferentes.

Neste contexto, a presença de alunos com deficiência em salas de aulas de ensino comum é hoje uma realidade cada vez mais constante. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que indicou o atendimento do aluno com deficiência preferencialmente nas salas de ensino comum, pôde-se verificar não só o respaldo legal para essa ação política, mas uma série de empreendimentos para sensibilizar familiares, professores e alunos em relação à chegada de discentes com deficiência para conviverem com seus pares.

A escolarização de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, nas escolas comuns, tem desafiado os sujeitos que lá estão a buscar novas/outras alternativas de trabalho para que possam garantir o acesso à educação desses alunos. Nesse sentido, o currículo escolar, a avaliação e, em especial, as práticas pedagógicas têm provocado na comunidade escolar uma certa inquietação, pois tais dispositivos são centrais para pensarmos a inclusão escolar nessa instituição que vive o legado de uma escola que atendia a um número restrito de alunos, considerada homogênea, e que negava a diversidade (EFFGEN, 2012).

Falar sobre a escolarização de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, segundo Vasques (2003), é deparar-se com um campo em construção. Nesse caminho, marcado por dúvidas e respostas provisórias, a escola e a educação emergem cada vez mais como espaços possíveis, desde que seja superada a concepção de escola como espaço social de transmissão de conhecimento em seu valor instrumental e adaptativo. A simples matrícula desses alunos não é suficiente para garantir efeitos potencializadores de desenvolvimento e aprendizagens. Pelo contrário, a inserção em certos espaços pode promover, inclusive, o rechaço da própria escolarização como um todo.

Moll (1996) a partir de uma perspectiva vigotskiana, cita que o papel principal da escolarização é:

[...] criar contextos sociais (zonas de desenvolvimento proximal - ZDP) para o domínio e o manejo consciente dos usos de instrumentos culturais. É por meio do domínio dessas tecnologias de representação e comunicação [...] que os indivíduos adquirem a capacidade e os meios para a atividade intelectual “de ordem superior” (p. 13).

Para Ribeiro (2009), “escolarização” diz respeito ao complexo processo que envolve aspectos relacionados com a instituição escolar: a que é oferecida, qual a sua função, sua organização, seu currículo, a tecnologia a sua disposição (livros, recursos e materiais utilizados para a escrita, entre outros), a forma e o princípio das ações pedagógicas desenvolvidas em seu interior, o sistema escolar (se é constituído ou não), entre outros, inclui os saberes culturais associados a

determinados grupos profissionais e a transformação destes em disciplinas escolares.

De acordo com o mesmo autor, o fenômeno social da escolarização na sociedade contemporânea é analisado e criticado com maior significação e implicações desde o momento em que se configurou como um projeto político orientado para sua universalização. A par desta posição, a escolarização entre os séculos XV – XVIII estava orientada pela homogeneização do público escolar. Escolares e estudantes estavam submetidos a uma ordem disciplinadora, autoritária e, paradoxalmente, paternalista. Apenas no século XX, observaram-se políticas voltadas a uma escolarização inclusiva e efetivamente universalizadora resultantes da ação de forças e agentes sociais novos, como as classes sociais em luta. Nem por isto, a escola e a escolarização têm significado uma experiência exitosa e isenta de crise.

Diante de tudo o que foi exposto neste capítulo, nos questionamos: e o sujeito com Síndrome de Prader-Willi? Como tem vivenciado tais processos? Como tem sido seu caminho inclusivo? Que práticas pedagógicas têm experimentado? Tem sido protagonista das ações numa perspectiva inclusiva ou tem vivido a mera integração escolar? Essas e tantas outras questões movem este estudo de mestrado e serão retornadas posteriormente.

4 PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO A PARTIR DOS ESTUDOS DE VIGOTSKI

Durante décadas educadores e psicólogos vêm se interessando pelos estudos em torno da constituição dos sujeitos, fundamentados na crença de que fatores ligados ao modo como se consideram em meio à sociedade em que vivem, interferem sobremaneira no processo educativo em geral. O tema da subjetividade⁵⁴ nos conduz a colocar o indivíduo e a sociedade numa relação indivisível, em que ambos aparecem como momentos da subjetividade social e da subjetividade individual.

Nesse sentido, autores como Vigotski auxiliam a partir de sua concepção sócio-histórica, estimulando nos estudos sobre a constituição do sujeito na/com a sociedade, como algo dinâmico que vai se instituindo. Permite entender o desenvolvimento humano⁵⁵ não como algo dado, mas como uma cadeia de produções simbólicas e emocionais das ações e relações do sujeito no curso de suas experiências.

Vigotski (1993) abriu caminho para uma psicologia que possibilitasse a construção de um sujeito social, por meio da compreensão da constituição desse sujeito e da subjetividade na processualidade. Para isso, pesquisou os sistemas psicológicos que ocorrem no processo de individuação do homem (cuja culminância seria a subjetividade, agora em toda a sua plenitude), sendo que esse processo não desvincula o homem de sua inserção social e histórica em uma cultura. Em outras palavras, sujeito e subjetividade são constituídos e constituintes nas e pelas relações sociais.

Este raciocínio levou Vigotski (2010) a afirmar que:

Desta maneira, a criança primeiro aprende a compreender os outros e só depois, seguindo o modelo, aprende a compreender a si mesma. Seria mais exato dizer que conhecemos (*znaem*) a nós mesmos na medida em que conhecemos os outros, ou, mais exato ainda, que estamos conscientes (*soznaem*) de nós mesmos apenas na medida em que somos outro para nós mesmos, ou seja, um estranho (*postoronny*) (VIGOTSKI, 2010, p. 179).

⁵⁴ É importante enfatizar que o termo “subjetividade” aparece poucas vezes na obra de Vigotski, entretanto, outros autores propuseram-se a discuti-lo a luz dos estudos vigotskianos (PALUDO; STOLZ; LOOS, 2012).

⁵⁵ O homem abordado na perspectiva sócio-histórica, não é apenas um reflexo do social, mas um ser dotado da capacidade de interpretar, de agir e de modificar o mundo, e nesse processo dialético, vai construindo-se como ser humano, intermediado pela práxis (MONTENEGRO, 2012).

Sendo assim, a partir das ideias de Vigotski, pode-se salientar que, a criança que se imagina um “bandido”, soldado ou cavalo e representa esses seres, na realidade está mais certa que seus pais ou mestres-psicólogos, que vêem nela apenas um ser pequeno e indefeso que vive na infância. Sob essa aparência esconde-se de fato uma reserva de potencialidades e realidades que não intervêm na realidade concreto-material da sua vida. A educação faz a seleção social da individualidade necessária. Através da seleção, ela faz do homem como biótipo o homem sociótipo.

Assim, a experiência do homem não é mero comportamento do animal; é uma função complexa decorrente de toda a experiência social da humanidade e seus grupos particulares. O fator decisivo do comportamento humano, não é apenas o biológico, mas também social, que traz consigo momentos inteiramente novos para o comportamento do homem. Desta maneira, nenhuma atividade humana resulta numa atividade isolada do conjunto de sentidos que caracterizam o mundo histórico e social da pessoa.

Conforme destacado, o comportamento é um processo dialético e complexo de lutas entre o mundo e o homem, e tanto no interior do homem quanto no desfecho dessa luta as forças do próprio organismo e as condições de sua constituição herdada desempenham papel não inferior ao da influência agressiva do meio.

Nesta perspectiva, Vigotski (2010) afirma que o comportamento do homem é formado pelas peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento. O autor analisa que o “único educador capaz de formar novas reações no organismo é a sua própria experiência” (p. 63). É por isso, que a experiência do sujeito se torna peça fundamental do trabalho pedagógico. Do ponto de vista científico não se pode educar o outro, é possível apenas, a própria pessoa educar-se, ou seja, modificar as suas reações inatas a partir da sua convivência com o outro.

A partir do citado pelo autor, pode-se salientar que as características próprias de cada indivíduo vão sendo formadas pela constante interação com o meio social e cultural. É, portanto na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se

liberta, ou seja, na transição das relações entre o campo externo e o meio intrapsicológico.

Cabe ressaltar que este processo de internalização, permite a passagem do plano social para o da subjetividade, e implica na “transformação dos processos externos (concretizado nas atividades entre as pessoas), em um processo intrapsicológico (onde a atividade é reconstruída internamente)” (REGO, 1995, p. 109).

O homem, quando internaliza o mundo à sua volta, transforma o social em subjetivo. A subjetividade também tem um papel produtor, pois coloca o novo no social; de outra forma, não haveria relação dialética.

A internalização, neste contexto, acontece por meio da relação homem-mundo, não sendo dada de maneira direta, mas através da categoria de mediação, segundo a qual, permite o sujeito apropriar-se do saber humano que o capacita a interpretar o mundo e lhe dá condições para comunicar-se com os outros. A mediação, por sua vez, se refere aos elementos intermediários contidos em qualquer relação, a saber: os instrumentos e os signos⁵⁶. Os instrumentos são as ferramentas físicas produzidas pelo homem. Já os signos, são as ferramentas psicológicas.

Vigotski destaca o papel mediador do outro e do signo. É por intermédio do outro e de suas ações, de suas palavras, da maneira como se dirige ao “eu” e, interage com ele, que esse “eu” toma forma no mundo.

Dessa maneira, Gomes e González Rey (2007) ao parafrazearem González Rey (1995) entendem a subjetividade, compreendida como produção de sentidos, inseparáveis tanto dos processos simbólicos quanto das emoções, e que vem alavancar o indivíduo e toda a sua história a uma nova posição, agora com sentidos, significados e emotividade. Esses sentidos emergem-se integrados frente ao desenvolvimento de atividades dos sujeitos, e que de fato vem reconsiderar os elementos de sentidos de sua historicidade.

⁵⁶ Entendidos como instrumentos convencionais de natureza social, são os meios de contato com o mundo exterior e, também, do homem consigo mesmo e com a própria consciência (AGUIAR, 2000).

Os sentidos subjetivos representam as unidades psicológicas que caracterizam a forma em que foi subjetivada a experiência emocional e simbólica vivida, ignorando aquilo que objetivamente significa para um observador externo. Os processos de significação concretizam-se na vida cotidiana dos sujeitos, nas diferentes formas de práticas sociais, uma vez que a significação é uma produção social.

Pode-se destacar que na construção do processo de subjetividade do sujeito com a Síndrome de Prader-Willi, cabe a possibilidade de desmistificar a figura do sujeito com deficiência, enquanto sujeito de impossibilidade e ausências. Muito mais do que o defeito em si, o que decide o “destino” da personalidade da criança é sua realização sócio-psicológica. Segundo Van der Veer e Valsiner (1996), uma característica dos primeiros escritos de Vigotski na área de defectologia⁵⁷ é:

[...] sua ênfase na importância da educação social de crianças deficientes e no potencial da criança para o desenvolvimento normal. Esta ênfase estava intimamente ligada à análise de Vigotski do papel de qualquer defeito físico na vida da criança. Ele afirmava que todas as deficiências corporais – seja a cegueira, surdo-mudez ou um retardo mental congênito – afetavam antes de tudo as relações sociais das crianças e não suas interações diretas com o ambiente físico. O defeito orgânico manifesta-se inevitavelmente como uma mudança na situação social da criança. Assim, pais, parentes e colegas irão tratar a criança deficiente de uma maneira muito diferente das outras crianças, de um modo positivo ou negativo (p. 74-75).

Góes (2008, p. 100) ao se apropriar dos conceitos de Vigotski (1987), destaca, que “o déficit orgânico não pode ser ignorado, mas é a vida social que abre possibilidades ilimitadas de desenvolvimento cultural o qual ‘borra a dominação natural da insuficiência orgânica, ou falando com mais exatidão, torna-se histórica”.

Neste contexto, resgata-se o princípio da compensação que foi elaborado por Vigotski (1997) como sendo de suma importância para a educação de pessoas com deficiência. Acerca de tal conceito o autor salienta que:

⁵⁷ Estudo das contribuições/implicações teórico-metodológicas soviéticas para a apropriação da linguagem verbal por alunos com deficiências e para a constituição das suas subjetividades (COELHO; BARROCO; SIERRA, 2011).

A educação das crianças com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que, simultaneamente com defeito, estão dadas também as tendências psicológicas de uma direção oposta; estão dadas as possibilidades de compensação para vencer o defeito e de precisamente essas possibilidades se apresentam em um primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educacional como sua força motriz. Estruturar todo o processo educativo, segundo a direção das tendências naturais à supercompensação, significa não atenuar as dificuldades que surgem do defeito, mas pôr em tensão todas as forças para sua compensação (VIGOTSKI, 1997, p. 47).

Essa proposta se apóia no argumento de que a deficiência pode ser superada por meio do processo de compensação. Embora reconheça que esse processo está em toda matéria viva e que, no ser humano, pode ocorrer no plano orgânico, Vigotski privilegia a compensação sociopsicológica ou cultural (GÓES, 2008).

Assim, González Rey (2012), compreende que nos seres humanos a natureza psicológica do aprender é inseparável da subjetividade, que representa um nível especificamente humano da psique, definida pelo caráter cultural da existência humana. A subjetividade alimenta-se de uma produção simbólica de origem cultural, mas também de uma produção social que, além de simbólica é portadora de um caráter subjetivo. A aprendizagem é muito mais do que um processo de compreensão e uso de operações e significados de caráter cultural.

Por esse modo, pode-se considerar que o trabalho educativo não deve firmar-se na história da instalação da deficiência, como muitas vezes ocorre. Deve, antes, buscar e oferecer elementos para que os indivíduos alcancem maior consciência de si mesmos, de suas vidas, das histórias, das suas aprendizagens.

Assim, trago o conceito de Zona de desenvolvimento Proximal (ZDP), a partir da perspectiva de Vigotski (2010), quando o autor salienta que

[...] A zona de desenvolvimento imediato da criança é a distância entre o nível do seu desenvolvimento atual, determinado com o auxílio de tarefas que a própria criança resolve com independência, e o nível do possível desenvolvimento, determinado com o auxílio de tarefas resolvidas sob a orientação de adultos e em colaboração com colegas mais inteligentes (p. 502).

Para Vigotski (2010) o estudo da Zona de Desenvolvimento Proximal é um dos instrumentos mais poderosos da investigação pedológica, pois através deste se

permite elevar consideravelmente a eficácia e utilidade do desenvolvimento mental à solução de tarefas propostas pela escola.

Neste sentido Van Der Veer e Valsiner (1996) ao se apropriarem dos conceitos de Vigotski, expõem:

Desta forma, a análise da zona de desenvolvimento proximal torna-se não só um meio magnífico para o prognóstico do futuro do desenvolvimento intelectual e da dinâmica do sucesso relativo [da criança] na escola, mas também um ótimo meio para a composição de classes [...] o nível de desenvolvimento intelectual da criança, sua zona de desenvolvimento proximal, a idade [mental] ideal da classe e a relação entre a idade [mental] ideal da classe e a zona de desenvolvimento proximal... [formam] a melhor maneira de solucionar o problema de composição de classes (VAN DER VEER; VALSINER, 1996, p. 368).

O professor tem um papel muito superior ao de mero reprodutor, devendo atuar no processo de mediação, indo muito além de uma simples fonte de conhecimento. O papel do professor consiste na intervenção nas ZDP's dos alunos para a criação de novas ZDP's, e isto requer iniciá-los em processos de aprendizagem diferenciados e não na mera solicitação daquilo que já sabem. Nas palavras de Vigotski (2010):

Sobre o professor recai um novo papel importante. Cabe-lhe tornar-se o organizador do meio social, que é o único fator educativo. Onde ele desempenha o papel de simples bomba que inunda os alunos com o conhecimento pode ser substituído com êxito por um manual, um dicionário, um mapa, uma excursão. Quando o professor faz uma conferência ou explica uma aula, apenas em parte está no papel de professor: exatamente naquele que estabelece a relação da criança com os elementos do meio que agem sobre ela. Onde ele simplesmente expõe o que já está pronto (p. 448).

Tal reflexão remete ao entendimento de que:

O que menos se deve é imaginar o processo educativo como unilateralmente ativo e atribuir todo o caráter ativo ao meio, reduzindo a nada o caráter ativo do próprio aluno, do mestre e de tudo o que está em contato com a educação. Na educação, ao contrário, não existe nada de passivo, de inativo. Até as coisas mortas, quando se incorporam ao círculo da educação, quando se lhes atribui papel educativo, adquirem caráter ativo e se tornam participantes ativos desse processo (VIGOTSKI, 2010, p. 70).

O autor conclui que a aprendizagem capacita uma série de processos de desenvolvimento que sofrem seu desenvolvimento próprio. O ensino só é efetivo quando aponta para o caminho do desenvolvimento.

Nesse processo, a cultura incorpora toda uma historicidade de gerações precedentes que se reelaboram e se recriam através de novos movimentos históricos que não somente nos instrumentos⁵⁸, no trabalho, mas na linguagem, nos processos simbólicos, no eu, no outro, ou seja, na forma como o sujeito ressignifica essa dinâmica e se constitui enquanto parte da cultura.

Sendo assim, a linguagem é um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão. Não é possível então, adquirirmos uma linguagem isoladamente, pois a linguagem, assim como a comunicação, necessita do outro para ocorrer e dar significado a expressividade, sendo este o caráter interlocutório da fala, que faz dela, o lugar de produção de sentidos.

Por esse encaminhamento Barroco (2008), alega que

[...] temos como resultante, que a história de cada sujeito não se apresenta emancipada da história dos homens, dos sujeitos de um dado espaço temporal; que a história da educação não é escrita à parte da história da humanidade, e que a história da Educação Especial não se encerra, já que ela é, em si, a história dos limites e das possibilidades humanas (BARROCO, 2008, p. 225).

Ao me embasar nos pensamentos de Vigotski, para estudar a constituição da subjetividade no sujeito a partir da cultura, torna-se clara a importância do outro nesse processo, visto que o eu se constitui na relação social, na qual as funções simbólicas, a linguagem, a cultura, a história, as relações e os afetos são fundamentais, desempenhando a função de relação social, ao mesmo tempo em que constitui o comportamento cultural e da consciência e que evocam não somente sentidos subjetivos do espaço em que pratica ação, mas precedentes de outros espaços.

Pensando neste processo de relação entre a aprendizagem e a criação do papel da escolarização a partir das zonas de desenvolvimento proximal, o papel dos instrumentos e a atividade intelectual, nos apoiaremos nestes conceitos vigotskianos

⁵⁸ Simboliza especificamente a atividade humana, a trans-formação da natureza pelo homem que, ao fazê-lo, transforma a si mesmo (SOUZA, 1994).

para entender os modos como o sujeito com síndrome de Prader-Willi vivencia o contexto escolar e constrói sua subjetividade.

5 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO

O presente capítulo trata da metodologia de pesquisa selecionada para o estudo, a fim de elucidar que procedimentos se apresentaram mais adequados para a coleta de dados. Esses procedimentos, escolhidos de acordo com os objetivos, trazem a abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa na perspectiva do estudo de caso do tipo etnográfico.

5.1 OBJETIVOS DO ESTUDO

O presente estudo teve por objetivo geral **entender como se dá o processo de inclusão de um aluno subjetivado como tendo a Síndrome de Prader-Willi, no contexto do ensino fundamental, de uma escola pública municipal de Vitória-E.S.**

Neste sentido, teve por objetivos específicos:

- Investigar as características comportamentais da Síndrome de Prader-Willi;
- Conhecer o sujeito com Síndrome de Prader-Willi a partir da contextualização deste sujeito na sala comum;
- Identificar se há articulação entre os panoramas legislativos da educação inclusiva e as práticas educativas perante o contexto escolar;
- Entender os processos de subjetivação do sujeito subjetivado como tendo a Síndrome de Prader-Willi;
- Conhecer as práticas educativas desenvolvidas como tal sujeito no âmbito da escola comum e do atendimento educacional especializado (AEE).

5.2 METODOLOGIA DO ESTUDO

Em geral, qualquer abordagem fundamentalmente nova de um problema científico leva, inevitavelmente, a novos métodos de investigação e análise (VIGOTSKI, 2007). Ao pensar em escrever sobre questões metodológicas emerge um conjunto de implicações que estão atreladas ao fazer pesquisa científica baseada na abordagem sócio-histórica.

A partir disto, baseada na abordagem materialista dialética da análise da história humana, admite-se a influência da natureza sobre o homem, afirmando que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência. Essa posição, de acordo com Vigotski (2007, p. 62) representa “o elemento-chave de abordagem de estudo e interpretação das funções psicológicas superiores do homem e serve como base dos novos métodos de experimentação e análise que defende”.

Dessa maneira, Freitas (2007) considera que a abordagem sócio-histórico-cultural aponta para uma outra maneira de produzir conhecimento, envolvendo a arte da descrição complementada pela explicação, enfatizando a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social. A pesquisa, nessa orientação, é vista, pois, como uma relação entre sujeitos, portanto, dialógica, na qual pesquisador e pesquisado são partes integrantes do processo investigativo e nele se ressignificam.

Ao refletir sobre a abordagem Vigotskiana, onde o fenômeno está em movimento e evoluindo em sua historicidade, Freitas (2007) compreende que o conhecimento é historicamente construído e que a pessoa está implicada em sua construção.

Nesse sentido, Freitas (2007) aponta, nas palavras de Vigotski (1991), que ao descrever sobre o método em pesquisa, deve-se levar em conta que

Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças - do nascimento à morte - significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que é somente em movimento que um corpo mostra o que é (p. 74).

Assim, Freitas (2007) insiste que todos os fenômenos devem ser estudados como um processo em movimento e mudança, buscando-se conhecer sua gênese e transformação. “Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético” (VIGOTSKI, 2007, p. 68).

Partindo desse pressuposto, Molon (2008, p. 57) concebe a pesquisa como uma atividade humana mediada socialmente, ou seja, como uma prática social, política, ética e estética que visa à criação de um novo conhecimento, produzido e apropriado com inventividade e rigor científico, que implica necessariamente a transformação de algo, quer seja nos sujeitos envolvidos direta e indiretamente, quer seja nos objetos de estudo pesquisados.

Ao pensar em escrever sobre questões metodológicas, emerge um conjunto de implicações que estão atreladas ao fazer pesquisa científica baseada na abordagem sócio-histórica, na qual esteve presente a complexidade das relações indissociáveis entre sujeito e realidade, considerando como o pesquisador, também vai se constituindo na trajetória da investigação, como este se constitui e é constituído, pelos e nos outros envolvidos, direta ou indiretamente, e algumas das condições instituintes na sociedade, desse modo, de se objetivar e subjetivar-se.

O presente estudo teve como base a pesquisa que foi desenvolvida a partir da seguinte linha metodológica:

- Pesquisa de natureza qualitativa;
- Estudo de caso do tipo etnográfico como delineamento da pesquisa;
- Procedimentos para a coleta de dados: entrevistas semiestruturadas (com professores regentes, professor de educação especial, estagiários com roteiros semiestruturados e áudio); diário de campo do dia a dia da sala de aula; documentos; fotografias e outras representações gráficas; observações espontâneas (com escrita de diário pela pesquisadora e registros fotográficos – em todos os espaços educacionais possíveis: sala de aula comum; atendimento educacional especializado; recreio); levantamento bibliográfico e documental compatível com a temática estudada.

Nesse sentido Bogdan e Biklen (1994) propõem no contexto da pesquisa qualitativa, o estabelecimento de uma relação continuada, na qual o pesquisador entra no mundo do sujeito, e permanece, ao mesmo tempo, fora dele, ou seja, deve-se ir a campo:

[...] não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 113).

Dentre as várias maneiras de realizar uma pesquisa qualitativa em educação, o estudo de caso do tipo etnográfico vem ocupando lugar crescente. Trata-se de uma modalidade de pesquisa qualitativa que une características do ‘estudo de caso’ com a ‘etnografia’.

Etnografia é um método de pesquisa oriundo da antropologia social, cujo significado etimológico pode ser “descrição cultural”. Assim, a etnografia, representa a tentativa de estudar a sociedade e a cultura, seus valores e práticas, a partir de sua “descrição densa”, entendida como mais do que mera compilação de fatos externos ao pesquisador, ou seja, observar o fenômeno social, não se reduz à dicotomia sujeito/objeto, mas o apreende em sua totalidade (VIÉGAS, 2007).

O estudo do tipo etnográfico parte, fundamentalmente, da noção de cultura considerada como conhecimento já adquirido, que as pessoas usam para interpretar experiências e gerar comportamentos, abrangendo o que elas fazem, o que sabem e as coisas que constroem e usam.

Silva, Barbosa e Kramer (2005, p. 48) ao se apropriarem dos conceitos de Vigotski (1984) destacam que

[...] ao pesquisarmos no campo das ciências humanas e sociais torna-se fundamental pelo pesquisador, ver e ouvir. Ver: observar, construir o olhar, captar e procurar entender, reeducar o olho e a técnica. Ouvir: captar e procurar entender; escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações. Este aprender de novo a ver e ouvir (a estar lá e estar afastado; a participar e anotar; a interagir enquanto observa a interação) se alicerça na sensibilidade e na teoria e é produzida na investigação, mas é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano.

Em suas reflexões metodológicas, André (1995) alerta para o cuidado que o pesquisador precisa ter na utilização do termo etnografia, pois esta envolve não só a observação participante e a entrevista, mas sim uma infinidade de outras técnicas.

Considera que as entrevistas e a observação participante constituem os meios mais eficazes para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado. Segundo André (1995), este procedimento

[...] não pode se limitar à descrição de situações, ambientes, pessoas, ou à reprodução de suas falas ou depoimentos, mas precisa buscar a reconstrução das ações e interações das pessoas envolvidas segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica. Na busca das significações do outro, o pesquisador deve ultrapassar seus próprios métodos e valores, admitindo outras maneiras de entender, conceber e recriar o mundo (p. 45).

Nesse sentido, de acordo com Gil (2009), a observação espontânea é aquela em que o pesquisador é mais um espectador que um ator, de modo que observa espontaneamente os fatos que ocorrem ao seu redor. Esta ferramenta de coleta de dados é, portanto, semelhante à utilizada pelos jornalistas, e pode ser também denominada de observação-reportagem. Este tipo de observação também se insere no plano da observação científica, pois:

[...] vai além da simples constatação dos fatos. Em qualquer circunstância, exige, um mínimo de controle na obtenção dos dados. Além disso, é seguida de um processo de análise e interpretação, o que significa que é submetida à verificação e controle, que são características dos procedimentos científicos (GIL, 2009, p. 72).

Conforme destacado, a escrita da pesquisa não se reduz a uma simples transcrição de conhecimentos produzidos em situação de campo. Aponta-se a necessidade, para outra maneira de produzir conhecimento, enfatizando a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico. O papel do pesquisador não consiste, em simplesmente descrever e compreender a realidade, mas em construir um conhecimento que desvele esta realidade, a partir daquilo, que emerge nas interlocuções da situação da pesquisa.

Para tanto, focalizando o aspecto acima, pode-se dizer que nas situações de pesquisa, se coloca como fundamental, como destacam Silva, Barbosa e Kramer (2005), analisar os discursos, as interlocuções tanto nas entrevistas quanto em outras situações de interação (observação de brincadeiras, conversas, diálogos entre crianças, diálogos entre crianças e adultos, experiências culturais).

Com isso, em uma entrevista, na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, marca-se a dimensão social do contexto, não se reduzindo meramente, a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas sendo concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Na entrevista,

Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social (FREITAS, 2002, p. 29).

Dessa maneira, enfatiza-se que no método de pesquisa o sujeito submetido a um procedimento de pesquisa apresenta-se e manifesta-se na complexidade das experiências vividas e experiencia a indissociabilidade entre o pensar, o falar, o olhar, o sentir, o fazer e o inventar.

Para tanto, o método na abordagem sócio-histórica possibilita contemplar o presente, o passado e o futuro, enquanto movimento em todas as suas fases e mudanças, isso significa descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que é somente em movimento que um corpo mostra o que é.

Assim, na perspectiva de Vigotski, a pesquisa visa compreender os eventos investigados descrevendo-os, mas procura também suas possíveis relações, integrando o individual com o social, focalizando o acontecimento nas suas mais essenciais e prováveis relações (FREITAS, 2002).

Enfim, se, por um lado, estranhar e relativizar não isenta o pesquisador de assumir o seu lugar na produção do conhecimento e nas escolhas a serem feitas para o desenvolvimento da pesquisa, por outro, torna-se ciente dos limites dessa construção que é fruto de uma interpretação em que, por mais que possa ter reunido dados verdadeiros e objetivos sobre as interações, significados e regras (explícitas e implícitas), estão subjacentes tanto a subjetividade do pesquisador quanto os referenciais teóricos que disciplinam o seu olhar.

5.3 (DES) CONSTRUINDO O SUJEITO DE ESTUDO

Os sujeitos deste estudo compreenderam: um aluno com Síndrome de Prader-Willi, regularmente matriculado no 7º ano do ensino fundamental; professores da sala comum; professores do atendimento educacional especializado (AEE); pedagogo; estagiários; familiares. A escolha deste grupo se deu como critério de oportunidade para a realização desta pesquisa, uma vez que a participação destes sujeitos atende ao interesse de investigação deste estudo, assim como aos objetivos propostos.

O sujeito pesquisado no presente estudo foi um indivíduo⁵⁹ “caracterizado” com a Síndrome de Prader-Willi, respaldado por um laudo médico (ANEXO A) (ANEXO B), que o transformou de uma criança “normal ao patológico”⁶⁰ por uma visão de um mundo medicalizado, da sociedade em geral que o acobertava por diversas vezes, os sentidos de suas angústias, atitudes, resistências e frustrações.

Ao adentrar no mundo de Samuel⁶¹ comecei a me questionar sobre as incertezas decorrentes das relações humanas e econômicas, que acabavam por definir um diagnóstico imaginário e esquecer-se de considerar que as pessoas se modificam continuamente no contexto ao qual se inserem. E percebo que as deficiências são construídas não só com alterações orgânicas estruturais, mas sucedem também de relações sociais.

Depois que nos identificamos à equipe multidisciplinar, todos os profissionais, fonoaudióloga, neurologista, psicóloga, indicam a síndrome, o genoma, indica que não tem alteração nenhuma, o cromossomo 15, mas eu pesquisei, ele tem todos os sintomas, baixa estatura, bipolaridade, os dedos pequenos, a obesidade, porém o exame do cromossomo deu negativo e os profissionais me orientam continuar nesta linha (CAIO)⁶².

⁵⁹ O nome do sujeito e os demais nomes, incluindo professores, pedagoga, estagiárias, escola, familiares e participantes utilizados nessa pesquisa, são fictícios.

⁶⁰ Neste contexto trago uma citação de Canguilhem (2014), [...] o que lhes interessa é diagnosticar e curar. Teoricamente, curar é fazer voltar à norma uma função ou um organismo que dela tinham afastado. O médico geralmente tira a norma de seu conhecimento da fisiologia, dita a ciência do homem normal, de sua experiência vivida das funções orgânicas, e da representação comum da norma em um meio social em dado momento.

⁶¹ Nome fictício sugerido pelo próprio sujeito.

⁶² Relatos a partir da entrevista com o pai, Caio.

Percebo que os pedidos de diagnósticos ficam engendrados por práticas, saberes, relações de poder, efeitos da verdade, que afirmam a possibilidade de mensurar e classificar os indivíduos, transformando a natureza e tudo que ela contém de força à coisa (MACHADO, 2012), e acaba por provocar a exclusão de um incluído.

Para chegar ao sujeito, protocolei meu projeto de qualificação no setor de Educação Especial da Prefeitura de Vitória, e fiquei no aguardo de uma resposta por parte da Secretária de Educação para autorizar minha pesquisa. Quando recebi a resposta, tive a oportunidade da escolha entre duas escolas, porém escolhi a “Arco-Íris”⁶³, pois saberia que ali, viveria novas experiências, já que na outra, havia feito um trabalho na época de graduação do curso de pedagogia.

Ao adentrar os campos daquele universo colorido (no dia 12 de agosto de 2014), fui recebida pela pedagoga Wanderleia, que me comunicou que já esperava a minha presença. Apresentei meu projeto que se chamava na época “A criança com Síndrome de Prader-Willi na escola comum: inclusão, escolarização e processos de subjetivação” e Wanderleia solicitou que apresentasse qual era o objetivo da pesquisa e o meu, na escola. Convocou-me para uma reunião junto aos professores da turma do 7º ano (6ª série anteriormente), sala em que Samuel estava inserido e apresentou-me a professora de Educação Especial, Silvia, responsável pelas práticas pedagógicas junto a Samuel.

No mesmo dia, na sala de recursos multifuncionais, Silvia conversou comigo e demonstrou-se aberta à pesquisa. Apresentou uma anamnese⁶⁴ do Samuel (do ano de 2013), para que pudesse ter maiores informações (ANEXO C), avaliação fonoaudiológica (ANEXO D), e conversou um pouco sobre o processo de ensino e aprendizagem do aluno.

⁶³ A escolha do nome foi realizada pela possibilidade de diversidade que encontrei no espaço escolar daquele universo.

⁶⁴ É uma entrevista realizada pelo profissional de saúde ao seu paciente, que tem a intenção de ser um ponto inicial no diagnóstico de uma “doença ou patologia”. Em outras palavras, é uma entrevista que busca lembrar todos os fatos que se relacionam com a síndrome e à pessoa com deficiência. Mas no caso, é uma avaliação pedagógica. http://pt.wikipedia.org/wiki/Anamnese_

Na reunião junto à pedagoga e professores, Wanderleia apresentou-me ao grupo. No primeiro momento explanei minha pesquisa aos professores, e fui aos poucos debruçando junto a eles os objetivos dos estudos. Deixei-os à vontade para alguns questionamentos e levantamentos.

Os professores relataram que a turma do 7º ano era uma turma bastante complicada, com alto índice de notas abaixo da média e com muitos problemas de disciplina, o que acarretava uma frustração perante o trabalho realizado em sala de aula. Desejariam saber também, como o tema da pesquisa seria exposto por mim aos alunos, pois acharam que causaria ainda mais desconfiança e dispersão nas aulas. Depois de muito diálogo, foi decidido que seria explicado à turma que a pesquisa seria em um todo, e não apenas, com um sujeito específico.

Ao adentrar no meu primeiro dia de sala de aula no 7º ano, na turma considerada “indisciplinada”, percebi diversos olhares. No início sentei-me no final da sala para não causar tanta estranheza. Abri meu caderno amarelo, peguei minha caneta preta e observei tudo o que estava ao meu redor. Vejo lá do fundo, aquele menino de 15 anos de idade, em uma sala em que há uma defasagem de idades (12 a 15 anos), com uma estatura mediana baixa para sua idade, com sobrepeso e dificuldades de visão, relatado por Silvia. Ao seu lado encontrava-se uma estagiária⁶⁵, que tinha o objetivo de auxiliá-lo em suas atividades, mas por muitas vezes, e por resistências de Samuel, realizava os rabiscos em seus cadernos e muitas atividades ficavam sem serem realizadas por ele.

Samuel residia na Serra, com seus familiares: pai, mãe, avó materna e duas irmãs (22 e 9 anos, respectivamente). Nasceu de uma cesárea, com 45 cm, 2,200kg, sendo uma gravidez complicada, pois sua mãe precisou fazer repouso durante a gestação, devido a problemas de pressão alta, nascendo antes dos nove meses. Seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, segundo Caio, foi aparentemente normal durante a primeira infância. Sua mãe não tinha participação

⁶⁵ Estagiária que permaneceu por duas semanas durante o início da pesquisa e foi trocada por Mara (era atual estagiária de Samuel), visto que não condizia com as necessidades de Samuel. Os professores de Samuel acreditavam que Mara se sairia melhor.

em sua vida escolar, segundo seu pai, pois cuidava da avó materna de Samuel que tinha Mal de Alzheimer.

Samuel, antes de estudar na escola Arco-Íris, havia passado por cinco escolas, porém não houve um processo de adaptação em relação ao processo escolar:

Aqui está um dos problemas! Ele iniciou na escola X, particular, nesta escola não identificaram dificuldade nenhuma. Depois saiu desta escola e foi para escola Y, depois escola Z (tudo particular), nestas escolas ninguém identificava nada, pelo contrário na escola Y até expulsaram Samuel achando que era bagunceiro-hiperativo, ou seja, preferiu se livrar dele. Quando foi na quarta escola particular W com uma equipe multidisciplinar identificaram a dificuldade dele com o aprendizado formal. Nesta escola fui orientado a colocar o Samuel em uma APAE-VITÓRIA-E.S e depois foi transferido para uma escola pública anterior a esta e veio para a arco-íris. Nesta escola em que ele permanece foi onde ele melhor se desenvolveu, apesar da turma dele ser considerada complicada e se deixar levar pela influência, ainda é a escola que ele mais evoluiu (CAIO).

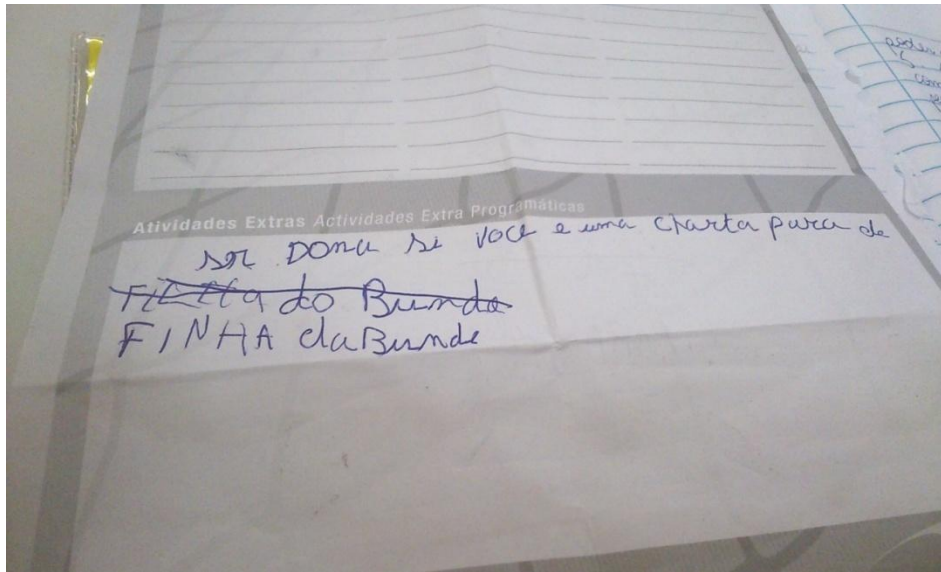
Trago, neste momento, algumas características do Samuel⁶⁶:

Era um adolescente que adorava mandar!!! Ficava nervoso nos dias que tinha prova, e chegava faltar à aula quando sabia que havia alguma avaliação que poderia não dar conta. Quando contrariado por professores acabava por escrever bilhetes, mostrando sua raiva e indignação⁶⁷ (Foto 1).

⁶⁶ Essas características foram observadas por mim nos momentos das entrevistas e diários de campo.

⁶⁷ Importante destacar que são características subjetivadas pela síndrome.

Foto 1: Recado de Samuel destinado à Silva. Fonte: Arquivo pessoal.



Gostava de jogar bola, vídeo game, e realizava várias atividades: fora da escola.

Adorava comer, pegava dinheiro escondido do pai para comprar guloseimas na padaria próxima a escola. Não se interessava pela merenda da escola. Utilizava a comida em sua matéria preferida, matemática. Em uma atividade de divisão em que Samuel teria que dividir 18 – para 12 e o resultado daria 6, ele utilizou do objeto bombons e disse que tudo que sobraria, ficaria tudo para ele. No momento, o raciocínio pela comida foi imediato!!!!

Tinha um imenso carinho pelo pai. Tudo que vinha contar em seus relatos e histórias Caio estava envolvido. Para ele Caio era um verdadeiro herói!

Fazia aulas de músicas, academia, adorava viajar com seu pai e retratava as novidades, às vezes eu ficava confusa, sobre o que era real ou fantasia. Não falava muito dos outros familiares, só quando perguntado.

Na escola não era de muito amigos, sua relação social com a turma não era muita (Foto 2 e 3)⁶⁸, alguns colegas acreditavam que era beneficiado pela estagiária, e que

⁶⁸ Só participou de apenas uma festa de confraternização junto a sala, no dia 3 de dezembro 2014, que foi um amigo X de fim de ano da turma do 7º ano, com direito a comes e bebes. Samuel trouxe

esta realizava suas atividades. Os amigos que Samuel conversava e trocava ideias eram três: João, Ricardo, e Pablo, porém na hora do recreio quando Samuel me via sentada em algum lugar sempre vinha ao meu lado contar suas histórias, era bom de conversa, sempre articulado.

Foto 2: Samuel em interação com a turma em uma confraternização. Fonte: Arquivo pessoal.



Foto 3: Samuel em interação com a turma em uma confraternização. Fonte: Arquivo pessoal.



uma quantidade enorme de salgadinhos e seu presente, e não teve vergonha nenhuma de ir falar quem foi seu amigo.

Samuel apresentou necessidade de usar óculos, porém ficou um bom tempo sem usar, pois quebrou vários devido ao seu nervosismo e irritabilidade. Ao final da pesquisa em uma conversa com Caio, foi solicitado o uso de óculos, e Samuel passou a utilizar o utensílio, percebendo a necessidade para o seu processo de aprendizado.

Percebia que no ínterim do percurso da pesquisa notar aqueles adolescentes e ganhar a confiança deles foi um processo interessante, pois de certo modo, notaram que a pesquisa não era para um foco em si, mas para uma singularidade, e o que era impossível no relato dos professores, foi se transformando dentro daquele contexto.

5.4 LOCAL DO ESTUDO

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede Municipal de Ensino da cidade de Vitória-E.S, denominada Arco-Íris. O município de Vitória foi escolhido por ser um município que contextualiza o processo da educação especial, tendo seu início em 1991, quando Vitória teve um salto substancial e qualitativo no que se refere à educação de modo geral. A partir dessa data, começa a haver maior preocupação com o ingresso de profissionais por meio de concurso público, valorização dos professores, construção, reforma e reestruturação dos prédios escolares, cursos de capacitação e uma série de medidas que tinham como objetivo colocar a educação num patamar desejável de aceitabilidade e seriedade diante da opinião pública (DRAGO, 2005).

Hoje o município tem proporcionado várias ações técnicas e pedagógicas com foco na inclusão e também na escrituração e implementação dos projetos pedagógicos das escolas como possibilidade de dar maior autonomia às unidades de ensino, permitindo que essa construção seja realizada pelas escolas de acordo com a realidade de cada uma.

A escola Arco-Íris era composta por 382 alunos no turno matutino e 370 no turno vespertino, perfazendo um total de 752 alunos regularmente matriculados e distribuídos do 1º ano ao 9º ano. O Projeto Político Pedagógico da escola estava

desatualizado (2006) e a escola regia a partir do Plano de Ação, que foi elaborado com base nas avaliações das atividades e projetos desenvolvidos pela escola no ano de 2013 pelos diversos segmentos da comunidade escolar (alunos, pais e funcionários), buscando atender políticas educacionais editadas pela SEME (Secretaria Municipal de Educação) para o ano de 2014.

Quanto ao perfil sócio-econômico da comunidade onde a escola Arco-Íris estava localizada, pode-se dizer que tratava-se de um bairro de classe média que oferecia uma diversidade de dispositivos de lazer, saúde e educação.

A escola contava com 14 salas de ensino fundamental em modalidade anual, sala de direção⁶⁹, sala de coordenação, sala de pedagogos, professores (Foto 4), planejamentos (Foto 5), vídeo, sala de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado (AEE), (Foto 6) banheiro acessível, espaço para oficina de leitura e escrita, camarim, biblioteca (Foto 7), laboratório de informática (Foto 8), sala do tempo integral, ciências, artes, secretaria, auditório, refeitório (Foto 9), cozinha, pátio (Foto 10), duas quadras (Foto 11 e 11a), a escola é equipada com rampas (Foto 12), que foram adaptadas após receberem uma aluna cadeirante.

⁶⁹ No ano de 2014 foi realizada eleição para diretor. A eleição ocorre a cada três anos. Neste ano possuía duas candidatas, porém a candidata do matutino conseguiu se eleger novamente. A campanha envolveu “calorosamente” a escola, e votos foram solicitados até a mim.

Foto 4: Sala dos professores. Fonte: Arquivo pessoal.



Foto 5: Sala de planejamento. Fonte: Arquivo pessoal.

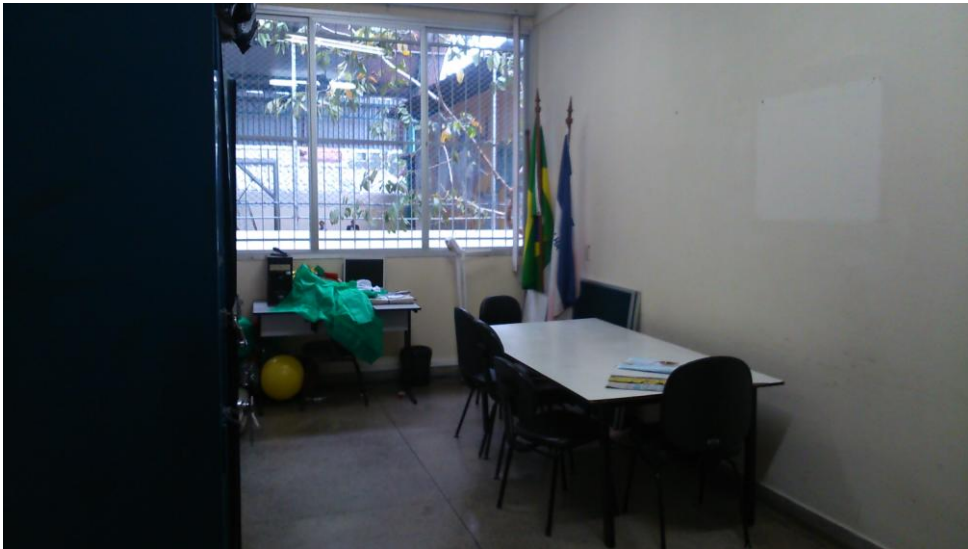


Foto 6: Sala de Recursos Multifuncionais. Fonte: Arquivo pessoal.



Foto 7: Biblioteca. Fonte: Arquivo pessoal.



Foto 8: Laboratório de Informática. Fonte: Arquivo pessoal.



Foto 9: Refeitório. Fonte: Arquivo pessoal.



Foto 10: Pátio. Fonte: Arquivo pessoal.



Foto 11: Quadra descoberta. Fonte: Arquivo pessoal.



Foto 11a: Quadra coberta. Fonte: Arquivo pessoal.



Foto 12: Rampas de acessibilidade. Fonte: Arquivo pessoal.



A escola atendia alunos com deficiências, tanto no atendimento educacional especializado, quando na sala regular através do atendimento colaborativo e das adaptações necessárias, considerando cada especificidade. A escola possuía professores especializados que trabalham tanto no AEE quanto no atendimento colaborativo. Além disso, a escola contava com estagiários que auxiliam os alunos com deficiências.

5.5 PROCEDIMENTOS DE COLETAS DE DADOS

5.5.1 Observação do Cotidiano Escolar

Utilizei a observação como ferramenta, onde me proporcionou adentrar no campo para reconhecer e familiarizar-me com o ambiente de sala de aula regular e sala de recursos multifuncionais, as relações interpessoais na hora do recreio e com os sujeitos neles envolvidos, tendo em vista que de acordo Moreira e Caleffe (2008), a observação é um procedimento de coleta de dados que

[...] o objetivo do pesquisador é apenas observar o comportamento do participante ou dos participantes. Os comportamentos incluem o que as pessoas dizem e fazem, mas os observadores evitam interrompê-las para buscar esclarecimentos (p. 195).

Nesse contexto, os dados foram coletados, durante a minha permanência junto ao aluno com síndrome de Prader-Willi e os demais sujeitos, compartilhando suas atividades no dia a dia das aulas e também em eventos do cotidiano escolar. De acordo com Gil (1994) “o observador não é apenas o espectador do fato que está sendo estudado, ele se coloca na posição e ao nível dos outros elementos humanos que compõem o fenômeno a ser observado” (p. 215).

Sob tal perspectiva, as observações aconteceram no período de agosto a dezembro de 2014, ou seja, dois trimestres, com periodicidade semanal de dois a três dias. As idas à escola se organizaram no início de modo a possibilitar a observação das aulas na sala regular, com duração de cinquenta minutos cada, no atendimento na sala de recursos⁷⁰ que possuía uma sala própria e nos recreios, depois participação de conselhos e reunião de pais e passeios⁷¹.

Sob o enfoque da perspectiva sócio-histórica a observação se fundamentou no processo interativo possibilitado pela linguagem entre a relação dos sujeitos e mediada por eles, permitindo a compreensão dos comportamentos a partir da percepção dos sujeitos da investigação. Segundo Freitas, Jobim e Kramer (2003, p. 33) "a observação, numa pesquisa de abordagem sócio-histórica, se constitui, pois em um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos".

Nesse sentido, a observação se concretizou no encontro de muitas vozes que refletiram e refrataram a realidade, construindo uma nova/outra tecitura social e permitindo-me ter essa dimensão da relação da singularidade com a totalidade, do individual/particular com o coletivo/social (FREITAS, 2002).

⁷⁰ Nesta sala o atendimento não acontecia no contra turno, e Samuel saía da sala comum junto com a estagiária, para realizar praticamente todas suas atividades junto à professora Silvia.

⁷¹ Passeios que Samuel não esteve presente – passeio cultural a mostra cultural de cinema de Vitória-E.S e ao Parque da Cidade, localizado no município da Serra-E.S.

Para entender as vozes entrelaçadas no discurso da escola/sala de aula, utilizei os diários de campo para registrar as experiências e impressões sobre a sala de aula, sala de recursos multifuncionais e recreios, os eventos mais significativos e as ligações disso tudo com a fundamentação teórica, o que possibilitou constituir um detalhamento de informações para a utilização na pesquisa. Assim, Bogdan e Biklen (1994) enfatizam que o diário, é o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da coleta de dados.

5.5.2 Entrevista

A entrevista, de cunho sócio-histórica, assim como a observação, também é marcada por essa dimensão do social. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social (FREITAS, 2002).

Desta forma, utilizei a entrevista semiestruturada com os sujeitos da pesquisa, pois combina uma série de perguntas pré-determinadas com uma conversa mais solta, onde o entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da maneira que eles quiserem, oferecendo uma oportunidade para esclarecer qualquer tipo de resposta quando for necessário (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

As entrevistas semiestruturadas aconteceram durante o período (matutino)⁷² de observação na escola, foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Aconteceram em dias agendados com os sujeitos participantes, preferencialmente no horário de planejamento dos professores e nem todos os professores foram escolhidos⁷³, assim distribuídas: uma entrevista com o aluno subjetivado como tendo a síndrome de Prader-Willi, uma entrevista com seu pai, uma entrevista com a pedagoga, uma entrevista com a professora de AEE responsável pelas atividades pedagógicas de Samuel, uma segunda professora de AEE, estagiária responsável

⁷² Período letivo em que o aluno estudava.

⁷³ Alguns professores apresentaram resistência mediante a entrevista. Esses professores foram escolhidos mediante observações na sala de aula e sua intensidade perante a pesquisa.

por auxiliar Samuel em suas atividades em sala de aula comum, duas estagiárias que auxiliam crianças com outros tipos de deficiência, uma delas incluída na sala de Samuel, cinco professores⁷⁴ da sala comum de ensino. Diversas conversas foram realizadas durante minha estada na escola com professores, mais especificamente com a professora de Educação Especial.

A entrevista semiestruturada foi utilizada com o objetivo de conhecer o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de um aluno subjetivado como tendo a síndrome de Prader-Willi dentro de uma sala comum e como o processo de inclusão ocorre e perpassa dentro da escola. Como o professor recebe este aluno dentro de sala aula, como este aluno é visto pelos outros alunos, se o laudo médico interfere no processo ensino e aprendizagem e como eles têm reagido com estas novas subjetivações que surgem no íterim da educação.

Percebi assim, na entrevista semiestruturada um espaço de produção de enunciados que se alternam e que constroem um sentido na interação das pessoas envolvidas.

⁷⁴ Professores regentes que disponibilizaram à entrevista: História, Geografia, Matemática, Arte, Ciências.

6 SUBJETIVIDADE, (DES) CONSTRUÇÃO DE UM SER ...OU... SOBRE O SER SUBJETIVADO COMO SUJEITO COM SÍNDROME DE PRADER-WILLI

Este capítulo objetiva apresentar e discutir os resultados da pesquisa, interpretando-os à luz dos referenciais teóricos que dão sustentação ao estudo para responder ao objetivo geral proposto. A partir de observações/entrevistas/conversas entender como se deu o processo de aprendizagem deste aluno e as práticas pedagógicas inclusivas, tanto na sala comum, quanto nos diversos espaços escolares; de conversas informais com professores, pedagogo, pai, alunos da turma em que Samuel se insere e das observações realizadas durante dois trimestres, procuro apresentar/entender como o discurso teórico e o discurso dos sujeitos dessa pesquisa refletem na constituição subjetiva do sujeito com síndrome de Prader-Willi e no seu processo de aprendizagem.

Neste contexto, tomo como base que:

A educação social, que surge na grandiosa época de reconstrução definitiva da humanidade, está chamada a realizar o que sempre sonhou a humanidade como um milagre religioso: que os cegos vejam e que os mudos falem.

Provavelmente a humanidade vencerá, mais cedo ou mais tarde, a cegueira, a surdez e a debilidade mental. Mas as vencerá muito antes no plano social e pedagógico que no plano médico e biológico. É possível que não esteja distante o tempo em que a pedagogia se envergonhe do próprio conceito 'criança deficiente como marca de um defeito insuportável de sua natureza. O surdo que fala e o cego que trabalha são partícipes da vida comum em toda sua plenitude, eles mesmos não experimentarão sua insuficiência nem darão motivo dela aos demais.

Está em nossas mãos fazer que a criança cega, surda ou débil mental não seja deficiente. Então desaparecerá também este conceito, signo inequívoco de nosso próprio defeito. [...] graças ao sistema social modificado, a humanidade alcançará condições de vida distintas, mas sãs. A quantidade de cegos e surdos se reduzirá enormemente. Quiçá desaparecerão definitivamente a cegueira e a surdez. Mas, muito antes disso serão vencidas socialmente. Entretanto, fisicamente, a cegueira e a surdez existirão durante muito tempo na Terra. O cego seguirá sendo cego e o surdo, surdo, mas deixarão de ser deficientes porque a defectividade é um conceito social, tanto que defeito é uma superestrutura da cegueira, da surdez, da mudez.

A cegueira em si não faz a criança deficiente, não é uma defectividade, quer dizer, uma deficiência, uma carência, uma enfermidade. Chega a ser somente em certas condições sociais de existência do cego. É um signo da diferença entre sua conduta e a conduta dos outros (VIGOTSKI, 1997, p.82).

Trago neste capítulo os fundamentos da teoria sócio-histórica, a perspectiva de inclusão de Samuel e a (des) construção de sua subjetividade.

6.1 INTERRELAÇÕES E POSSÍVEIS/NOVOS DISCURSOS DE SAMUEL ATRAVÉS DA SUA SUBJETIVAÇÃO

Neste subcapítulo apresento os possíveis processos de interação de aprendizagem que Samuel realizava comigo nos momentos de observação que o impulsionaram pela necessidade de comunicação e desejo de expressar seu pensamento, mediando sua relação com os outros. A comunicação foi por diversas vezes o fator de desenvolvimento e interlocução de Samuel, que o fez iniciar novos processos construtivos.

Nesta perspectiva, enfatizo o processo essencial da linguagem, que

[...] habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras condizem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade [...] (VIGOTSKI, 2007, p. 23).

A partir disto, procurei me atentar para as especificidades do sujeito e considerar que para abordar um adolescente seria importante pensá-lo na perspectiva da alteridade⁷⁵, compreendê-lo como outro, pertencente a um lugar social diferente do adulto pesquisador. A abordagem sócio-histórica, como cita Freitas (2002), ao apontar para uma relação entre sujeitos, sugere que adolescentes precisam ser considerados parceiros dos pesquisadores.

Foi necessário compreender, o que significava a minha presença naquele contexto, em uma turma considerada a “mais indisciplinada” da escola, com mais ou menos 30 alunos, dentre eles Samuel e Miguel⁷⁶, que entre as conversas paralelas que eram

⁷⁵ Segundo Jodelet (1998) a alteridade pode ser definida como um processo simultâneo de construção e de exclusão social, cuja compreensão deve ser conjunta e englobar os níveis interpessoais e intergrupais. Pode ser compreendida positivamente, ao viabilizar toda atividade simbólica existente entre seres humanos; ou negativamente, quando expõe um dado grupo a outro que lhe é estranho, ameaçador.

⁷⁶ Miguel era um aluno que também possuía um tipo de síndrome, porém, Down.

constantes, e que dificultavam a atuação dos professores durante as aulas, permitiram-me perceber, que no início do processo de observação, as emoções que surgiram à base dos instintos, olhares atentos e o silêncio que contagiava, foram se preenchendo de questionamentos, angústias e incertezas, e que aos poucos as possibilidades de êxito foram constituindo a relação.

Samuel, era um adolescente que tinha 15 anos, nascido no município de Vitória-E.S., em 30 de março de 1999. Residia com seus pais, irmãos e uma avó materna no município de Serra-E.S. Foi matriculado na escola arco-íris no ano de 2013, quando os pais perceberam que a escola anterior não atendia suas necessidades de aprendizagem. Foi recebido na escola com o diagnóstico de Síndrome de Prader-Willi, porém em seu laudo médico⁷⁷ não constava a deficiência (Foto 13).

⁷⁷ Para surpresa da pesquisadora o genoma (toda a informação hereditária de um organismo que está codificada em seu DNA) de Samuel foi apresentado pelo pai a partir da entrevista realizada em outubro de 2014. Novas conduções foram realizadas diante a entrevista, perante a descoberta de que o sujeito não apresentava o diagnóstico de síndrome de Prader-Willi, mas é importante ressaltar que era considerado um sujeito como tal, pela família e pela escola.

Foto 13: Samuel, sujeito da pesquisa. Fonte: Arquivo pessoal.



De acordo o relato do pai durante a entrevista, pode-se perceber que,

A gravidez da minha esposa foi complicada, pois ela teve pré-eclâmpse. Ficou praticamente dos cinco aos seis meses da gestação sem sair de casa, gravidez de risco. Ele, é meu filho do meio, tenho uma de 22 anos e outra de 9 anos. Samuel nasceu um pouco antes dos 9 meses. No início não apresentava nada visível, só a obesidade, no resto tudo aparentemente normal, mamou, andou, falou, tudo no tempo certo, não notávamos nada de anormal, as coisas só começaram a aparecer no caminhar do período escolar (CAIO).

A partir deste relato, pode-se inferir nossa busca pela especificidade do humano, seus processos qualitativamente diferenciados no contexto educacional à situação comunicativa, tanto ao trabalho linguístico pelo qual a linguagem se constitui, quanto à perspectiva psicológica, como um processo de comunicação que constrói e orienta o sujeito por meio dos sentidos subjetivos⁷⁸ do aprender e do contexto da aprendizagem.

⁷⁸ Sentido subjetivo refere-se a um conceito específico desenvolvido por González Rey (2005), com base na categoria de sentido em Vigotski. Para o autor, o sentido pode ser compreendido como uma

Nesse sentido, essa realidade construída apenas como uma produção simbólica, sem nenhum nexos com outros registros, passaram a definir processos e fenômenos que, tendo um caráter diferente das nossas práticas simbólicas, o constitui, como um ser com síndrome de Prader-Willi e expressam outros registros da realidade, que são os responsáveis pela produção da realidade social. Porém, de acordo com González Rey (2006), a subjetividade não é uma cópia, nem um reflexo do mundo real, é uma produção humana de caráter simbólico e de sentido que, dentro da realidade social em que o homem vive lhe permite as diferentes opções de vida cotidiana e de seu desenvolvimento.

Todavia, percebia que no processo de escolarização e inserção de Samuel as significações e ressignificações feitas pelos seus pares sociais, familiares e professores, encaixavam-no como um indivíduo com limitações e com um potencial biológico diferente dos demais, apresentando rumos de desenvolvimento alterado em função das expectativas esperadas em relação a ele.

Samuel apresentava-se de forma permanente na processualidade de suas ações, na qual suas imagens evocavam emoções, perante aos diversos contextos em que vivia, e que, por sua vez, geravam novas imagens em um processo infinito que marcava seus diferentes processos de atividades e interações.

Cena⁷⁹ 1 – diário de campo – Samuel e Marcella - 9 de setembro de 2014

A partir da aula do dia 9 de setembro de 2014 mudo-me de local na sala de aula, do fundo da sala, sento-me mais perto de Samuel, o que me possibilitou um maior entrosamento e uma maior visibilidade do aluno em relação a sua interação para com suas atividades/colegas e professores. Essa minha mudança se deu com base em minhas observações diárias do cotidiano escolar, no qual, Samuel estava inserido, onde percebo um maior entrosamento e confiança junto à sala do 7º ano. Samuel depois de um feriado em Vitória-E.S conta que foi fazer uma trilha com sua família ao morro do moreno- Vila Velha-E.S e que fez rapel. Diz que lá em cima é

complexa combinação de emoções e processos simbólicos, vivenciados em diferentes momentos e diversas esferas processuais da vida dos sujeitos.

⁷⁹ As cenas retratadas nesta pesquisa, foram escolhidas a partir dos objetivos elencados.

muito bonito, que demorou 4 horas para subir e 7 horas para descer. O seu entusiasmo foi tão grande que eu até tive interesse em conhecer o local. Um colega se aproxima e participa da conversa.

É importante salientar e compreender, nesta cena, o valor essencial no processo mediador da linguagem na perspectiva sócio-histórica. O uso de instrumentos a partir da fala, a verbalização, proporcionava a Samuel o processo de interação com os outros que o rodeava, dando uma maior flexibilidade em suas ações. Neste contexto, notava-se que a atividade simbólica era uma função organizadora específica que invadia o processo do uso de instrumento e produzia formas fundamentalmente novas de comportamento.

Para Vigotski (2007, p. 162), “a linguagem é um marco diferencial no desenvolvimento das funções psíquicas superiores”, pois é por meio dela que toda a constituição dos significados das atividades humanas é transmitida de geração em geração e é o elemento mediador principal no trabalho pedagógico. A mediação é um elemento inerente ao desenvolvimento, e faz parte da construção sociocultural do homem. Sendo assim, não é possível pensar aprendizagem e desenvolvimento sem mediação, pois é na interação com o outro que o sujeito se desenvolve.

Desse modo, saliento acerca do processo da linguagem e aprendizagem, e suas contribuições para a área educacional, que de acordo com Bakhtin (1993, p. 227), a linguagem não é um dom divino, muito menos uma dádiva da natureza. Ela é: “o produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a organização sócio-política da sociedade que o tem gerado”.

Desse ponto de vista, a linguagem se constitui, para Bakhtin (1993), como uma produção social da vida humana, refletindo os elementos e as contradições de sua organização econômica, política e social. Ou seja, a linguagem é concebida como atividade constitutiva do sujeito, cuja realização se efetiva na e pela interação com os sujeitos, sendo capaz de estabelecer relações entre os objetos e o mundo que o cerca.

Com base nas observações do cotidiano escolar de Samuel, notava que a linguagem permitia-o uma relação interpessoal com os outros, porém com aqueles que demonstravam certa empatia pelo seu comportamento. Seus colegas de classe questionavam aos professores por diversas vezes qual era o lugar da estagiária de Samuel junto a ele, visto que para os demais, sua representação social, não passava de “mais um” aluno na sala de aula de comum.

Cena 2 – diário de campo - diálogo: Laura e Marcella - 13 de outubro de 2014

Em uma aula de ciências sobre cordados a professora passa um conteúdo do livro e pede que os alunos copiem. Uma aluna, ressalva sua indignação,

Aluna: Fico com muita raiva! Ela copia tudo para ele!

Marcella: Mas porque fica aborrecida?

Aluna: Todo dia a Mara⁸⁰ copia a matéria para ele. Ela sempre copia tudo!

Sendo assim, a língua é compreendida como expressão das relações e tensões sociais, veiculando e sofrendo o efeito dessa luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e de material nas diversas produções de linguagem. Conforme explica Bakhtin (1995, p. 108),

[...] os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar [...] Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.

O diálogo é a expressão viva desse jogo de papéis, delimitando os enunciados e organizando o processo de enunciação. Assim, em qualquer circunstância, a palavra é sempre dialógica, ela evoca significações que a antecedem, ao mesmo tempo em que desencadeia reações subsequentes, que de alguma forma povoam as expectativas do falante.

Em meus questionamentos e exclamações, pensava nas diversidades estabelecidas dentro daquela sala que apresentava pelo Censo Escolar/MEC/INEP (2013) dois

⁸⁰ Estagiária de Samuel.

alunos com deficiência, mas com relações com seus colegas e professores bem discrepantes.

Miguel era um aluno com Síndrome de Down, que pelo Censo Escolar apresentava certa deficiência como Samuel, porém em cada dia que adentrava a sala do 7º ano percebia no ínterim das calorosas conversas que perpassavam por aquele ambiente social os processos de relações interpessoais e contextos de aprendizagem que mediavam-se de maneira diferenciada, como poderá ser visto na cena 3.

Cena 3 – traços do relato da entrevista com a professora de história (Livia) - 14 de outubro de 2014

Marcella: Como as atividades escolares são desenvolvidas com Miguel?

Livia: No início fiz atividades diferenciadas para Miguel, porém hoje, percebo que suas atividades são com o objetivo de socialização e interação.

Ressalto que Miguel se sentava no fundo da sala junto com sua estagiária, no qual ficava até a terceira aula (onde saía todos os dias 15 minutos mais cedo para o lanche, fazendo suas refeições separadamente de seus colegas) com seus lápis de cores fazendo desenhos, ou senão, dormindo, tendo autonomia para sair da sala na hora que achasse necessário. Possuía uma relação bastante afetuosa com seus colegas de turma, se comunicava através de suas expressões faciais, suas formas de linguagem, apesar da inteligibilidade em sua fala, e seu corpo, o que o permitia transitar pela sala. Percebi em alguns momentos o entrosamento por parte dos professores com Miguel, sendo considerado como “filho”⁸¹ por alguns. Suas avaliações, porém, eram compostas por rabiscos, eram semelhantes aos outros alunos, mas a correção era constituída de “você é o máximo; você é lindo”!

Tal como analisado, os processos de relações interpessoais no contexto da educação inclusiva na escola arco-íris nos mostra, a incapacidade para assegurar a estes indivíduos um lugar de igualdade, ampliando a olhos vistos inúmeras formas de exclusão/inclusão. Desse modo, busco entender em que condições os discursos

⁸¹ Miguel às vezes tinha o hábito de chamar o professor de português de papai, e este por sua vez não se incomodava com o lugar posto.

que trazem a inclusão em certa medida se impõem aos discursos dos direitos individuais.

Embora, no silêncio da exclusão que Samuel vivenciava perante alguns colegas e seus professores regentes, sua linguagem estava presente diante dos incessantes diálogos que construiu comigo no decorrer do percurso deste estudo.

Cena 4 – diário de campo – Samuel e Marcella - 26 de agosto de 2014

Em uma aula de Educação física, Samuel não participou das atividades, pois alegou que seu joelho estava doendo devido uma atividade que realizou em casa. Comecei a conversar sobre vários assuntos e ele relatou: que tem duas irmãs (22 anos e 10 anos)⁸² a mais velha faz faculdade e a mais nova estuda em uma escola particular do bairro em que ele estuda. Disse que seu avô paterno mora em Las Vegas, que reside por lá há 11 anos e que trabalha em um cassino. Perguntei se não gostaria de fazer alguma atividade durante a aula, ele respondeu que não, pois faz muitos exercícios em casa, como zumba. Perguntei o que é zumba? Samuel me respondeu que é um tipo de dança com vários ritmos. Samuel queria saber que horas eram no momento, respondi-o que eram 11:15 horas e disse que em sua casa teria no almoço moqueca de “mocojom”. Questionei-o, o que vinha a ser “mocojom”. Ele me disse que é um peixe que vem da Ásia e que seu avô mandaria para eles! Digo a Samuel que gostaria de aprender fazer o peixe, e perguntei-o, onde achava? Ele me disse que traria a receita e que encontraria na Praia do Canto.

Cena 5 – diário de campo – diálogo: Samuel e Marcella - 17 de setembro de 2014

Em uma aula de português Samuel veio conversar comigo e perguntei-o porquê não foi ao passeio, ele disse que foi a tarde, pois seria interessante ele se entrosar com seus antigos amigos de sala. Disse também que irá correr a meia maratona de Serra-E.S, que treinou em uma das quadras do parque.

⁸² Confesso que o sujeito me deixou confusa em relação à idade de sua irmã mais nova, se ela apresentava 9 ou 10 anos de idade.

Cena 6 – diário de campo – diálogo: Samuel e Marcella - 28 de outubro de 2014

Em uma conversa durante a aula de português, onde se encontrava uma professora substituta, Samuel conversou comigo e disse que tinha 400 mil no banco para ir à Harvard estudar. Ele me perguntou se nesta universidade só tinha curso de direito? Digo que não, que tinha vários. Ele disse que iria fazer música. Ao final, Samuel disse que era esfomeado e que sua mãe iria fazer um bolo de cenoura.

Conforme, observei nestas cenas retratadas no cotidiano das aulas e nas relações de Samuel, percebo que possuía uma fala articulada, porém fantasiosa, e por muitas vezes desconexa da realidade. Neste contexto, resgato o que Vigotski (2009) chamava de criação literária, que

é estimulada pela ascensão das vivências subjetivas, pela ampliação e pelo aprofundamento da vida íntima do adolescente, de tal maneira que, nessa época, constitui-se nele um mundo interno específico. No entanto, esse lado subjetivo, na forma objetiva, tende a encarna-se em versos, narrativas, nas manifestações criativas que o adolescente percebe na literatura dos adultos que o cerca (p. 49).

Todavia, é importante ressaltar, que na fase da adolescência, um período de transição manifesta lados perigosos da imaginação, e Vigotski (2009, p. 50) enfatiza que “é extremamente fácil satisfazer-se na imaginação; a fuga para o sonho, para o mundo imaginário, muitas vezes afasta as forças e a vontade do adolescente do mundo real”, situação visivelmente apresentada por Samuel em diversos traços de suas falas.

Desse ponto de vista, Vigotski (2009) demonstra quatro formas principais de relação entre a atividade de imaginação e a realidade:

A primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste no fato de que toda obra da imaginação constrói-se sempre elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa;

A segunda forma de relação entre fantasia e realidade é diferente, mais complexa, e não diz respeito à articulação entre os elementos da construção fantástica e a realidade, mas sim àquela entre o produto final da fantasia e um fenômeno complexo da realidade;

A terceira forma de relação entre atividade de imaginação e a realidade é de caráter emocional, qualquer sentimento, qualquer emoção tende a se encarnar em imagens conhecidas correspondentes a um sentimento;

A quarta e última forma de relação entre fantasia e realidade, consiste em que a construção da fantasia pode ser algo completamente novo, que nunca aconteceu na experiência de uma pessoa e sem nenhuma correspondência com algum objeto de fato existente (p. 20-29).

Tal como analisado, esse esclarecimento ajuda a compreender como Samuel experiencia suas criações, e perceber que a imaginação não é um divertimento ocioso da mente, mas uma função vital necessária.

No livro *Psicologia Pedagógica*, Vigotski (2010) nos alerta que:

Aqui está a chave para a tarefa mais importante da educação estética: inserir as reações estéticas na própria vida. A arte transforma a realidade não só em construções da fantasia, mas também na elaboração real das coisas, dos objetos e das situações. [...] a poesia também não está apenas onde existem grandes criações artísticas, mas em todos os lugares onde a palavra humana estiver (p. 239).

Conforme destacado, enfoca-se a relevância de resgatar diante desse cenário, o sentido da palavra para o sujeito, que de acordo com González Rey (2000a),

[...] apresenta como momento constituinte e constituído da subjetividade, como aspecto definidor desta, enquanto é capaz de integrar formas diferentes de registro (social, biológico, ecológico, semiótico, etc.) numa organização subjetiva que se define pela articulação complexa de emoções, processos simbólicos e significados, que toma formas variáveis e que é suscetível de aparecer em cada momento com uma determinada forma de organização dominante (p. 18).

Assim, de acordo com Camargo (2000), a partir das sucessivas enunciações que os indivíduos vão tendo ao longo de suas vidas, a consciência linguística desses falantes vai sendo construída tendo em vista o conjunto dos contextos possíveis do uso de cada forma linguística particular. Nesse aspecto, o importante são os valores dados pelas enunciações (valor de verdade, mentira, caráter poético ou vulgar, etc.), uma vez que a língua é inseparável de seu conteúdo ideológico.

Cena 7 – diário de campo – diálogo: Samuel e Marcella – 9 de setembro 2014

No início da aula de Português Samuel veio novamente contar-me sobre seu feriado. Falou com bastante “empolgação” o que fez com a família, que foi subir o morro do moreno e fazer rapel, mas continua afirmando que está com dor nas pernas.

Pude perceber como os processos de linguagem de Samuel, apresentam uma conexão entre as dimensões do afeto e da cognição, estando dialeticamente relacionadas. Sendo assim, nesta perspectiva, a vida emocional está conectada a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência⁸³ de um modo geral (OLIVEIRA; REGO, 2003).

Cena 8 – diário de campo – diálogo: Samuel e Marcella – 10 de setembro 2014

Ao chegar à sala às 7:15h Samuel veio falar comigo que estava rouco devido sua aula de música. Disse que tocou violão, porém tem voz rouca para cantar. Relatou que sua aula foi de 13h às 15h e que depois foi ao médico ver sua dor na perna, devido a subida ao morro do moreno. Relata que ficou das 16h às 21h. Perguntei se era no hospital, ele disse que sim.

Falou que tirou radiografia e que está com um estiramento na perna. Explicou-me como ficou para tirar a radiografia. “Fiquei só de cueca para aparecer tudo!”. Voltou a falar da sua aula de música, que está aprendendo uma música nova e que tem uma colega com a voz ótima.

Oliveira e Rego (2003), demonstram que é relevante na perspectiva histórico-cultural, a linguagem ter um importante papel na vida emocional, já que fornece aos indivíduos inseridos em diversos grupos culturais, e nos diferentes momentos históricos, um conjunto de categorias concretas para definir seus conteúdos, visivelmente apresentado por Samuel em suas colocações.

Neste ponto de vista, González Rey (2000b), destaca que pela via constante da interação entre emoção e linguagem, implicam-se formas complexas de organização da personalidade, o que remete a uma representação do indivíduo como sujeito de seus processos psicológicos, ou seja, um sujeito subjetivamente constituído.

⁸³ Segundo Aguiar (2000), consciência é um processo que insere formas de pensar, sentir e agir, que estão, sempre em construção.

Sendo assim, esse autor, destaca que, esses sentidos são inseparáveis tanto dos processos simbólicos quanto das emoções, e emergem integrados frente ao desenvolvimento de atividades dos sujeitos, o que de fato vem reconsiderar os elementos de sentidos de sua historicidade (GONZÁLEZ REY, 1995).

É relevante ressaltar, que na perspectiva sócio-histórica a linguagem tem um importante papel na vida emocional já que fornece aos indivíduos inseridos em diversos grupos sociais, um conjunto de categorias concretas para definir seus conteúdos. Neste contexto, lembro-me das falas de Samuel, e sua entonação de “entusiasmo” ao categorizar suas atividades e vivências em relação a seu pai, e retratar de forma espontânea, seus sentimentos e pensamentos, nos diferentes momentos e contextos vividos junto a ele.

Cena 9 – Recreio - diálogo: Samuel e Marcella - 22 de setembro de 2014

Na hora do recreio Samuel aparece na sala de recursos multifuncionais. Ofereceu-me um pão de mel⁸⁴, porém digo que já lanchei. Ele disse que vai para o Rio de Janeiro-R.J com seu pai na sexta, que adora quando faz estas viagens com seu pai. Vai ajudá-lo em uma reunião fazendo uma filmagem.

Cena 10 – Recreio - diálogo: Samuel e Marcella - 29 de setembro de 2014

Na hora do recreio estava sentada em um banco do pátio e Samuel sentou-se ao meu lado e começou a conversar sobre seu final de semana no Rio de Janeiro-R.J com seu pai. Disse que foi uma viagem só de meninos e que foi maravilhosa. Samuel disse que ficou em Copacabana e que lá tem muito pombo. Conheceu uma menina, pela qual ficou interessado. Ela é filha do amigo de seu pai, mora em Belém e deve vir passar o fim de ano em Vitória-E.S. Ele disse que está doido para que ela fique no quarto de hóspede para que ele possa dormir no quarto com ela, mas apenas dormir. Ele falou que o quarto de hóspede é ótimo e que tem uma televisão de plasma. Perguntei sobre sua namorada. Ele disse que terminou e que esta agora é mais bonita.

⁸⁴ É importante pontuar que Samuel não comia na cantina. E trazia para escola bastante guloseimas. Perguntei um dia o motivo de não comer na cantina, ele afirmou que não gosta de nada que tem por lá.

Por meio deste cenário trago Vigotski (1991) e suas conexões conceituais:

[...] Conseqüentemente, as emoções complexas aparecem somente historicamente e são a combinação de relações que surgem como consequência da vida histórica, combinação que um lugar no transcurso do processo evolutivo das emoções. Esta ideia serve de base aos postulados acerca do que sucede na desintegração da consciência devida a uma enfermidade (p. 86).

Nesta óptica, segundo Oliveira e Rego (2003), a gênese da vida afetiva e social é mediada pelos significados construídos no contexto cultural em que o sujeito está inserido. O ser humano aprende, por meio do legado de sua cultura e da interação com os outros humanos a agir, a pensar, a falar, e também, a sentir.

Desse ponto de vista, Bakhtin (1995) discute, que a interação verbal, em relação à questão da constituição subjetiva, está embasada nas relações dialógicas. Este modo de conceber o sujeito o remete a uma indeterminação permanente, que se reconstitui a cada interação verbal. Diante desse cenário, cada sujeito não é senhor absoluto na construção dos sentidos, uma vez que tais sentidos decorrem das interlocuções sucessivas e do momento histórico e social de cada um dos sujeitos das interações.

É importante destacar, segundo Gomes e González Rey (2007) que os sentidos subjetivos representam as unidades psicológicas que caracterizam a forma em que foi subjetivada a experiência vivida, experiência não no que ela, objetivamente, significa para um observador externo, mas em toda sua carga emocional e simbólica para aquele que a vive, como percebo, nas relações do cotidiano educacional de Samuel, que acabou por introjetar inconscientemente⁸⁵ algumas características da Síndrome, como por exemplo, obesidade, bipolaridade, irritabilidade, perante certas situações de contrariedade, dentre outras, apesar de não apresentar um diagnóstico de síndrome de Prader-Willi, porém ser subjetivado por aqueles que convivem com ele no dia a dia.

⁸⁵ Um inconsciente não centralizado no passado, mas voltado no futuro, para um desejo mais produtivo do que constitutivo. Um inconsciente que se produz tanto no interior de indivíduos, como no interior de família e escolas, etc (DELEUZE, 1990).

Nesse contexto, resgato Bakhtin, para discutir esta relação dialógica dialética entre eu⁸⁶ para mim, eu para os outros e os outros para mim. É nessas categorias que vislumbro a presença marcante do outro, essencial na constituição do eu, uma vez que “nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse” (BAKHTIN, 2003, p. 228).

O sujeito bakhtiniano é constituído nas relações com outros sujeitos. Para ser sujeito, é necessário haver um outro que o constitua. O eu só se torna um eu, quando o outro se volta para o eu na condição de um tu. Assim, Bakhtin não confere ao eu um lugar central, mas coloca o outro como eixo de todo seu trabalho. Este “eu” precisa da sociedade para existir e a constitui em suas relações com outros sujeitos (FREITAS, et al., 2015, p. 52)

Assim, “Somos povoados pelo outro e nossas relações com o outro faz de nós e deles os elementos constituintes da sociedade” (SOBRAL, 2009, p. 48).

Desse modo, nota-se a vivência de sentidos subjetivos calcados em verdades, a priori estabelecidas, que, ao invés de contrapor, vêm enraizar conceitos dominantes, e é claramente constatada no que se refere ao tratamento para com o aluno.

A partir disso, apreende-se que Samuel passa a internalizar todas as vivências de um sujeito com síndrome de Prader-Willi, a reconstruir o seu mundo a partir das caracterizações comportamentais incorporadas em seu corpo pelas limitações do diagnóstico, e a obscuridade do olhar do outro que insiste em afirmar o processo de incapacidade deste sujeito.

Todavia, é necessário apontarmos a existência de processos heterogêneos no seio do assujeitamento da subjetividade imposta aos modelos escolares vividos por Samuel. Processos criativos que produzem uma diferença na mesquinha do “sempre-igual”.

⁸⁶ Na categoria do *eu*, minha imagem externa não pode ser vivenciada como um valor que me engloba e me acaba, ela só pode ser vivenciada na categoria do *outro*, e eu preciso me colocar a mim mesmo sob essa categoria para me ver como elemento de um mundo exterior plástico-pictural e único” (BAKHTIN, 2003).

6.2 A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE DE SAMUEL

A família pode ser definida a partir de diferentes perspectivas, mas, acima de tudo, é preciso compreendê-la como uma instituição historicamente determinada, que expressa as transformações das formas históricas de organização social. Por isso, ela se constitui de diferentes maneiras, em diferentes momentos históricos, para responder às necessidades sociais, culturais, econômicas e afetivas vigentes.

Desse modo, na dinâmica da transformação familiar, Sousa (1998) assinala, que inúmeras mudanças sociais ocorrem e provocam a remodelação da situação familiar, como: a profissionalização da mulher, diminuindo a distinção entre tarefas masculinas e femininas; o planejamento familiar e, como consequência, a diminuição do número de filhos; o nascimento de crianças de mães solteiras; a separação dos casais; a democratização do acesso à escola; o aumento do tempo livre das famílias; a realidade socioeconômica debilitada com o aumento do desemprego; as inovações médicas com a manipulação genética; a procriação assistida, entre outras.

Nesse contexto da construção familiar, segundo Silva (2007) o nascimento de uma criança sinaliza para a sociedade a qualidade ao desempenho que esse homem e essa mulher mostram enquanto pais e se eles estão cumprindo adequadamente o papel que a história e a sociedade lhe conferiram. A expectativa de um novo integrante da família gera, inevitavelmente, inúmeras curiosidades: Como será a criança? Será parecida com o pai ou com a mãe? Será clara ou morena? Será menina ou menino? Comumente, as maiores preocupações dizem respeito à saúde do bebê, ou seja, todos esperam que ele nasça dentro do que se tem convencionalmente estabelecido como normal. Porém, o nascimento de uma criança com deficiência acaba tendo, no primeiro momento, um impacto muito forte na família, podendo, muitas vezes, causar uma instabilidade no contexto familiar.

No caso de Samuel, apesar de não apresentar a síndrome de Prader-Willi, como diagnóstico, a instabilidade familiar, produziu no sujeito e no seu contexto escolar, significados simbólicos e emocionais, de uma caracterização bastante singular, a da

síndrome, onde acaba por evocar ao outro sem estar determinado por ele, uma sensação de experiência vivida cotidianamente, e que expressa uma organização histórica de sentido que marca a especificidade singular dessa produção como o contexto onde essas ações ocorrem, tornando Samuel um sujeito com “Síndrome de Prader-Willi”.

Historicamente, a escola e a família vêm se desenvolvendo e se distinguindo. Gasonato (2007) pontua que cada uma tem suas especificidades e percursos próprios, mas não independentes, visto que o que ambas instituições têm em comum é o fato de prepararem jovens para sua inserção na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade na vida social. Ambas desempenham um papel importante na formação do indivíduo.

Desse modo, resgato alguns marcos legais, para conhecimento da legislação e das ações políticas educacionais, que precisam ser questionados pelos pais ou responsáveis, e que, muitas vezes, ficam no papel de aceitar as decisões por acreditarem que a escola é a detentora do saber, e assim, tem o conhecimento do que será melhor para seus filhos.

Sob a égide legal brasileira, há orientações que protegem as crianças e adolescentes. O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, artigos 23 e 24, (BRASIL, 1990b) diz respeito à sobrevivência e dignidade pessoal. Os mencionados artigos indicam que, pobreza ou carência de recursos materiais não são motivos para que os filhos sejam apartados de suas famílias e que devem ser incluídos em programas oficiais de auxílio (Art. 23). Se a incumbência dos pais no sustento e guarda dos filhos menores for descumprida injustificadamente, então, a perda do pátrio poder pode ser decretada judicialmente (BRASIL, 1990b, Art. 24).

No que cabe à educação, de maneira ampla, não há como entender que só ocorrerá na família ou na escola. Tanto é que, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) congrega a todos os governos e, entre suas demandas, assinala que encorajem e facilitem a participação dos pais para o planejamento e tomada de decisão concernente à provisão de serviços para os alunos com deficiências, transtornos

globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. As crianças em condição de desvantagem estão no rol das orientações.

A articulação entre a família e a escola também é prevista na Lei de Diretrizes e Bases 9.396/96 (BRASIL, 1996). Esse dispositivo legal orienta, em seus Artigos 12, VI e 13, VI, que os estabelecimentos de ensino se articulem com as famílias e a comunidade criando processos de integração sociedade-escola. Também, orienta que os docentes devem colaborar com as atividades de articulação entre escola, família e comunidade.

Sobre o âmbito legal, no que concerne à participação da família junto aos educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o Parecer 17 (BRASIL, 2001) que dá subsídios às Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica, assinala a sustentabilidade do processo mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade. Desta forma, a Resolução nº 02 (BRASIL, 2001) consolida-se como uma legislação marcante em prol da Educação Inclusiva no Brasil e assegura em seu artigo 6º, III a tomada de decisão conjunta com a família quanto ao atendimento aos educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O artigo 8º, VII da mesma Resolução, aponta para a organização das escolas comuns que devem prover e prever essa organização em cooperação com a família. Ainda, o artigo 9º, assinala a participação da família na avaliação pedagógica de seus filhos.

A participação da família ou responsáveis para efetivação de uma educação mais qualitativa se sustenta em documentos educacionais recentes, como na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), no qual pontua para que os sistemas de ensino promovam respostas aos educandos público alvo da Educação Especial, a participação também da comunidade. Portanto, a educação desse grupo de educandos se torna difícil sem a anuência da família ou dos responsáveis.

De acordo com o destacado, é importante estabelecer metas conjuntas acerca do desenvolvimento do sujeito, definindo com cuidado as responsabilidades de cada segmento: professores regentes x pais x professores especializados em paralelo com a legislação regente.

Todavia, percebo que uma das queixas mais frequentes que a escola faz em relação às famílias em tom acusatório, consiste em que elas não colaboram com a escola, e que esta falta de colaboração que se apresenta sob vários termos, dentre eles: falta de disponibilidade, de interesse, de responsabilidade, de vontade, etc, torna muito difícil, se não impossível, à escola concretizar sua tarefa: ensinar as crianças (COLLARES; MOYSÉS, 1996).

Na fala da pedagoga nota-se claramente quando afirma na reunião com o pai de Samuel que a escola solicitou alguns encaminhamentos: (i) tarefas de casa, (ii) apoio familiar; (iii) responsável em casa – professor de reforço; (vi) compromisso da família que ele não faltasse às aulas; (v) utilização de óculos⁸⁷, para melhor aproveitamentos nas aulas, mas que a escola percebe que no cotidiano escolar não vem ocorrendo,

Samuel continua sem fazer atividades, continua com os cadernos sem conteúdo e por isso, não acompanha as aulas. Perde provas sem justificativas; é um aluno que corre o risco de ficar novamente retido; ele precisa de um professor de reforço! Não podemos ter o Samuel reprovado novamente, o que isso vai gerar para ele? (WANDERLEIA).

Há uma sensação entre os educadores reforçada de que a família parece não ser capaz de cumprir algumas funções educacionais que são a base para a educação escolar e delega essa tarefa para a escola. Assim, criam-se, em vez de espaços de trocas e de interações, demarcações insólitas que geram tensões e indicam que nem família e nem escola sabem mais quais são os seus papéis e o que as diferenciam.

⁸⁷ Uma das características da SPW é o estrabismo, porém não era percebido em Samuel. Mas, é interessante pontuar, que apesar do diagnóstico da SPW ser negativo, este apresentava características da síndrome inconscientemente, devido à subjetivação criada tanto pela família, quanto pela escola. Samuel apresentava dificuldades na visão, o que atrapalhava seu rendimento escolar, e não utilizava óculos durante as aulas, apesar de ter sido solicitado pela escola. Samuel só adquiriu os óculos a partir de outubro 2014, depois de incessantes pedidos.

No trecho de fala, Silvia destaca especificamente os elementos desta relação entre educadores e família:

Hoje em dia a família é um ponto que nós encontramos dificuldade, porque infelizmente a escola hoje absorveu todos os problemas sociais da vida do aluno e traz para escola, que acaba por se tornar uma esponja. É a escola que tem que resolver a questão do horário; a questão da dificuldade do aluno; o próprio dever de casa que vai para casa e volta sem fazer. Entendemos algumas dificuldades de famílias que são carentes, cercadas pela violência, falta de tempo, estrutura familiar; e a escola trabalhando de acordo com a necessidade do aluno (SILVIA).

Durante os cinco meses em que estive em período de observação do cotidiano escolar da escola arco-íris, notei que a presença de familiares é bastante constante entre os corredores. Os intensos bilhetes que são colados na agenda dos alunos do 7º ano estabelecendo normas e regras dentro e fora de sala de aula, chegavam com certa rapidez mais significativa, do que o processo de ensino e aprendizagem daqueles pequenos prodígios.

Cena 11 – Reunião de pais – observação do cotidiano escolar - 23 de setembro de 2014

Foi convocada pela escola uma reunião de pais, pois a turma do 7º ano apresentava-se bastante indisciplinada; o uso indevido de celular dentro da sala de aula; e o rendimento escolar dos alunos que se mostrava baixo. Compareceram a reunião pais, professores, alunos, pedagoga, e diretor. Neste dia, os pais de Samuel não estavam presentes.

Nas falas dos professores, pais, parte pedagógica da escola, nota-se certa insatisfação e culpabilização sobre o fracasso escolar destes alunos,

Pais: A escola é lugar da disciplina, e os pais têm que ser pais-amigos da escola. O que os professores disserem devem ser lei! Tem que mostrar quem domina o que! Nós não somos eternos. E o dia que faltarmos?

Parte pedagógica: O professor Eduardo veio para coordenação com doze alunos!!!

Pais: Onde está o desvio padrão? Que a preocupação é só família?

Parte pedagógica: Nós não estamos dando conta mais! Nós sozinhos não conseguimos desarticular.

Professor: O número de alunos com faltas está me assustando! Levando o bilhete do celular, mas camuflando? O chiclete nem se fala! Anoto quando esquece o material e traz chiclete. Tem coisa que tem que memorizar, como o mapa do Brasil. Tem aluno que troca Rio de Janeiro por Espírito Santo.

Após a reunião ficou decidido pelo grupo, através de uma circular (ANEXO E) que seria disponibilizada aos pais, que celulares e similares não fazem parte do material didático, portanto seu uso será terminantemente proibido na escola. Todavia, é importante, enfatizar, que os celulares⁸⁸, ainda permaneciam nas mochilas dos adolescentes que burlavam as artimanhas das regras da escola.

Sobre os familiares de Samuel, ressalto que estes não eram muito presentes à escola, apesar de suas referências quando adentrei na escola, serem as melhores⁸⁹ por parte de toda equipe pedagógica. Nos relatos da entrevista com Wanderleia, pode-se destacar isso,

Samuel chegou ano passado (2013). O pai relatou que fez uma peregrinação por escolas particulares, depois passou por uma escola da prefeitura em outro bairro da Grande Vitória, até chegar à escola arco-íris, onde encontrou certo apoio. Quando cheguei à escola, todos já conheciam Samuel, recebi material sobre a síndrome. Os professores cada um tinha uma cópia do que era. A família sempre muito presente do que a nós precisássemos, só não dão conta de fazer os encaminhamentos que são solicitados, mas em momento algum que ligamos se negam a atender e estar presente na escola (WANDERLEIA).

Contudo, apenas estabeleci um primeiro contato com seus familiares, em uma entrevista em 21 de outubro de 2014, quando o pai de Samuel foi convidado a vir à escola, por mau comportamento do filho, (retratado na cena 12) de uma atividade não realizada novamente, e um recado “agressivo” endereçado à Silvia.

Cena 12 – Sala de Recursos Multifuncionais – observação do cotidiano escolar na escola arco-íris – 14 de outubro de 2014

Processo de observação do cotidiano de Samuel na sala de recursos multifuncionais, sala onde Samuel realizava, praticamente, todas as suas atividades com o auxílio ou da estagiária ou de sua professora especialista.

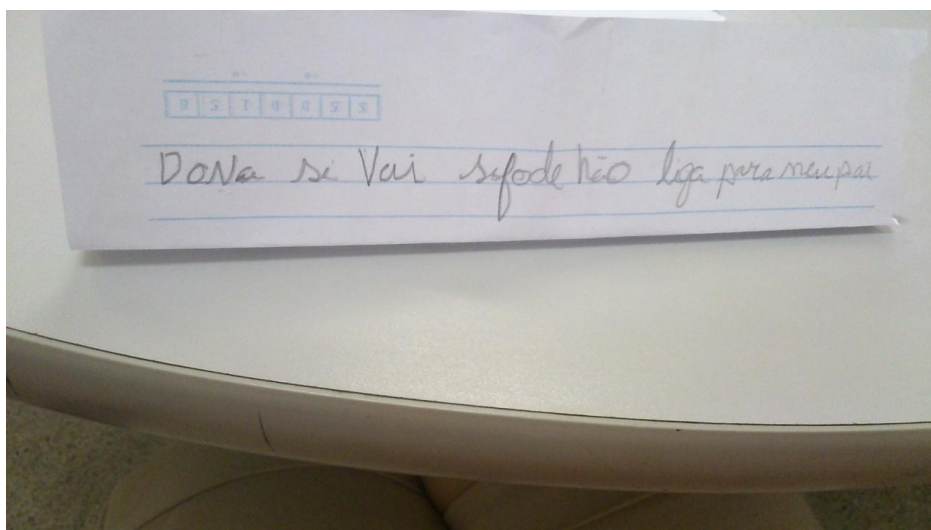
⁸⁸ Samuel não possuía celular, na escola.

⁸⁹ Nos primeiros diálogos com professores e pedagogo.

Samuel teve prova de ciências de consulta⁹⁰ durante a semana, porém não levou o material apropriado para realizá-lo. Por este motivo, sua avaliação não foi realizada, pois de acordo com Silvia, o seu papel é orientar e ajudar o aluno e não fazer a atividade para ele. Silvia disse que entrará em contato com a família, escreveu um bilhete na agenda de Samuel, que a respondeu, avisando que seu pai não poderia vir à escola, pois estava muito ocupado esta semana e disse que iria realizar as questões da avaliação chutando.

No outro dia Samuel retornou à escola com um bilhete agressivo destinado a Silvia, assinado como se fosse seu pai, que constava:

Foto 14: Bilhete de Samuel endereçado à Silvia. Fonte: Arquivo pessoal.



É interessante destacar que segundo as pesquisas de Rosso e Dorneles (2012), que as características comumente encontradas em indivíduos com SPW são: instabilidade emocional, irritabilidade, imaturidade nas trocas sociais, crises de violência, oposição e teimosia, e quando Samuel era contestado durante atividades escolares, suas primeiras reações e atitudes, eram de agressividade e teimosia em relação a quem cometeu o ato com ele.

⁹⁰ Maior parte de suas provas eram de consultas.

Importante ressaltar, que ele sempre se passava pelo pai em seus bilhetes. Desse modo, Samuel adquiria inconscientemente pelo olhar do outro e pela palavra do outro, como um sujeito com Síndrome de Prader-Willi.

Assim Fraiman (1997) afirma que o processo pelo qual a família negocia a autoridade, a variedade de recompensas e punições oferecidas e o clima psicológico e interpessoal da casa, influenciam as atitudes do sujeito em sala de aula.

Outras características, como por exemplo, imaturidade nas trocas sociais, pontuadas na pesquisa de Rosso e Dorneles (2012), são relatadas na fala da entrevista de Caio, e nos faz notar como este sujeito é percebido pelo outro como um sujeito com SPW,

Marcella: Como é a interação social com os amigos de Samuel?

Caio: Ele é super sociável. Qual a diferença? Como ele tem dificuldade de acompanhar os maiores, sempre entrosa com os menores. Se vai jogar futebol, joga com os pequenos, para ele isso está tudo bem! Ele evita se entrosar com os maiores. Antes em relação a comportamento tinha muita relação de extremo – saía muito rápido do tranquilo para o nervoso – hoje isso é bem menos, mas ocorre ainda.

Desse modo, Molon (2000) resgata, as discussões de Vigotski, sobre a concepção do outro. O eu se constrói na relação com o outro, em um sistema de reflexos reversíveis, em que a palavra desempenha a função de contato social, ao mesmo tempo em que é constituinte do comportamento social e da consciência.

Para a autora, a relação constitutiva eu-outro enquanto conhecimento do eu e do outro (eu alheio) e do autoconhecimento e reconhecimento do outro, são vistos como mecanismos idênticos, isto é, temos consciência de nós porque temos dos demais, porque nós somos para nós o mesmo que os demais são para nós, nos reconhecemos quando somos outros para nós mesmos, por isso, Samuel assimila a questão da SPW para si em várias situações sintomáticas da síndrome, apesar de não apresentar o diagnóstico.

Em relação à presença dos pais de Samuel na escola, apenas quem comparecia, era seu pai, como justificativas da família, que a mãe cuidava da avó materna, que

possuía uma doença grave, e que por este motivo não poderia comparecer, e outra, que Samuel em seus relatos pouco falava sobre a mãe. Desse modo, o pai sempre foi o ponto de referência para Samuel. Caio era o apoio e “tábula de salvação” para todas as questões e desafios que o aluno apresentasse, tanto na vida pessoal, quanto na vida acadêmica escolar.

No relato da entrevista com Livia, esta demonstrou como era a participação familiar, dos pais de Samuel, em especial de Caio.

Percebo que o aluno que a família acompanha mais de perto, tem melhores resultados. O Samuel tem uma família que quer, mas não faz muito. O rumo dele é o pai. E esse pai viaja o tempo todo. Quando ele fica com a mãe, é como se ficasse com uma ‘inútil’, vamos dizer assim, uma pessoa que para ele não faz diferença, não modifica; não incentiva. Então o pai quer que mande tudo anotado, o que foi dado, enquanto, estava viajando para quando chegar. Aí não dá! Imagina com trinta e cinco alunos em uma turma, se vamos fazer isso!!! (LIVIA).

Partindo deste princípio, segundo Corneau (1991), fundamentado pelas ideias de Lacan, podemos dizer que a presença do pai poderá facilitar à criança a passagem do mundo da família para o da sociedade. Será permitido o acesso à agressividade, à afirmação de si, à capacidade de se defender e de explorar o ambiente. Este mesmo autor acredita, que as crianças que sentem o pai próximo e presente sentem-se mais seguras em seus estudos, na escolha de uma profissão ou na tomada de iniciativas pessoais.

A relação com o pai, era essencial para Samuel, porém em relação a mãe, ele não dava a mesma ênfase em suas palavras. Em um dos seus relatos comigo, destacava:

Chego em casa, almoço, descanso, depois passo à tarde comendo, se der vontade eu almoço novamente. Eu me acho muito parecido com meu pai. Todo mundo diz que sou a cara dele! (SAMUEL).

Estou brigado com minha mãe! Porque no dia das crianças fui sair para tomar banho de piscina com dois amigos. Ela disse para eu ficar 30 minutos e vir almoçar, porém disse a ela que 30 minutos, não dava para eu nadar e emagrecer. Aí sabe o que fiz, demorei cinco horas e só voltei às 18 horas. Daí, minha mãe me deu um “brigueiro”, e me deixou de castigo (SAMUEL).

Nesse sentido, para González Rey (2004, p. 7), o outro, não existe como acidente comportamental, mas como uma “sequência histórica de uma relação que vai se transformando em um sistema de sentido, a partir do qual esse outro passa a ter uma significação no desenvolvimento psíquico do sujeito, tanto pela produção simbólica delimitada nesse espaço de relação, como pela produção de sentido que acompanha”.

O outro existe de forma integral tendo o intelectual, o emocional, o moral e a personalidade associados e não fragmentados, não se permitindo compreender em profundidade o próprio processo de desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 2004).

A partir desse ponto de vista, trago um relato da entrevista de Samuel:

Marcella: E sobre o seu pai o que tem a me dizer?

Samuel: Ele é legal! Ele fala assim: se você faltar eu retiro tudo de você. Eu vim à semana toda.

Marcella: Como você o percebe?

Samuel: Meu pai é pardo, gordinho como eu, agora ele está emagrecendo, tem 1.60m, eu acho, não sei! Ele é muito grande!

Marcella: Mas ele é muito grande e mede 1.60m?

Samuel: Ah! Não sei! Porque meu pai nunca fala. Ele corre as maratonas pelo Brasil todo.

Percebo neste contexto como Caio representa um sentido subjetivo para Samuel, integrando estados dinâmicos diversos e até contraditórios entre si e sempre carregados de valor emocional. González Rey (1995) reafirma que desde o nascimento, a criança vivencia seu meio e dá sentido psicológico às pessoas que participam do seu dia a dia. Ela faz parte de um processo interativo relacionado à necessidade dos diferentes momentos que conduzem ao estabelecimento de vínculos especiais com cada pessoa à sua volta, o que se amplia e se complexifica fazendo parte da constituição subjetiva.

Cena 13 – traços do relato da entrevista: Caio e Marcella - 21 de outubro de 2014

Durante o decorrer da entrevista Caio comenta sobre o cotidiano escolar de Samuel e outras atividades que ele passou a frequentar para auxiliar o filho:

No dia a dia de Samuel, trago-o para escola e volta de van, quando, não volta com a van dou dinheiro para pegar ônibus. Para tratar a questão da síndrome entrei no Gipsis, um grupo de multiprofissionais (endocrinologia e nutricionista) que fica na Santa Casa de Misericórdia/Vitória-E.S⁹¹. O grupo se reúne duas vezes por semana a cada dois meses para ver mais a questão da alimentação, mas tenho muita dificuldade em comparecer, então pego as regras e venho tentando cumprir em casa. Mas, ele tem personal trainer, faz muito esporte, talvez a obesidade, que é um dos sintomas da síndrome, não tenha aumentado tanto. Ele faz esportes, porém tem compulsão por comer, come comida normal, mas se ele pegar um pacote de biscoito recheado de nós, pais, ele detona, aí vem à ansiedade, e tenta assim, se mutilar.

Samuel tem a forma mais leve sabe, como diz a médica que o atendeu no pronto socorro do meu plano. Eu sei que ele é capaz, mas não posso ficar por conta 24h. Ele tem que tentar caminhar pelas próprias pernas, senão, não se desenvolve.

A mãe dele é protetora! Eu por exemplo, coloco ele no avião aqui em Vitória-E.S para ir ao Rio de Janeiro-R.J. Ele vai e chega direitinho. Sabe se virar! Entendeu?! Já a mãe trava mais, limita (CAIO).

A partir dessas falas, pode-se inferir que, o indivíduo estigmatizado tem sua identidade social deteriorada e quem convive com ele, não o respeita. A imagem que o grupo social ao qual o estigmatizado pertence faz dele, acaba por ser de inferioridade (GOFFMAN, 1988). E, como foi apontado, tal imagem social interferirá na constituição da subjetividade da pessoa com deficiência. Desta forma, o sujeito deficiente vai crescendo com uma auto-imagem de incapacidade, o que acaba por moldar sua própria subjetividade.

Samuel acabava assimilando em seu inconsciente características da síndrome como: obesidade, insatisfação, irritabilidade, transtorno bipolar, dentre outras, que o tornam diante da expectativa de seu grupo social, pelo estranhamento em relação às suas habilidades e capacidades, pelos “pre-conceitos” e estigmas presentes na sociedade frente às diferenças. Assim, o “olhar” da sociedade irá influenciar o desempenho da pessoa deficiente. Se o “olhar” voltado para ela for de incapacidade,

⁹¹ Hospital público estadual.

provavelmente ela se tornará incapaz, situação *sinequanon* no processo de ensino e aprendizagem de Samuel, por diversas vezes.

Todavia, percebia que Caio se preocupava com a trajetória de inclusão de Samuel. Na fala a seguir ele relatava sobre as expectativas de inserção do processo de escolarização do filho:

Buscar meios para que ele se desenvolva melhor. Ele tem capacidade de se formar. Quem sou eu para dizer que não. Música, ele gosta. Ele faz musicoterapia na Serra-E.S e está adorando. Essa parte de incentivar e ajudar eu faço tudo! Porém, ele tem dificuldades em se relacionar com a mãe, por exemplo, apesar dela ter feito magistério, depois ter iniciado serviço social, mas parou devido ao tratamento de sua mãe, ela não possui esta visão de motivação e colocar Samuel para fazer suas atividades (CAIO).

Porém, conforme destaca, a professora de geografia, em seus relatos⁹², acredita que Samuel apresenta dificuldades de conteúdos, e que o apoio da família é essencial, principalmente nas atividades em casa, onde Samuel sempre as traz incompletas para sala de aula, ou quando sua mãe não o faz para ele. Segundo fala da entrevista de Margarete em relação a Samuel, este,

é um aluno que precisa de todos os dias que a família monte um esquema de estudo para que dê conta, senão se perde no contexto de sala de aula. Às vezes, percebe que isso acontece e que Samuel tem dificuldade de concluir o que está escrito pela lentidão (MARGARETE).

Nesse trecho Caio argumentava, dizendo que Samuel não tem professor de reforço, apenas um personal trainer, devido sua obesidade, uma das caracterizações da síndrome. Alegava que a mãe não consegue dar conta, pois tem a mãe idosa para cuidar, a filha pequena de nove anos para auxiliar e que Samuel não tem paciência para realizar as atividades escolares sozinho, sendo que na primeira dificuldade ele desiste.

Justifica?, - não! Não justifica, minhas desculpas. Tenho que fazer minha parte, pois a escola está fazendo a parte dela. Estou sabendo resolver a área da saúde, mas com o aprendizado, não! (CAIO).

⁹² Traços de relato da entrevista com Margarete.

Faz-se necessário, diante deste contexto, romper com as concepções naturalizadas e a-históricas de saúde para que se possa efetivamente compreender a complexa organização desse processo em termos subjetivos, pois as visões reducionistas tendem a definir práticas que muitas vezes não correspondem às necessidades de Samuel.

Torna-se, assim, de suma importância, a maneira pela qual os pais vão explicar a causa da deficiência de seu filho⁹³, a compreensão do significado do problema. É interessante notar que essas expectativas que são criadas, diante de uma suposta subjetivação perante o diagnóstico de Samuel, faz com que seu pai, sempre esteja atrás do desejo de soluções constantes para seu filho sejam elas positivas ou não.

Como fomos morar na Serra-E.S tive que tirá-lo da APAE de Vitória-E.S, talvez lá ele conseguiria um emprego. Vejo dificuldades, mas não acho que seja impossível! Entro em sites para buscar alternativas. Ainda bem, que existem pessoas como você, interessada em pesquisar sobre o assunto, porque não existem muitas (CAIO).

Segundo Sobrinho (2009) é pertinente destacar, de modo geral, que os pais de adolescentes com deficiência apresentam preocupações quanto ao futuro dos filhos, principalmente no que se refere a sua vida independente. Mais exatamente, há que ter em vista que os pais desses adolescentes têm projetos para seus filhos.

Outro fator, destacado por esse autor, é que, embora, o pai ou a mãe – depositários da vontade e de autoridade familiar - figurem entre os que buscam a garantia da instituição do projeto parental, a escola aparece, nas sociedades contemporâneas, como espaço social. Todavia, os professores da escola arco-íris evidenciam que além do papel social e didático, como facilitador entre o saber e o dia a dia, ainda necessitam do apoio colaborativo familiar para estabelecer possibilidades de aprendizado para Samuel.

Em relação ao Samuel o que falta é organização familiar. Ele é um menino inteligente, capaz, com conhecimento de mundo, o que falta nele é um estímulo. A questão do horário, alimentação, é como se a família tivesse terceirizado tudo. A escola que deve cuidar da educação, o personal trainer do peso, a nutricionista da alimentação, e a família, em si, pai, mãe, irmãos,

⁹³ Deficiência pensando, como processo subjetivado que não se esgota na experiência individual, e tampouco, é determinado por processos sociais.

ficaram isentos de qualquer coisa. Eu já paguei, então cada um destes profissionais precisam resolver o problema do meu filho! (SILVIA).

Os pais teriam que colaborar um pouco mais. O aluno tem um reforço para fazer a atividade, pois ela é diferenciada, mas quando leva para casa não têm o auxílio dos pais, e às vezes é a própria mãe quem as realiza, ou volta sem fazer (MARIA)⁹⁴.

Necessitamos do uso de óculos, ele senta na frente, porém não consegue enxergar pai, e não acompanha o conteúdo! (SILVIA).

Diante desse cenário, notou-se que foi precária a participação da família, pois surgiu de forma contundente nas respostas dos professores regentes e de apoio⁹⁵. Indubitavelmente a participação familiar é de suma importância, no entanto, como aponta Hoffmann (2007, p. 15), a relação família e escola deve ser bem apreciada para que não haja transferência de responsabilidades:

Somente alcança credibilidade e autonomia o profissional que revela autoria e competência no exercício de sua profissão. Que não assume o comportamento de tomada de decisão está sujeito a que o outro decida por ele. Defendo que participar da escolarização dos filhos não é decidir os rumos da escola, assim com a decisão dos professores não pode ser a de delegar aos pais a função de ensinar. Pais e professores devem redefinir seu papel a desempenhar para “garantirem” uma educação de qualidade.

Assim, é importante salientar que a família se caracteriza como elemento central na manutenção da espécie humana e de seus processos evolutivos, e no caso de Samuel, seu pai era essencial para o seu desenvolvimento. A família, de acordo com Silva (2007, p. 46), é “uma unidade básica da interação social, que assume muitas funções e tem responsabilidades com seus integrantes”.

A sua manutenção e sobrevivência garante a evolução do cotidiano do sujeito, sendo de importância vital para o processo de viver. Além disso, visa-se sempre que o sujeito aprenda a utilizar os seus potenciais da maneira mais satisfatória possível com base em situações criadas pelos pais e professores de maneira coerente e interligada aos conteúdos, vivências e concepções do aluno.

⁹⁴ Professora de Ciências.

⁹⁵ É relevante destacar que o pai de Samuel só vinha à escola, quando era solicitado por telefonemas, os bilhetes que iam para casa, por diversas vezes voltavam sem a assinatura dos responsáveis. Em relação à matrícula de Samuel, foi necessária a comunicação de Silvia por telefone, para que o pai viesse à escola, executá-la, para que Samuel não perdesse a vaga. Samuel disse que não iria estudar mais na escola arco-íris que iria para uma escola em Barcelona, Serra-E.S, em 2015.

6.3 OS CAMINHOS E OS DESCAMINHOS DA INCLUSÃO: PRÁTICAS DE ENSINO

A escola como instituição, desde sua origem, destina-se a estabelecer o ensino coletivo e sistemático. Como uma das instituições responsáveis pela socialização, deve acompanhar o movimento dinâmico pelo qual a sociedade está passando como um todo.

É defendido no discurso atual de que as escolas com propostas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, recursos e parcerias com as comunidades. (DRAGO, 2011; MAGALHÃES, 2005; MENDES, 2002b).

A inclusão exige da escola novos posicionamentos que implicam num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se modernize e para que os professores se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes.

A discussão acerca da inclusão dos sujeitos no espaço do ensino regular tornou-se mais forte a partir da segunda metade da década de 80, intensificando-se, principalmente, na década de 90. Segundo Mendes (2002a, p. 64),

a inclusão estabelece que as diferenças humanas são normais, mas ao mesmo tempo reconhece que a escola atual tem acentuado as diferenças de origem pessoal, social, cultural e política, e é nesse sentido que ela prega a necessidade de reestruturação do sistema educacional para prover uma educação de qualidade a todas as crianças.

Várias iniciativas do âmbito das políticas públicas, tal como analisado por Moura e Neto (2014) principalmente as legadas ao âmbito educacional, determinam a inserção de alunos que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação em espaços regulares de ensino. Dentre elas, vale destacar: a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente,

o Plano Nacional de Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais, que estabelecem, dentre vários aspectos, a educação como direitos de todos.

Neste contexto, resgatamos as palavras de Vigotski (2010) contextualizando o papel da educação a partir da teoria histórico-cultural, onde se acredita em uma educação humanizadora. Acerca desse aspecto o autor salientava que

[...] a meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuado pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além de seu meio; ainda não concordamos em deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida, [...] isso seria tão insensato quanto lançar-se ao oceano e entregar-se ao livre jogo das ondas para chegar à América! (p. 77).

Dessa forma, a educação escolar se constitui numa atividade mediadora entre o saber cotidiano e o saber não cotidiano, isto é, entre o conhecimento resultante das objetivações em si próprias da vida cotidiana e as objetivações para si.

Samuel era um adolescente matriculado pela segunda vez no 7º ano na escola arco-íris. Chegava sempre em cima do horário, às 7h da manhã. Sentava-se em sua carteira, que ficava junto ao quadro e à mesa dos professores. Era um aluno que não conversava, a não ser, quando começamos a criar certo diálogo, posso até dizer que realizei com Samuel um processo mediador, processo pelo qual, foi à própria relação em si. Conforme afirmou Vigotski (1995), não é possível pensar em aprendizagem e desenvolvimento sem mediação, pois é na interação com o outro que o homem se desenvolve.

A situação por Samuel ter sido retido, segundo Livia é devido a quantidade de suas faltas no ano letivo anterior (2013), sendo que ele, de acordo com o Conselho de Classe da escola de fim de ano, não atingiu o mínimo de frequência escolar, que são de 75% (ANEXO F). A professora Livia, relatou durante a entrevista:

Porque o Samuel ficou reprovado? Fazia tênis, inglês, não sei mais um monte de atividades, e não tinha tempo de estudar. Tinha tempo para tudo, menos estudar, e além de tudo, era faltoso, sabe por quê? O pai viajava, a mãe não trazia, e Samuel também não queria vir com ela (LIVIA).

A professora também pontua o comprometimento familiar em relação à presença de Samuel à escola, e as diversas atividades extra-escolares que ele praticava que acabavam por prejudicar o rendimento escolar do aluno. Situação que também, foi mencionado por Samuel, quando convocado à sala de Wanderleia para uma conversa informal.

Samuel participava das cinco aulas diárias de 50 minutos, presencialmente, pois seu nome constava regularmente na pauta, porém nunca na inserção do processo cotidiano educacional. Os conteúdos eram ministrados e aplicados de forma curricular comum, porém eram praticados atravessados por contradições.

Desse ponto de vista pontuo Mendes (1999) que nos sinaliza uma ambiguidade, uma vez que não há consenso sobre as implicações pedagógicas implícitas ao princípio da inclusão,

Parece que o significado de inclusão contida no documento significa meramente a colocação de todas as crianças na classe regular. [...] as propostas não garantem competências à escola para ensinar alunos com deficiências. Ela pode até favorecer a inserção de alunos com deficiências nas classes regulares, mas não garantem que eles irão permanecer, ou que irão aprender o que lá será ensinado, e muito menos que terão equiparadas suas oportunidades de desenvolver todas suas potencialidades (p. 14-15).

Samuel realizava a maior parte de suas atividades, sejam elas elaboradas durante a aula ou avaliações, na sala de recursos multifuncionais (SRM), com apoio da sua estagiária, que era destinada, exclusivamente para alunos com deficiências, ou com o apoio da sua professora especialista, Silvia. É importante destacar, que Samuel não fazia atendimento educacional especializado no contra turno, visto que seu pai alegava que não podia trazê-lo à escola (Foto 15 e 15a).

Foto 15: Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Arco-Íris. Fonte: Arquivo pessoal.

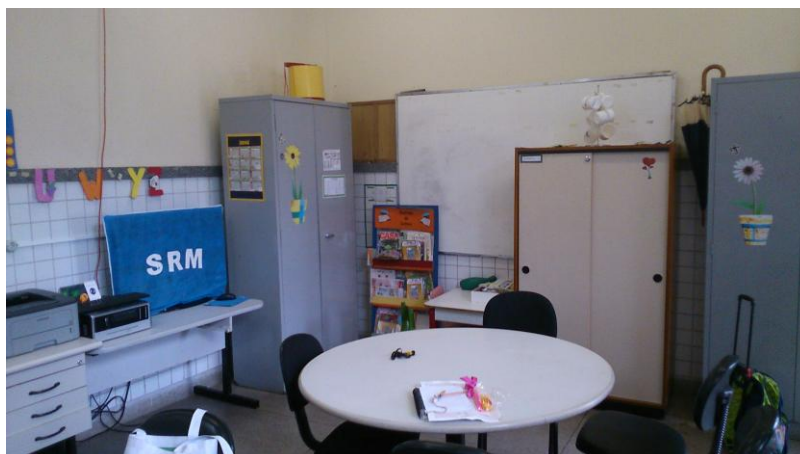


Foto 15a: Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Arco-Íris. Fonte: Arquivo pessoal.



Neste contexto, destaco a “Meta 4”, da Lei nº 13.005/2014, para enfatizar a função do atendimento escolar especializado:

[...] universalizar, para a população (4 (quatro a 17 dezessete) anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Conforme, citado acima, destaco a importância do atendimento educacional especializado, porém sendo uma atividade complementar e suplementar do ensino regular, e não permanente como ocorria com Samuel, o que o impossibilitava, de compartilhar vivências junto aos demais alunos na sala comum de ensino.

No entanto, vale destacar que, por parte dos sujeitos entrevistados, a maioria considerava que Samuel indo para SRM com a estagiária ou professora especialista, era vantajoso, e ao mesmo tempo, uma “válvula de escape”, diante das limitações apresentadas pela sua síndrome. Mas me perguntava: - “que síndrome?” sendo que Samuel era apenas subjetivado por diversos entraves.

Eu não tive preparação para receber estes alunos, já cheguei e a coisa foi, foi, foi..., e ainda peguei um aluno autista e não sabia como lidar. Então, se o sistema optou pela inclusão, o que acho, que é bacana! Eles também se ajudam muito, mas por outro lado, não se preocuparam em nos preparar e informar, até para saber como proceder. O que eu faço? Faço como eu acho! (LIVIA).

Neste contexto os professores e estagiários argumentavam em suas falas durante as entrevistas que não tiveram preparação para estar com estes alunos, e acabava algumas vezes se confundindo, em relação ao papel do professor especialista, com o de um professor particular ou com uma babá, como ocorria com Miguel, denotando uma percepção equivocada e marcada por preconceitos próprios do desconhecimento.

Muitas vezes, segundo Machado (2009), as dificuldades apresentadas pelos alunos produzem nos professores a sensação deles não estarem preparados para trabalhar com a presença destes alunos, ou a sensação dos problemas familiares serem tão intensos que não dá para ensinar certos alunos.

Algumas falas relacionadas à falta de preparação/formação da equipe pedagógica quanto à presença do aluno com deficiência na sala comum podem ser assim elencadas:

Estou nesta escola há 17 anos, no início, quando começaram chegar os alunos com deficiência nós tivemos, ainda temos, muita dificuldade, temos uma luta diária. Tem casos que a família custa pegar o laudo. No início ficamos meio perdidos, mas depois foram chegando os especialistas, e fomos começando a perceber de uns cinco anos para cá que é uma realidade. Acho interessante pela inserção deles na sociedade, alguns com mais limitações e outros não, mas hoje vejo com mais tranquilidade este processo (MARGARETE).

Na verdade fomos surpreendidas! Quando você vem para ocupar o cargo de estagiário, vem para auxiliar de sala, porém quando cheguei, fomos comunicadas, que ficaríamos especificamente com alunos com deficiência. Tomei um susto!!! Porque não tenho experiência. Pensei, como vou agir? Nós chegamos e não temos preparação nenhuma. Me deu aquele medo, será que estou fazendo a coisa certa? [...] em 8 meses aqui na escola fui conhecendo a síndrome que estou e buscando alternativas para o meu trabalho (ÉRICA)⁹⁶.

Penso que o processo de inclusão existe, mas os professores deveriam ser mais preparados, por exemplo, nunca tive nada direcionado, então, às vezes fico meio perdida, em o que fazer com o aluno com deficiência, que tipo de atividade realizar. Quando tem alguém da educação especial para me orientar sinto mais confiança. Agora já trabalhei em escola que não tinha nenhum profissional para orientar e percebo que quando tem um da área da educação especial, vejo que há um lado positivo do processo de inclusão (MARIA).

Os professores demonstram interesse em participar da formação. A rede já proporcionou muito mais, hoje as que têm são oferecidas apenas para a educação especial, tanto que nós tivemos duas formações de educação especial para os pedagogos e depois para a educação especial e para os professores nenhuma. A única que teve foi na escola que nos organizamos pelos professores da educação especial em junho (2014) na época da copa. Enquanto rede, para professores, muito pouco. Uma solicitação dos professores, são estudos, sobre “estudo de caso” sobre diversas deficiências. Eles fizeram um ensaio com os pedagogos, mas não levaram a iniciativa adiante. Em contrapartida, a Secretaria Municipal de Educação nos coloca que quando é ofertado na formação por área eles não têm demanda por parte dos professores e reclamam. Penso que a demanda é grande, que quando se reúne uma vez por ano os professores tem tantas outras coisas para falar também, que cria esta insatisfação. Não vejo que eles não tenham interesse, mas que seja criado uma forma de organização com que eles tenham interesse e que faça sentido. Com certeza a demanda será bem maior (WANDERLEIA).

Conforme os discursos dos sujeitos entrevistados notou-se, em relação aos professores regentes, que estes não investem na formação continuada, apenas os estagiários, e por conta própria. Dessa forma, é importante contextualizar, a partir da resolução do CNE/CEB nº 02/2001, a necessidade de na formação inicial e continuada de professores, serem discutidos os princípios de uma educação inclusiva e os fundamentos da Educação Especial, visto que esses conhecimentos capacitarão os professores a perceberem a diversidade de seus alunos, valorizarem a educação inclusiva, flexibilizarem a ação pedagógica, identificarem as necessidades educacionais especiais e, junto com o professor especializado, implementarem as adaptações curriculares.

⁹⁶ Estagiária de Miguel.

Outro fator, pontuado pela fala de Wanderleia, e identificado por Mendes (2002b), em relação à formação continuada, é a importância da interlocução entre os docentes e o órgão responsável pela formação e elaboração dos cursos, a fim de que estes possam contribuir efetivamente para a prática docente.

Sobre o papel do professor especialista, existiam duas professoras atuando na escola arco-íris, Silvia e Rita⁹⁷, porém Silvia era a responsável por todas as atividades realizadas por Samuel no contexto escolar. Silvia era bem relacionada com a comunidade escolar e participava das atividades comuns que eram destinadas a Samuel.

Penso que o processo de inclusão deve ser uma forma inclusiva. O aluno participando das aulas, o professor regente fazendo planejamento junto com a equipe de educação especial, fazendo as adaptações necessárias. E esse processo de inclusão não é feito no primeiro dia de aula, tem que ser feito gradativamente, em equipe, pois se a equipe não estiver unida não será feito nenhum processo de inclusão (SILVIA).

No que se refere, ao papel do professor especialista, algumas atribuições são essenciais para o seu trabalho pedagógico. Sendo assim, Moura e Neto (2014) destacam: (i) viabilizar a participação efetiva do aluno nas diferentes situações de aprendizagem e em atividades extraclasse; (ii) buscar diferentes formas que facilitem a interação do aluno no processo ensino e aprendizagem; (iii) priorizar a necessidade e/ou a especificidade de cada aluno, atuando como mediador do processo ensino e aprendizagem e (iv) atuar como facilitador no apoio à complementação dos conteúdos escolares, e, nestas atribuições, Silvia era bastante criteriosa em exercê-las.

Tal como analisado, em relação às atribuições citadas, professores e estagiários entrevistados, relataram que Silvia, desempenhava um papel mediador dentro da escola arco-íris, pois acreditava nas possibilidades e potencial do seu dever transformador, mediante o emprego de diversas ferramentas que utilizava para estabelecer uma conexão com Samuel.

⁹⁷ Professora Especialista, responsável pelo 1º ao 5º ano da escola arco-íris.

A professora de educação especial sempre participa dos planejamentos, pré-conselhos. Ela tem uma parceria bastante positiva com os professores regentes, de entrar em sala de aula e participar. Entrou este ano (2014), anteriormente tínhamos uma que se aposentou e estava há muito tempo, achávamos que teríamos certa dificuldade, porém isto não ocorreu (WARDERLEIA).

A professora especialista tem dado bastante apoio, acompanhando. Está sempre aberta a conversa. É interessada pelo aluno e está junto do trabalho do professor regente (AURORA)⁹⁸.

A profissional é ótima! Percebo uma participação efetiva da educação especial, por exemplo, a avaliação faço, encaminho a Silvia, e ela atende. Sempre que tem uma informação nova, me comunica (MAIRA)⁹⁹.

Agora está muito bem! Ela me orienta o que devo fazer e sigo as orientações. Mas como o tempo é corrido, acaba que não tem isso preparado toda aula. Não é toda aula que me lembro de fazer uma atividade diferenciada, mas quando dá tempo procuro fazê-la (MARIA).

É um papel muito importante! Que é estar junto ao professor regente. A professora Silvia tem esse intercâmbio, porque venho e passo para ela a maioria das coisas e está sendo uma parceria muito boa (LARISSA)¹⁰⁰.

Adaptar as atividades. Apesar do aluno acompanhar a turma, o desenvolvimento dele não é o mesmo (MARA).

A Silvia veio este ano, mas tínhamos uma excelente professora de educação especial, que era a Luciana e dava tudo que precisávamos. Procuro ajuda ao máximo da educação especial para que possa entender como eles vêm, mas o que percebo que na sala de aula eles não têm dificuldade de interação. Não costumo fazer nada muito diferente do que dou para os outros, porque tenho meus critérios de avaliação. Não favoreço, e não acho legal terem separação (LIVIA).

A Silvia ajuda as pessoas que tem dificuldades. Pega pesado e pega leve, penso! (SAMUEL).

Aqui encontramos duas histórias, apesar de ser a mesma escola, vemos coisas diferentes. Somos duas professoras. Uma trabalha de 1º ao 5º ano que é a Rita, e eu que trabalho do 6º ao 9º ano. Então, estão diretamente com os professores regentes, onde a pedagoga faz esta ponte na hora do planejamento, porque tenho quem me conduza. Já a professora do 1º ao 5º ano não consegue ter tanto acesso devido ao horário de planejamento, parece que falta alguém para fazer este intercâmbio (SILVIA).

Percebia nas falas destes entrevistados, que Silvia, tem a preocupação com seu trabalho estando de acordo com as necessidades singulares de Samuel, utilizando-se para tal, de auxílios que possibilitavam primar pela qualidade da atividade pedagógica. Sendo assim, Vigotski (2010) afirma que a tarefa do mestre consiste em suscitar no aluno o seu próprio entusiasmo.

⁹⁸ Professora de Matemática.

⁹⁹ Professora de Arte.

¹⁰⁰ Estagiária na escola Arco-Íris.

Durante o período de observações cotidianas na escola Arco-Íris, entusiasmo, não era algo presente nas feições de Samuel, a não ser em seus discursos comigo. Seus professores regentes, especialista e estagiária, sempre se queixavam do seu desempenho escolar tanto na sala comum quanto na SRM. Diziam que não realizava as tarefas durante o horário letivo, que não trazia as atividades de dever de casa completas quando enviadas para casa, e nas avaliações não apresentava um rendimento apropriado às condutas da escola.

O Samuel está muito preguiçoso! Ele não tem realizado atividades em sala de aula, mas com a estagiária ao lado dele ele dá conta. Ele fala que fez várias atividades (viajou, passeou), mas as atividades escolares, não as realiza (MARIA).

Sua estagiária Mara, já era a terceira¹⁰¹ que estava com ele durante o período deste estudo, visto que as outras não se adaptaram ao processo de inclusão. Permanecia ao seu lado por todo momento de aula, e isto incomodava seus colegas de sala, que se sentiam prejudicados e praticavam com Samuel certa segregação, pois Mara realizava todas as atividades escolares dele, inclusive copiar a disciplina do quadro. A ideia de copiar a matéria do quadro seria com intuito de depois em casa, o aluno repassá-la para seu próprio caderno, e veio como uma proposta pedagógica de Silvia, pois Samuel não acompanhava o raciocínio da turma, porém ele usou deste artifício para se aproveitar das artimanhas da situação.

Esse contexto que está presente em cenas cotidianas da vida escolar, que se faz evidenciar nas maneiras de agir nas relações sociais, me fez questionar e imaginar quais são as sensações presentes no percurso de Samuel até a sala: a expectativa, a curiosidade, o receio. O professor sabe por que ele está chegando? Qual o tipo da sua síndrome e como é? Questiono-me, quais as consequências das imposições de um diagnóstico, visto que, Samuel tem a síndrome não exposta em papel, porém uma consciência estigmatizada? E foi pensada em alguma forma de acolhimento?

¹⁰¹ Isso de certa forma dificultava o processo de inserção de Samuel, que se tornava dependente dos seus estagiários em suas atividades escolares. De acordo com a professora Livia Samuel ainda não deu sorte com estagiário. A primeiro que veio não se mexia, não falava, vivia de braços cruzados, tinha pavor ao Samuel e pediu para sair. A segunda era dos anos iniciais do ensino fundamental e por isso, não conseguia ajudar, pois não tinha vivência dos conteúdos. A terceira, Mara é a melhor. Ela não está 100% com ele. Mas de todas, o Samuel ainda não deu sorte com uma estagiária que queira colaborar com ele (LIVIA).

O professor especialista chega à sala, a estagiária na sala, todo mundo na sala. Aí se pergunta: - porque tem alguém acompanhando? Porque eu estou fazendo sozinho e ele tem alguém para ajudar? Então, penso que deveria fazer um trabalho junto à turma e dizer todas as especificidades do aluno e que trabalho será feito com este aluno (RITA).

Ontem o aluno com quem trabalho falou: - eu não queria uma estagiária do meu lado! Ah! Aquilo doeu meu coração. Poxa! Pensei! Será que estou sendo ruim? Ele me respondeu: - não é por causa de você, é por que não queria. Mas se você dorme em sala de aula, se não tivesse alguém do seu lado, dormiria a aula toda! O aluno responde a Larissa: - mas se desde pequenino tivesse uma estagiária teria acostumado. Hoje ele não quis fazer a avaliação adaptada, queria fazer a prova semelhante ao dos colegas. E disse: - Não vou fazer esta prova adaptada. Estou me sentindo indiferente. Tentei conversar com ele, mas não teve jeito. Silvia resolveu levá-lo até a Wanderleia para conversar com ele. Depois disso conversei com ele e perguntei por que ele não quis fazer a prova. Ele me respondeu: - como vou fazer lá na frente, quando for para outra escola? Eu não vou ter ninguém ao meu lado!!! Olha a preocupação dele!!! (LARISSA E CRISTIANO¹⁰²).

Tal como apresentado, Machado (2012) coloca que as indagações percebidas no íterim de observação de coleta de dados, em relação às vivências escolares de Samuel e outros sujeitos com deficiência na escola arco-íris, me fazem pensar no tempo em que estes professores, estagiários param e planejam as adaptações e, com isso, nos contratos de trabalho, alguns que prevêem a participação em reuniões de professores, outros não, e, muitas vezes professores que acumulam cargos ficam sem acesso a informações importantes para seu trabalho – as histórias familiares, as expectativas em relação ao aprendizado, dentre outros aspectos.

Entendendo que, para Vigotski e Luria (1996, p. 220), “o homem é uma criatura social, e as condições socioculturais o modificam profundamente, desenvolvendo toda uma série de novas formas e técnicas em seu comportamento”, pode-se afirmar, então, que o indivíduo vai se formando e se fundamentando por meio de seu desenvolvimento social, de sua interação/inclusão a uma determinada sociedade, de sua mediação com os outros em trocas intersubjetivas.

Nesse ponto de vista, Drago (2011) aponta que no cotidiano da prática pedagógica, tem-se observado que a escola, desde muito cedo, passa a ser a grande sociedade organizada à qual estará integrada, ou seja, uma microssociedade com regras, horários, normas, direitos, deveres, jogos simbólicos de poder, de dominação, de

¹⁰² Aluno do 9º ano do ensino fundamental.

sublimação, nos quais os pais não estão presentes, mas outras pessoas, conhecidas ou não, regem o cotidiano.

Dessa forma, Charlot (2000) traz na riqueza de sua obra, para tratar do tema da inclusão, extrapolando-o em direção à multiplicidade de deficiência que são produzidas nos territórios escolares, e na escola arco-íris, e que me faz ser fundamental ser discutido a seguir:

Aprender pode ser também dominar uma atividade, ou capacitar-se a utilizar um objeto de forma pertinente. Não é mais passar da não posse a posse de um objeto (o “saber”), mas, sim, do não domínio ao domínio de uma atividade. Esse domínio se inscreve no corpo. O sujeito epistêmico é, então, o sujeito encarnado em um corpo, entendendo-se por isso, no caso, não um sistema de órgãos distinto da “alma”, mas sim, o corpo tal como foi definido por Merleau-Ponty. O corpo é o lugar de apropriação do mundo, um conjunto de significações vivenciadas, um sistema de ações em direção ao mundo, aberto às situações reais, mas, também virtuais. O corpo é o sujeito enquanto engajado no movimento da existência, enquanto, enquanto “habitante do espaço e do tempo” [...]. Existe, de fato, um Eu, nessa relação epistêmica com o aprender, mas não o Eu reflexivo que abre um universo de saberes-objetos, é um Eu imerso em dada situação, um Eu que é corpo, percepções, sistema, de atos em um mundo correlato de seus atos [...]. Assim, chamamos imbricação do Eu na situação o processo epistêmico em que o aprender é o domínio de uma atividade engajada no mundo (p. 69).

Diante da citação do autor, podê-se notar que cada sujeito experimenta o mundo por dentro da experiência do próprio corpo. O corpo de cada sujeito na escola não é somente um reduto orgânico compreensível com as bases conceituais da fisiologia e da anatomia. Cada sujeito traz para dentro da escola uma experiência de lidar com o mundo.

Todavia, Samuel além de ser patologizado por não conseguir realizar sozinho determinadas atividades, também era considerado incapaz em relação às suas capacidades cognitivas rotuladas por um laudo imaginário que empoderava o domínio de suas ações. Utilizava-se da “camuflagem” da síndrome, para subestimar sua capacidade de aprendizado. De acordo com Menezes (2011), desenvolvendo uma *subjetividade inclusiva*, atitude a qual, comprometia-se dele consigo mesmo e para com outro,

[...] subjetividades essas que, pelas técnicas de revelação de si, são sujeitadas a busca da verdade que as constituem. Tais verdades, instituídas pelos saberes (da medicina, da estatística, da psicologia, da sociologia, etc.) construídos por nós sobre nós mesmo, tornam-se úteis ao Estado na relação que este estabelece com as instituições – nesse caso, a escola – para a produção de subjetividades de acordo com seus fins e intencionalidades (p. 19).

Essa patologização, de um sujeito biologizante, fez com que Samuel adquirisse, claramente em seu processo de escolarização, as características da síndrome de Prader-Willi. E, a escola acabava por reproduzir conceitos, impregnados nos diagnósticos, que vêm recheados por práticas, saberes, relações de poder, efeitos de verdade que afirmam a possibilidade de mensurar e classificar o indivíduo, transformando a natureza e tudo que ela contém. Retratadas nas cenas a seguir:

Cena 14 – diário de campo – observações do cotidiano – Sala de Recursos Multifuncionais - 2 de dezembro de 2014.

Cheguei à escola por volta de 7:15h e encontrei Samuel fazendo avaliação de matemática pela 3ª vez, que ele deveria ter feito no dia 27 de novembro de 2014. Isso tudo na primeira aula.

Em relação a esta avaliação, Sílvia no dia 26 de novembro de 2014, tirou cópia do material de um colega de sala de Samuel para que ele levasse para casa e estudasse, porém Samuel nem tocou no material e chega novamente no dia 2 de dezembro de 2014, sem ter estudado.

Sílvia passou no dia 1 de dezembro de 2014, uma avaliação de 1º ano (1ª série) do ensino fundamental, pois ele não estava dando conta da prova de matemática do 7º ano (que tentou realizá-la por três vezes, mas não conseguiu), mas Samuel insistia em tentar fazer a prova do 7º ano.

Samuel disse que estava com muito sono, pois foi dormir às 5 horas da manhã estudando para recuperação¹⁰³ de ciências, visto que também tinha outra avaliação para realizar, que não o fez anteriormente, pois não levou seu material. Ele se desconcentrava por diversas vezes.

¹⁰³ As avaliações de recuperação paralela acontecem simultaneamente ao trimestre letivo com o objetivo de dar ao aluno a possibilidade de alcançar as metas pedagógicas do trimestre.

Em relação à prova de matemática, Samuel fez outras avaliações, inclusive uma de 4º ano em que disse que estava muito fácil, porém de dez questões ele acertou apenas duas, mas em relação à tabuada, ele se saiu bem.

Silvia comentou comigo, que na avaliação de ciências que foi realizada no dia 27 de novembro de 2014, ele não realizou, e acabou indo, para prova de recuperação. O aluno não estudou e não trouxe o material (livro e caderno). Silvia disse que quando os alunos vêm para SRM para realizar atividades ou provas, eles trazem a avaliação com gabarito, mais o caderno e o livro.

Em uma segunda oportunidade para realização da avaliação de ciências Samuel não quis fazer a prova novamente, e só tentou fazê-la na terceira vez. Ela me comunicou também que a professora Maria passou uma atividade valendo 3,0 pontos e que Samuel ficou aborrecido porque Mara não quis copiar a atividade para ele, então ele amassou a folha e jogou-a no lixo e sucessivamente escreveu um bilhete para Silvia que constava: “Senhora Silvia, não grita com meu filho Samuel, se você gritar com Samuel vou ligar para polícia, não grita com meu filho, grito com ele, vai se foder.” Samuel foi levado a sala de Wanderleia, e disse a esta, que estava com muitas atividades extra-curriculares. Em relação a esta atividade (ciências), foi dada a Samuel a oportunidade de levá-la para casa para tentar realizar, mas sem sucesso, pois voltou incompleta e o pouco que havia feito, foi realizado pela mãe.

Na 3ª oportunidade de realização da prova de ciências, a primeira coisa que ele fez foi solicitar a Mara que procurasse a resposta para ele, porém ela entregou o livro a ele e disse que o fizesse. É importante dizer, que as atitudes de Samuel eram sempre com entonação de mando. Logo depois, ele disse: - “mas eu pedi, por favor!” Samuel não conseguiu interpretar as perguntas da avaliação e precisou da ajuda de Mara para resolvê-las. Enquanto a resolvia, estava sempre disperso, falava sobre dormir, comida e que estava com preguiça. Mara deu uma saída da sala e Samuel tentou fazer a prova sozinho, mas sem sucesso.

A atitude de não copiar mais atividades para Samuel foi uma sugestão que dei a Silvia, em relação às observações que tive durante a coleta de dados. Percebi a incessante reclamação por parte dos professores (regentes e especialista, e a

estagiária) em relação, a não periodicidade das práticas escolares de Samuel e a não participação dos seus familiares em casa, ou quando fazem a atividade por ele.

Seguem as atividades realizadas por Samuel de matemática e ciências:

Foto 16: Avaliação de Matemática 7º ano. Fonte: Arquivo pessoal.

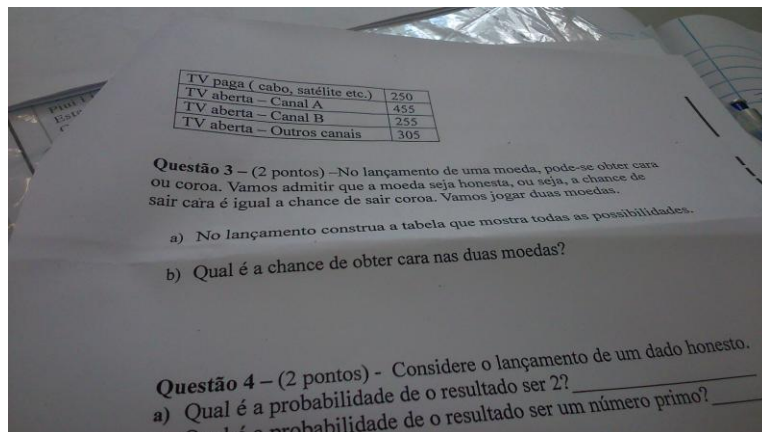


Foto 16a: Avaliação de Matemática 7º ano. Fonte: Arquivo pessoal.

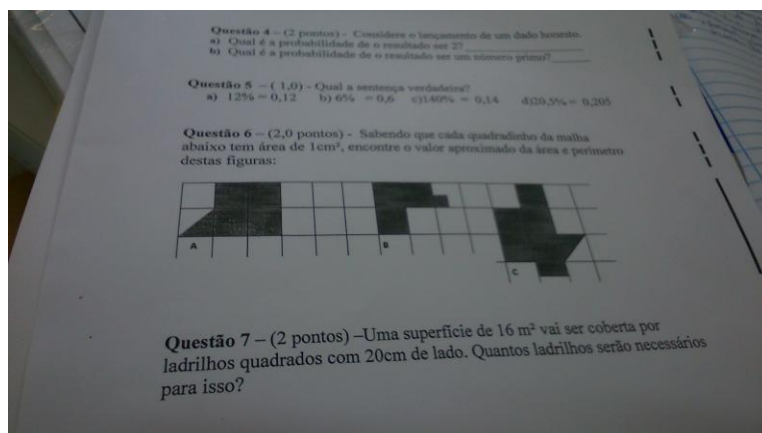


Foto 17: Avaliação de Matemática 1º e 4º ano, respectivamente. Fonte: Arquivo pessoal.

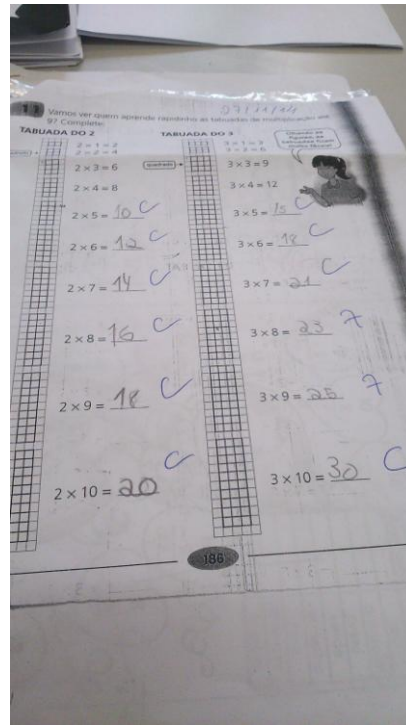
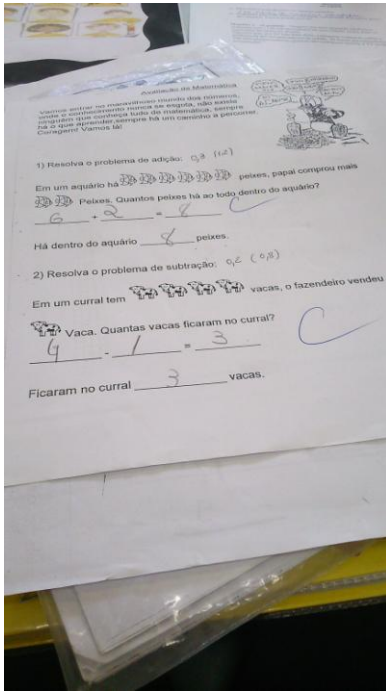


Foto 18: Avaliação de Ciências 7º ano. Fonte: Arquivo pessoal.

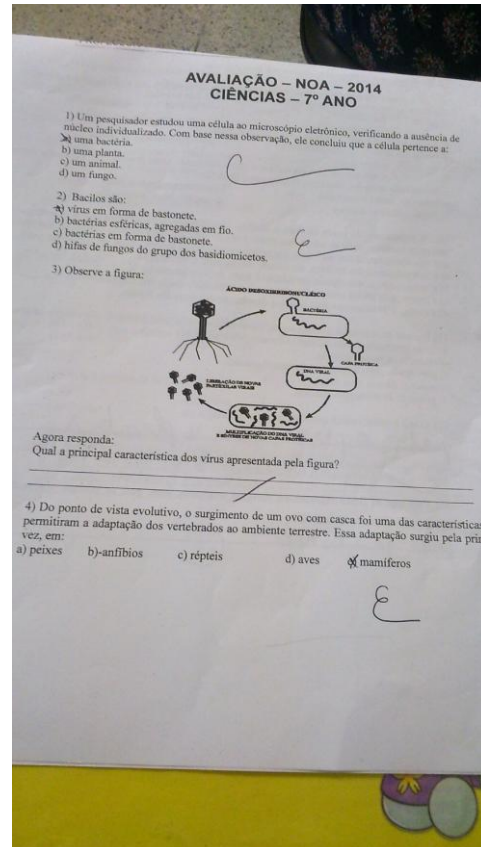
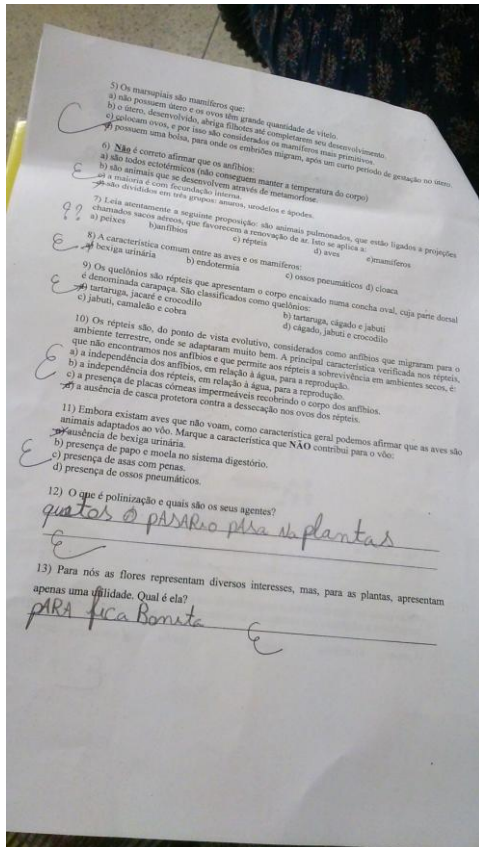
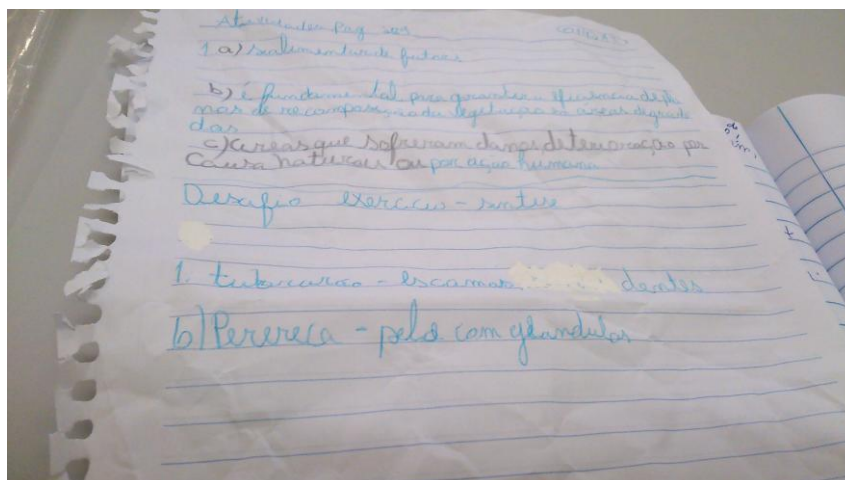


Foto 19: Foto do exercício que Samuel não quis realizar em sala de aula, pois Mara não copiou para ele, e depois veio feito em algumas partes por sua mãe de casa. Fonte: Arquivo pessoal.



Percebeu-se a partir deste contexto, como Samuel introjetou através do outro uma síndrome, que acaba por desestimular e limitar suas potencialidades, o que restringem certas percepções dentro do contexto escolar.

Diante deste cenário, resgato uma fala de Caio,

O trabalho em relação ao professor acho que para eles é difícil, porém é um desafio a mais, apesar que quando Samuel é desafiado ele tenta fugir. Dia de prova então, nem se fala, pois para ele é muito difícil. Outra questão é óculos, já fiz quatro, e quebrou todos. A escola deveria desafiar mais. Não se pode tratar diferente. A questão do desafio, acho importante. Ele não gosta de fazer, ele gosta de mandar, ele é igual a mim, gosta de ser líder. Outra coisa é a parte da sexualidade. Você ainda não vê desenvolvimento, ainda brinca com crianças. Não adianta apenas fazer um exame, um exame custa 1000 reais, você ver pouca pesquisa, pouco interesse!!! (CAIO).

Dessa forma pode-se notar junto à fala de Caio, que a avaliação de aprendizagem de Samuel, ainda está fadada ao conhecimento estático, que segundo Anache (2012), fundamenta-se aos escores obtidos por médias ponderadas dos teste psicométricos, com ênfase no produto e não no processo das respostas emitidas pelo sujeito.

Neste âmbito, também é importante resgatar, para contextualizar este processo, alguns marcos legais, a Resolução nº 004/09 que regulamentava as diretrizes

operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial. E informa que:

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o **caput** contemplará as seguintes ações:

- I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
- II - implantação de salas de recursos multifuncionais;
- III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
- IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
- V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

Art. 9º A. Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14.

Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas (BRASIL, 2009).

Em 2014, cabe ressaltar, a Nota Técnica nº 04/2014, em que o laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, não se trata de um documento obrigatório, mas, complementar, caracterizado por atendimento pedagógico e não

clínico. Contudo é relevante, que alguns profissionais da escola arco-íris, contestavam a necessidade do laudo médico, para a realização do atendimento educacional especializado.

Diante de tais apontamentos, durante a coleta de dados na entrevista com professores regentes e especialistas, pedagoga e estagiárias, foi questionado sobre a definição do diagnóstico e qual a importância deste na prática escolar, visto que Samuel foi subjetivado com síndrome de Prader-Willi a partir de um diagnóstico. Segue a fala dos entrevistados:

Legalmente falando, sim, é um benefício para escola, para questões burocráticas. Para verba da acessibilidade. Tem professores que resistem a isso, tem professores que necessitam disto. Em relação a família, as que possuem, conseguem nos auxiliar em relação aos encaminhamentos que são dados fora da escola. O que o médico nos orienta, eles geralmente mandam um relatório de como lidar com isso, “sei lá”, nos orienta como trabalhar (WANDERLEIA).

Através do laudo o professor especialista pode buscar, em livros, internet, ajuda sobre a deficiência. Pode dar subsídios a esta criança que tem o laudo. Se a criança não tem o laudo fechado, como o profissional vai poder trabalhar? Você não sabe a área que a criança tem dificuldade (RITA).

Quando a criança já tem o laudo fica mais fácil, porque o profissional já tem um respaldo. Você já sabe qual a deficiência é, mas nem sempre, pois tem laudos que não são fechados (AURORA).

Nós profissionais procuramos não deixar a criança ficar rotulada por um diagnóstico. Porque a criança que vem com o laudo, acaba sendo rotulada e impossibilitando o processo de aprendizado. Trabalhamos para que a criança possa ir além que um laudo determina, que um cid¹⁰⁴ determina, nem um pedaço de papel. Acredito na capacidade do ser humano (SILVIA).

Nós precisamos saber o aquele aluno tem. Tem famílias que demoram no processo de trazer o laudo para escola. Não acredito que vá ajudar ou piorar, pois não fazemos distinção (MARGARETE).

Os médicos têm que ter cuidado ao avaliar as crianças, para não dar o diagnóstico errado, mas vejo que tem ajudado, porque tem menino na minha sala que não tinha laudo e não podíamos ajudar, hoje que tem o laudo e sabemos qual é a síndrome, auxilia bastante no trabalho (LARISSA).

O laudo é mais que fundamental, porque além de ter crianças que tem dificuldades, e os que não têm laudo e o médico libera. Além de mostrar a deficiência, consta tudo que o sujeito tem. É a forma de o professor ler, ver o que o aluno tem e se não sabe, pesquisar (ERICA).

¹⁰⁴ A Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (também conhecida como Classificação Internacional de Doenças – CID 10) é publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e visa padronizar a codificação de patologias e outros problemas relacionados à saúde.

Não sei como não agir com a criança que não tem laudo médico/diagnóstico. De repente tendo o laudo certinho poderia trabalhar melhor. A questão de não ter é um empecilho, acho que todos deveriam conhecer, e já tive muitos problemas em escolas por não terem laudos (MAIRA).

No decorrer das falas, fui percebendo uma contradição dos profissionais em relação à articulação do diagnóstico e sua função no meio escolar em relação ao respaldo legal, que dessa forma, trazia para estes profissionais um alento, uma justificativa para o ingresso, e a permanência no espaço especializado frente às aprendizagens que não aconteciam, e que poderiam resgatar possibilidades de aprendizagem, desenvolvimento e escolaridade que eram limitadas frente ao pedaço de papel, impossibilitando o processo de escolarização e inclusão de Samuel.

Porém, apesar do determinismo do diagnóstico pautado em concepções organicistas de deficiência (BRIDI, 2011), confrontava-se com os meus pressupostos de uma perspectiva sócio-histórica, e desse modo, trago, através das palavras de Vigotski (1995), que o social não apenas ‘interage’ com o biológico, ele é capaz de criar novos sistemas funcionais que engendram novas formas superiores de atividade consciente. Assim,

O desenvolvimento cultural da criança só pode ser compreendido como um processo vivo de desenvolvimento, de formação, de luta, e, nesse sentido, deve ser objeto de um verdadeiro estudo científico, ao mesmo tempo, há de introduzir-se na história do desenvolvimento infantil o conceito de conflito, de contradição ou choque entre o natural e o histórico, primitivo e o cultural, o orgânico e o social (p. 303).

E nesta ambiguidade, entre o Samuel que era subjetivado por um suposto laudo médico e por palavras do discurso do outro, foi se construindo um caminho de idas e vindas a partir de múltiplas dimensões do seu discurso.

O dia a dia das aulas de Samuel, na sala comum, era parecido ao fabuloso conto de fadas “Alice no país das Maravilhas”¹⁰⁵, claro que de conto de fadas, o 7º ano da

¹⁰⁵ O livro conta a história de uma menina chamada Alice que cai numa toca de coelho que a transporta para um lugar fantástico povoado por criaturas peculiares e antropomórficas, revelando uma lógica absurda característica dos sonhos. Este está repleto de alusões satíricas dirigidas tanto aos amigos como aos inimigos, de paródias a poemas populares infantis ingleses ensinados no século XIX, e também de referências linguísticas e matemáticas frequentemente através de enigmas que contribuíram para a sua popularidade.

escola Arco-Íris estava longe de se tornar, e nem acho que seria interessante, mas era assim que me sentia naquela sala, a considerada mais indisciplinada da escola, mas que para mim, era apenas uma turma de adolescentes se reeducando para novas vivências alucinatórias e cheias de desejos, e entre eles, Samuel, que vivia no seu discurso fantasioso de histórias e invenções.

Os conteúdos ministrados, confesso que eram um pouco “démodé”, e a metodologia, fundamentada na cópia e leitura. Como a palavra, lembrei-me do meu tempo de adolescente, e fiquei me perguntando, qual era o objetivo daquilo tudo, já que o mundo encontrava-se infinitamente tão diversificado, e os professores pareciam que não percebiam a beleza em sua profissão, pois a sensação que eles passavam, é que não tinham vontade de ensinar àqueles jovens sagazes de energia, mas apenas para ter um emprego e conseguir os meios de sobrevivência.

O que percebia naqueles alunos todos os dias que adentravam a sala do 7º ano continua estampado na memória das palavras de Vigotski (2010), quando dizia que

O problema não é o mestre estar inspirado, porque a sua inspiração nem sempre atinge o aluno. O problema é antes de fazer os alunos ficarem inspirados pelo mesmo motivo. Pior ainda era quando a inspiração fracassava e o mestre, como ator frio, revelava uma ênfase retórica forçada que encontrou uma expressão magnífica no estilo de alguns dos nossos manuais dos velhos tempos, em que a história ou a geografia eram expostas em um estilo grandiloquente com finalidade de tocar a sensibilidade ou imaginação do aluno (p. 453).

Dessa forma, era preciso possibilitar a estes alunos, em especial, Samuel, se apropriar de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, utilizando-se de ferramentas teóricas-intelectuais na construção e ampliação de sua capacidade de pensamento crítico. A educação não apenas influencia processos de desenvolvimento. Mais que isso, ela é capaz de reestruturar as funções psicológicas em toda a sua amplitude (VIGOTSKI, 2002) e se adiantar ao desenvolvimento.

Cena 15 – diário de campo – observações do cotidiano – Sala Comum - 3 de setembro de 2014.

Na aula de matemática Samuel tentou amarrar o tênis, e pediu que eu o fizesse. Perguntei-o, porque ele não o faria? - ele disse que não conseguia, só chuteira.

Tentei ajudá-lo, ensinando-o com meu tênis, ele tentou duas vezes e não quis tentar mais, desistiu, alegando que o cadarço do tênis era menor.

É importante destacar, neste contexto, o processo de desenvolvimento da zona de desenvolvimento proximal dos alunos citado por Vigotski (2010),

Na idade infantil, somente é boa a instrução que vá avante do desenvolvimento e arrasta a este último. Porém à criança unicamente se pode ensinar o que é capaz de aprender. [...] O ensino deve orientar-se não ao ontem, mas sim ao amanhã do desenvolvimento infantil. Somente então, poderá a instrução provocar os processos de desenvolvimento que se acham na zona de desenvolvimento próximo (p. 241).

Do que foi dito, pelo o autor citado, o nível de desenvolvimento de um sujeito, só pode de fato ser compreendido se conseguirmos analisar o seu nível de desenvolvimento real, e ao mesmo tempo, captar a zona de desenvolvimento potencial, que no caso de Samuel, ainda estava por vir.

Agora é relevante, distinguir quando aquilo que é ensinado fica além da zona de desenvolvimento proximal dos alunos, a aprendizagem torna-se impossível e o ensino não se concretiza, ou seja, quando ao contrário, o ensino está aquém das possibilidades do sujeito, e se torna superficial e até inútil, já que não traz nem requer nada de novo (MEIRA, 2012).

Podemos perceber isto nesta contrariedade de cenas, em relação ao processo ensino e aprendizagem de Samuel, na primeira, um processo de aprendizagem que se torna inútil, com ênfase apenas no produto, e na segunda, onde o aluno aproveita-se dos fatos cotidianos experienciados durante a aula para construir sua vivência escolar, porém o professor não dá conta destes discursos como processos avaliativos:

Cena 16 – diário de campo – observações do cotidiano – Sala Comum - 3 de setembro de 2014.

Na aula de geografia a professora alegou que a turma do 7º ano era bastante defasada de idade e aprendizado. Margarete¹⁰⁶ acreditava que não conseguiria ensinar todas as regiões do país até o fim do ano e solicitou apoio à pedagoga. Explicou-me que a maior parte dos alunos repetiam o ano e não havia uma participação deles e nem dos pais. Dizia que não sabia mais o que fazer para que os alunos aprendessem o mapa do Brasil, e que para aprender, era apenas uma questão de memorização! Fiquei imaginando enquanto falava, em uma forma didática de ensinar àqueles alunos, porém, tudo menos memorização.

Cena 17 – diário de campo – observações do cotidiano – Sala Comum - 28 de outubro de 2014.

Em uma aula de ciências a professora realizou um trabalho oral que foi apresentado no dia 10 de novembro de 2014 e aconteceu através de sorteio, onde os alunos teriam que explicar e apresentar com as próprias palavras a classificação dos animais. O trabalho valeu 10 pontos. Samuel me disse quealaria sobre o salmão, falo com ele que adoro o fruto do mar, e ele me disse que ensinaria uma receita, pois gosta do peixe frito. Disse que tinha que assar/dourar o peixe, e depois, colocar na frigideira, sem óleo, na hora que fizesse, “xiiii”, poderia retirar.

Conforme destacado nas cenas anteriores, compreende-se que no primeiro instante, na aula de geografia, o conceito de mediação destacado por Vigotski, citado por Anache (1997) foi insuficiente na percepção dos processos de aprendizagem aplicados pela professora Margarete. De acordo com a autora, o processo de mediação enfatiza as interações sociais que acontecem entre adultos e os adolescentes e sugere que através de um sistema organizado de instrução o aluno possa ser levado ao desenvolvimento de tomada de consciência. Em um segundo instante, na aula de ciências, destaca-se, a experiência que existe no sujeito, no sentido em que, (VIGOTSKI, 2010, p. 529) resgata-se os conceitos “científico e

¹⁰⁶ Esta professora tinha o grande hábito de durante as suas aulas incentivar os alunos da turma do 7º ano a fazer o EJA (SEDU- Secretaria Estadual de Educação), explicava toda modalidade do programa, e dizia que lá seria melhor para que os alunos não sofressem repetência novamente. Percebia uma intolerância por parte dela, e um descaso em relação ao aprendizado destes alunos. A professora afirmava constantemente que estava para se aposentar.

espontâneo”, quando “parecem encontrar-se em um nível no sentido de que não se pode separar nos pensamentos da criança os conceitos adquiridos na escola do adquiridos em casa”. Do ponto de vista da dinâmica, esses conceitos têm uma história inteiramente diversa: a fraqueza de um conceito se descobre justamente onde o outro já está relativamente maduro - zona de desenvolvimento proximal, ou seja, atividade também mediada pelo signo para o desenvolvimento e a prática social.

Por meio disto, o mestre deve:

Viver na comunidade escolar como parte inalienável dela e, nesse sentido, as suas relações com o aluno podem atingir tal força, transparência e elevação que não encontrarão nada igual na escala social das relações humanas (VIGOTSKI, 2010, p. 455).

Em contrapartida, Vigotski pontua que (2010, p. 449) “em todo trabalho docente do velho tipo formavam-se forçosamente um certo bolor e ranço, como água parada e estagnada”. Dessa forma, recai sobre o professor um novo papel importante de tornar-se um organizador social, visto que, no decorrer das observações diárias os professores e estagiária relatavam incessantemente a falta de compromisso de Samuel para com suas atividades escolares, e isso de certa forma, dificultava seu processo de escolarização. Assim, onde está o papel da beleza do mestre?

O professor deve beber em uma fonte abundante. Não basta que ele saiba o que, segundo as suas exigências, devem saber os seus alunos, e que à noite ele prepare precipitadamente as respostas para as perguntas que provavelmente lhes serão feitas na aula do dia seguinte. Só pode passar informações em forma interessante aquele que for capaz de dar cem vezes mais do que efetivamente tem de dar (VIGOTSKI, 2010, p. 451).

Tal como destacado, hoje a pedagogia segundo Vigotski (2010, p. 455) “se torna uma verdadeira arte complexa e de base científica, assim exige-se do professor um elevado conhecimento do objeto técnico do seu ramo”. Entretanto, constatou-se durante as observações um desconhecimento em relação ao acolhimento às diferenças.

Cena 18 – diário de campo - observações do cotidiano escolar - 18 de setembro de 2014

Em uma aula de história, primeira aula do dia – Avaliação de recuperação.

Samuel ao adentrar a sala, a professora Livia entregou a prova e solicitou que ele fosse fazê-la com Mara e Silvia na Sala de recursos multifuncionais. Na SRM, Samuel sempre disperso em suas atividades, falou que iria viajar para o Rio de Janeiro-R.J no dia 26 de setembro de 2014.

Mara sentou-se com Samuel e perguntou se ele estudou, ele disse que só olhou, pois ontem na casa dele estava bastante tumultuado. Ao mesmo tempo chegou à sala a estagiária de Miguel (Érica), dizendo que ele não estava de recuperação, que saiu da sala contente, pois a professora Livia disse que não havia ficado para recuperação.

Samuel, enquanto Mara procurava a resposta da avaliação, conta que sua tarde foi “tensa”, disse que não gostava de ficar sozinho, pois tem medo. Relatou que chega a casa e o almoço está pronto. Samuel novamente não se concentrou para sua avaliação.

Samuel tem dificuldade na leitura, escrita, pontuação e interpretação, pois não consegue enxergar, já foi solicitado pela escola um óculos por diversas vezes, porém ele sempre alegou uma desculpa.

Silvia comunicou à Mara, que deve anotar na anamnese de Samuel todas as impressões que ela percebe no cotidiano escolar dele.

Silvia utilizou-se de conceitos espontâneos para auxiliar Samuel em sua avaliação. Ele falou em comida, disse que é vegetariano, que matam “vaquinha” e ela não faz mau a ninguém. Disse que já estudou em muita escola boa e que antes de vir para arco-íris estava em uma escola no bairro jucutuquara e que lá, na hora do recreio todo mundo vivia se batendo

Diante da cena exposta, notou-se um processo de exclusão através da patologização dos indivíduos: um subjetivado com a síndrome de Prader-Willi e

outro com síndrome de Down, que são parte de um processo de ocultação da produção e reprodução das desigualdades sociais, e, por isso, exige-se um trabalho intelectual crítico, capaz de realizar rupturas epistemológicas e desenvolver novos posicionamentos, por parte dos professores que atuam neste contexto, como, exemplo, na diferenciação avaliativa. Boa parte das queixas escolares, de acordo com Meira (2012) poderiam ser resolvidas pelos próprios professores com transformações mais ou menos complexas de suas práticas em sala de aula.

Outro fator a ser destacado, diante a exposição desta cena, era a questão da escrita e leitura de Samuel, que apresentavam certa defasagem, pontuada por seus professores. Samuel era bem articulado, em relação aos processos de linguagem, a fala, demonstrava ter um vasto conhecimento de mundo, porém, sua escrita e leitura provavelmente pode não terem sido amadurecidas e desenvolvidas, quanto à linguagem. Nessa direção, Vigotski (1997) afirma:

O domínio da escrita passa por [...] um longo processo de desenvolvimento das funções comportamentais complexas [...] e, para desenvolver essa habilidade, o caminho mais próximo será por meio da [...] compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança [...] (p. 126).

Assim, Baptista (2009) pontua, o compromisso que o educador tem como base a sua apropriação dos seus próprios recursos e instrumentos: a observação, o diálogo, a negociação e a avaliação que retroalimenta o agir do educador. Estes desafios permitem que os limites entre Educação Especial e educação, sejam discutidos com veemência. O professor que não é capaz de flexibilizar objetivos e planejar com certo nível de individualização não consegue trabalhar com as classes heterogêneas que historicamente constituíram o campo de atuação da educação escolar.

Pude perceber que ao mesmo tempo em que se conquista e se potencializa uma prática política que visa à educação para todos, essa palavra de ordem – incluir – presente no plano das leis vai de encontro à dura realidade do desespero geral da educação, presente nas falas a seguir sobre o que vem a ser o processo de inclusão na escola Arco-Íris:

Acredito que a questão da inclusão ainda precisa ser muito trabalhada, mais explorado no sentido que é de todos, sobre o aluno com uma deficiência específica, a legislação reconhece, mas o que fazer com os outros alunos? Acredito que o discurso da inclusão tem ampliado um pouco mais, mas ainda existe na escola uma questão muito restrita, pois deve se dá um atendimento ao aluno enquanto modalidade tem os direitos garantidos, e a educação especial é muito maior que isso. Aqui na escola arco-íris nós pensamos e tentamos fazer este trabalho de uma forma ampla, atendendo o aluno amparado legalmente, mas também aquele aluno que não tem laudo que precisa de um olhar diferente sobre ele. O professor precisa perceber que todos aprendem de uma forma diferente, mas enquanto rede é um discurso que precisa trabalhar em cima (WANDERLEIA).

Acredito que se for trabalhado de forma com que possa realmente atender a todos...Na verdade este é o primeiro ano que trabalho na educação especial, mas tinha uma visão diferente, no fundo o que percebo que é uma coisa nova, como se tivesse engatinhando. Muita coisa ainda precisa ser feito, nós como profissionais da inclusão, mesmo tendo feito graduação, especialização em educação especial, não tem embasamento para estar em sala de aula para estar com estes alunos. Penso que a próprias prefeituras deveriam passar cursos. As pessoas que estão trabalhando há mais tempo deveriam passar um pouco da sua experiência. Mas acredito que a inclusão seja válida para o aluno e acredito neste aluno com deficiência (RITA).

Acho interessante, que o aluno possa conviver com outras pessoas e desse modo, possa ensinar outras coisas para os outros, nesse ponto, um trabalho, humanizador. Por mais que nos achamos que não vai conseguir ensinar aquele aluno, o aprendizado é geral. Um dia Samuel pediu para ir ao quadro, permitir que ele fosse, e fiquei muito feliz com sua atitude, pois muitas vezes convidamos o aluno, e este fica constrangido, mas como ele se interessou em ir, deixei. Ele conseguiu fazer a atividade e depois quando outro aluno 'dito normal' tentou, não conseguiu, assim pedi a Samuel que voltasse ao quadro e explicasse ao seu colega e ele prontamente o fez. Nossa foi muito bacana! Falta mais tempo para intervenção, Samuel dá suas opiniões, mas precisaria de uma pessoa que ficasse ao lado dele de fato, porém esta estagiária não está ajudando (AURORA).

Penso que deve ser de uma forma inclusiva. O aluno participando das aulas, o professor regente fazendo planejamento junto com a equipe de educação especial, fazendo as adaptações que são necessárias. E nesse processo de inclusão tem que ser feito gradativamente, em equipe, pois se a equipe não estiver em sintonia, não ocorrerá nenhum processo (SILVIA).

Penso que hoje está sendo muito bem adquirido dentro das escolas, porque estou participando junto com um aluno especial, e antigamente ele ficava fora da escola e não tinha interação com os colegas. Tenho um vizinho que não teve acesso à escola e é muito agressivo e se tivesse feito um trabalho de inserção escolar, talvez teria sido diferente. Então estou feliz por estar presenciando e através da pedagogia consigo ter esta visão (LARISSA).

Incluir alunos com deficiência na escola, na sociedade, fazer com que o aluno conviva com pessoas (ÉRICA).

Interação com o outro, convívio social. Não acho que há um processo de inclusão (MARA).

Eles aprendem, não com as mesmas exigências que os outros, com o mesmo retorno que os outros podem, mas dentro das limitações eles conseguem, porque o Samuel, pensamos que ele está na sala de aula e não está prestando atenção, porém, vira-se para o professor e dá o retorno daquilo que era esperado. Então, o que percebo, que mesmo não sendo 80%, ele consegue fazer colocações que os outros alunos deixam passar, mas ele não. Acho que aprende muito mais que ficassem separados porque não haveria troca (LIVIA).

Conforme as falas citadas, muitas vezes, produzia-se dentro do processo de escolarização e inclusão, o fracasso, a exclusão social e algumas patologias, como no caso de Samuel, naqueles que frequentam a escola. Era importante, naquele contexto penso eu, possibilidades de ampliar o processo educativo, desconstruir paradigmas consolidados, desmanchar preconceitos, e buscar novos horizontes, resignificá-los.

Com a chegada do fim de ano letivo, chegavam as inquietações da equipe pedagógica da escola Arco-Íris, principalmente os professores – e os questionamentos surgiam atravessados: Samuel deveria ficar retido novamente? Perguntei-lhes quais são os objetivos da retenção? E o silêncio suscitou por entre as cores, do arco-íris, que desassossegava aqueles olhares de incertezas, diante dos desafios emergentes.

De acordo com o pré-conselho¹⁰⁷, no dia 16 de dezembro de 2014, foi-me informado que Samuel chegou ao fim de ano, indo para as recuperações finais/NOA¹⁰⁸ em cinco disciplinas: história, português, matemática, ciências e arte. As aplicações das recuperações finais/NOA foram realizadas nos dias 18 e 19 de dezembro de 2014, respectivamente, segundo a listagem de conteúdos, pela professora Silvia, porém os alunos de Educação Especial poderiam ter as provas adaptadas, e se precisassem de mais tempo, poderiam começar no dia 18 e terminarem no dia 19 de dezembro de 2014.

¹⁰⁷ Os conselhos de classe aconteciam ao final de cada trimestre, regularmente agendados de acordo com calendário escolar da escola Arco-Íris. No caso da Educação Especial havia uma obrigatoriedade de preencher ao final de cada trimestre, o Plano de Trabalho Pedagógico que constava dados coletados durante os três trimestres, sobre o rendimento escolar (por parte dos professores regentes e especialista) de cada aluno que participava do AEE, e ao final era encaminhado à SEME (ANEXO G).

¹⁰⁸ Serão submetidos à recuperação final/NOA os alunos que não alcançaram o mínimo de 60 pontos no total dos três trimestres. Suas notas serão zeradas e o aluno fará uma única prova de todo o conteúdo do ano no valor de 100 pontos, tendo que atingir o mínimo de 60 pontos para ser considerado aprovado.

O resultado final saiu apenas no dia 23 de dezembro de 2014, pois passaria, anteriormente pela avaliação da equipe pedagógica no Conselho final (22 de dezembro de 2014). Wanderleia solicitou que os professores analisassem os alunos de forma singular e de acordo com seus conteúdos espontâneos – sendo assim, “não podemos ignorar a circunstância de que a aprendizagem escolar nunca começa no vazio mas sempre se baseia em determinado estágio do desenvolvimento, percorrido pela criança antes de ingressar na escola” (VISGOTSKI, 2010, p. 476).

Em relação ao Conselho de Classe final, após as avaliações, Samuel obteve apenas aprovação máxima na disciplina de arte, sendo sua nota atingida de 90 pontos, nas outras disciplinas a pontuação foi: Ciências – 35 pontos; História – 50; Português – 50 pontos; Matemática, a professora não estava presente ao conselho, para saber ao certo a nota, mas sabíamos que não tinha sido aprovado. Foi decidido em conselho, que por Samuel já ter sido retido no ano anterior (2013), seria melhor, que para seu processo de ensino e aprendizagem, que não houvesse outra retenção em relação ao aluno, a professora Livia e Margarete, não concordaram, entretanto, ele foi aprovado pelo conselho, porém com várias restrições feitas pelos professores, para o ano de 2015.

Silvia resgatou a importância e o compromisso do apoio familiar para que o aluno possa ter um maior rendimento escolar. Enfatizou junto a Wanderleia que no ano de 2015 convoque os familiares no início do semestre letivo para uma conversa franca, inclusive, com a mãe de Samuel, pois ela precisaria também estar presente no processo de aprendizagem do filho, tendo uma participação maior.

Livia colocou que Samuel estava no seu limite, em relação às várias atividades extraclasse praticadas. Que foi prejudicado por conta das estagiárias, afinal de conta teve três num ínterim de pouco tempo e que não o auxiliaram em nada. A família, nem se fala, não participava, e nem se quer sabia o que acontecia com Samuel. Acreditava que ele não ia mudar.

O professor de português, Henrique, acreditava que Samuel melhorou seu comportamento e que por este motivo, daria uma oportunidade ao aluno.

Para concluir esta análise, penso que podemos retornar à Declaração de Salamanca (1994): “toda criança tem direito fundamental à educação [...] toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas”.

Para tanto, é fundamental que se invista cada vez mais no processo educacional, e diante destas inquietações aproprio-me das palavras de Collares e Moysés (1996), para resgatar a importância destes professores no cotidiano de Samuel,

se pretendemos ser agentes efetivos de transformação social, sujeitos de história, fica o desafio de sermos capazes de nos infiltrar na vida cotidiana, quebrar seu sistema de preconceitos e retomar a cotidianidade em outra direção (p. 260).

Nesse sentido, é contundente resgatar a partir do discurso de Vigotski (1997), que a trajetória escolar de Samuel foi perpetuada por ações e obstáculos que o limitaram em relação ao seu desenvolvimento, que não são decorrentes de um tipo de deficiência em si, ou do grau a ela assumido, mas que antes foram fundadas nos limites da sociedade e da propriedade privada que impõem aos homens certas condutas.

Por fim, destaco, que a “suposta deficiência” subjetivada no contexto de Samuel não é algo pertinente exclusivamente a ele, mas condição que se estende a toda sociedade e que tem, como fulcro, a organização das relações sociais sob a égide da propriedade privada e dos meios de produção consumidos no âmbito familiar, escolar e pelo próprio Samuel.

7 DISCURSOS FINAIS

Enfim, dissertação escrita! Posso dizer que entre os discursos construídos, por meio de cores e falas intensas, no percurso de histórias fabulosas edifiquei uma empática relação com Samuel.

Ao longo desta trajetória, pelo cotidiano da escola arco-íris, pude perceber que ainda existem pessoas que podem possibilitar ao aluno a apropriação do conhecimento, e sentimentos de vivências culturais, contribuindo para formação de sua consciência, e outras em um processo de alienação, que não percebem como seu trabalho pode contribuir para a transformação da consciência dos alunos, por meio da formação de novos conhecimentos.

Notei um sujeito que era subjetivado por um contexto social, que o contextualizou com uma “síndrome” e que por meio de conexões das exigências sociais, suas funções e ações condicionadas no cérebro, agiam como tal a organização ativa deste, criando premissas, para ser tachado como um incapaz, ou uma vítima do sistema.

Mas, afinal, o que queríamos com esta pesquisa? Apenas promover estes momentos de troca? Conhecer mais sobre uma síndrome rara? Ou Reparar as rotulações feitas pelo diagnóstico dado pela área médica para o sujeito que não apresentava sequer deficiência? Certamente... Não! (ARAÚJO, 2014).

O papel desta pesquisa foi demonstrar a partir dos aportes teóricos fundamentados na teoria sócio-histórica, principalmente Vigotski, e seus colaboradores, a importância de resgatar nos profissionais inseridos naquele contexto e aos demais da educação, que o sujeito vai além de um ser patologizante/patologizado, que possui uma subjetividade própria, singular, na relação com o outro, em relação ao outro, sendo o outro uma complexidade que se apresenta e representa de diferentes modos, quais sejam compreendidas na realidade social, primordialmente histórica.

Em suma, resgato as palavras de Vigotski (2001), que pressupõe que, o acesso a cultura, aos conhecimentos científicos provocam o desenvolvimento das funções

psicológicas superiores, nessa relação o ser humano (deficiente ou não), aprende, desenvolve-se, possui capacidade para movimentar suas não aprendizagens.

Assim, é importante olharmos para a totalidade, não centrar naquilo que o sujeito não sabe, no que lhe falta, no seu defeito, e sim para o que este já sabe, o que ele gosta, o que ela pode aprender, que está na zona de desenvolvimento proximal e que o educador adequadamente instrumentalizado, pode contribuir para que avance. Espero que a partir da leitura deste estudo, possa contribuir para o enriquecimento e o aprimoramento de outros profissionais e estudantes e abrir novas possibilidades de estudos, principalmente pelo fato de enxergar o aluno para além de um suposto diagnóstico.

8 REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria “consciência”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 115-142, jul. 2000.

AIELLO, Ana Lúcia R. Família Inclusiva. In: PALHARES, Marina. S.; MARINS, Simone Cristina. **Escola Inclusiva**. São Paulo: EdUFScar, 2002.

ALBUQUERQUE, E. R. de.; MACHADO, L. B. Representações sociais de inclusão entre professoras de escolas públicas. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia. B. P. (Org.). **Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Brasília: Liber Livro, 2011.

AMARAL, L. A. **Pensar a Diferença/Deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1994.

_____. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

AMARO, Alexandre S. et al. Treinamento físico na síndrome de Prader-Willi: um estudo de revisão. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, v.13, n.1, p. 55-65, 2013.

ANACHE, A. A. **Diagnóstico ou inquisição? Estudo sobre o uso do diagnóstico psicológico na escola**. Tese (Doutorado em Psicologia), 310f. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1997.

_____. Dimensões subjetivas envolvidas na avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual. In: MARTINEZ, A. M.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (orgs.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ARAÚJO, P. M. A. **Para além do biológico, o sujeito com Síndrome de Klinefelter**. 2014. Dissertação. (Programa de Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória-E.S, 2014.

BAPTISTA, C. R. A. Educação Inclusiva, **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, 2002. Entrevista concedida a Ponto de vista.

_____. Política e Educação Especial: quais interrogações e quais riscos quanto ao futuro da inclusão escolar? In: **Anais... Ensaios pedagógicos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

_____. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BARROCO, Sonia Maria Shima. A psicologia especial de L. S. Vigotski: em defesa do desenvolvimento humano. In: XI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. 2008. **Anais...** Vitória: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. _____. Que és el lenguaje? In: SILVESTRI, Adriana; BLANCK, Guillermo. **Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de La consciencia.** Barcelona: Anthropos, 1993 [1929].

_____. (1995). **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Editora Huci-tec.

_____. **Estética da criação verbal.** Introdução e tradução do russo - Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Notas de campo. In: BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994. p.150-75.

BRASIL. **Lei 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>>. Acesso em: 10 out. 2013.

_____. **Lei 5.692**, de 11 de agosto de 1971, fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei>. 1971. Acesso em: 10 out. 2013.

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

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtien/Tailândia. 1990a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2013.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, 1990b. Disponível em: <<http://protagonismojuvenil.inesc.org.br/biblioteca/legislacao/ECA.pdf>> Acesso em 24/02/2015.

_____. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre as Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2013.

_____. 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. Secretaria de Educação Especial Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília, MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva.** Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais, v. 1. Brasília: MEC/SEESP, 2000.

_____. **Plano Nacional de Educação,** Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 de março de 2015.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>> Acesso em: 10 out. 2013.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 02/2001,** de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva.** Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação. Janeiro, 2008.

_____. **Decreto nº 6.571,** de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, 18 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 10 out. 2013.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4,** de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 out. 2013.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 10 out. 2013.

_____. MEC. INEP. **Situação da educação básica no Brasil.** 2013.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, 26 junho. 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 19 jan. 2015.

BRASIL. **Nota técnica nº 04/2014 – MEC/SECADI/DPEE**. Orientação quanto a documentos comprobatório de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. **Ofício nº 0001139/CGCEB/DEED/INEP/MEC**, Brasília, 16 de janeiro. 2014. Disponível em:<[http://file:///C:/Users/MARCELA/Downloads/nott04_secadi_dpee_23012014%20\(1\).pdf](http://file:///C:/Users/MARCELA/Downloads/nott04_secadi_dpee_23012014%20(1).pdf)>. Acesso em: 19 jan. 2015.

BRIDI, Fabiane R. de Souza. **Processos de Identificação e Diagnóstico: Os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2011.

_____. Deficiência Mental: possíveis leituras a partir dos manuais diagnósticos. In: 36ª Reunião Nacional da ANPED, 2013. **Anais...** Goiânia, 2013.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/ segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CAMARGO, E. A. A. **Concepções da deficiência mental por pais e profissionais e a constituição da subjetividade da pessoa deficiente**. 2000. Tese (Faculdade de Educação) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2000.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 7.ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

CARVALHO, Daniel F. de. et al. Abordagem terapêutica da obesidade na Síndrome de Prader-Willi. **Arquivos Brasileiros de Endocrinologia & Metabologia**, São Paulo, v. 51, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-27302007000600004&lang=pt> Acesso em: 28 out. 2013.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Ates Médicas, 2000.

COELHO, T. P. C.; BARROCO, S. M. S.; SIERRA, M. A. O conceito de compensação em L.S.Vigotski e suas implicações para a educação de pessoas cegas. In: Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. 2011. **Anais...** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2011.

COLLARES, C, A, L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.

CORNEAU G. **Pai ausente filho carente**. Trad. Jahn L. São Paulo: Brasiliense;1991.

CORRÊA, A. Érika. **Estudo do sono na síndrome de Prader-Willi com e sem tratamento com hormônio de crescimento humano recombinante**. 2012. Tese (Programa de Neurologia) – Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo – FMUSP, São Paulo, 2012.

DAMIANI, Durval. Uso de hormônio de crescimento na síndrome de Prader-Willi. **Arquivos Brasileiros de Endocrinologia & Metabologia**, São Paulo, v. 52, n. 5, 2008. Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-27302008000500015&lang=pt> Acesso em: 14 de março 2014.

DELEUZE, Gilles. (1990). **Conversações**. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1992.

DRAGO, Rogério. **Infância, Educação Infantil e Inclusão**: um estudo de caso em Vitória. 2005. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2005.

_____. **Inclusão na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

_____. (Org.). **Síndromes**: Conhecer, planejar e incluir. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

_____. Abrindo a temática: Inclusão escolar de pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. In: _____(Org.). **Estudos e pesquisas sobre síndromes**: relatos de casos. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013a.

_____. Práticas pedagógicas, inclusão e linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental. In: VICTOR, Sônia. L.; DRAGO, Rogério; PANTALEÃO, Edson. (Orgs.). **Educação especial no cenário educacional brasileiro**. São Carlos: Pedro & João, Editores, 2013b.

EFFGEN, A. P. S. A sala de aula comum e o atendimento educacional especializado: a prática pedagógica como possibilidade de colaboração. In: ALMEIDA, M. L.; RAMOS, I. O. (Orgs.). **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2012.

EIZIRIK, M. F. Dispositivos de inclusão: invenção ou espanto? In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e Escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2009.

FERREIRA, W. B. Inclusão X exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão, e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FRAIMAN, L. P. **A importância da participação dos pais na educação escolar**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1997. Dissertação de Mestrado, 1997.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 116, julho. 2002.

_____. (2007) **A pesquisa em educação: questões e desafios**. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/a_pesquisa_em_educacao_questoes_e_desafios.pdf> Acesso em: 25 jan. 2014.

FREITAS, M. T. A. et al. O sujeito nos textos de Vigotski e do Círculo de Bakhtin: implicações para a prática da pesquisa em educação. *Fractal, Rev. Psicol.*, v. 27 – n. 1, 2015.

FREITAS, M. T. S.; JOBIM, S. e KRAMER, S. (2003). **Ciências Humanas e Pesquisa. Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, Cortez.

FREUD, S. **O Estranho**. (v.17). tradução sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1988.

GARZUZI, Yara. et al. Perfil comportamental de crianças e adolescentes com síndrome de Prader-Willi e obesidade exógena, **Psicologia: Teoria e Prática**, 2009.

GASONATO, M. R. de. C. **O sentido das expectativas das famílias em relação à escola para formação de seus filhos**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica – PUC – SP, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Administração de recursos humanos: um enfoque profissional**. Atlas. São Paulo, 1994.

_____. **Como elaborar projetos e pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GÓES, Maria Cecília. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, Marta. K; REGO, Tereza Cristina; SOUZA, D. T. R. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K, R, M.; JESUS, D. M. et alii. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOMES, C.; GONZÁLEZ, Rey, F. L. Inclusão escolar: representações compartilhadas e profissionais da educação acerca da inclusão escolar. **Psicologia Ciência e Profissão**, Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2007.

GONZALEZ REY, F. **Comunicación, Personalidad y Desarrollo**. Havana: Pueblo y Educación, 1995.

_____. (2000a). La categoría sentido y su significación en la construcción del pensamiento psicológico. *Contrapontos*, Ano I, n. 2.

_____. El Lugar de las emociones em la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vigotski. **Educación e Sociedade**, XXI.70. abr. 2000b.

_____. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: SIMÃO, Livia, M; MITIJÁNS, MARTINEZ, A. (Org.) **O outro no desenvolvimento humano – Diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**, São Paulo: Thomson, 2004.

_____. O Valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: _____. (Org.) **Subjetividade, complexidade e pesquisa psicológica**. São Paulo: Pioneira. 2005.

_____. As representações sociais como produção subjetiva: seu impacto na hipertensão e no câncer. *Psicologia: teoria e prática*. v.8 n.2. São Paulo, dez. 2006.

_____. A Configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MARTINEZ, A. M.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Líber Livro, 2012.

HOFFMAN, Jussara. Os pais na escola: participar ou decidir? **Revista Direcional Educador**, São Paulo, ano 3, n. 35, dez. 2007.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012.

JODELET, D. (1998). A alteridade como produto e processo psicossocial. In: ARRUDA, A. (Org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

KASSAR, M. de C. M. Integração/inclusão: desafios e contradições. In: Claudio Roberto Baptista. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, v. 1, 2006.

KASSAR, M. de C. M; REBELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: JESUS, D. de M.; BAPTISTA, C. R. CAIADO, K. R. M. (Orgs.). **Prática pedagógica a educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013.

KUHN, Cleuza; MOREIRA, Laura. C. Inclusão escolar e formação inicial de professores na UFPR. In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em educação especial: Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 2011. **Anais...UFES**, 2011.

KUO, Jack. Y. et al. Síndrome de Prader-Willi: aspectos metabólicos associados ao tratamento com hormônio de crescimento. **Arquivos Brasileiros de Endocrinologia & Metabologia**, São Paulo, v. 51, n. 1, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-27302007000100015&lang=pt> Acesso em: 15 de março 2014.

LEONTIEV, A. **Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MACHADO, Adriana, Marcondes. Educação inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e Escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. Formas de Pensar e Agir nos Acontecimentos Escolares: Criando Brechas com a Psicologia. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (orgs.) **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá/PR: UEM, 2012.

MAGALHÃES, Rita de Cássia. **Ditos e feitos da educação inclusiva**: navegações pelo currículo escolar. Tese de doutorado. Faculdade de Educação-Universidade Federal do Ceará, 2005.

MAGALHÃES, Rita de Cássia. B. P.; CARDOSO, Ana Paula. L. B. Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e políticas educacionais. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia. B. P. (Org.). **Educação Inclusiva**: escolarização, política e formação docente. Brasília: Líber Livro, 2011.

MARCILIO, M.L. A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil colonial: 1726-1950. In: FREITAS, M. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez. 1997.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil**: histórias e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011.

MEIRA, M. E. M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da psicologia histórico-cultural. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C.; (orgs.). **A exclusão do “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2012.

MENDES, Enicéia G. **Educação inclusiva**: Realidade ou utopia. Texto produzido para mesa redonda do LDDE- USP, São Paulo, 1999.

_____. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina. S.; MARINS, Simone Cristina. **Escola Inclusiva**. São Paulo: EdUFScar, 2002a.

MENDES, Enicéia G. A Formação Continuada de Professores e o Desafio de Romper com os Modelos Padronizados. 25º Reunião da ANPED, (2002b). GT 8. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 12 de março de 2015

_____. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, p. 93-110, 2010.

MENEZES, E. C. P. A maquinaria escolar: na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva. 2011. Tese (Doutorado em educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MESQUITA, Maria Luiza G. de. **Desenvolvimento, implementação e avaliação de um programa de treinamento parental para manejo de comportamentos de crianças e adolescentes com Síndrome de Prader-Willi**. 2012. Tese (Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

MESQUITA, M. L. et al. Fenótipo comportamental de crianças e adolescentes com síndrome de Prader-Willi. **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo, v. 28, n. 1, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-05822010000100011&lang=pt> Acesso em: 28 out. 2013.

MOLL, Luis. C. (Org.). **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOLON, S. I. Subjetividade e constituições do sujeito em Vygotsky. In: III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural, 2000, Campinas. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/br2000/trabs/2330.doc>>. Acesso em: 11 de março de 2015.

_____. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. **Informática na educação: teoria & prática**. Porto Alegre, v. 11, n. 1, jan./jun. 2008.

MONTENEGRO, M. E. O estudo da subjetividade na perspectiva histórico-cultural: um avanço nos clássicos. In: MARTINEZ, A. M.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (orgs.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012.

MOREIRA, H. CALEFFE, L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2.ed. Rio de Janeiro Lamparina, 2008.

MOURA, S. M. de; NETO, E. A. P. A ambivalência do papel do professor de apoio permanente em salas regulares do ensino fundamental. In: ORRÚ, S. E. (org.). **Para além da educação especial: avanços e desafios de uma educação inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Saberes, imaginários e representações sobre pessoas que apresentam necessidades especiais no cotidiano escolar. In:

MARTINS, L. de A. R.; MELO, F. R. L. de M.; PIRES, J.; PIRES, G. N. da L. (Orgs.). **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

OLIVEIRA, M. K. de.; REGO, T. C. Complexas relações entre cognição e afeto. (Org.). In: ARANTES, V. A. **Afetividade na escola**: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

PALUDO, K. I.; STOLZ, T.; LOSS, H.; A constituição do ser na perspectiva Vygotskyana: um olhar para o sujeito com altas habilidades/superdotação. In: Seminário de pesquisa em educação da Região Sul. 2012. **Anais...IX Anped Sul**, 2012.

PEGORARO, Luiz Fernando. L. **Comparação do perfil cognitivo de crianças e adolescentes com Síndrome de Williams, Síndrome do X-Frágil, e Síndrome de Prader-Willi**. 2011. Dissertação (Pós-Graduação em Ciências Médicas) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

_____. Política de educação especial no Brasil: evolução das garantias legais. In: XI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. 2008. **Anais...Vitória**: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

_____. Política de educação especial no Brasil: evolução das garantias legais. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Orgs.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos**: avanços e desafios. Vitória, ES: EDUFES, 2010.

REGO, Teresa C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RIBEIRO, J. A. R. Momentos históricos da escolarização. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e Escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ROSSO, Telma. R. F. **Contagem numérica e recuperação de fatos aditivos em estudantes com síndromes do X-Frágil e de Prader-Willi**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Rio Grande do Sul, 2012.

ROSSO, Telma Regina. F.; DORNELES, Beatriz. V. Contagem numérica em estudantes com síndromes de X-Frágil e Prader-Willi. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 2, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000200005&lang=pt> Acesso em: 28 out. 2013.

SILVA, A. N. **Famílias especiais: Resiliência e deficiência mental**. 2007. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SILVA, J. P.; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2005.

SIMONY, Rosana. F. et al. Obesidade, aspectos metabólicos e conduta nutricional na síndrome de Prader-Willi. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, v.12, n.2, p. 77-82, 2012.

Só Biologia. Disponível em: <http://www.sobiologia.com.br/conteudos/Genetica/leismendel4.php>. Acesso em: março de 2015.

SOBRAL. A. Concepção de Sujeito do Círculo, In: _____. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOBRINHO, R.C. **A relação família e escola a partir da processualidade de um fórum de famílias de alunos com deficiência: Contribuições de Nobert Elias**. 2009. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

SOUSA, L. **Crianças (con)fundidas entre a escola e a família**. uma perspectiva sistêmica para alunos com necessidades educativas especiais. Porto, Portugal: Porto Editora, 1998.

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

SOUZA, Michele Pereira de; PEIXOTO, Renata da Costa. A contribuição da Educação Física para alfabetização. (2006). **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 18, n. 180. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd103/alfabetizacao-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

TEZZARI, Mauren Lúcia. **Educação especial e Ação Docente: da medicina à educação**. 2009. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2009.

TEZZARI, M. L; BAPTISTA, C. R. A medicina como origem e a pedagogia como meta da ação docente na educação especial. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

UNESCO. **Declaração mundial de educação para todos e diretrizes de ação para o encontro das necessidades básicas de aprendizagem.** Paris, 1994.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese.** São Paulo, 1996.

VASQUES, C. K. **Um coelho branco sobre a neve: estudo sobre a escolarização de sujeitos com psicose infantil.** Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2003.

VICTOR, Sônia. L.; DRAGO, Rogério; PANTALEÃO, Edson. (Orgs.). Apresentação. In: _____. **Educação especial no cenário educacional brasileiro.** São Carlos: Pedro & João, Editores, 2013.

VIÉGAS, L. S. Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em psicologia da educação. **Diálogos possíveis,** Salvador, BA, janeiro/junho 2007.

VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança.** Porto Alegre: Artes médicas, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Escogidas.** Tradução Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor Distribuciones, 1991. Tomo I.

_____. **Obras Escogidas: Problemas de Psicología General.** Tradução Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor Distribuciones, 1993. Tomo II.

_____. **Obras Escogidas: Incluye problemas Del desarrollo de la psique.** Madrid: Visor, 1995. Tomo III.

_____. **Obras Escogidas: Fundamentos de Defectologia.** Madrid: Visor, 1997. Tomo V.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico.** Apresentação e comentário de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Psicologia Pedagógica.** Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Wikipédia. Disponível em <
http://pt.wikipedia.org/wiki/Anamnese_%28sa%C3%BAde%29>. Acesso em: março de 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PRÉ-ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO

Observação e registro dos aspectos abaixo relacionados e outros que se apresentarem relevantes para o momento:

- Sala de aula do ensino fundamental;
- Aluno (a) com Síndrome de Prader-Willi;
- Atividades trabalhadas;
- Professor (a) regente e especialista;
- Estagiário (a);
- Pedagogo (a);
- Sala de atendimento educacional especializado (AEE);
- Recreio;
- Interrelações entre professores (as), aluno (a) com síndrome de prader-willi e colegas;
- Conflitos e resoluções dos mesmos;
- Outros aspectos.

APÊNDICE B – Roteiro disparador para entrevista semiestruturada com o (a) pedagogo (a)

Nome:

Idade:

Estado Civil:

Filhos:

Formação:

Tempo de gravação da entrevista:

Questões disparadoras:

- “Você acredita no processo de inclusão?”
- “Qual sua concepção de deficiência?”
- “Como você compreende a escola em que trabalha? (retrate a realidade que você está inserido (a): sentimentos, emoções nível de participação, empenho e comprometimento do grupo, qualidade das relações interpessoais, direção, coordenação, pais, alunos).”
- “Qual o papel do professor (a) no processo de inclusão?”
- “Qual a importância da formação do professor (a)?”
- “Quais são os elementos norteadores para a organização do seu trabalho pedagógico?”
- “Como se dá o trabalho entre o professor (a) regente e o professor (a) especialista? Como as ações para a aprendizagem e o desenvolvimento do (a) aluno (a) com Síndrome de Prader-Willi são organizados pelos dois?”
- “Qual o papel do professor (a) especialista?”
- “Fale um pouco sobre como você concebe os processos de desenvolvimento e aprendizagem em sua prática?”
- “Você sabe o que é um diagnóstico? Qual a importância em sua prática?”
- “Outras questões que venham a surgir”.

APÊNDICE C – Roteiro disparador para entrevista semiestruturada com professor (a) regente

Nome:

Idade:

Estado Civil:

Filhos:

Formação:

Tempo de gravação da entrevista:

Questões disparadoras:

- “Você acredita no processo de inclusão?”
- “Qual sua concepção de deficiência?”
- “Como você compreende a escola em que trabalha? (retrate a realidade que você está inserido (a): sentimentos, emoções nível de participação, empenho e comprometimento do grupo, qualidade das relações interpessoais, direção, coordenação, pais, alunos).”
- “Qual o papel do professor (a) no processo de inclusão?”
- “Qual a importância da formação do professor (a)?”
- “Quais são os elementos norteadores para a organização do seu trabalho pedagógico?”
- “Você faz as mesmas atividades que são propostas, para os outros alunos de sua sala?”
- “Como se dá o seu trabalho junto professor (a) especialista? Como as ações para a aprendizagem e o desenvolvimento do (a) aluno (a) com Síndrome de Prader-Willi são organizados pelos dois?”
- “Qual o papel do professor (a) especialista?”
- “Fale um pouco sobre como você concebe os processos de desenvolvimento e aprendizagem em sua prática?”
- “Você sabe o que é um diagnóstico? Qual a importância em sua prática?”
- “Outras questões que venham a surgir”.

APÊNDICE D – Roteiro disparador para entrevista semiestruturada com a (o) professor (a) de educação especial

Nome:

Idade:

Estado Civil:

Filhos:

Formação:

Tempo de gravação da entrevista:

Questões disparadoras:

- “Você acredita no processo de inclusão?”
- “Qual sua concepção de deficiência?”
- “Como você compreende a escola em que trabalha? (retrate a realidade que você está inserido (a): sentimentos, emoções nível de participação, empenho e comprometimento do grupo, qualidade das relações interpessoais, direção, coordenação, pais, alunos).”
- “Qual o papel do (a) professor (a) no processo de inclusão?”
- “Qual a importância da formação do professor (a)?”
- “Quais são os elementos norteadores para a organização do seu trabalho pedagógico?”
- “Você faz as mesmas atividades que são propostas, para os outros alunos de sua sala?”
- “Como se dá o seu trabalho e do (a) professor (a) regente? Como as ações para a aprendizagem e o desenvolvimento do (a) aluno (a) com Síndrome de Prader-Willi são organizados pelos dois?”
- “Qual o papel do professor (a) especialista?”
- “Fale um pouco sobre como você concebe os processos de desenvolvimento e aprendizagem em sua prática?”
- “Você sabe o que é um diagnóstico? Qual a importância em sua prática?”
- “Outras questões que venham a surgir”.

APÊNDICE E – Roteiro disparador para entrevista semiestruturada com o (a) estagiário (a)

Nome:

Idade:

Estado Civil:

Filhos:

Formação:

Tempo de gravação da entrevista:

Questões disparadoras:

- “Você acredita no processo de inclusão?”
- “Qual sua concepção de deficiência?”
- “Como você compreende a escola em que trabalha? (retrate a realidade que você está inserido (a): sentimentos, emoções nível de participação, empenho e comprometimento do grupo, qualidade das relações interpessoais, direção, coordenação, pais, alunos).”
- “Qual o papel do professor (a) regente e especialista no processo de inclusão?”
- “Qual o papel do estagiário (a) no processo de inclusão?”
- “Qual a importância do aperfeiçoamento do professor (a) e do estagiário (a)?”
- “Quais são os elementos norteadores para a organização do seu trabalho pedagógico?”
- “Você participa da preparação das atividades junto às (os) professor (as) – regente e especialista?”
- “Você sabe o que é um diagnóstico? Qual a importância em sua prática?”
- “Outras questões que venham a surgir”.

APÊNDICE F – Roteiro disparador para entrevista semiestruturada com o (a) Sujeito (a)

Nome:

Idade:

Estado Civil:

Filhos:

Formação:

Tempo de gravação da entrevista:

Questões disparadoras:

- “Como você constitui-se sujeito com deficiência”?
- “Como você compreende a escola em que estuda? (retrate a realidade que você está inserido (a): sentimentos, emoções nível de participação, empenho e comprometimento do grupo, qualidade das relações interpessoais, direção, coordenação, pais, alunos).”
- “Como é o professor (a) em sua sala? E no atendimento educacional especializado”?
- “Você faz as mesmas atividades que são propostas para os outros colegas de sua sala?”
- “Outras questões que venham a surgir”.

APÊNDICE G – Roteiro disparador para entrevista semiestruturada com a família

- “Você acredita no processo de inclusão?”
- “Qual sua concepção de deficiência?”
- “Qual foi a reação da família e a sua ao saber da deficiência?”
- “Que tipo de expectativas você possui quanto à escolarização de seu (sua) filho (a)?”
- “Como você compreende a escola em que seu filho estuda? (retrate a realidade que você está inserido (a): sentimentos, emoções nível de participação, empenho e comprometimento do grupo, qualidade das relações interpessoais, direção, coordenação, pais, alunos).”
- “Qual o papel do professor (a) no processo de inclusão?”
- “Seu filho realiza as mesmas atividades que são propostas para os outros alunos em sala de aula?”
- “Você sabe o que é um diagnóstico? Qual a importância?”
- “Como foi a descoberta do diagnóstico do seu filho? Soube quando?”
- “Outras questões que venham a surgir”.

APÊNDICE H – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convido o senhor(a) a participar da pesquisa intitulada: *A Criança com Síndrome de Prader-Willi na escola comum: inclusão, escolarização e processos de subjetivação*, por constituir-se sujeito foco deste estudo. Minha investigação pretende entender como tem se dado o trabalho pedagógico com o aluno de Síndrome de Prader-Willi nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em relação aos conteúdos/atividades propostas referentes ao processo de inclusão, escolarização e seus processos de subjetivação na rede municipal de ensino de Vitória/ES. Calcada sob o aporte metodológico de estudo de caso etnográfico, pretendo a partir de observações participantes e entrevistas semiestruturadas, analisar, na perspectiva da Educação Inclusiva, o processo de inclusão, escolarização e subjetivação do sujeito com síndrome de Prader-Willi na escola comum.

Será realizado com o senhor (a), se me autorizar, uma entrevista, como forma de obtenção de dados para minha investigação, podendo que esta seja gravada, também diante da concordância do senhor (a). As informações levantadas por meio da entrevista serão posteriormente transcritas para otimizar a análise dos dados. A concordância do senhor (a) na participação dessa pesquisa é voluntária, livre e gratuita, não haverá nenhum tipo de pagamento e o senhor (a) também não terá despesa alguma durante a realização do estudo. É de garantia plena à pessoa colaboradora do estudo, sigilo de sua identidade e o anonimato das informações prestadas à pesquisadora. As fitas gravadas serão de minha inteira responsabilidade não me estando autorizado o uso de terceiros para ouvi-las e/ou usar citações. As informações coletadas das respostas dadas serão tratadas com zelo, de forma ética, a fim de que seja evitada a identificação do colaborador no corpo do trabalho. O colaborador deve estar ciente de que os resultados dessa investigação poderão ser publicados e/ou divulgados, mantendo-se o princípio sigiloso de sua identidade.

Acredito não surgirem impasses e nem futuros desconfortos ao participar desse estudo, pois este se dará de modo simples: pela realização de entrevistas e observações. Caso surjam dúvidas referente ao teor da pesquisa ou em qualquer aspecto de sua essência, e deseje obter informações sobre seu andamento, por favor, comunique sua decisão ao pesquisador Marcella Gomes de Oliveira Lellis, e-mail: marcellinha.ellis@gmail.com.br, cel: 27 99248-5338/99971-4232, endereço: Rua João de Oliveira Soares 660/801, Cep: 29090-390, Jardim Camburi – Vitória – E.S

Local e Data

Assinatura do Pesquisador

Declaro estar ciente das informações acima prestadas e consinto em participar desta pesquisa. Declaro também ter recebido cópia deste termo de consentimento.


Nome do Participante

Assinatura do Participante

Local e Data

ANEXOS

ANEXOS A – CARIOTIPO – 13 de fevereiro de 2012


GENOMA
Laboratório de Genética
do Espírito Santo

Paciente: [REDACTED]
Sexo: **Masculino**
Solicitante: [REDACTED]
Categoria: **UNIMED**

Registro: 10494
Data: 13/02/2012
Exame: Cariótipo em Sangue Periférico
Número de células analisadas: 20
Metodologia: Bandeamento GTG (resolução 400/600 bandas) e CBG - ISCN 2009

Resultado: 46,XY
Conclusão: Cariótipo normal

Obs: O estudo cromossômico realizado não detecta mosaicismos de baixa frequência, microalterações ou doenças gênicas.
A interpretação do resultado dos exames com finalidade diagnóstica ou prognóstica depende da avaliação conjunta dos dados clínicos e história do paciente.

CRMES - 433 CNES - 5004357 Alvará Sanitário - 562758 08/03/2012

[REDACTED SIGNATURES]

Rua Major Clarindo Fundão, 156, sala 104, Ed. London Tower, Praia do Canto, Vitória/ES
CEP 29055-655 Telefax: (27) 3225-4262 / 3324-3259 Email: genoma.es@gmail.com

ANEXOS B – CARIOTIPO – 27 de abril de 2012



Laboratório de Genética
do Espírito Santo

Paciente: _____
Sexo: **Masculino**
Solicitante: _____
Categoria: **UNIMED**

Registro: 10720
Data: 27/04/2012
Exame: Síndrome de Angelman e Prader Willi
Amostra: Sangue
Metodologia: PCR (Reação em cadeia da Polimerase)

Descrição:

Foram realizados dois testes moleculares para o diagnóstico da Síndrome de Prader Willi e Angelman. O primeiro testou a origem parental de um segmento do exon alfa do gene SNRPN pela análise de metilação. O segundo analisou pela PCR três microssatélites polimórficos, presentes na região crítica do cromossomo nº 15 (15q11-15q13), para detecção de hemizigose em pacientes com deleção nesta região. Alterações em um ou ambos os testes podem ser vistas em 98% dos pacientes com a Síndrome de Prader Willi e 77% dos pacientes com a Síndrome de Angelman.

Resultados

NEGATIVOS. O teste da metilação mostrou que o paciente possui um cromossomo do par nº 15 com o padrão de metilação materno e outro com padrão de metilação paterno. O teste baseado em microssatélites não revelou evidência de microdeleção na região crítica.

A interpretação do resultado de exames com finalidade diagnóstica ou prognóstica depende da avaliação conjunta dos dados clínicos e história do paciente.

CRMES - 433 CNES - 5004357 Alvará Sanitário - 562758

04/06/2012

Rua Major Clarindo Fundão, 156, sala 104, Ed. London Tower, Praia do Canto, Vitória/ES
CEP 29055-655 Telefax: (27) 3225-4262 / 3324-3259 Email: genoma.es@gmail.com

**ANEXOS C – AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DE SAMUEL, REALIZADO NO AEE
(ano 2013)**

LABORATÓRIO PEDAGÓGICO

ALUNO(A): _____ D.N.: _____

UNIDADE ESCOLAR: _____ SÉRIE: _____ TURNO: *m*

ENDEREÇO: _____

BAIRRO: _____ FONE: _____

FILIAÇÃO: _____

RESPONSÁVEL: _____

Desde que série frequenta esta escola? _____

Repetiu alguma série? _____ Qual? _____

RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO DO/A ALUNO/A NO CONTEXTO ESCOLAR

Com o objetivo de conhecer aspectos relevantes a respeito do/a aluno/a encaminhado ao Laboratório Pedagógico, necessitamos de algumas informações acerca da aprendizagem e desenvolvimento do/a mesmo/a no contexto escolar.

Na tentativa de construirmos possibilidades colaborativas (escola/laboratório pedagógico) solicitamos que as informações sejam dadas com clareza.

1. Quais as intervenções metodológicas que a escola tem utilizado para trabalhar com o/a respectivo/a aluno/a?

Nenhuma. Utiliza-se a mesma metodologia, pelos só os professores que justificam se o aluno fez a atividade.

2. Aspecto sócio- emocional

2.1 Como se relaciona com outras crianças? (tanto nas aulas como no recreio).

Normal interação com todos, mas nota-se que alguns alunos querem tirar proveito.

Questiona o motivo e tenta contornar a situação.

2.4 Como reage frente a frustrações?

Também questiona e das fins diz que não tem problema.

2.5 Procura chamar a atenção de colegas e professores? Como?

Através da fala elaborando questionamentos e histórias reais e práticas

2.6 Atitudes diante das atividades solicitadas pelos professores.

Reclama, começa fazer, mas não termina

3. Aspecto Físico

3.1 Quanto à higiene:

Como o aluno/a apresenta cuidados com o seu corpo? (vestuário, alimentação...)

Não reverenda não escola, costuma (ou) trazer dinheiro e comprar na cantina ou trazer lanchinho de casa,

3.2 Quanto à visão:

- Esfrega os olhos freqüentemente;
- Os olhos lacrimejam constantemente;
- Reclama com freqüência de dor de cabeça;
- Levanta da carteira e aproxima-se para copiar do quadro;
- Aproxima o livro do rosto ao ler ou escrever;

3.3 Quanto à audição:

- Atende ao chamado do professor imediatamente;
- Apresenta desatenção;
- Fala alto;

Costuma não fazer os atividades em sala de aula e não faz também em casa.

Falta frequentemente em dias de provas ou quando tem que entregar algum trabalho.

Tem necessidade de expressar o que faz, por as vezes, parece que suas histórias misturam ficção e realidade, sendo difícil distinguir os cenários.

Demuestra um grande conhecimento cultural e o utiliza em suas falas e histórias.

Dia 14/07

hoje acompanhei o [] nas aulas de Português e Ciências. Ele não tinha feito os deveres de casa que foram corrigidos em sala.

Dia 15/07

[] teve dificuldade de fazer exercí-
cio de Inglês.

22/07

[] na aula de Ciências não precisou de acompanhamento para trabalhos feitos
[] de informática em

ANEXO D – AVALIAÇÃO FONOAUDIOLÓGICA – 15 de junho de 2009

Fonoaudióloga e Psicopedagoga

AVALIAÇÃO FONOAUDIOLÓGICA

Nome: [REDACTED]

Idade: 10 anos

Escolaridade: 3ª ano do ensino fundamental

Motivo da consulta: Dificuldade no aprendizado

Entrega do relatório: 15/ 06/ 2009

RESULTADOS DA AVALIAÇÃO

I – LINGUAGEM ORAL

Produtividade verbal – Conversa Informal
A linguagem oral de [REDACTED] é fluente, evidenciando domínio das estratégias discursivas tais como os mecanismos de tomada e sequencição de turnos. Entretanto em determinados momentos não responde com coerência como também interrompe o interlocutor não aguardando a sua vez de falar.

II – LEITURA

a. **Leitura de palavras regulares e pseudopalavras** – Falha na maioria das palavras, demonstrando falha no processo de decodificação fonológica. Devido a este resultado não foi possível realizar a leitura de palavras irregulares.

b. **Leitura silenciosa e oral de texto** – Ritmo lento/ vacilante sem entonação expressiva. Apresentou substituição, omissão, acréscimo, transposição e repetição de letras, sílabas e palavras. Tais fatores além de indicarem dificuldade de decodificação fonológica, são impeditivos da monitoração semântica adequada do texto lido, de modo que a compreensão global fica prejudicada. Vale ressaltar que neste item [REDACTED] foi muito abaixo da série em que se encontra.

III – ESCRITA

a. **Ditado:** No ditado de palavras (regulares, regras e irregulares), ocorreram falhas significativas nos seguintes aspectos do sistema ortográfico:

- ♦ Alterações decorrentes de apoio na oralidade: Ex: gente x girti

1

r. alexo neto, 54 – sala 306, ed. Quartier center, praia do canto vitória/es
cep 29057-200 tel.: 3227-4250

Fonoaudióloga e Psicopedagoga

- ◆ Trocas inconstantes de fonemas homorgânicos: /k/ por /g/ (código x cidico), /s/ por /x/ (sujeira x xugra), /v/ por /f/ (vossa x foso) e /m/ por /n/ (amassar x anasa)
- ◆ Omissões: Ex: desfile x sfeli
- ◆ Trocas aleatórias: Ex: alguém x anjna

b. Produção Textual

Na produção textual falha na organização e seqüência narrativa, não estando compatível com a faixa de escolaridade.
No sistema ortográfico ocorreram as mesmas falhas do ditado.

V - ASPECTOS PERCEPTIVOS

Durante a avaliação pode-se observar dificuldade na fluência verbal, vocabulário e nas habilidades fonológicas, sendo nesta mais evidente.

VI - CONSIDERAÇÕES GERAIS E COMPORTAMENTAIS

é um menino muito agitado e ansioso. O interesse pelas atividades propostas foi moderado necessitando de incentivo.

VII - CONCLUSÃO

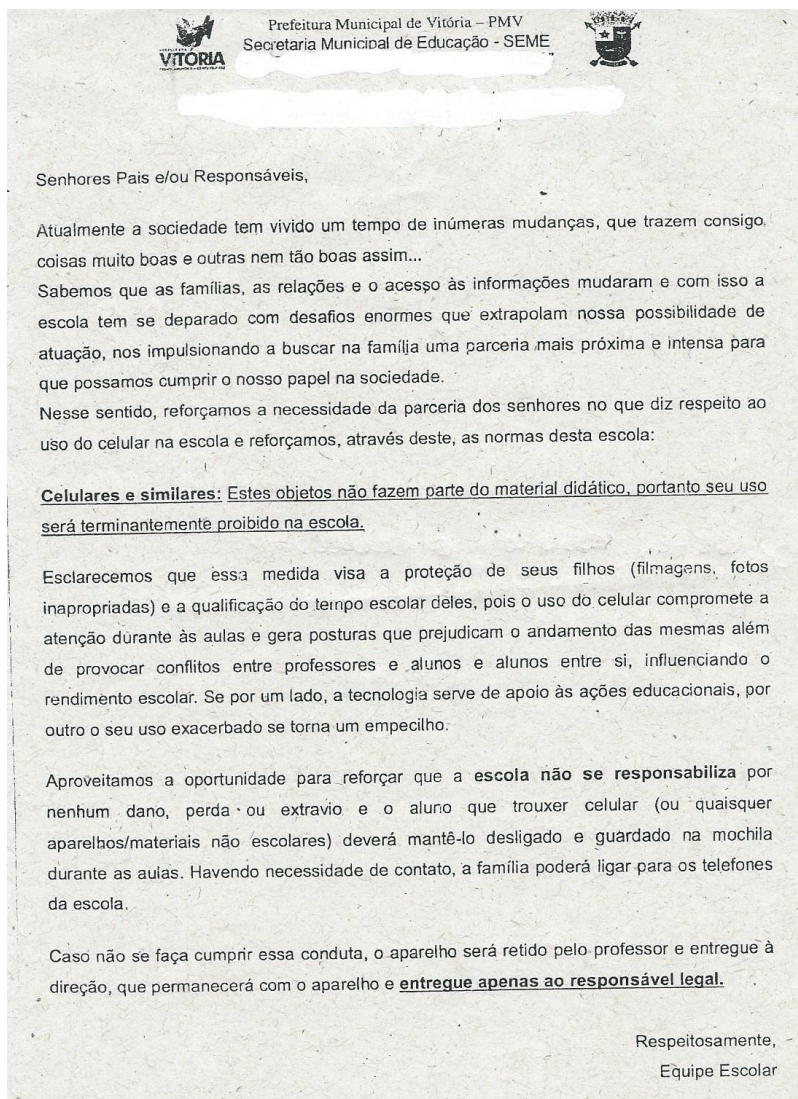
O desempenho de nas provas de linguagem evidencia dificuldades de processamento lingüístico, que refletem num quadro de **distúrbio de linguagem**.

VIII - RECOMENDAÇÕES

- ✓ Intervenção Fonoaudiológica duas vezes por semana
- ✓ Acompanhamento neuropedagógico
- ✓ Terapia Ocupacional
- ✓ Reforço pedagógico de educação especial

Encontro-me à disposição para quaisquer esclarecimentos sobre a avaliação realizada e a orientação prestada.

ANEXO E – CIRCULAR SOBRE CELULAR E SIMILIARES



ANEXO F – POSTURA E CONTUDAS DISCIPLINARES DA ESCOLA ARCO-ÍRIS – 2014

POSTURAS E CONDUTAS DISCIPLINARES

2014

Horário: Matutino: 7:00 às 11:30 n Vespertino: 13:00 às 17:30

Obs.: Apenas serão permitidos 3 atrasos por trimestre, com comunicação escrita aos responsáveis. Após esta atitude o aluno só retornará à escola acompanhado pelo responsável.

Caso o aluno precise sair mais cedo ou chegar mais tarde, o mesmo deverá trazer uma solicitação por escrito pelo responsável em sua agenda.

Uniforme escolar: Blusa e bermuda fornecidos pela PMV, tênis, meia clara. Será permitido o uso de calça jeans azul ou preta.

Obs.: Uniforme obrigatório. Não será permitido o uso do boné por uma questão de respeito e educação.

Material didático: O aluno receberá os livros didáticos após se responsabilizar por escrito pela conservação e devolução dos mesmos ao final do ano letivo. O uso da agenda será **obrigatório** para maior organização e comunicação escola/família e esta deverá ser adquirida pelo aluno, assim como o estojo completo que é material individual do aluno.

Solicitamos que os alunos não utilizem fichário e sim um caderno individual para cada disciplina, pois essa medida facilita a correção feita pelos professores e a organização geral do estudo. Para os alunos do 1º ao 3º ano solicitamos o uso de cadernos do tipo brochura, pois esse material é de mais fácil conservação e seu manuseio é mais adequado a essa faixa etária.

Celulares, joias, dinheiro, eletrônicos, brinquedos e similares: Estes objetos não fazem parte do material didático, portanto aconselhamos **NÃO trazê-los** para a escola, pois não nos responsabilizaremos por nenhum dano, perda ou extravio. O aluno que trazer deverá mantê-los desligados e guardados durante as aulas. O aluno que não cumprir essa conduta, terá o aparelho/objeto retido pelo professor e entregue à direção, que permanecerá com o mesmo e o entregará apenas ao responsável legal.

Lembramos que, caso algum familiar precise falar com seu(ua) filho(a), poderá ligar para a escola e deixar recado e, além disso, dispomos de orelhão que pode ser usado pelos alunos.

Frequência: A frequência mínima necessária é de 75% da carga horária letiva anual. Em caso de doença, o atestado médico justifica a falta, **mas não a abona**. Os atestados deverão ser encaminhados às pedagogas.

Trânsito na escola: O aluno deverá permanecer dentro da sala entre o final de uma aula e o início da outra. O uso dos banheiros e bebedouros não será permitido nas 1ª e 4ª aulas, por motivos de segurança para os alunos (lavagem dos corredores e banheiros).

Avaliação: As avaliações do 1º, 2º e 3º anos são feitas através do Sistema de Objetivos, ou seja, o aluno não recebe notas, mas sua aprendizagem é avaliada em ficha própria.

As avaliações do 4º ano à 8ª série são somativas e diagnósticas de acordo com cada professor e da forma que melhor atender aos alunos. Sendo distribuídas ao longo do ano da seguinte forma:

1º trimestre = 30 pontos - média 18 pontos

2º trimestre = 30 pontos - média 18 pontos

3º trimestre = 40 pontos - média 24 pontos

Total = 100 pontos - média 60 pontos

Obs.: Vamos conscientizar nossos alunos que esta média é o mínimo necessário para o aluno passar de ano, mas que devemos trabalhar pensando e visando atingir o máximo.

Recuperação paralela: Esta acontece simultaneamente ao trimestre letivo, dando possibilidade ao aluno de alcançar os objetivos pedagógicos do trimestre.

Recuperação final / NOA: Serão submetidos à recuperação final/NOA os alunos que não alcançarem o mínimo de 60 pontos no total dos três trimestres. Sua notas serão zeradas e o aluno fará uma única prova de todo o conteúdo do ano no valor de 100 pontos, tendo que atingir o mínimo de 60 pontos para ser considerado aprovado.

Provas de segunda chamada: Somente terão direito à prova de 2ª chamada: Motivo luto e atestado médico.

Pesquisas: A informática e a biblioteca estarão disponíveis no contra turno nos horários e dias a serem fixados / agendados pelos professores no início do ano letivo. Lembramos que os alunos que vierem no contraturno para fazerem pesquisas e/ou participar de projetos deverão vir uniformizados.

Atividades extras: Toda e qualquer atividade fora do horário letivo e fora do espaço escolar, deverá ser autorizada por escrito pelos responsáveis. Os alunos deverão participar das atividades uniformizados e aquele que, no dia da aula de campo, não estiver com autorização assinada pelo responsável ficará na escola realizando atividades.

Acidentes na escola: De acordo com as normas da Prefeitura Municipal de Vitória, a escola não pode medicar o aluno. Em caso de acidentes e/ou alunos passando mal entraremos em contato com a família e, em casos mais graves solicitaremos também providências do SAMU.

Obs.: Destacamos que é de suma importância que a família mantenha os telefones de contato sempre atualizados, assim como a incidência de alergias, intolerâncias alimentares e ou necessidades especiais.

Alimentação: A alimentação oferecida pela escola é balanceada e preparada dentro das normas exigidas pelo setor de Alimentos e Nutrição da PMV e, de acordo com a Portaria nº 043/2013, está suspensa o funcionamento da cantina escolar.

Equipe:

Diretora:

Pedagogas Matutino:

Pedagogas do Vespertino:

Coordenadoras Matutino:

Coordenadoras Vespertino:

Coord. Tempo Integral:

ANEXO G – PLANO DE TRABALHO PEDAGÓGICO 2014 DE FINALIZAÇÃO DE ANO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL



PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DE FORMAÇÃO E ACOMPANHAMENTO À EDUCAÇÃO ESPECIAL
PLANO DE TRABALHO PEDAGÓGICO
ANO 2014
ENSINO FUNDAMENTAL
1ª PARTE

UNIDADE DE ENSINO: Escola arco-iris
ENDEREÇO: Serra
TELEFONES:

INFORMAÇÕES DO ESTUDANTE

NOME: Samuel
FILIAÇÃO: Caio e Gabriela
RESPONSÁVEL: o pai
DATA DE NASCIMENTO: 30/03/1999 SEXO: Masc () Fem
LOCAL DE NASCIMENTO: Vitória ESTADO: ES
ENDEREÇO: Rua Dionísio Abaurre 543 CEP 29090-630
TELEFONES DE CONTATO: 99278-4149

EMAIL:

ANO ESCOLAR: () 1º () 2º () 3º () 4º () 5º () 6º 7º () 8º () 9º

EJA: () 1º Segmento - () Inicial () Intermediário () Conclusivo
() 2º Segmento - () Inicial () Intermediário () Conclusivo

TURNO: Matutino () vespertino () Noturno Turma: A

LAUDO MÉDICO: () SIM (x) NÃO

SITUAÇÃO DO ESTUDANTE: DI () DV () Surdez () Autismo () TGD ()

DI () DV () Surdez () Autismo () TGD ()

Múltipla () Síndrome (x) _____ Outra () _____

DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO DO ESTUDANTE SEGUNDO LAUDO CLÍNICO:

Não tem laudo fechado (só sugestivo de tratamento) consta avaliação diagnóstica da APAE/2012 que foi elegível para tratamento na APAE.

Obs: Anexar o laudo

Faz uso de medicamentos: () SIM (x) NÃO

Nome dos medicamentos:

UNIDADES DE ENSINO QUE O ESTUDANTE FREQUENTOU E SÉRIES/ANOS CURSADOS

Frequentou EMEF " José Áureo Monjardim" foi matriculado nesta instituição em 29/05/2013, no segundo trimestre.

- Mas segundo o pai passou por várias outras instituições particulares (UP, Nacional Monteiro Lobato (até hoje o histórico escolar não se encontra na secretaria da escola)

INSTITUIÇÕES/SERVIÇOS FREQUENTADOS COMO APOIO AO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM (APAE, AMAES, PESTALOZZI, ETC).

APAE, (não teve continuidade o tratamento) psicóloga (Ana Luiza Nunes Madureira), fonoaudióloga e psicopedagoga(Carolina Portugal Favoreeti.)

2ª PARTE (1º TRIMESTRE)

REGISTRO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO TRIMESTRE

1º TRIMESTRE

PERÍODO: 05/02/2014 a 22/05/2014

DESCRITIVA DE ASPECTOS RELEVANTES PROCESSO APRENDIZAGEM

O aluno demonstra muito conhecimento teórico de lugares, clima e regiões do Brasil, devido a vivência de viagens e passeios realizados com a família. Porém, no aspecto cognitivo é muito lento, além de não realizar as atividades, cópias do quadro, e frequentemente falta nos dias de avaliações. Apresenta muita dificuldade e lentidão.

**CONHECIMENTOS EXPLORADOS A PARTIR DO CURRÍCULO
COMUM
Alunos do (6º ao 9º ano)**

Componentes Curriculares	Objetivos a serem alcançados	Conteúdos	Metodologias	Recursos utilizados/ Metodologias
Língua portuguesa	- Espera-se que o aluno absorva informações que facilitem o dia a dia.	Leitura, interpretação e produção de texto, produção de texto narrativo, descritivo, verbo, modos e tempos verbais do indicativo, questões escritas.	Aula teórica, música dramatização Aula expositiva	livro didático revista jornais multimídia
Matemática	- Resolver situações problemas com sistema monetário, e as quatro operações.	Leitura, escrita de sequência, operações, adições, subtrações, multiplicações, divisão, potências, raiz quadrada, expressões numéricas, múltiplos, divisores, números primos, decomposição de um número natural em fatores primos critérios de divisibilidade por 2, 3, 4, 5 e 10, mínimo múltiplo comum, (m.m.c.), resolver problemas diversos envolvendo as operações fundamentais.	Aula teórica	Livro didático caderno lousa
Ciências	- Conscientizar-se da importância de preservar	Meio ambiente e a evolução, biomas e desenvolvimento, sustentável, biomas brasileiros, florestas, biomas brasileiros, formações abertas, biomas brasileiros, pantanal e manguezais, agrupamentos de seres vivos o parentesco das espécies origem da vida e os reinos minerais, fungos e plantas A origem da vida. o reino dos seres vivos, vírus minerais, bactéria e cianobactérias. Reino, protozoários e algas, principais doenças microbianas.	Aula teórica, Aula visual	Livro didático caderno lousa revista jornais multimídia

História	Identificar aspectos do passado, presente e ter perspectivas de mudanças pro futuro.	1º trimestre. A alta idade média e as formação do feudalismo, o nascimento e expressão do Islã, a África antes dos Europeus, impérios do oriente, china e Japão, abaixa idade média e a crise do feudalismo.	Aula teórica, Pesquisas	Aula de campo Livro didático
Geografia	Compreender os aspectos de divisão dos continentes, países, cidades, municípios.	1º trimestre unidade 1, o território brasileiro, unidade 2 a população brasileiro, unidade 3 industrialização e urbanização do brasil.	Aula teórica,	Livro didático
Arte	Perceber os diferentes tipos de artes e diferentes estilos as artistas e origem dessas artes.	1º trimestre conceito de arte, a arte bizantina, a arte do mosaico, mosaico britânico e mosaico contemporâneo, renascimento.	Aula teórica,	Aula pratica ,
Educação Física:	Entender a importância do esporte para o bem estar físico e mental.	1º trimestre voleibol, fundamentos, sistemas tático e posição tática, regra projetos, esporte/educação/lazer, concentração e boa conduta. Critérios de avaliação, praticas nas vivencias práticas, apresentação de trabalho me grupo, registro e levantamento bibliográfico no caderno.	Aula teórica pratica.	Aula pratica,
Inglês	Compreender a língua estrangeira como elemento integrante da cultura	Adjectives - Degrees of adjectives (comparative and superlative form) - Simple Past – verbo to be / there to be. - Simple Past (Verbos regulares) - Linking words	Aula teórica, Aula auditiva	Livro didático

OBS: O aluno segue os mesmos conteúdos dos demais alunos, porém nas realizações de trabalhos e avaliações tem total apoio da equipe da educação com suporte e tempo necessário para realizar os mesmos.

PLANEJAMENTO COORDENADO PELO PEDAGOGO ENVOLVENDO PROFESSORES (NÚCLEO COMUM E ESPECIALIZADOS) E ESTAGIÁRIOS.

No planejamento foi conversado com todos os professores da condição que o Samuel tem, apesar de ser lento de fazer toda a parte comum do currículo, mas ser respeitado o tempo do aluno tanto nos trabalhos quanto as

avalições.

APOIO AO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

- a) (X) Trabalho do professor de Educação Especial em sala de aula regular.
- b) (X) Apoio de estagiário.
- c) () Apoio de Assistente de Serviços Operacionais (ASO): alimentação, higienização, locomoção.
- d) () Tradutor e Intérprete

CRONOGRAMA DO TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SALA DE AULA REGULAR

Dia da Semana		Horário
Segunda-Feira	X	Apoio do Estagiário
Terça-feira		Apoio do Estagiário
Quarta-Feira		Apoio do Estagiário
Quinta-Feira	X	Apoio do Estagiário
Sexta-Feira		Apoio do Estagiário

DESCRIÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA SALA DE AULA REGULAR.

O Samuel é um aluno que devido a problemas familiares falta muita aula, não tem apoio dos familiares para realizar os trabalhos extraclasse e este trimestre deixou de entregar alguns. O acompanhamento do professor é na sala de aula direcionando e cobrando as matérias para que sejam copiadas dos dias que ele faltou.

3ª PARTE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO CONTRATURNO

O estudante frequenta: () SIM (x) NÃO

Local:

Dias

frequentados:

Horários:

AVALIAÇÃO DESCRITIVA DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DO CONTRATUNO

AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE NO 1º TRIMESTRE Conselho de Classe realizado em: 13/06/2014

Matéria	Avaliação dos Professores
Língua Portuguesa	Tem muita dificuldade de leitura e principalmente de escrita. Nas relações sociais e de fala ele é bem articulado e demonstra ter vasto conhecimento de mundo. A parte do currículo comum o aluno ficou abaixo do desejado em termo de aprendizagem.
Matemática	Tem dificuldade em cálculos e falta as avaliações, mas agora esta bastante preocupado e esta até pedindo para frequentar as aulas de reforço. As avaliações e conteúdos são as mesmas da turma. Porém sempre está atrasado em relação aos conteúdos.
Ciências	O aluno é muito faltoso e quando esta presente não se concentra, as atividades ficam sempre incompletas. Sua aprendizagem é defasada em relação a turma.
História	O aluno falta muito, não realiza as atividades de casa, e seu desempenho final é prejudicado devido a não realização de atividades diárias. Mesmo com estagiária ao seu lado o Samuel deixa de realizar seus deveres.
Geografia	O aluno tem dificuldade de escrita e leitura, apesar de se esforçar nas atividades, propostas, porem vem demonstrando interesse maior e também nas relações sociais. As atividades estão sempre incompletas e os deveres de casa não são realizados.
Arte	Não tem participado muito das aulas de artes, frequência muito baixa foram passados os mesmo conteúdos para o aluno, mesmo com estímulo do professor não participa muito das aulas.
Educação física	Faltoso, não cumpre as atividades de registro, quando vem participa das atividades corporais.

Inglês	Tem se mostrado interessado presta atenção nas aulas, porém apresenta dificuldade.
Informática	As aulas de informática são realizadas em parceria com os professores regentes
Educação Especial	O aluno tem acompanhamento diário para realizar atividades e avaliações feitas na sala de recursos demoram além do esperado para serem realizadas.

4ª PARTE (1º TRIMESTRE)

OBSERVAÇÕES DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS

OBSERVAÇÕES DO DIRETOR E PEDAGOGO SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO

Diretor:

Durante o trimestre convocamos a família para ter ciência das dificuldades do aluno, em relação as frequências, relacionamento com os colegas e principalmente os trabalhos que ele não vem realizando.

Pedagogo:

Desde o início do ano tivemos a preocupação de conversar com a família do Samuel e expormos nossa metodologia de trabalho e os acordos realizados entre a equipe de professores e a coordenação pedagógica para facilitar o processo avaliativo. Explicamos ao pai a importância da família na participação da educação formal de seu filho e solicitamos que a família acompanhasse as atividades de dever de casa e os trabalhos de pesquisas que seriam realizadas no decorrer do ano letivo. Porém ao termino de trimestre continuamos a conversar com a família que a maior dificuldade apresentada pelo aluno é a falta de compromisso da família em acompanhar o dia dia e manter em dia as tarefas escolares.

ASSINATURA DOS PROFISSIONAIS RESPONSÁVEIS PELA ELABORAÇÃO

E EXECUÇÃO DO PLANO DE TRABALHO PEDAGÓGICO

Componentes Curriculares	Avaliação dos Professores	Assinatura dos Professores
Língua Portuguesa	A família deve se empenhar para beneficiar o aluno.	
Matemática	O aluno deve ser mais estimulado.	
Ciências	As vezes parece que está muito distante da sala de aula.	
História	A falta de rotina nos estudos o prejudica muito	
Geografia	Falta compromisso com os estudos	
Arte	Não demonstra muito interesse	
Educação física	Devido ao peso tem muitas limitações.	
Inglês	Ele participa pouco das aulas.	
Informática	Tem acesso as tecnologias de ultima geração.	
Educação Especial	Falta comprometimento da família.	

POSICIONAMENTO DO RESPONSÁVEL PELA CRIANÇA (PAI, MÃE, AVÓ, ETC) DO PLANO DE TRABALHO PEDAGÓGICO REALIZADO NO TRIMESTRE

Avaliação muito positiva sobre o trabalho que vem sendo feito junto ao Samuel.

Assinatura _____ do _____ responsável:

Data: 25/07/2014.

2ª PARTE (2º TRIMESTRE)

REGISTRO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO TRIMESTRE

2º TRIMESTRE

PERÍODO: 26 /05/2014 a 05/09/2014

DESCRITIVA DE ASPECTOS RELEVANTES PROCESSO APRENDIZAGEM

Neste trimestre o Samuel reduziu a quantidade de faltas, teve o acompanhamento diário da estagiária, conseguiu realizar atividades que foram desenvolvidas na sala de aula. Porém a maior dificuldade encontrada hoje e que ele faça o melhor dele, no tempo dele, para conseguir estar no mesmo nível de interesse em relação aos demais colegas da sala é porque a família continua

sem cumprir os acordos feito junto a escola que é de acompanhar as atividades que são enviadas para serem realizadas em casa. Isso atrasa muito porque na hora da correção ele perde muito tempo copiando em vez de está corrigindo. Não desejamos que ele esteja no mesmo nível de aprendizado dos demais alunos, desejamos mais empenho dele e principalmente da família.

CONHECIMENTOS EXPLORADOS A PARTIR DO CURRÍCULO COMUM

Componentes Curriculares	Objetivos a serem alcançados	Conteúdos	Metodologias	Recursos utilizados/ Metodologias
Língua portuguesa	- Espera-se que o aluno absorva informações que facilitem o dia a dia.	Sintaxe: sujeito e predicado Sujeito: Tipos de sujeito Predicado: tipos de predicado, classificação verbal quanto à predicação. Complementos verbais Complementos nominais Complemento adnominal Ortografia.	Aula teórica, música dramatização Aula expositiva	livro didático revista jornais multimídia
Matemática	- Resolver situações problemas com sistema monetário, e as quatro operações.	Formulas e equações Ângulos, paralelas e polígonos Ângulos notáveis e suas propriedades Soma das medidas dos Ângulos internos de um triângulo. Ação Classificação polígonos Simetrias e propriedades dos quadriláteros. Potencias e raízes Tratamento da informação Cálculo algébricos	Aula teórica	Livro didático caderno lousa
Ciências	- Conscientizar-se da importância de preservar	O sistema cardiovascular O sangue Sistema imunitário O sistema urinário Sistema locomotor Sistema tegumentar Sistema nervoso *Reprodução O sistema genital Gravidez e parto Métodos anticoncepcionais Doenças sexualmente transmissíveis	Aula teórica, Aula visual	Livro didático caderno lousa revista jornais multimídia

História	Identificar aspectos do passado, presente e ter perspectivas de mudanças pro futuro.	A independência dos EUA A revolução Francesa O Império Napoleônico e o congresso de Viena A Independência do Haiti e das Colônias Espanholas O processo de independência do Brasil.	Aula teórica, Pesquisas	Aula de campo Livro didático
Geografia	Compreender os aspectos de divisão dos continentes, países, cidades, municípios.	Unidade 4 – Região Norte Unidade 5 - Região Nordeste Unidade 4 – A população e a economia da América Unidade 5 – América do Norte.	Aula teórica,	Livro didático
Arte	Perceber os diferentes tipos de artes e diferentes estilos as artistas e origem dessas artes.	Barroco Europeu (artistas barrocos, pinturas, esculturas Barroco mineiro (Igrejas barrocas e artistas)	Aula teórica,	textos e desenhos
Educação Física:	Entender a importância do esporte para o bem estar físico e mental.	Copa do mundo – projeto História Formação de equipes e treinamento para jogos Vivência Projeto Esporte/Educação/Lazer- Importância do Esporte de uma boa alimentação na adolescência.	Aula explicativa	Aula pratica
Inglês	Compreender a língua estrangeira como elemento integrante da cultura	Possessive adjectives Phrasal verbs Subject pronouns Object Pronouns Adjectives Future with going to To be There affirmative, negative and interrogative	Aula teórica, Aula auditiva	Livro didático

OBS: O aluno segue os mesmos conteúdos dos demais alunos, porém nas realizações de trabalhos e avaliações tem total apoio da equipe da educação com suporte e tempo necessário para realizar os mesmos.

PLANEJAMENTO COORDENADO PELO PEDAGOGO ENVOLVENDO PROFESSORES (NÚCLEO COMUM E ESPECIALIZADOS) E ESTAGIÁRIOS.

No planejamento foi conversado com todos os professores da condição que o Samuel tem, apesar de ser lento de fazer toda a parte comum do currículo, mas ser respeitado o tempo do aluno tanto nos trabalhos quanto as avaliações.

APOIO AO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

a) (X) Trabalho do professor de Educação Especial em sala de aula regular.

b) Apoio de estagiário.

c) Apoio de Assistente de Serviços Operacionais (ASO): alimentação, higienização, locomoção.

d) Tradutor e Intérprete

CRONOGRAMA DO TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SALA DE AULA REGULAR

Dia da Semana		Horário
Segunda-Feira	X	Apoio do Estagiário
Terça-feira		Apoio do Estagiário
Quarta-Feira		Apoio do Estagiário
Quinta-Feira	X	Apoio do Estagiário
Sexta-Feira		Apoio do Estagiário

DESCRIÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA SALA DE AULA REGULAR.

Após reunião com o pai no primeiro trimestre, explicamos ao pai que todo o trabalho realizado com a equipe escolar necessitávamos de um suporte extraclasse com alguém que acompanhasse em casa os deveres de casa, cadernos incompletos e trabalhos avaliativos que não foram realizados no 1º trimestre. O pai assumiu que não tem tempo mas se comprometeu em arranjar um professor particular para suprir essas lacunas em relação aos compromissos do Samuel. A estagiária e professora da Educação Especial dão suporte nas avaliações e trabalhos, mas devido a lentidão de Samuel esses trabalhos são enviados para serem concluídos em casa, mas não são realizados.

**3ª PARTE (2º TRIMESTRE)
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
CONTRATURNO**

O estudante frequenta: SIM NÃO

Local:

Dias

frequentados:

Horários:

Justificativa da não adesão da família pelo Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de ensino:

- Mesmo o pai tendo assinado o termo de compromisso que iria se comprometer em trazer o Samuel para o AEE, o aluno nunca frequentou. A família alega as mesmas justificativas do primeiro trimestre pela ausência do aluno no contra turno.

Obs: A Família deve preencher o Termo de Adesão e Responsabilidade (em anexo).

CONTEÚDOS E ATIVIDADES DESENVOLVIDOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

AVALIAÇÃO DESCRITIVA DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DO CONTRATUNO

AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE NO 2º TRIMESTRE Conselho de

Classe realizado em: 05/09/2014

Componentes Curriculares	Avaliação dos Professores
Língua Portuguesa	Samuel tem muita dificuldade de leitura e principalmente de escrita. Nas relações sociais e de fala ele é bem articulado e demonstra ter vasto conhecimento de mundo. A parte do currículo comum o aluno ficou abaixo do desejado em termo de aprendizagem.
Matemática	Samuel tem dificuldade em cálculos e falta as avaliações, mas agora esta bastante preocupado e esta até pedindo para frequentar as aulas de reforço. As avaliações e conteúdos são as mesmas da turma. Porém sempre está atrasado em relação aos conteúdos.
Ciências	O aluno é muito faltoso e quando está presente não se concentra, as atividades ficam sempre incompletas. Sua aprendizagem é defasada em relação a turma.

História	Falta mais empenho da família em ajudar e cobrar do aluno empenho com os estudos. Mesmo tendo atendimento e cobrança das matérias e avaliações diferenciadas e aluno deixa a desejar.
Geografia	O aluno tem dificuldade de escrita e leitura, apesar de se esforçar nas atividades, propostas, porém vem demonstrando interesse maior e também nas relações sociais. As atividades estão sempre incompletas e os deveres de casa não são realizados.
Arte	Samuel não tem participado muito das aulas de artes, frequência muito baixa foram passados os mesmo conteúdos para o aluno, mesmo com estímulo do professor ele não participa muito das aulas.
Educação física	Faltoso, não cumpre as atividades de registro, quando vem participa das atividades corporais.
Inglês	Samuel tem se mostrado interessado presta atenção nas aulas, porém apresenta dificuldade.
Informática	As aulas de informática são realizadas em parceria com os professores de área específica. Seguindo matérias do currículo.
Educação Especial	Devido a quantidade de faltas fica difícil seguir o planejamento realizado para o desenvolvimento cognitivo. Suas avaliações feitas na sala de recursos demoram além do esperado para serem realizadas.

4ª PARTE (2º TRIMESTRE)

OBSERVAÇÕES DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS

OBSERVAÇÕES DO DIRETOR E PEDAGOGO SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO

Diretor:

O aluno estuda na escola a pouco tempo, e sempre que a família é convocada é o pai que comparece. A escola visa sempre o bem estar do aluno e para esse processo ser bem sucedido é essencial a parceria da família e escola.

Pedagogo:

Fizemos uma reunião com a família e o pai de Samuel ficou de providenciar o óculos e ajudar mais nas atividades. Nesse trimestre o pai não participou da reunião com os demais pais do 7º ano. Todas as ações que ficaram de ser providenciadas no 1º trimestre nós não obtivemos cumprimento por parte da família.

ASSINATURA DOS PROFISSIONAIS RESPONSÁVEIS PELA ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO DO PLANO DE TRABALHO PEDAGÓGICO

Componentes Curriculares	Avaliação dos Professores	Assinatura dos Professores
Língua Portuguesa	A família deve se empenhar para beneficiar o aluno.	
Matemática	O aluno deve ser mais estimulado.	
Ciências	As vezes parece que está muito distante da sala de aula.	
História	A falta de rotina nos estudos o prejudica muito	
Geografia	Falta compromisso com os estudos	
Arte	Não demonstra muito interesse	
Educação física	Devido ao peso tem muitas limitações.	
Inglês	Ele tem participado pouco das aulas.	
Informática	Tem acesso as tecnologias de ultima geração.	
Educação Especial	Falta comprometimento da família.	

POSICIONAMENTO DO RESPONSÁVEL PELA CRIANÇA (PAI, MÃE, AVÓ, ETC) DO PLANO DE TRABALHO PEDAGÓGICO REALIZADO NO TRIMESTRE

Assinatura _____ do _____ responsável:

Data: ____ / ____ / ____.

2ª PARTE (3º TRIMESTRE)

REGISTRO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO TRIMESTRE

3º TRIMESTRE

PERÍODO: 09/09/2014 a 17/12/2014

DESCRITIVA DE ASPECTOS RELEVANTES PROCESSO APRENDIZAGEM

Respeitamos o fato de Samuel não ter o mesmo ritmo de aprendizado dos demais alunos da turma, mas temos consciência que o fato dele ficar atrasando em relação aos demais está relacionado com a falta de apoio da família com os combinados com a escola. Para facilitar esse atraso uma das alternativas foi da estagiaria copiar do quadro em uma folha separada e em casa o Samuel

passar para o seu caderno, porém ele simplesmente pegava essas folhas e colava-as no seu caderno. No meio do 3º trimestre conversamos com ele e explicamos que a estagiária deixaria de copiar devido ao fato dele não estar cumprindo com o combinado. Ele ficou extremamente aborrecido e enviou bilhetes ofensivos para profª da Educação Especial dizendo também que não tinha medo nem da profª e nem do pai dele, que o pai faz tudo o que ele quer.

Por diversas vezes os deveres de Samuel vinham feitos com letra de outra pessoa, e como nos trimestres anteriores muitos deveres e trabalhos extraclasse sem fazer.

Nesse trimestre o pai sempre esteve presente a escola quando solicitado, falou da sua dificuldade em acompanhar o dia a dia escolar do seu filho, devido as constantes viagem de trabalho, fatores esses que a escola entende mas necessita contar com apoio da família para Samuel ter responsabilidades.

CONHECIMENTOS EXPLORADOS A PARTIR DO CURRÍCULO COMUM

Componentes Curriculares	Objetivos a serem alcançados	Conteúdos	Metodologias	Recursos utilizados/ Metodologias
Língua portuguesa	Que o aluno melhore a escrita e a leitura.	Gêneros textuais Adjunto adnominal Produção de texto Vocativo e oposto Apêndice	Aula teórica, música dramatização Aula expositiva	livro didático revista jornais multimídia
Matemática	Identifique informações em gráficos,	Tabela Construção de gráficos Media aritmética e ponderada Possibilidades Probabilidades	Aula teórica	Livro didático caderno lousa

Ciências	Identifique animais silvestres, domésticos.	Reino Metazoa, Artrópodes, Equinodermos, Reino Metazoa, Cordados, peixes, anfíbios, Repteis, animais venenosos e peçonhentos, aves, mamíferos e primatas,	Aula teórica, Aula visual	Livro didático caderno lousa revista jornais multimídia
História	Reconheça o que são fatos do passado, presente.	A colonização espanhola na América A conquista e a colonização da América Portuguesa. O Nordeste açucareiro	Aula teórica, Pesquisas	Aula de campo Livro didático
Geografia	Identificar principais aspectos do relevo, localização, clima e política.	Região Sudeste Região Sul Região Centro-oeste	Aula teórica,	Livro didático caderno
Arte	Saber que existem diversos tipos de artes e artistas.	- Cultura afro-brasileira: Música, dança, capoeira e artes visuais - Mascaras africana	Aula teórica,	Tintas papéis, quadro
Educação Física:	Conscientizar-se da importância da atividade física.	Projeto esporte/educação/lazer Modalidades esportivas. Vivências e exploração de espaços públicos para prática esportiva e recreação.	Aula teórica prática.	Quadra e materiais esportivos
Inglês	Conhecer outras palavras de outro idioma.	Aulas de música Preposição de lugar Sharpe- formas geométricas Países e nacionalidade	Aula teórica, Aula auditiva	Livro didático

OBS: O aluno segue os mesmos conteúdos dos demais alunos, porém nas realizações de trabalhos e avaliações tem total apoio da equipe da educação com suporte e tempo necessário para realizar os mesmos.

PLANEJAMENTO COORDENADO PELO PEDAGOGO ENVOLVENDO PROFESSORES (NÚCLEO COMUM E ESPECIALIZADOS) E ESTAGIÁRIOS.

O objetivo do planejamento anual foi sempre de buscar alternativas para facilitar o processo de ensino/aprendizagem para aluno, porém as tentativas foram frustradas, devido a falta de apoio familiar. O ano letivo foi todo com as mesmas cobranças falta de cumprir com os deveres, falta de copiar as matérias do quadro, o não realizar as atividades extra classe para melhorar as notas, no

final do terceiro trimestre com agressão a estagiária e a professora que sempre cobrou do aluno compromisso com os estudos. O aluno não fazia o mínimo estabelecido para alcançar o que foi planejado junto a equipe de professores e nem a família contribuía para que o aluno tivesse compromisso com os acordos que foram firmados entre a escola.

APOIO AO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

- a) Trabalho do professor de Educação Especial em sala de aula regular.
- b) Apoio de estagiário.
- c) Apoio de Assistente de Serviços Operacionais (ASO): alimentação, higienização, locomoção.
- d) Tradutor e Intérprete

CRONOGRAMA DO TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SALA DE AULA REGULAR

Dia da Semana	Horário
Segunda-Feira X	Apoio do Estagiário
Terça-feira	Apoio do Estagiário
Quarta-Feira	Apoio do Estagiário
Quinta-Feira X	Apoio do Estagiário
Sexta-Feira	Apoio do Estagiário

DESCRIÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA SALA DE AULA REGULAR.

Com o apoio da estagiária o acompanhamento foi constante, nas orientações com deveres de casa, anotações para realizar atividades, realização das avaliações, e apoio nas confecções de cartazes. Porém os pouquíssimos avanços conseguidos eram realizados junto a estagiária. Nos dias das avaliações, entrega de trabalhos, apresentação de trabalhos o aluno faltava as aulas. Procuramos priorizar o lado intelectual de Samuel e sua autonomia, mas o que percebemos durante o ano letivo foram justificativas e desculpas infundadas para o não cumprimento do mínimo que lhe era cobrado.

3ª PARTE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO CONTRATURNO

O estudante frequenta: SIM NÃO

Local:

Dias frequentados:

Horários:

Justificativa da não adesão da família pelo Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de ensino:

As justificativas foram sempre as mesmas: a falta de alguém para acompanhá-lo na locomoção até a escola, já que a família mora provisoriamente em outro município.

Obs: A Família deve preencher o Termo de Adesão e Responsabilidade (em anexo).

CONTEÚDOS E ATIVIDADES DESENVOLVIDOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

AVALIAÇÃO DESCRITIVA DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DO CONTRATUNO

AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE NO 3º TRIMESTRE Conselho de Classe realizado em: 16 /12/2014

Componentes Curriculares	Avaliação dos Professores
Língua Portuguesa	Esse trimestre o aluno estava ainda mais lento, sem cumprir as atividades, fazer cópias do quadro e não participar das aulas. Ficou de NOA por não fazer o mínimo que se esperava dele.
Matemática	O aluno melhorou neste trimestre, participou mais das aulas, apesar de ter déficit cognitivo abaixo da média.
Ciências	O aluno não cumpriu o que se esperava dele, com o cumprimento das atividades.

História	Mesmo com todas as oportunidades e tratamento diferenciado com a equipe da educação especial Samuel deixou de cumprir os deveres, trabalhos e faltou nos dias de avaliações.
Geografia	Aproveitando o mínimo que o aluno produziu, e avaliando de forma diferenciada conseguimos fazer aproveitamento de atividades e avaliação que foram realizadas com a equipe da educação especial.
Arte	O aluno não participa nem das atividades práticas, as aulas teóricas o aluno não copia as matérias do quadro, se despersa com muita facilidade.
Educação física	Sempre teve resistência em fazer atividade física.
Inglês	Aproveitamos as notas das avaliações adaptadas e feita com a educação especial.
Informática	O aluno gosta de participar das aulas no laboratório de informática.

4ª PARTE (3º TRIMESTRE) OBSERVAÇÕES DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS

OBSERVAÇÕES DO DIRETOR E PEDAGOGO SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO

Diretor:

Somente o pai esteve presente nas reuniões e conversas realizadas na escola e precisamos que a família participe mais e acompanhe o filho. O aluno teve dificuldade de relacionamento com estagiários.

Pedagogo:

Depois de algumas conversas o pai providenciou os óculos no meio do trimestre, porém as atividades continuaram sem não sendo realizadas, as faltas passaram a ser só nos dias de trabalhos e avaliações. O aluno ficou de NOA em cinco matérias.

ASSINATURA DOS PROFISSIONAIS RESPONSÁVEIS PELA ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO DO PLANO DE TRABALHO PEDAGÓGICO

Componentes Curriculares	Avaliação dos Professores	Assinatura dos Professores
Língua Portuguesa	Cada vez mais deixou de cumprir as tarefas.	
Matemática	O aluno não realizava nem as cópias do quadro.	

Ciências	Deixou de fazer todos os trabalhos p/ notas.	
História	Faltou alcançar os objetivos propostos.	
Geografia	Alcançou parcialmente os objetivos.	
Arte	Realizava parte da aula pratica, a teórica nada.	
Educação física	Só participava pouquíssimo das aulas.	
Inglês	Não se empolgou nas aulas, sempre sonolento.	

POSICIONAMENTO DO RESPONSÁVEL PELA CRIANÇA (PAI, MÃE, AVÓ, ETC) DO PLANO DE TRABALHO PEDAGÓGICO REALIZADO DURANTE O ANO LETIVO.

Assinatura _____ do _____ responsável:

Data: ____/____/____.

CONSELHO DE CLASSE FINAL

Depois da realização do Conselho de Classe final, e a fala de todos os professores, chegamos a conclusão que o mais adequado para o amadurecimento do Samuel e o compromisso da família em relação aos compromissos com a escola é a aprovação do aluno no 7º ano. Vale ressaltar a importância do trabalho articulado entre os professores da sala de aula e o professor da Educação Especial em garantir as condições necessárias ao ensino e a aprendizagem do Samuel com acompanhamento constante da estagiaria e da professora da educação especial. Durante as constantes reuniões realizadas no decorrer do ano letivo (conforme consta em ata), explicamos ao pai que a pessoa com deficiência intelectual é capaz de aprender.

Enquanto escola inclusiva que somos, entendemos às especificidades de cada pessoa e não esquecemos de que as atividades significativas beneficiam todas as crianças mesmo as que tem um déficit cognitivo menor como o Samuel. No início do ano resolvemos trabalhar com os mesmos conteúdos e cobrar de maneira diferenciada com estratégias utilizadas que tenham um significado diferente para ele.

Por não termos percebido avanço no desenvolvimento do Samuel, estamos deixando a família ciente que para o ano de 2015, caso a família continue com a falta de compromissos tomaremos providências, seguindo orientações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Uma proposta Inclusiva, documento do Governo Federal que orienta os profissionais da Educação Especial.