

**LÍSIA REGINA FERREIRA MICHELS**

**ASPECTOS-CHAVE NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO  
CONHECIMENTO: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA APRENDIZAGEM  
DE UMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN NO PROCESSO DE  
INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR**

**Doutorado em Educação: Psicologia da Educação**

**PUC/SP  
SÃO PAULO SP  
2007**

**LÍSIA REGINA FERREIRA MICHELS**

**ASPECTOS-CHAVE NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO  
CONHECIMENTO: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA APRENDIZAGEM  
DE UMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN NO PROCESSO DE  
INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação: Psicologia da Educação, sob orientação da Prof. Dra. Cláudia Leme Ferreira Davis.

**SÃO PAULO SP  
2007**

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

---

---

---

## **Dedicatória**

A minha querida mãe, Professora Odetti Almeida Ferreira, que apoiou incondicionalmente as minhas escolhas e lutou para que seus filhos tivessem uma educação de qualidade.

## **AGRADECIMENTOS**

Muitas pessoas colaboraram na realização deste estudo. Quero registrar a minha eterna gratidão a todos que diretamente contribuíram para que eu chegasse até aqui.

A Dra Claudia Davis, pela orientação valiosa, apoio e parceria na construção deste estudo.

A Dra Maria Helena Cordeiro, minha parceira na universidade, com quem aprendo sempre. Muito obrigada pelo apoio e solidariedade, por ter compartilhado sua experiência e conhecimento na área de alfabetização.

A Dra Laurinda Ramalho, pelas contribuições a este estudo, pelo afeto e sabedoria partilhados em sala de aula.

A Dra Maria Eloísa Famá Dántino, pelas sugestões pertinentes a este trabalho.

A Dra Clarilza Prado, pela acolhida carinhosa, no Programa de Pós-Graduação da PUC-SP.

A Dra Eliana Bhering e a Dra Luciane Schlindwein, pelo incentivo no início do Doutorado.

As amigas, Márcia de Oliveira, Kátia Ploner e Lúcia Lorenzetti, pelo apoio e carinho, durante tantos anos de convivência.

As colegas do grupo de pesquisa em educação infantil do Mestrado em Educação da UNIVALI. Especialmente, a Viviane Gândara, Jaqueline Benoit, Saionara Costa, pelas relações prazerosas, que resultam em aprendizado constante.

A Stael e Priscila, pelas interlocuções sobre a educação inclusiva.

Ao Marcos e seus familiares, que abriram as portas de suas vidas, e permitiram que eu me aproximasse. A rede de apoio de Marcos, que contribuíram substancialmente, para que este estudo fosse realizado.

A Adriana Ferreira Mussi, pela escuta, compreensão e colaboração.

As amigas de turma: Daniela, Romilda, Risomar, pelas trocas afetivas.

Aos meus pais e irmãos, pelo carinho e empatia pelos meus ideais.

A minha irmã, Cláudia, pelo carinho à Laís, em vários momentos em que eu não estive presente.

A família Rhinow Michels, pela compreensão e acolhida. Especialmente, ao Bernardo, pelo amor e confiança.

Agradeço, especialmente, ao Luciano, meu marido querido, pelo seu amor, confiança e compreensão; e a Laís, minha filha maravilhosa, pelo seu amor e ternura. A vocês, muito obrigada, principalmente por entenderam que alguns projetos da nossa família serão realizados somente após a conclusão do Doutorado. Tenho certeza que este sonho só foi possível porque construímos uma relação afetiva, que está alicerçada no respeito, na confiança e na solidariedade.

## RESUMO

Este estudo teve por objetivo investigar os aspectos-chave envolvidos no processo de construção da escrita de uma criança com Síndrome de Down, visando à compreensão dos indícios que revelam progressos no processo de apropriação da escrita, durante as atividades regulares, em uma turma no início do ensino fundamental. O estudo desenvolveu-se a partir de um enfoque qualitativo de pesquisa. Tendo como foco, a criança com Síndrome de Down, incluída no ensino regular, adotamos como referencial de análise a teoria histórico-cultural. Analisamos o desenvolvimento da escrita de uma criança no grupo-classe e na sala de aula, levando em consideração as interações criança-criança, professor-criança e os apoios disponibilizados para auxiliar o aluno a aprender a escrever. Analisamos a rede apoio formada pelos atores sociais da escola. Os dados foram coletados por meio de análise documental, entrevistas, observação sistemática das atividades em sala, análise dos materiais escritos pela criança e análise das avaliações bimestrais, realizadas pelas professoras da 1<sup>a</sup> série e da 2<sup>a</sup> série. A análise dos dados demonstrou que os alunos com Síndrome de Down aprendem a linguagem escrita no ensino regular. Mas, para isso, é fundamental que a escola empreenda uma série de ações, entre as quais se destacam as seguintes: disponibilizar recursos e apoios necessários para esse fim; avaliar o nível de desenvolvimento real dos alunos; e, planejar deliberadamente o processo de ensino-aprendizagem, levando em conta que ele precisa ser significativo para todos e que se dá em um contexto compartilhado de interações. Para que a educação inclusiva tenha, de fato, sucesso, a escola precisa investir na formação continuada dos docentes e profissionais da educação. Sem isso, não há como se contar com os subsídios técnicos necessários para planejar e implantar um ensino eficaz para todos os alunos. Além disso, é necessário o envolvimento e a mobilização de todos aqueles que atuam no espaço escolar, pois se apenas o professor se prepara para receber os alunos com deficiência, eles não progredirão em sua aprendizagem e desenvolvimento. É preciso que todos aqueles que se encontram envolvidos com a escola participem consciente e ativamente deste processo.

**Palavras-chave:** educação inclusiva, linguagem escrita, síndrome de down

## **ABSTRACT**

The objective of this study was to investigate the main aspects involved in the process of construction of a child's writing with Down's Syndrome, in order to understand the indications which reveal advances in the process of appropriation of writing abilities, during regular activities, in a group in the beginning of the elementary school. The study was carried out starting from a qualitative focus of research. Besides the child with Down's Syndrome in the regular teaching as a focus, we adopted the historical and cultural theory as reference to the analysis. We analyzed the development of a child's writing in a group and in the classroom, taking into account the interactions between the children and between the teacher and the children and all support offered to the student to learn how to write. We analyzed the support network formed by social agents of the school. The data were collected through documental analysis, interviews, systematic observation of the activities in the classroom, analysis of what children wrote and analysis of bimonthly evaluations, carried out by teachers from the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> grades. The analysis of the data demonstrated that the students with Down's Syndrome learn the written language in the regular teaching. In order to accomplish this result, however, it is essential that the school undertakes a series of actions, among which we can highlight the following: offer resources and necessary support for it; evaluate the real level of development of the students; and plan the teaching and learning process deliberately, taking into account that it needs to be meaningful to everyone and that it happens in a shared context of interactions. For the success of the inclusive education, the school needs to invest in the continuous formation of teachers and professionals of the educational area. Without that, there is no possibility to count on the necessary technical elements to plan and establish an effective teaching for all of the students. Besides, the ones who act in the school environment need to participate and mobilize themselves, because if the teacher is the only one prepared to receive the students with deficiency, they won't progress in their learning and development. It is necessary that all those who are involved with the school have a conscious and active participation in this process.

**Key-word:** inclusive education, written language, down syndrome.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>09</b>
<b>2 OBJETIVOS.....</b>	<b>12</b>
<b>3 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS .....</b>	<b>13</b>
3.1 Apresentando a Síndrome de Down .....	13
3.2 Os aspectos cognitivos da Síndrome de Down .....	14
3.3 Considerações sobre a Educação Inclusiva.....	18
3.4 O papel do professor na escola inclusiva .....	29
3.5 As interações sociais no contexto escolar.....	31
3.6 As redes de apoio na construção de uma escola inclusiva .....	33
3.7 Considerações sobre a abordagem sócio-histórica.....	35
3.8 A apropriação da linguagem escrita na perspectiva histórico cultural .....	41
<b>4 MÉTODO.....</b>	<b>49</b>
4.1 Escolha da modalidade de pesquisa.....	49
4.2 Procedimentos .....	52
4.3 Procedimentos para análise de dados .....	54
4.4 Estratégias para buscar validação interna.....	54
4.5 Aspectos éticos .....	55
<b>5 ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>56</b>
5.1 Descrição do sujeito .....	56
5.2 Caracterização da escola .....	58
5.3 Serviços disponibilizados .....	63
5.4 O grupo da 1 <sup>a</sup> série .....	64
5.5 A professora da 1 <sup>a</sup> série .....	65
5.6 O grupo da 2 <sup>a</sup> série .....	65
5.7 A professora da 2 <sup>a</sup> série .....	66
5.8 Entrando no campo .....	66
5.9 Apresentação do primeiro momento: cópia sem qualquer significado .....	76
5.10 Apresentação do segmento momento: o aluno escreve com o apoio do adulto .....	81
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>104</b>
<b>7 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>112</b>
<b>8 BIBLIOGRAFIA CONSULTADA .....</b>	<b>119</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>120</b>

## **1 INTRODUÇÃO**

Esta pesquisa surge da trajetória acadêmica e profissional que venho construindo ao longo dos dezesseis anos de prática profissional como Psicóloga Educacional. Nesse período, estive sempre envolvida com as questões ligadas à educação de pessoas com deficiência, participei e continuei envolvida em projetos que lutam pela inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular.

Logo após a conclusão do Curso de Graduação em Psicologia, fui trabalhar em uma Escola Especial para alunos com deficiência mental e outras deficiências associadas à deficiência mental, exercendo a função de Psicóloga Educacional. Essa escola era mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em um município de Santa Catarina. Desde então, tive contato direto com outras instituições de atendimento especializado em Educação Especial.

Com base nessas experiências em Educação Especial, tenho refletido sobre o trabalho na área da deficiência mental, e defendido que a educação de pessoas com deficiência mental precisa tomar outra direção, que vislumbre possibilidades reais de desenvolvimento e aprendizagem. A experiência nesta área vem, ano após ano, confirmando minhas impressões iniciais: os professores do Ensino Especial não estão devidamente capacitados para atuar com uma clientela tão específica e que apresenta aos educadores um enorme desafio - como intencionalmente mediar o conhecimento do aluno com deficiência mental?

A década de 90 foi marcada pelo movimento da educação inclusiva no Brasil. Investiguei esse tema em relação a alunos com deficiência auditiva no ensino regular e desenvolvi uma pesquisa, em nível de especialização em Educação Especial. Atuei como professora de alunos surdos, em sala de apoio pedagógico, no Instituto de Fonoaudiologia da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), situada no município de Itajaí, em Santa Catarina, de março de 1992 a dezembro de 1993.

Em 1994, fui contratada para a função de Psicóloga Educacional no mesmo setor. Nessa época, desenvolvi um projeto de educação inclusiva, com o objetivo de contribuir para a inclusão de alunos surdos no ensino regular. Coordenei o referido projeto até o ano de 1996, envolvendo professores do ensino regular e especial, pais e alunos surdos. Ao ingressar no programa de Mestrado da PUCRS, em 1998, investiguei a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, que resultou na

dissertação intitulada “A Inclusão/Exclusão da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais no Contexto Universitário”. Desde 1994, sou docente do Curso de Psicologia da UNIVALI, oriento alunos no estágio supervisionado de Psicologia Educacional e trabalhos de iniciação científica. O estágio e os trabalhos de iniciação científica enfocam a temática da educação inclusiva.

A inclusão de crianças com deficiência no ensino regular vem sendo pesquisada e discutida por diversos autores da atualidade (BARTALOTTI, 2004; EVANS, 2001; PACHECO et al, 2007; STAINBACK, 1999; MENDES, 2002; FONSECA, 1987; MANTOAN, 1997; MAZZOTTA, 1987). Anteriormente, outros autores abordaram essa questão. Entre eles, destaca-se Vygotsky (1996) que, durante grande parte de sua vida profissional, envolveu-se com o desenvolvimento de crianças com deficiências. Conforme argumenta Goldfeld (1997), além das relações entre pensamento e linguagem, Vygotsky estudou as questões sobre o significado e o sentido das palavras, a aquisição da linguagem, a formação de conceitos, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem e, também, o desenvolvimento de crianças com deficiência.

Conforme aponta Tudge (1996), o próprio Vygotsky defendeu, em sua abordagem em relação à educação de crianças física e mentalmente deficientes, que mudanças no contexto da educação podem ter profundas consequências para o desenvolvimento. Pontuou, ainda, que crianças com algum tipo de deficiência devem ser encorajadas a interagir amplamente, ou seja, a participar de ambientes inclusivos. Nesta perspectiva, crianças educadas em escolas especiais terão um desenvolvimento diferente dos colegas mais estimulados. Importante destacar que, na perspectiva vygotskiana, ambientes educacionais restritos somente ao convívio das crianças com deficiência acentuam a deficiência, por nela fixar o foco da atenção, algo que estigmatiza a criança.

As idéias de Vygotsky apresentam a base de uma abordagem importante para a compreensão de uma questão atual relativa à educação inclusiva. Considerar as crianças com deficiência como inferiores é um resquício da história da educação especial que, por séculos, as estigmatizou, dando origem às escolas especiais. Atualmente, o movimento pela educação inclusiva defende e prioriza os ambientes integrados, com base na constatação de que pessoas com deficiência não têm as mesmas oportunidades que as demais. No que se refere à educação, elas são freqüentemente segregadas, seja em escolas especiais ou em escolas regulares.

Assim, se a escola é vista como micro cultura, os aportes teóricos de Vygotsky - que enfatizam a importância das atividades humanas organizadas culturalmente - estão em condições de contribuir para o debate da educação inclusiva. Considerando a segregação e o isolamento imperativo nas escolas especiais, nas quais as experiências sociais e educacionais estão bem distantes das escolas regulares, Evans (2001) pondera ser provável que as crianças educadas em escolas especiais desenvolvam uma forma de pensar culturalmente diferente das crianças educadas em escolas regulares.

A educação inclusiva e o ensino de qualidade são direitos do cidadão brasileiro. Toda e qualquer criança tem direito à boa escolarização, para que possa enfrentar, tal como seus pares, os desafios postos na escola regular, ministrada via métodos diversificados, buscando alcançar a apropriação dos conhecimentos, formas de pensar e valores significativos, descritos no currículo. Mas, conforme aponta Vitaliano (2003), é preciso analisar os resultados das pesquisas que tiveram a preocupação de descrever como se processa a inserção de alunos com deficiência no ensino regular. Elas indicam que, de acordo com os professores entrevistados, os alunos são inseridos nas salas de aula sem os docentes estarem devidamente preparados, sem materiais adequados estarem disponíveis e sem adaptações necessárias na estrutura física.

Tudo isso vai contra aquilo que Stainback (1999) aponta como sendo a razão mais importante para o ensino inclusivo: a eqüidade. Ao se ensinar aos alunos que cada um é diferente do outro e nem por isso pior do que o outro, contribui-se para eliminar experiências passadas de segregação e para praticar a idéia de inclusão, no seio da qual as deficiências são respeitadas. Consideramos que, à luz da teoria histórico-cultural, especialmente a partir das idéias de Vygotsky, poderemos aprofundar o estudo da temática da inclusão de uma criança com Síndrome de Down no ensino regular, notadamente o processo por meio do qual, na e pelas interações sociais com professores e pares, ela se integra à escola e tira proveito da experiência que nela vive. Pretendemos, com isso, ampliar a discussão sobre as possibilidades de desenvolvimento da criança com deficiência mental em situação de aprendizagem regular. Esperamos, ainda, que seus resultados possam subsidiar a elaboração de programas de formação de professores no ensino regular, especificamente na questão da inclusão de alunos com deficiência nessa modalidade de ensino.

## **2 OBJETIVOS**

Verificar como se dá o processo de apropriação da escrita de uma criança com Síndrome de Down, durante as atividades regulares em uma turma no início do ensino fundamental.

Para tanto, faz-se necessário:

- a) investigar quais foram os aspectos-chave envolvidos no processo de construção da escrita dessa criança;
- b) identificar e analisar a rede de apoio com que essa criança contava, no processo de construção da escrita.

### **3 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS**

#### **3.1 Apresentando a Síndrome de Down**

A Síndrome de Down (SD<sup>1</sup>) é o resultado de uma alteração genética presente desde a concepção ou imediatamente após a concepção, que ocorre de modo bastante regular na espécie humana, afetando cerca de um em cada 800/1.000 recém-nascidos vivos (Schwartzman, 2003). De fato, a presença de um terceiro cromossomo no par 21 provoca um desequilíbrio nas funções das células do corpo humano. Essas crianças apresentam características físicas semelhantes, que podem ser evidenciadas desde o nascimento. Entretanto, não se pode dizer o mesmo em relação ao seu comportamento e padrão de desenvolvimento: em geral, encontra-se neles a mesma diversidade presente em qualquer indivíduo na espécie humana (Schwartzman, 1999; Voivodic, 2004)

No sistema nervoso, essa alteração genética interfere diretamente na aprendizagem e na conduta dos indivíduos. As habilidades intelectuais, de linguagem e o comprometimento emocional das pessoas com SD variam significativamente. Além disso, encontra-se, com freqüência, comprometimento do desenvolvimento psico-motor, que surge na forma de hipotonía generalizada desde o nascimento. Esse atraso, conforme pontua Voivodic (2004), vai repercutir no desenvolvimento de outros aspectos, uma vez que é por meio da exploração do ambiente que a criança constrói seu conhecimento do mundo.

Um importante órgão afetado pela SD é o cérebro que, por isso, ocasiona a deficiência mental. Nesse caso, ele apresenta volume e peso menores do que o estimado, com diminuição das circunvoluçãoes secundárias e número de neurônios reduzido em várias áreas do córtex cerebral, hipocampo e cerebelo. Saad (2003) lembra que, classicamente, o cérebro era considerado como estrutura passiva e estática, algo que, na atualidade, é negado, salientando-se seu caráter dinâmico:

---

<sup>1</sup> Será adotada esta sigla para denominar a expressão Síndrome de Down.

O desenvolvimento do cérebro abrange desde a formação de neurônios, sua diferenciação e organização funcional, organização de redes e circuitos cerebrais, até a plasticidade neuronal, que se faz pelas modificações produzidas no ambiente físico e eletroquímico ao longo da vida (SAAD, 2003).

Os estudos desenvolvidos pelos autores anteriormente citados indicam que somente há duas décadas se tem a convicção de que o cérebro adulto é modificável pela atividade, pelo re-estímulo e pela força sináptica. O avanço científico, com os resultados das pesquisas sobre anormalidades cromossômicas e sobre questões pertinentes à SD, tem revertido o quadro pessimista que a envolvia, alterando, sobretudo, o prognóstico educacional. De fato, conforme argumentam Macedo e Martins (2004), a SD foi considerada, durante muitas décadas, como uma deficiência mental severa, com prognóstico impreciso e negativo, que implicou a formação de uma visão distorcida e pessimista sobre aqueles que apresentam esta alteração genética (Macedo e Martins, 2004). Essa visão, felizmente, não mais se sustenta nos dias atuais.

### **3.2 Os aspectos cognitivos da Síndrome de Down**

Considerando o aspecto cognitivo, a pessoa com SD apresenta rebaixamento da capacidade de aprendizagem. Devido ao comprometimento do sistema neurológico, como bem lembra Gândara (2005), algumas limitações apresentadas pelas crianças com SD estão diretamente ligadas à dificuldade em adquirir linguagem, seja ela oral ou escrita, além de demonstrar problemas na coordenação motora. Nessa perspectiva, Danielsky (2001) postula que os impasses do processo de aprendizagem da linguagem oral de crianças com SD decorrem da dificuldade de organização e análise dos sons, trazendo implicações para a seletividade e a espacialidade auditiva. As considerações de Schwartzman (1999) revelam-nos que a criança com SD começa a emitir as primeiras palavras em torno dos dezoito meses de idade. Apesar de tais dificuldades, essas pessoas conseguem fazer uso funcional da linguagem e compreendem os padrões utilizados na conversação.

As habilidades comunicativas são variáveis e estão ligadas às possibilidades

de comunicação disponíveis no contexto em que a criança está inserida. Na perspectiva de Schwartzman (1999), os testes formais de inteligência oferecem medidas grosseiras e incompletas, pois não foram nem atualizados, nem normatizados para uso em população com deficiência.

O conceito de deficiência mental apresentado pela Associação Americana de Deficiência Mental (A.A.M.R, 2006) considera que ela seja uma alteração caracterizada por limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual (habilidades conceituais) quanto no comportamento adaptativo (habilidades práticas e sociais), que se inicia antes dos 18 anos. A mesma associação apresenta cinco pressupostos que devem ser respeitados para a correta aplicação da definição de Deficiência Mental:

- as limitações no funcionamento atual devem ser consideradas no contexto do ambiente da comunidade, para os indivíduos de mesma idade e cultura do indivíduo;
- uma avaliação válida considera a diversidade cultural e lingüística, e também as diferenças na comunicação, nos fatores sensoriais, motores e comportamentais;
- em cada indivíduo, a limitação sempre coexiste com as potencialidades;
- um propósito importante ao descrever as limitações é o de desenvolver um perfil preciso que permita os apoios necessários;
- com apoios personalizados apropriados durante um período de tempo, o funcionamento da vida de uma pessoa com deficiência mental é, geralmente, melhorado (A. A. M. R., 2006).

A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, conhecida como CIF,<sup>2</sup> engloba todos os aspectos da saúde humana e alguns componentes relacionados ao bem-estar, descritos em termos de domínios de saúde e domínios relacionados à saúde. Por conseguinte, a CIF ultrapassa a perspectiva médica, ao incluir uma perspectiva social e ambiental. A funcionalidade e a incapacidade de uma pessoa são concebidas como uma “*interação dinâmica*” entre os estados de saúde e os fatores contextuais. Os fatores contextuais representam o

---

<sup>2</sup> A CIF, publicada em 2001, é uma versão revisada da *International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps – ICIDH* (Classificação Internacional de Incapacidades, Deficiências e Desvantagens).

histórico completo da vida e do estilo de vida de um sujeito, incluindo fatores pessoais e ambientais que têm um impacto sobre o sujeito (CIF, 2003).

O funcionamento é conceituado, assim, a partir de três dimensões básicas, que representam as perspectivas do corpo, do indivíduo e da sociedade. Esse modelo da CIF permite muitos padrões de interações complexas entre tais componentes, de modo que a deficiência mental já não pode mais ser explicada somente pela presença de uma incapacidade primária (as condições orgânicas e fisiológicas). Ela deve ser analisada também a partir de outras considerações de ordem ambientais, sociais e psicológicas. Nesta linha de pensamento, os apoios apropriados para quaisquer das três dimensões acima mencionadas podem influenciar o estado de funcionamento de um indivíduo.

Almeida (2004) analisou todas as definições de retardo mental propostas pela Associação Americana de Retardo Mental (A.A.M.R), levantadas no período de 1908 a 2002. Concluiu que é cedo para avaliar como as novas reconceituações irão influenciar as práticas em Educação Especial. Observou, também, que no Brasil este tema ainda não foi devidamente discutido. Batalotti (2004) corrobora esta análise, ao afirmar, a partir de um olhar dinâmico sobre a deficiência mental - entendida não mais como diagnóstico fechado, mas como processo - que as pessoas com deficiência mental não sejam mais classificadas por níveis de severidade (leve, moderado, severo e profundo). Efetivamente, eles foram usados por décadas e, após muitos debates, fundamentalmente nos Estados Unidos, o manual da AAMR (1992) adotou um novo sistema de classificação, que descreve os níveis de suportes necessários ao desenvolvimento de cada área da vida (conduta adaptativa). De acordo com a A.A.M.R. (2006), são quatro os possíveis níveis de intensidade de apoio, assim definidos:

- Apoio intermitente: é oferecido de acordo com as necessidades da pessoa. Caracteriza-se por sua natureza episódica, tendo em vista que nem sempre a pessoa precisa de apoio. Ele pode ser necessário por períodos curtos ou em alguma situação pontual, podendo ser de alta ou baixa intensidade. O apoio se faz necessário, por exemplo, quando se perdeu o emprego, ou diante de uma crise de saúde aguda.
- Apoio limitado: é caracterizado pela pontualidade com que ocorre e pela consistência ao longo tempo. Pode ser necessário envolver uma pequena rede de apoio, e envolve menos custo do que níveis de apoio mais

intensos. Esse tipo de apoio é empregado, por exemplo, quando a pessoa precisa de um treinamento específico para a inserção no mercado de trabalho, ou apoios transitórios durante o período de escola para adultos.

- Apoio extensivo: caracterizado pela regularidade com que é dispensado, em pelo menos alguns ambientes, tais como o trabalho, a escola ou em casa; e de natureza sem tempo limitado. Por exemplo, o apoio de longo prazo à vida doméstica.
- Apoio pervasivo: é caracterizado por sua constância e intensidade. É oferecido no local a pessoa vive, sendo considerado vital. Esse apoio envolve uma rede de apoio maior e um nível de interferência mais elevado do que os apoios extensos e de tempo limitado.

A intensidade dos apoios necessários deve ser sempre diferenciada, a partir das necessidades de cada pessoa, situações em que se encontra e de sua etapa de vida. Assim, eles precisam ser considerados como “potencialmente variados, tanto na duração quanto na intensidade” (A. A. R. M., 2006).

Oliveira (1998) acrescenta uma quinta categoria: sem necessidade de apoio. Nesta proposição, o enfoque está centrado nas possibilidades da pessoa, pois se não há necessidade de apoio em algumas áreas, pressupõe-se que o sujeito é capaz de superar eventuais dificuldades a partir de seus próprios recursos ou dos recursos presentes em seu entorno social. Também na perspectiva de Vygotsky (1997), a deficiência mental não é uma totalidade simples e homogênea. O autor considera o conceito de atraso mental impreciso, devido ao fato de se estender a um grupo heterogêneo. Salienta que mesmo quando os fenômenos apresentam semelhanças, elas variam em intensidade. O autor critica, também, a identificação deste grupo com base nas características negativas e denuncia que, antes de se apoiar no que falta à criança com deficiência mental, deve-se estar atento às suas possibilidades.

Ao se referir ao desenvolvimento da pessoa com deficiência mental, Vygotsky (1997) explica que, devido à alteração dos processos sensoriais, intelectuais, afetivos e volitivos, a correlação das funções psíquicas também pode variar: umas desaparecem ou demoram a surgir; outras se desenvolvem de maneira compensatória. O autor postula que as possibilidades de desenvolvimento para crianças com “deficiências” devem ser buscadas nas funções psicológicas superiores, que se desenvolvem na ação social, por intermédio do uso de

instrumentos culturais. A tese central da defectologia, defendida por Vygotsky (1997, p.14)<sup>3</sup>, considera que:

Todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação. Por isso, o estudo da criança deficiente não pode se limitar a determinar o nível e a gravidade da insuficiência e, sim, incluir obrigatoriamente a consideração dos processos compensatórios, quer dizer, substitutivos, super-estruturados e niveladores, no desenvolvimento e na conduta da criança.

### **3.3 Considerações sobre a Educação Inclusiva**

Segundo Martins (2003), durante muito tempo as pessoas com deficiência foram vistas como estando à margem da sociedade e da educação. Essa exclusão, porém, não faz parte do passado: ainda hoje se faz presente na vida de muitas pessoas, impedindo-as de ter acesso a bens culturais e intelectuais, prejudicando, em muito, sua inclusão social. Conforme aponta a referida autora, nas últimas duas décadas do século XX, muitos organismos internacionais têm se preocupado em discutir o direito à educação, à plena participação e à plena igualdade de oportunidade para todas as pessoas que apresentam necessidades especiais. Assim, foram realizados diversos eventos em vários países, culminando com: a) a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, no ano de 1990, em Jomtien, Tailândia, a qual foi promovida conjuntamente pela UNICEF, UNESCO, Banco Mundial, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e, b) com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, Espanha, no ano de 1994, promovida pela UNESCO e pelo Governo Espanhol (MARTINS, 2003).

Nessa última conferência houve, efetivamente e, de forma objetiva, uma discussão sobre o direito à educação por parte das pessoas com deficiência. Nela, 92 governos e 25 organizações internacionais reafirmaram algo que não era novidade: o direito de todas as pessoas à educação, conforme estabelecido desde 1948, na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Naquela oportunidade, foi reconhecida a necessidade de o ensino ser oferecido no sistema comum de

---

<sup>3</sup> Tradução nossa

educação a todas as crianças, jovens e adultos com deficiência. Começou, então, a se propagar a idéia da educação inclusiva, que tem como proposta oportunizar condições educacionais adequadas às pessoas (ou seja, de acordo com sua singularidade), construindo assim uma escola democrática e justa (MARTINS, 2003).

Stainback; Stainback (1999) mencionam que, apesar dos relatos de experiências de integração de pessoas com deficiência desde a década de 50, somente no final dos anos 80 é que o movimento ganhou força, evidenciando-se a necessidade de um lugar para todos nas escolas regulares de ensino. O movimento de inclusão social foi intensificado na década de 90, nos Estados Unidos: registrou-se o aumento de publicações sobre o tema “inclusão”, culminando em uma reforma geral da educação nesse país. Os autores apresentam, no entanto, relatos de resistência à implementação da educação inclusiva. De igual maneira, Batalotti (2004) comenta que ocorre, no Brasil, uma resistência semelhante. Afirma, assim, “que o medo do desconhecido e a necessidade de se discutir mais profundamente a situação daqueles envolvidos no processo não é algo que se restringe a nossa realidade” (BARTALOTTI, 2004, p. 28).

Almeida (2004) também considera que a resistência para inserir alunos com deficiência no ensino regular - demonstrada pelos professores, pelos demais alunos, por seus pais e, inclusive, pelos gestores da educação – decorre do fato de eles carregarem, como tantos outros grupos marginalizados pela sociedade, um estigma social. Ou seja, o sujeito com deficiência tem sua identidade social estigmatizada - seja por ser diferente, seja por não se enquadrar no padrão de normalidade imposto pela sociedade , com conseqüente intensificação da discriminação. Amaral (1996) analisa o problema a partir da formação de idéias pré-concebidas, correspondentes a uma realidade não experimentada:

As ações e comportamentos discriminatórios, dirigidos a um alvo específico, concretizam-se nas relações interpessoais mediadas pelos estereótipos, que funcionam então como um biombo entre as pessoas envolvidas na situação. Esses estereótipos são, por sua vez, fruto de preconceitos que, como o próprio nome diz, são conceitos preexistentes, portanto desvinculados de uma experiência concreta (Amaral, 1996:10).

Em se tratando das pessoas com deficiência, a autora ressalta que os preconceitos remetem a diferentes leituras sobre a deficiência, e destaca “a generalização indevida”, ao se referir à cristalização da pessoa com deficiência na

deficiência em si. Desse ângulo, a pessoa não é vista como alguém com uma dada condição e, sim, como a condição específica e nada mais (Amaral, 1994a:129).

Os meios de comunicação de massa têm o papel fundamental de informar a população sobre as diferentes formas de exclusão social e de preconceito. Mas, na perspectiva de Amaral (1994b:18), eles não atuam dessa maneira, pois:

Essas atitudes, esses preconceitos e estereótipos podem ser reflexo das defesas que, penso e repito, quase inexoravelmente se levantam à diferença marcante, à mutilação. Mas são também ingredientes da combinação que resulta na sua cristalização, alimentada diuturnamente pelos meios de comunicação de massa – e assim cria-se um círculo vicioso.

Nosso cotidiano está repleto de estereótipos, podendo-se dizer mesmo que alguns programas televisivos sobrevivem em decorrência de sua exploração (negros, homossexuais, loucos, judeus, deficientes...). Um dos obstáculos à educação inclusiva é o preconceito. Um estudo realizado por Michels e Díaz (2003), sobre a percepção de professores do ensino superior frente à educação inclusiva, evidenciou que o preconceito não se manifesta de maneira direta e aberta, sendo encobertos por atitudes paternalistas que dificultam sua apreensão. De acordo com as autoras:

[...] preconceito não se manifesta abertamente senão de maneira velada, porém acaba constituindo do mesmo modo um ato de discriminação. De alguma forma, todas as pessoas sabem que não podem se apresentar preconceituosas, pois o politicamente correto é não ter preconceitos. No entanto, estes aparecem de qualquer forma e, quando negados ou supostamente ocultos, serão mais difíceis de serem superados (MICHELS; DÍAZ, 2003, p. 99).

Atitudes paternalistas são absolutamente incompatíveis com o conceito de inclusão que consideramos ser necessário para a construção de uma sociedade mais justa e eqüitativa. Na visão paternalista, a pessoa com deficiência acaba sendo “portadora” de um problema grave, que marca a incompetência para a vida social e produtiva.

Impregnadas por essa visão, todas as práticas e políticas educacionais que estiveram vigentes por muitas décadas começam a ser questionadas pelo movimento de inclusão, que propõe que todos os alunos sejam incluídos em classes regulares, nas quais tenham suas necessidades educativas reconhecidas e atendidas. A educação inclusiva é um processo que, se bem planejado e executado,

beneficia não apenas as pessoas com deficiência, mas todos os envolvidos no ambiente escolar.

No entanto, para que de fato ela ocorra tal como apregoada, é necessário o envolvimento e a mobilização de todos aqueles que atuam na escola: não basta que apenas o professor se prepare para receber um aluno com deficiência; é preciso que a escola como um todo participe consciente e ativamente deste processo (Martins, 2003). Ressaltamos que uma condição fundamental para isso é o investimento na formação inicial e continuada de seus profissionais, para que saibam como acolher e superar a diversidade humana. Para Rabelo e Amaral (2003), a inclusão está baseada na idéia de que todas as pessoas devem participar democraticamente e de forma ativa na organização da sociedade, usufruindo todas as oportunidades de desenvolvimento sociocultural, de acordo com suas singularidades.

No entanto, pode-se perceber que a realidade social em que se vive atualmente ainda não incorporou os valores da inclusão. As ações que acontecem em um determinado momento histórico refletem-se nos processos educacionais de modo que uma escola inclusiva nada mais é do que o reflexo de uma sociedade inclusiva. Mas, de igual modo, pode-se dizer que uma educação inclusiva tem impacto na sociedade, tornando-a mais igualitária, intolerante com o preconceito e com a exclusão.

Para que essa nova educação e essa nova sociedade se concretizem, é necessário abandonar a crença de que a inclusão de uma criança com deficiência será realizada naturalmente na escola regular, com base em um diagnóstico técnico e no atendimento em classes especiais, visando a “normalização” do indivíduo, para que possa viver em comunidade. No movimento inclusivo, todos devem conviver no mesmo tipo de ambiente e desfrutar das mesmas condições de ingresso, sendo amparados por profissionais bem formados, capazes de re-significar estereótipos e preconceitos. Evidencia-se a importância de desenvolver as possibilidades das pessoas, valorizando a diversidade humana (GARCEZ; SACALOSKI, 2004).

Para Martins (2003), a educação inclusiva objetiva respeitar as diversidades dos alunos e assegurar sua inserção efetiva na escola, incluindo tanto os considerados dentro dos padrões normais como os que apresentam diferenças significativas. É um novo olhar que começa a ser construído, para que se possa entender e atuar educacionalmente com pessoas que já foram rotuladas e classificadas de acordo com o déficit que apresentam, além de enquadradas em

modalidades outras de escolarização julgadas adequadas por especialistas, também eles preconceituosos. Porém, não basta que os alunos com deficiência tenham acesso à escola, não é suficiente que sejam incluídos apenas fisicamente: é necessário possibilitar sua entrada e sua permanência bem sucedida na escola.

É fundamental que a criança, o jovem ou o adulto faça parte e participe intensamente da escola, interagindo com outras pessoas, dando e recebendo ajuda, identificando-se com o grupo e sendo por ele valorizado e desafiado. De acordo com Karagiannis; Stainback; Stainback (1999), existem três componentes interdependentes no ensino inclusivo: o primeiro é a rede de apoio formal ou informal; o segundo é a consulta cooperativa e o trabalho em equipe, no qual vários especialistas planejam e implementam juntos os programas para diferentes alunos; finalmente, o terceiro componente é a aprendizagem cooperativa, que diz respeito à criação de uma atmosfera propícia à construção do saber em sala de aula, de modo que alunos com vários interesses e habilidades possam exercer sua cidadania.

A inclusão exige, da escola, um trabalho criativo e consciente, que permita um trabalho cooperativo, em equipe, envolvendo todos os atores sociais da escola, com vistas a uma experiência que beneficia todos os envolvidos na proposta inclusiva. Porém, mesmo diante de tantos benefícios, surgem junto com o processo da inclusão vários desafios: a importância de conscientizar a comunidade escolar e a sociedade sobre o novo modo de entender e educar as pessoas com necessidades especiais; de realizar um investimento sério na qualificação profissional da equipe escolar; de desenvolver pesquisas; de estruturar métodos, técnicas e recursos de ensino adequados a esses alunos; de adaptar o currículo, de integrar os pais e toda a sociedade nesse processo e, ainda, de buscar uma educação de qualidade para todos (MARTINS, 2003).

Este movimento pela inclusão tem como objetivo criar espaços em que todas as crianças trabalhem e aprendam juntas, desenvolvendo repertórios de ajuda mútua e apoio. A singularidade de cada aluno deve ser levada em conta para que o grupo se desenvolva tanto quanto possível. Aceitar e valorizar a diversidade de estilos individuais de aprender é o primeiro passo rumo à criação de uma escola de qualidade para todos (SANTOS, 1999).

Mantoan (2003) mantém um forte posicionamento na luta pela inclusão, apresentando-a como uma nova perspectiva para as pessoas com deficiência, desde que assegurada a boa qualidade de ensino nas escolas públicas e privadas.

Ressalta que é preciso que estas se tornem competentes para responder às necessidades de cada um de seus alunos, de acordo com suas especificidades, sem dependerem eternamente da educação especial e de outras modalidades de exclusão.

Para essa autora, a inclusão causa mudança na perspectiva educacional, pois não se limita a acolher os alunos que apresentam dificuldades na escola. Apóia todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Concordamos com esta perspectiva de mudança, mas ressaltamos que é preciso a implementação e o acompanhamento de políticas públicas nesta área. O que temos no Brasil, hoje, são algumas experiências pontuais de inclusão com sucesso. Conforme Barbosa (1999), a inclusão possibilita a todos os alunos o aprender, desde que seja identificado o que eles já sabem e se compreendam o estilo e as necessidades de cada um para aprender.

Neste sentido, Ferreira (2003) revela que a escolarização constrói um espaço de desenvolvimento para as crianças com deficiência mental, uma vez que possibilita experiências de relações interpessoais, em que as funções psicológicas superiores serão construídas e utilizadas de uma forma sistemática, ampliando o universo de significações dessas crianças. Conforme a mesma autora, estas mudanças implicam a oferta de educação escolar que, de acordo com a singularidade e as possibilidades de cada aluno, promova o desenvolvimento de todos, mediante a ampliação do conhecimento do mundo, a apropriação de múltiplas formas de linguagem, a competência para dirigir a própria vida de maneira responsável e autônoma.

Entender que temos em sala de aula alunos com diferentes possibilidades é, de fato, algo importante. Compreender isso significa saber que a educação deve ser pensada de outra forma, com outros pressupostos, que levem a outras escolhas. Efetivamente, pensar em inclusão requer reconhecer que todos os alunos - com ou sem deficiência – possuem capacidade ilimitada de aprender. Na perspectiva de Scotto (2002), a escola inclusiva muda os papéis tradicionais de seus professores e de sua equipe técnica: os professores tornam-se mais próximos dos alunos e a escola torna-se integrada à comunidade Nesta linha de pensamento, os critérios de avaliação anteriormente utilizados deverão ser reformulados, para atender os alunos com necessidades especiais. A criação de novas estruturas no processo de ensino-aprendizagem é, realmente, fundamental para que isso ocorra.

Atualmente, a exclusão dos alunos que não se enquadram na norma, no padrão estabelecido pela escola regular de ensino, impede que eles tenham acesso e se apropriem dos conhecimentos científicos. A segregação é, dessa maneira, prejudicial a tais alunos, pois, como afirma Barbosa (1999), educá-los em salas especiais representa negar-lhes o acesso a formas ricas e estimulantes de socialização e aprendizagem. As turmas segregadas são também prejudiciais porque não levam à independência dos alunos que, alienados de seus pares, vivem terríveis sensações de anomia e de isolamento. Daí a importância de ambientes inclusivos, que apóiem e respeitem a diversidade humana. Karagiannis, Stainback; Stainback (1999, p. 25) consideram que:

[...] alunos com deficiência recebem, afinal, pouca educação útil para a vida real, e os alunos sem deficiência experimentam fundamentalmente uma educação que valoriza pouco a diversidade, a cooperação e o respeito por aqueles que são diferentes.

Como se pode ver, a educação inclusiva vem sendo analisada por diversos autores atuais da educação e da psicologia. No entanto, Vygotsky já apontava para essa proposta quando alegava que:

[...] se o cego, o surdo-mudo, a criança mentalmente retardada for educada separadamente da criança normal, seu desenvolvimento procederá de uma maneira totalmente diferente e não benéfica, a qual leva inevitavelmente à criação de um tipo de pessoa especial. (MOLL, 1996, p. 153).

A classe inclusiva propicia aos alunos com deficiência situarem-se em um contexto de aprendizagem mais motivador e significativo. Scotto (2002) afirma que ‘inclusão’ significa escola para todos: é um direito inalienável de toda criança, requerendo empenho e articulação de toda a sociedade.

Por sua vez, o conceito de integração, anterior ao conceito de inclusão, pressupõe que o aluno com deficiência tenha acesso à educação, devendo sua formação ser adaptada às suas demandas específicas. A metáfora do conceito de integração é o sistema de “cascata”, pois permite ao aluno transitar no sistema - da classe regular ao ensino especial e vice-versa. Mantoan (2001), no entanto, em uma visão bastante radical, diz que a “cascata” é uma concepção de integração parcial, pois disponibiliza serviços segregados, que não são almejados pelos princípios da normalização.

Ao discutir sobre inclusão e integração, Mazzotta (1999) alerta os educadores que, para conquistarmos uma escola que não exclua qualquer aluno, especialmente aqueles com deficiência, é fundamental que se comprehenda que a inclusão e a integração não se concretizam pela simples extinção ou retirada de serviços especiais de educação. Para alguns alunos, os recursos especiais são indispensáveis ao próprio processo de inclusão. Segundo Mantoan (2001), o conceito de inclusão abandona a ação de apenas integrar, trazendo o propósito de inserir todos os alunos no ensino regular. Evidencia-se, aí, uma mudança significativa, pois não se restringe aos alunos com dificuldade, abarcando, antes, todos os que dela participem. Nesta perspectiva, não é apenas o ser humano que deve se adaptar à sociedade: é a sociedade que deve se modificar para atender e acolher à diversidade. Na escola, o processo refere-se à promoção das reais possibilidades de aprender e de obter sucesso escolar.

De acordo com Michels e Díaz (2001), a instituição de ensino regular deve ter apoios, recursos, programas integrados, com currículos e avaliações adaptadas ao perfil de cada aluno e, em especial, educadores com novas atitudes e competências para assegurar o sucesso escolar de todos. As autoras assumem um posicionamento favorável à inclusão educacional; pois acreditam que ela é não só possível, como aumenta as possibilidades das pessoas com deficiência estabelecerem laços afetivos significativos, de se desenvolverem física e cognitivamente e de serem membros ativos na construção de conhecimentos. Consideram importante, também, destacar a controvérsia que existe em torno do princípio da educação inclusiva, tendo em vista autores que defendem a inclusão total, ou seja, que inclusão funciona para todos os alunos nas classes regulares (Barbosa, 1999; Stainback e Stainback, 1999; Mantoan, 2001), e outros que assumem uma posição mais ponderada, admitindo que a classe regular pode não ser a modalidade de atendimento ideal, pelo menos em tempo integral, para aqueles alunos que ainda necessitam de atendimento especializado do serviço de educação especial (CORREIA, 1997).

Correia (2001) alerta que é preciso garantir uma educação apropriada, na qual a escola exerça suas atividades tendo em vista a prestação de um serviço de qualidade aos alunos com e sem deficiência. O autor argumenta que as soluções não são simples, nem otimistas, considerando que os alunos com deficiência se beneficiam do ensino regular “quando existe congruência entre as suas

características, suas necessidades, as expectativas e atitudes dos professores e os apoios adequados" (CORREIA, 2001). E, se isto não acontece, o autor alerta que passamos da inclusão para a exclusão funcional, em que os programas são indiferentes às necessidades dos alunos com deficiência.

Pacheco et al (2007) orientam que a inclusão total pode ser conquistada por meio de um ambiente de aprendizagem escolar que manifeste altas expectativas em relação aos alunos, que seja seguro, acolhedor e agradável. Neste ambiente, os gestores da escola encorajam práticas inovadoras, o planejamento é colaborativo e se conta, ainda, com o apoio de consultores externos. Assim, é possível promover a responsabilidade social no sistema como um todo.

De acordo com Mazzotta (1993), a inclusão dos alunos com deficiência envolve três dimensões: a física, a funcional e a social. A dimensão física implica a redução da distância física entre os alunos com deficiência e os demais alunos, garantindo que o aluno com deficiência deve ter acesso a todos os ambientes da escola; a funcional diz respeito à utilização dos recursos educacionais existentes; e a social supõe o estabelecimento das relações sociais entre os alunos com deficiência e os que não as têm. Stainback & Stainback (1999) afirmam que, se temos vários aliados no caminho da educação inclusiva, cabe a nós mobilizá-los. Dentre eles, destacam-se os pais. De fato, quando descobrirem o poder que têm para inserir seus filhos tanto na família como na comunidade, um grande passo para a transformação social terá sido dado. Vale mencionar, a título de exemplo, que na década de 90, nos Estados Unidos, muitos pais abriram processos judiciais contra escolas regulares que recusaram a matrícula para seus filhos com deficiência. Saíram vitoriosos.

A prática da inclusão social baseia-se em princípios diferentes daqueles presentes na sociedade tradicional: aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, convivência dentro da diversidade humana, aprendizagem por meio da cooperação. Na visão rotineira em nossas escolas, o aluno é considerado, essencialmente, uma reprodução do sujeito da razão e da consciência, determinado por quadros de referência que mantêm estável o mundo escolar. O aluno da escola inclusiva é sujeito sem identidade fixa, que contesta os dispositivos naturalizantes que regulam a escola, com suas exclusões e repetências. Mantoan (2003) aponta algumas condições que contribuem para que as escolas se tornem espaços vivos de acolhimento, ambientes verdadeiramente inclusivos:

- garantir o prosseguimento da escolaridade até o nível que cada aluno for capaz de atingir;
- modernizar e reestruturar as condições atuais da maioria das escolas brasileiras (especialmente as de nível básico);
- recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos;
- reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a criatividade e o espírito crítico sejam presentes na escola;
- garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender;
- formar e valorizar continuamente o professor.

Semeghini (1998), refletindo sobre a formação inicial e a formação contínua do professor, defende que é preciso revê-las para assegurar a estruturação da escola inclusiva. Em todos os cursos de graduação que formam professores, são necessárias leituras, orientações e debates que informem sobre a educação inclusiva. Efetivamente, isso se faz urgente: ao analisarmos os currículos dos cursos de licenciatura, raramente encontramos disciplinas que abordem esta temática. Dessa forma, os professores continuam sendo formados para atuarem com classes homogêneas de alunos; ou seja, classes que não existem!

Conforme defende Mittler (2003), a inclusão educacional envolve um processo de reformulação e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar ao conjunto de alunos o acesso às diversas oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo vigente, a avaliação, as decisões tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas, as práticas de sala de aula, as estratégias de ensino. Os caminhos pedagógicos da inclusão são evidenciados por Mantoan (2001), que defende o pressuposto da educação democrática para todos, argumentando que isto só será possível à medida que os sistemas educacionais se especializarem para lidar com a variedade de alunos e não com apenas alguns deles: os alunos sem necessidades especiais. A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos, provoca e requer da escola brasileira novos posicionamentos, constituindo mais um motivo para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem suas práticas.

Madeira (2003) considera a educação inclusiva como um dever das sociedades que se construíram, historicamente, sobre a recusa da naturalização da

desigualdade entre os sujeitos. Sob esse prisma, deve-se problematizar a educação especial, que justifica a separação de contextos e de trajetórias de vida das crianças e jovens de uma mesma comunidade. Assim, a escola inclusiva constitui um caminho para a educação especial, que está pautada em padrões cristalizados de desenvolvimento e aprendizagem, formulados mediante estatísticas como média, norma e desvio. Neste sentido, vale destacar que os padrões de referência são avaliados assimetricamente, pelo grupo dominante.

O sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre, portanto, das possibilidades de eles progredirem, de maneira significativa, em sua escolaridade. Para tanto, conforme já mencionado, é preciso que se dê a adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos alunos. Este sucesso é possível quando a escola regular assume que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem concebida e a avaliação realizada. Como muito bem sabido, não apenas os alunos com necessidades especiais são excluídos; há outras vítimas do fracasso escolar que, após várias histórias de reprovação, desistiram da escola ou, melhor dizendo, a escola desistiu dessas pessoas. Bruno e Abreu (2006) corroboram com esta idéia, e argumentam que a escola atual deve enfrentar o fracasso escolar, primando pela formação integral da pessoa, sem dissociar a formação, o ensino e a convivência do processo educativo.

Bartalotti (2004) analisou os fatores que favorecem o sucesso da inclusão de crianças com deficiência mental na creche. Em sua visão, este sucesso não é possível simplesmente via garantia legal, nem mesmo por intermédio de ações informativas. O sucesso das práticas inclusivas na escola só se dará por meio de um processo de transformação das concepções e práticas vigentes, algo que pode ser alcançado na e pela interação dos diferentes. Há muitos discursos circulando em termos do compromisso de governo com a inclusão social. As iniciativas de políticas educacionais vêm sendo um marco nas diretrizes de propostas inclusivas. Sá (1998) defende que a escola inclusiva equivale à escola significativa. Ao se referir aos alunos com deficiência, argumenta que eles têm direito a uma educação plena e significativa, e não apenas a freqüentar o ensino regular. Nesta perspectiva, Géglio (2006) alerta que para conquistarmos uma escola pública de qualidade, este não deve ser um compromisso somente dos profissionais que atuam na escola, são necessárias políticas públicas que considerem todos os alunos.

### **3.4 O papel do professor na escola inclusiva**

Discutir a construção de uma escola inclusiva e, por que não dizer, de uma sociedade inclusiva, remete-nos ao papel desempenhado pelo professor neste processo. Mantoan (2003) argumenta que, ao engendrar e participar da caminhada da conquista do saber com seus alunos, ele consegue certamente compreender suas dificuldades e possibilidades e, assim, exercer seu papel mediador de maneira mais efetiva. Penin (1994) parece concordar com essa idéia, ao apontar que, no contexto da sala de aula, se encontra a marca social do processo educativo, desde o nível macro até as interações entre os diversos sujeitos que ali se encontram.

Analisemos esse processo: por exemplo, uma sala de aula freqüentada por um aluno com SD. Diante desse grupo, este aluno difere dos demais e, tudo sendo como é, há pouco lugar para a diferença. Sabendo disso, é fundamental que o professor analise a situação e invista em estratégias que valorizem e respeitem a diferença. Neste sentido, Ross (2004), ao analisar as implicações do princípio da diversidade humana quando aplicado à pedagogia da inclusão, defende que deve predominar, em ambientes inclusivos, uma aprendizagem mais cooperativa e desafiadora e menos competitiva. Para tanto, o professor deve abandonar o papel de transmissor do conhecimento e assumir o papel de seu gestor, adotando novas e variadas estratégias de aprendizagem.

Assim, cada ação do professor deverá estar pautada por uma decisão clara do que está fazendo e para onde está encaminhando sua prática pedagógica. Ele deve observar, analisar e refletir acerca de sua prática pedagógica como algo a ser cotidianamente modificado, sendo parte integrante e consequente do processo de ensino-aprendizagem. Espera-se, assim, que assuma uma postura política a favor da competência de todos para a participação democrática na vida social e que tome ações consequentes com esse modo de pensar (Lorenzetti, 2001).

Carvalho (2000) admite ser um desafio para todo e qualquer docente refletir sobre sua prática pedagógica, na tentativa de remover as barreiras à aprendizagem. Isso significa considerar as características dos alunos e, ainda, olhar de maneira aberta para si mesmo, a escola e o sistema educacional, reconhecendo as influências ideológicas que neles atuam. Evans (2001) reforça esse ponto de vista. Para ele, uma das contribuições da teoria de Vygotsky está no fato de tratar

construtivamente os problemas educacionais relativos a crianças com necessidades especiais, procurando soluções, no interior dos sistemas, que as possam apoiar.

Outro fator de grande importância é a necessidade de dar flexibilidade aos currículos escolares, de modo que possam responder realmente às diferentes necessidades dos alunos e aos contextos sócio-educacionais em que estão inseridos. Essas necessidades relacionam-se a um currículo comum, que pode sofrer as necessárias adaptações para assegurar e proporcionar oportunidades a todos (Lorenzetti, 2001). O fato de existir, no contexto educativo, um grupo de alunos com diferentes possibilidades, exige que pensemos a aprendizagem de forma coletiva e diferenciada dos moldes atuais. Ross (2004, p. 254) lembra que o paradigma da inclusão requer que apoiemos os professores para o ensino interativo “*em rede e não em série, em comportamentos sem sentido*”.

Sob esta ótica, a avaliação (impregnada de significados ditados pelos valores do contexto) também deve ser analisada pelo professor e entendida como um processo mais amplo do que a simples aferição de conhecimentos construídos pelos alunos em um determinado momento escolar. Avaliar significa observar ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais que revelam formas de agir, pensar e conhecer, construídas no processo de ensino-aprendizagem, a partir de mediações estabelecidas em diferentes momentos (Lorenzetti, 2001). A avaliação deve ser entendida como um processo constante, participativo e ativo, que enseja oportunidades para que professores e alunos se conscientizem da evolução de sua aprendizagem. Dessa forma, a avaliação passa a ser utilizada como instrumento de ajuda para alunos e de tomada de decisões para escolas e sistema de ensino.

Nesse contexto, a escola deve elaborar seu projeto político-pedagógico, com vistas a adoção de uma visão democrática de escolarização e tornar-se promotora da autonomia e do conhecimento. Em outras palavras, deve garantir o direito à escolarização, ao acesso e à permanência a todos os alunos, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, participativos, capazes de respeitar as diferenças apresentadas no contexto histórico cultural da humanidade. Voivodic (2004) lembra que a inclusão é um processo que deve ser entendido e analisado a partir das condições reais de cada sociedade, pois, de outra forma, será sempre uma falácia e uma eterna utopia. Sabemos da importância do trabalho que o professor pode realizar em sala de aula, quando há um projeto político-pedagógico que respalde a transformação do processo educativo, envolvendo a tão esperada inclusão.

A Resolução CNE/CEB (Art.18) refere-se ao perfil do docente para atuar na educação inclusiva, considerando capacitado para atuar neste contexto apenas os profissionais que tiverem, em sua formação, conteúdos ou disciplinas sobre educação especial. De acordo com essa resolução, os professores têm que desenvolver competências para perceber as necessidades educacionais dos alunos, flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento, avaliar continuamente a eficácia do processo educativo e atuar em equipe de profissionais especializados em educação especial (Rocha; Marquezine; Sanches, 2003). Um outro aspecto importante a ser observado diz respeito às condições oferecidas para que o professor possa desempenhar sua função com competência: participar ativamente da construção do projeto político-pedagógico da escola, o qual deve, necessariamente, incluir e valorizar a diversidade humana.

Mantoan (2003) afirma que o docente ideal é aquele que permite que todos os alunos interajam para, juntos, construírem conceitos, valores e atitudes. Desta maneira, o professor consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada aluno. Mas, para que isso aconteça, ele deve estar capacitado a atender às necessidades de todos os alunos, meta a ser alcançada também pelos governos federais, estaduais e municipais em todos os níveis de formação. Vale lembrar que esta capacitação não deve se ater somente às informações sobre as necessidades especiais, mas, fundamentalmente, promover a reflexão sobre o estigma, sobre as concepções de desenvolvimento e aprendizagem que abordem o poder e o valor das interações sociais e sobre as possibilidades de apropriação do conhecimento na e pela interação.

### **3.5 As interações sociais no contexto escolar**

A teoria sócio-histórica, apresenta uma importante contribuição à educação. Ao traçar a compreensão do desenvolvimento humano, Vygotsky afirma que o sujeito constitui-se enquanto tal, especialmente, nas e pelas interações sociais, das trocas realizadas com outros sujeitos e não somente através dos processos de maturação biológica. Nesta perspectiva, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro, ou seja, pelas pessoas do grupo cultural, que indicam e

atribuem significados à realidade.

“O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que a cercam” (VYGOTSKY, 1991, p. 161).

Newman e Holzman (2002) concordam com o autor, quando afirmam que está claro para o mundo que a aprendizagem ocorre em um contexto social. Vygotsky (1991) considera que a criação das zonas de desenvolvimento próximo (ZDP) se dá através das interações estabelecidas na educação escolar, favorecendo o desenvolvimento do sujeito. Sob tal enfoque, é fundamental que os professores compreendam a importância das interações sociais na formação de ZDP. Em consequência, o autor defende:

Um ensino orientado até a etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz sob o ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, pois não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento: vai atrás dele. A teoria do âmbito do desenvolvimento próximo [zona de desenvolvimento próximo] origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento (Vygotsky, 1998, p. 47).

Daniels (2002) argumenta ter Vygotsky afirmado que os seres humanos controlam a si próprios “*de fora para dentro*”, por meio de sistemas simbólicos, culturais. Neste sentido, o que importa para o desenvolvimento do pensamento é o significado apreendido nos signos. Davis et al (1989), ao refletir sobre o papel e o valor das interações sociais em sala, alerta que não basta o contato entre professor e aluno, mas é fundamental, que se efetive diversos tipos de interações sociais no grupo.

Interações sociais contribuem para a construção do saber e, por esta razão, são consideradas educativas, referem-se, pois, a situações específicas: aquelas que exigem coordenação de conhecimentos, articulação da ação, superação das contradições, etc. Para tanto, é preciso que certezas sejam questionadas, o implícito explicitado, lacunas de informações preenchidas, conhecimentos expandidos, negociações entabuladas, decisões tomadas. Tal intenção, no entanto, ocorrerá apenas na medida em que *[sic]* houver conexões entre seus objetivos (conhecimentos a serem construídos) e o universo vivido pelos participantes, entendidos enquanto atores que possuem interesses, motivos e formas próprias de organizar sua ação. Para que os parceiros de uma dada interação abram mão da individualidade que os move, é fundamental que o significado e a importância da atividade conjunta estejam claros para todos os participantes (DAVIS et al, 1989, p. 52).

Ao referirmo-nos ao processo de inclusão dos alunos com Síndrome de Down no ensino regular, acreditamos que isto será possível se forem efetivadas as práticas das interações sociais de todos os alunos, respeitando-se a heterogeneidade do grupo. O papel do professor é fundamental neste processo. De fato, com as mudanças provocadas pela inclusão escolar, novos desafios estão postos: acolher a diversidade humana, interagir com todos os alunos, mediar o conhecimento e lutar por uma aprendizagem significativa!

### **3.6 As redes de apoio na construção de uma escola inclusiva**

Considerando a complexidade que envolve a construção de uma escola inclusiva, é fundamental, para que a inclusão tenha sucesso, que as escolas criem e aucionem, sempre que necessário, sua rede de apoio. A criação de redes de apoio é um passo importante no processo inclusivo, tanto para os professores quanto para os alunos que precisam de estímulo e apoio técnico. Com a participação de outros profissionais, os professores têm oportunidades para apontar e esclarecer suas dúvidas acerca do processo de inclusão, trocando experiências e aperfeiçoando sua prática. A rede de apoio pode ser formada por professores, alunos, pais, diretores, orientadores educacionais, psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais, entre outros profissionais da comunidade (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

[...] uma equipe de apoio é um grupo de pessoas que se reúne para debater, resolver problemas e trocar idéias, métodos, técnicas e atividades para ajudar os professores e/ou os alunos a conseguirem o apoio que necessitam para serem bem sucedidos em seus papéis (*Ibid*, p. 74).

De acordo com os referidos autores, as redes de apoio têm os seguintes princípios básicos: a) em cada sujeito, há possibilidades e talentos a serem desenvolvidos; b) todas as pessoas estão envolvidas na ajuda e no apoio mútuo; c) os sujeitos são únicos e diferem em suas necessidades, as quais mudam com o tempo; d) o apoio proporcionado inclui capacitar uma pessoa para não só se ajudar como, também, aos outros; e) a rede de apoio deve ser parte da instituição e conduzida por pessoas da instituição; f) a rede de apoio é para todos. Ross (2004)

confirma esta idéia, ao afirmar que uma das características dos ambientes humanizadores é a presença do apoio social, fato que permite aos alunos se beneficiarem da escola que conta com ele, recebendo cooperação e encorajamento. Considerando estes princípios, a escola ideal é aquela que pratica a inclusão, que oferece apoio aos professores e alunos, que respeita as diferenças individuais e estimula constantemente as possibilidades dos alunos.

É freqüente a presença de redes em diferentes contextos e campos profissionais, desde a informática até as ciências sociais, despertando o interesse de organizações governamentais ou não, que delas dispõem. Elas são particularmente relevantes em grupos organizados pertencentes à sociedade civil, que consideram as redes sociais como uma via para o desenvolvimento da cidadania. Freitas e Montero (2003) apresentam uma contribuição substantiva a respeito das origens das redes de apoio:

É comum encontrar na literatura, relatos de experiência no campo da educação e da saúde, referentes a redes de apoio e solidariedade que complementam o trabalho realizado pelas instituições dessas áreas; há também referências a redes geradas por instituições que têm outras finalidades, tais como as redes ligadas a movimentos sociais. É necessário assinalar que essas origens não são excludentes entre si. Nos dois casos se trata de redes criadas intencionalmente para dar resposta a certos objetivos ou necessidades, já que elas têm recursos humanos, assim como a possibilidade de mobilizá-los (FREITAS; MONTERO 2003, p.175).

As referidas autoras revisaram a bibliografia sobre o tema e extraíram algumas características consideradas pela literatura como identificadoras de uma rede:

- é um conjunto de sujeitos que interagem freqüente e regularmente;
- as pessoas são unidas por um interesse ou valor comum;
- forma um sistema aberto: qualquer um de seus membros pode exercer a liderança em sua área de competência;
- supõe certo conjunto de crenças ou de valores, que constitui seu elemento aglutinador;
- pode ser considerada como uma estratégia social de ação e, desta maneira, vista como uma metodologia que permite manter e criar

alternativas desejáveis para os membros de uma dada organização social;

- é vista como o conjunto de interações espontâneas, baseadas na solidariedade e cooperação;
- tem como base a informação e o conhecimento compartilhados;
- é um importante âmbito de participação e parte específica do tecido social;
- representa um espaço reflexivo sobre o social.

Como podemos verificar, mais do que propiciar uma definição, os aspectos acima mencionados evidenciam as funções que cumprem as redes sociais e suas características constitutivas. Por isso, vale ressaltar que elas são as expressões mais evidentes das relações sociais que construímos e que somos.

### **3.7 Considerações sobre a abordagem sócio-histórica**

Este estudo assume os pressupostos teóricos da abordagem sócio-histórica em Psicologia, especialmente as concepções de Vygotsky, para quem o psiquismo humano é socialmente constituído, à medida que o ser humano transcende sua natureza biológica e se constitui como ser cultural e histórico. Rego (2003) discute as principais idéias de Vygotsky, presentes em toda a obra do autor. A primeira delas refere-se à relação entre o indivíduo e a sociedade. Para esta tese, Vygotsky afirma que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento, nem resultam de reações ao meio externo. Elas são o resultado da interação dialética entre o homem e o seu meio sócio-cultural. Assim, ao mesmo tempo que o sujeito transforma o seu meio para atender a suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo. Rego analisa, neste princípio, a integração dos aspectos biológicos e sociais do indivíduo, mencionados por Luria (1992, p. 60):

[...] as funções psicológicas superiores do ser humano surgem da interação dos fatores biológicos, que são parte da constituição física do Homo sapiens, com os fatores culturais, que evoluíram através das dezenas de milhares de anos de história humana [...].

A segunda tese decorre da anterior e refere-se à origem cultural das funções psíquicas. Para Vygotsky, as funções psicológicas especificamente humanas se

originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social. Não podemos pensar o desenvolvimento psicológico como um processo abstrato, descontextualizado, universal; o funcionamento psicológico, especificamente no que se refere às funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, está baseado nos modos culturalmente construídos de ordenar o real.

A terceira tese diz respeito à base biológica do funcionamento do psicológico: o cérebro, visto como principal órgão da atividade mental. O cérebro não é um sistema de funções fixas e imutáveis, mas um sistema aberto, com plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são modificados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. A quarta idéia central refere-se à mediação presente em toda atividade humana. A relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo. Vygotsky confere à linguagem um papel de destaque, considerando-a um signo mediador, pois carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana. O quinto postulado de Vygotsky aponta para a conservação das características básicas dos processos psicológicos, exclusivamente humanos. Conforme mostra Rego (2003, p. 43):

Este princípio está baseado na idéia de que os processos psicológicos complexos se diferenciam dos mecanismos elementares e não podem, portanto, ser reduzidos à cadeia de reflexos. Estes modos de funcionamento psicológicos mais sofisticados, que se desenvolvem num processo histórico, podem ser explicados e descritos. Assim ao abordar a consciência humana como produto da história social, aponta na direção da necessidade do estudo das mudanças que ocorrem no desenvolvimento mental a partir do contexto social.

### 3.7.1 Desenvolvimento e aprendizagem

Vygotsky considera fundamental o papel da interação social no desenvolvimento do ser humano. A concepção de desenvolvimento humano, destacada no manuscrito de 1929, é diferenciada pelo caráter histórico a ela atribuído. Silva e Davis (2004) concordam com Vygotsky:

A interação com outros indivíduos tem, para Vygotsky, um outro caráter que não cumpre apenas a função de desenvolver a tolerância

ou a solidariedade. Ela é uma necessidade ontológica, ou seja, é por meio da relação do homem com outros, com a natureza e com a história dessas relações, que este se humaniza (SILVA; DAVIS, 2004, p. 639)

Davis e Oliveira (1994), ao explicarem a construção social do sujeito a partir da perspectiva sócio-histórica, defendem que, por meio do convívio social, a criança aprende a planejar, direcionar e avaliar a sua ação. As atividades práticas que realiza criam as condições necessárias para o aparecimento da consciência, entendida como a capacidade de distinguir entre as propriedades objetivas e estáveis da realidade e aquilo que é vivido subjetivamente. Na ótica de Baquero (1998:26) "... o desenvolvimento é concebido como um processo culturalmente organizado". O processo de desenvolvimento é a apropriação ativa do conhecimento acessível na sociedade em que a criança vive. O sujeito forma-se pela apropriação gradual dos instrumentos culturais e pela internalização progressiva de operações psicológicas na vida social. Este processo não é uma simples acumulação, mas uma reorganização da atividade psicológica do sujeito, que se dá como produto de sua participação em atividades e situações sociais.

O desenvolvimento do ser humano dá-se a partir das interações com o meio físico e social em que vive, considerando que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. O desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro, pelo grupo cultural, que atribui significados à realidade. Para Vygotsky, este não é um processo solitário. No desenvolvimento da criança, toda função psicológica aparece duas vezes: primeiro no plano social (regulação interpsicológica) e, depois, na esfera do individual (regulação intrapsicológica). O sujeito apropria-se de um conhecimento, de uma ação, e partilha essa experiência com outros; desta ação partilhada resulta um contexto de significação no qual são negociados significados. O que o sujeito apreende não é o significado, mas a significação, a qual é dada pelo contexto. Esta significação será negociada no espaço interpsicológico e internalizada de acordo com as vivências do indivíduo, passando a fazer parte dele (BARTALOTTI, 2004).

Conforme aponta Rego (2003), os membros imaturos da espécie humana vão se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento, da cultura, do patrimônio da história da humanidade. Quando estes processos são internalizados, começam a surgir sem a intermediação do outro. Vygotsky chamou

de internalização a reconstrução interna de uma operação externa. Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar seus próprios processos mentais. Emerge, então, a percepção da criança sobre a realidade, por meio de recursos internalizados (imagens, representações mentais, conceitos). Bartalotti (2004, p. 46) analisa como se dá este processo na criança com deficiência mental e afirma:

Ela vive este mesmo processo! No entanto, sua peculiaridade envolve dificuldades específicas na compreensão, na generalização, nos processos de atenção e memória. Estes fatores não podem ser desconsiderados, nem analisados de maneira descontextualizada (BARTALOTTI, 2004, p. 46).

A autora defende que não basta acreditar que a repetição garantirá partilhar os significados de maneira adequada: isso não ocorre. O que acontece é uma mecanização de uma resposta que, dificilmente, se transformará em um instrumento de mediação interna (de auto-regulação da conduta). Na perspectiva de Vygotsky, o desenvolvimento de todas as crianças deve caminhar em direção à independência e à autodeterminação. Para tanto, elas precisam desenvolver instrumentos psicológicos que lhes permitam maior flexibilidade frente às demandas do meio. Estes seriam, para Vygotsky, os processos psicológicos superiores. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores é, em um primeiro plano, uma construção coletiva; posteriormente, transforma-se em funções psíquicas da personalidade. Nesta perspectiva, Vygotsky (1998) explica a constituição dos processos psicológicos por duas linhas: a natural e a cultural. A linha natural refere-se à constituição dos processos elementares - regulados por mecanismos biológicos, envolvendo formas elementares de memorização, a atividade sensório-perceptiva e a motivação instintiva - determinados pela estimulação ambiental. A linha cultural refere-se aos processos sociais, que focalizam os processos de apropriação da cultura.

Na mesma direção, Sirgado (2000, p. 54) vale-se de Vygotsky para explicar como ocorre a constituição das funções psicológicas superiores:

Segundo Vygotsky, o desenvolvimento cultural passa por três estágios: desenvolvimento em si, para os outros, e para si mesmo. Neste contexto, a expressão “em si” quer dizer ‘áquilo cuja existência

não depende da ação do homem'; a expressão "para si" é o "em si" como objeto da consciência do homem; e, o "para os outros", é o equivalente do "para si", mas com a consciência do outro. Isto significa, que "nós nos tornamos nós mesmos através dos outros.

Com estas formulações, Vygotsky sugere que o desenvolvimento cultural passa, necessariamente, pelo "outro". Esse é o motivo pelo qual seu fator dinâmico não reside na natureza biológica do homem e, sim, em algo externo a ela: o mediador entre o ser humano e o "outro" é, assim, a significação que este outro atribui às ações naturais do primeiro (SIRGADO, 2000). Para Vygotsky, os processos psicológicos superiores são subdivididos em dois:

- a) os rudimentares, adquiridos na vida social em geral, mediados por signos, produzidos pela internalização da atividade social;
- b) os avançados, caracterizados por um grau maior de independência do contexto, são voluntariamente regulados e conscientes. Sua aquisição ocorre em processos específicos de socialização como, por exemplo, nos processos de escolarização.

Sirgado (2000) endossa esta idéia, afirmando que as funções psicológicas superiores são uma transposição para o plano pessoal das funções inerentes às relações sociais em que o ser humano está envolvido. Pontua que essas últimas são determinadas pelo modo de produção que prevalece no social, em um dado momento histórico.

### 3.7.2 O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância

Vygotsky, quando se preocupou com a criação de métodos eficientes para a instrução das crianças em idade escolar, considerou fundamental entender como se dá o desenvolvimento dos conceitos científicos. O autor levantou as seguintes questões: "O que acontece na mente da criança com os conceitos científicos que lhe são ensinados na escola?" Qual é a relação entre a assimilação da informação e o desenvolvimento interno de um conceito científico na consciência da criança? (VYGOTSKY, 1998, p. 103).

A psicologia infantil apresenta duas respostas para essas questões. Uma escola de pensamento defende que os conhecimentos científicos não têm história interna, não passam por qualquer processo de desenvolvimento: são absorvidos já prontos, por meio de um processo de compreensão e assimilação. A outra escola não nega a existência de um processo de desenvolvimento na mente da criança em idade escolar, mas também não difere, em nenhum aspecto, do desenvolvimento dos conceitos formados pela criança em sua experiência cotidiana (VYGOTSKY, 1998). Mais adiante, o autor assinala o que já se sabe a respeito deste processo:

Como sabemos, a partir das investigações sobre o processo de formação de conceitos, um conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização (VYGOTSKY, 1998, p. 104).

Neste sentido, é importante destacarmos que um conceito não vai ser aprendido tal qual é ensinado, pois não existe um processo linear entre ensinar e aprender. A palavra representa uma função importante neste processo, pois um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização. Ademais, os significados das palavras evoluem:

Quando uma palavra nova é aprendida pela criança, o seu desenvolvimento mal começou: a palavra é primeiramente uma generalização do tipo mais primitivo; à medida que o intelecto da criança se desenvolve, é substituído por generalizações de um tipo cada vez mais elevado – processo este que acaba por levar à formação dos verdadeiros conceitos. O desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. Esses processos psicológicos complexos não podem ser dominados apenas através da aprendizagem inicial (VYGOTSKY, 1998, p. 104).

Vygotsky diferencia os conceitos cotidianos dos conceitos científicos. Os primeiros são desenvolvidos no decorrer das atividades práticas da criança, de suas interações sociais imediatas. Já os conceitos científicos são adquiridos por meio do ensino e fazem parte de um sistema organizado de conhecimentos. Para o autor, o desenvolvimento dos conceitos cotidianos e dos conceitos científicos relaciona-se e

influencia-se constantemente.

A inter-relação entre os conceitos científicos e os conceitos espontâneos é um caso especial de um tema mais amplo: a relação entre o aprendizado escolar e o desenvolvimento mental da criança (VYGOTSKY, 1998, p.117).

O estudo dos conceitos científicos desempenha um papel importante na educação. Conforme aponta Vygotsky, é no início da idade escolar que as funções intelectuais superiores, com suas características tais como a consciência reflexiva e o controle deliberado, adquirem um papel importante no processo de desenvolvimento. Neste período, a atenção passa a ser voluntária e fica cada vez mais atrelada ao pensamento da criança; a memória mecânica transforma-se em memória lógica, orientada agora pelo significado.

### **3.8 A apropriação da linguagem escrita na perspectiva histórico cultural.**

A obra de Vygotsky reflete o seu interesse pelo desenvolvimento de uma cultura escrita, e pela compreensão dos processos psicológicos implicados em sua aquisição. Gerken (2001, p.57) vale-se de Vygotsky para explicar a concepção da escrita na perspectiva histórico-cultural:

Vygotsky concebe a escrita como um sistema particular de signos cuja posse prenuncia um momento crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança, uma vez que o seu domínio representa a conquista de uma série de funções psicológicas complexas como a memória lógica, a atenção consciente e o raciocínio abstrato. Atento para os aspectos particulares de apreensão deste sistema complexo de signos, o autor concebe o seu desenvolvimento como um processo que comporta tanto evoluções, quanto involuções. Trata-se, por conseguinte, de uma concepção que pretende dar conta deste processo apontando as descontinuidades e rupturas que se evidenciam desde a sua gênese. A tarefa da Psicologia é mostrar, então, o que conduz as crianças a escrever e qual a sua relação com o aprendizado escolar.

Na perspectiva de Vygotsky (1998), a única forma de nos aproximarmos de uma solução correta para a psicologia da escrita é compreendermos toda a história do desenvolvimento dos signos na criança. O autor considerou que a Psicologia não

estava em condições de escrever uma história coerente ou completa da linguagem escrita nas crianças, mas somente distinguir os pontos importantes deste desenvolvimento e discutir as suas principais mudanças.

Na pré-história da escrita, o aparecimento do gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança. Os gestos são a escrita da criança no ar, e os signos escritos são gestos que foram fixados. Nesta dimensão, a explicação segue na direção das transformações pelas quais passam o rabisco: que deixa de ser um gesto fixado numa superfície para se transformar num gesto indicador de um objeto, e posteriormente, por meio do brinquedo e dos jogos de faz de conta, os objetos tornam-se suportes dos gestos indicativos, transformando-se em objetos substitutos, isto é, em um sistema de representação (Vygotsky, 1998).

A criança precisa fazer uma descoberta básica: que além das coisas, é possível desenhar também a fala. Para Vygotsky (1998, p153) “*foi essa descoberta e somente ela, que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases; essa mesma descoberta conduz as crianças à escrita literal*”. Em seguida, a escrita transforma-se em um simbolismo de primeira ordem, desligando-se da linguagem oral para representar diretamente os significados do mundo concreto.

Considerando as principais conclusões que Vygotsky formula, destacamos uma dimensão que deve ser tomada como pressuposto epistemológico para se pensar sobre a natureza dos processos psíquicos que norteiam o aprendizado da escrita. Trata-se da idéia de que a leitura e a escrita devem fazer parte das necessidades da criança, assumindo uma posição relevante em sua vida. A escrita precisa ter significado para as crianças, e isto ocorre à medida que uma necessidade intrínseca é incorporada a uma tarefa necessária (Gerken, 2001).

Vygotsky (1998) defende que a escrita deve ser ensinada naturalmente, em situações de brincadeira, nas quais as crianças sintam a necessidade de ler e escrever. Assim, o autor alerta que a escrita não deve ser uma imposição da escola, e ressalta que o desenhar e o brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças. Segundo esta linha de pensamento, os educadores devem organizar as ações educativas, levando em consideração o seguinte pressuposto: “*devemos ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras*” (*op.cit. p.134*).

Para Luria (1986), a história da escrita na criança se inicia antes da primeira vez em que o professor oferece um lápis e mostra como se formam as letras. Assim,

quando a criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a escrever em um curto espaço de tempo. O autor define a escrita como uma função que se realiza “culturalmente, por mediação”. Ele sustenta que:

A condição mais fundamental exigida para que a criança seja capaz de tomar nota de alguma noção, conceito ou frase é que algum estímulo, ou insinuação particular, que, em si mesmo, nada tem que ver com esta idéia, conceito ou frase, é empregado como um sinal auxiliar cuja percepção leva a criança a recordar a idéia à qual se refere (Luria, 1986, p.144).

Nesta perspectiva, para que uma criança escreva ou anote, duas condições são necessárias: a primeira condição é que as relações que a criança estabelece com as coisas ao seu redor devem ser diferenciadas pelo interesse que os objetos despertam na criança. A segunda condição é que a criança seja capaz de controlar seu comportamento e desenvolver uma relação funcional com as coisas. A partir desta relação, as complexas formas intelectuais do comportamento humano começaram a se desenvolver (Luria, 1986).

Vygotsky considera que a apropriação da linguagem escrita é mais complexa para a criança do que a da linguagem oral, porque exige um alto grau de abstração. Trata-se de uma linguagem sem entonação, sem expressividade; é uma linguagem em pensamento. Neste sentido, o caráter abstrato da linguagem escrita constitui-se em uma das maiores dificuldades enfrentadas pela criança durante o processo de aquisição da escrita. O autor explica que:

A linguagem escrita, continua mostrando a investigação, é mais abstrata que a oral também em outro sentido. É uma linguagem sem interlocutor, o que constitui uma situação completamente nova para a conversação da criança. A situação da linguagem escrita é uma situação em que a pessoa a quem se dirige está ausente ou não se acha em contato com quem escreve. Trata-se de uma linguagem monólogo, da conversação com uma folha de papel em branco, com um interlocutor imaginário, enquanto que qualquer situação de linguagem oral é uma situação de conversação. A situação de linguagem escrita é uma situação que exige da criança uma dupla abstração: do aspecto sonoro e do interlocutor (Vygotsky, 1993, p.229).

A ausência do interlocutor acarreta a necessidade de se imaginar, de se representar, no discurso escrito, o grau de conhecimento compartilhado deste

mesmo interlocutor sobre o tema; porque não é possível significar pelo tom de voz, exigindo outros mecanismos mais complexos de expressão; acarreta ainda a impossibilidade de resposta imediata, atribuindo ao discurso uma estruturação mais complexa (ROJO, 1997).

Outra particularidade da linguagem escrita está ligada à voluntariedade e à consciência. Isto exige que a criança atue de um “modo mais intelectual”, tomando consciência do próprio processo de fala. Com base na premissa que a linguagem escrita é um processo totalmente diferente da linguagem oral, desde a natureza psíquica das funções que a integram, Vygotsky explica porque se manifesta uma separação entre elas:

esta separação está determinada pela separação entre os níveis de desenvolvimento da atividade espontânea, involuntária e não consciente por um lado e a atividade abstrata, voluntária e consciente por outro (Vygotsky, 1993, p 232).

Smolka (2003) defende que a escrita não é somente um “objeto de conhecimento na escola”. Como uma forma de linguagem, a escrita constitui o conhecimento na interação. Portanto:

Não se trata, então, apenas de ensinar (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano (SMOLKA, 2003, p.45).

O sentido atribuído à palavra é fruto da utilização das palavras nos diversos contextos. Na dimensão da abordagem histórico-cultural, a linguagem é uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento, e por esta razão, é transformadora. A construção do conhecimento sobre a escrita, dentro ou fora da escola, processa-se no jogo das representações sociais e dos interesses envolvidos, sendo permeada pelos usos, funções e experiências sociais de linguagem e interação verbal. Nesse processo, destaca-se a relevância do papel do “outro” como constitutivo de nós mesmos e de nosso próprio conhecimento (SMOLKA, 2003). Nesta perspectiva, o processo de conhecimento é concebido como produção simbólica, tendo lugar na dinâmica interativa.

Esse também é o pensamento de Freitas (2000), quando afirma que todo

conhecimento é construído na partilha com o outro. A autora explica que é: “pelo outro que vou percebendo o mundo ao meu redor e construindo, a partir dele, o meu próprio” (Freitas, 2000, p.63). Nesta dimensão transformadora, o outro desempenha um papel fundamental, pois a partir de experiências significativas com a linguagem escrita, a criança descobre o prazer de ler e escrever. É importante ressaltar o papel do professor que, ao transmitir o valor da linguagem, demonstra a importância que ela tem para si. Assim, para que o professor funcione como um mediador para os alunos, ele também deverá ter uma relação prazerosa com a leitura e a escrita. Rojo (2006) explica que o repertório cultural do professor faz toda a diferença na escola, pois se ele não lê jornais, revistas e livros de literatura, não terá condições de dominar os gêneros que circulam nesses portadores de textos. A autora destaca que se a escola não valoriza a cultura local, levando em consideração o que e para quê as pessoas lêem, o trabalho “fica aborrecido, provoca indisciplina, desistência e resistência”.

Costa (2000) corrobora com esta idéia, e argumenta que a escola desempenha um papel importante na estruturação conceitual da criança e do jovem. Ela deve ser feita a partir de definições, referências ou conceitos, mediados pelo conhecimento acumulado nas diferentes ciências e consolidado na cultura. Diante desta perspectiva, os significados propiciam a mediação semiótica entre o sujeito e o mundo real. Para Vygotsky (1993, p.104):

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento.

Na perspectiva adotada por Vygotsky (1993), a linguagem do outro assume um caráter de instrumento mediador entre a criança e o mundo, possibilitando a aprendizagem da criança. A aprendizagem impulsiona o desenvolvimento da criança e esse último, tendo avançado, permite novas aprendizagens. Daí a postulação de Vygotsky, segundo o qual, na articulação desenvolvimento aprendizagem, construímos as funções psicológicas superiores:

Todas as funções psico-intelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções interpsíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (Vygotsky, 1993).

Rojo (2000), ao analisar os modos de transposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental às práticas de sala de aula, argumenta que a seleção dos objetivos de ensino e a elaboração do projeto de ensino-aprendizagem estão submetidas a uma “dupla determinação”: a das possibilidades e a das necessidades de aprendizagem. Para tanto, a autora ressalta a necessidade da formação do professor em uma teoria de base sócio-histórica vygotskiana, acreditando que só assim o professor será capaz de:

- avaliar o desenvolvimento real de seus alunos, e a partir desta avaliação, indicar quais serão as possibilidades de aprendizagem para cada objeto de ensino;
- refletir sobre as necessidades de aprendizagem, com base na perspectiva sócio-histórica, e eleger os “objetos históricos-culturais” que serão propostos para a aprendizagem no desenvolvimento potencial do aluno, na criação de zonas potenciais de desenvolvimento;
- refletir sobre os processos de interação e a mediação simbólica em sala de aula.

Contrariando uma prática muito difundida nas escolas - a de que as crianças em fase de alfabetização devam praticar a leitura de forma isolada -, Nogueira (1993) analisou a mediação pelo outro no processo de leitura, tendo como foco os modos de negociação entre dois sujeitos durante a atividade de leitura conjunta. A partir deste estudo, a autora explicita que o desenvolvimento das crianças pode ser constituído e transformado pelas interações e relações de ensino, na escola. A apropriação da escrita, pela criança, é mediada pelo outro e pelos signos. Diante deste processo, a mediação do professor e dos parceiros de classe é importante no sentido da construção conjunta da atividade, a partir das condições oferecidas no espaço escolar.

Schiocchetti (2004) explica que alfabetizar é promover o domínio do princípio alfabético, com o objetivo que as crianças usem a língua escrita como veículo para construção e troca de sentidos em sua interação social. Para tanto, é necessário que dominem o sistema alfabético, ou seja, que tomem consciência acerca da existência

da palavra, da sílaba e das relações entre grafemas e fonemas. Nesta perspectiva:

para compreender a aprendizagem do sistema alfabético, é preciso saber exatamente o que é o alfabeto, como ele se tornou capaz de representar a linguagem no nível dos fonemas, de que capacidades nós precisamos para apreender essa relação, e como a representação alfabética pode ser modulada por convenções ortográficas (MORAIS, 1996, p.50).

Schiochetti (2004) esclarece ainda que o domínio destas questões não é o objetivo do processo de alfabetização. Salienta, entretanto, que sem esse domínio, não é possível atingir o verdadeiro objetivo da alfabetização, que é a construção de sentidos, utilizando-se a linguagem escrita na interação social. Neste sentido, Rojo (2007) explica que a alfabetização não deixa de ser um momento do letramento, em que a escola leva o aluno a conhecer e dominar as relações entre fonemas e letras que constituem o alfabeto. A autora assinala que isto serve “não meramente para conhecê-los e decodificá-las”, mas para utilizar a escrita em práticas letradas concretas e de circulação social.

Neste sentido, a alfabetização deve, ela também, além de trabalhar o conhecimento do alfabeto, fazê-lo sobre textos em gêneros de circulação social concreta, importantes para a prática social ativa e cidadã dos alunos: desde guiar-se por receitas e rótulos nas práticas cotidianas culinárias, até deleitar-se com um romance ou escrever uma carta de leitor a um jornal marcando posição. Nada impede que as práticas alfabetizadoras se dêem sobre textos interessantes e relevantes, ao invés de sobre frases descontextualizadas e às vezes inimagináveis, como *a girafa está na geladeira*, somente porque estas apresentam determinada letra ou família (ROJO, 2007, p.07)

Estes posicionamentos corroboram o pensamento de Vygotsky (1993), quando ele critica o ensino tradicional da linguagem escrita por meio da mecanização empregada nos métodos tradicionais de alfabetização. Para o autor, a criança é ensinada a desenhar letras e a formar palavras, sem entrar em contato com a linguagem escrita e tendo como foco somente o treino motor. Seguindo esta linha de pensamento, Vygotsky defende que a linguagem escrita, como um simbolismo de primeira ordem, não pode ser alcançada por intermédio de métodos mecânicos e externos à criança, requerendo, antes, um processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, bem como o de desenvolvimento dos signos na infância. Nesse sentido, as práticas de alfabetização

e letramento devem valorizar a função social da escrita, levando os alunos em fase de alfabetização a ter interesse e prazer em compreender a utilidade da escrita e de sua circulação social, bem como suas finalidades e suas formas (Rojo, 2007).

## **4 MÉTODO**

Este estudo teve por objetivo investigar os aspectos-chave envolvidos no processo de construção da escrita de uma criança com Síndrome de Down, visando à compreensão dos indícios que revelam progressos no processo de apropriação da escrita, durante as atividades regulares em uma turma no início do ensino fundamental.

### **4.1 Escolha da modalidade de pesquisa**

Para atender aos objetivos propostos, o estudo desenvolveu-se a partir de um enfoque qualitativo de pesquisa, que se configurou como o mais adequado para responder nossa pergunta. Considerando que se pretendeu analisar uma situação particular, ou seja, os aspectos-chave na construção da escrita por uma criança com Síndrome de Down no processo de inclusão no ensino regular, não temos hipóteses *a priori*; elas foram construídas, indutivamente, a partir das situações observadas em campo, das entrevistas realizadas e da análise documental.

A influência dos métodos qualitativos no estudo de várias questões educacionais e sociais intensificou-se nas últimas décadas. Pesquisadores na área de educação vêm manifestando uma atitude positiva frente às modificações nas estratégias de investigação, contemplando a abordagem qualitativa. Bodgan e Biklen (1994) defendem que a abordagem qualitativa pode ser incorporada na prática educativa, contribuindo para a eficácia da educação. Os referidos autores apresentam cinco características básicas que configuram esse tipo de estudo:

- a fonte direta de dados é o ambiente natural e o pesquisador é o seu principal instrumento;
- os dados coletados são predominantemente descritivos, o material é rico em descrições de pessoas, situações, interações, fatos;
- o foco está mais no processo do que simplesmente no resultado ou no produto;
- o ponto de vista dos participantes é fundamental;

- a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Uma das formas que a pesquisa qualitativa pode assumir é o estudo de caso, que vem sendo adotado há muito tempo em diferentes áreas do conhecimento: sociologia, antropologia, psicologia, administração, serviço social, medicina e demais áreas da saúde. Conforme explica André (2005, p.13), a origem dos estudos de caso em sociologia e antropologia foi registrada no final do século XIX e início do século XX, por Fréderic Le Play, na França e Bronislaw Malinowski e demais membros da Escola de Chicago, nos Estados Unidos. Na área da educação, os estudos aparecem somente em manuais de metodologia de pesquisa nas décadas de 60 e 70. Para Ludke e André (1986), o estudo de caso tem elevada aceitação na área da educação, devido ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola. Para as autoras, o estudo de caso “é o estudo de um caso”. O “caso” deve ser bem delimitado, devendo ter seus contornos bem definidos no desenvolvimento do estudo. Portanto, quando queremos estudar algo singular, que apresente um valor em si mesmo, o estudo de caso é o mais apropriado. Ludke e André (1986) destacam, ainda, os princípios fundamentais do estudo de caso qualitativo:

- visam à descoberta;
- enfatizam a interpretação em contexto;
- buscam retratar a realidade de forma completa e profunda;
- utilizam uma variedade de informações, procurando representar diferentes pontos de vista em diferentes situações;
- revelam a experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas;
- procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social;
- adotam, em seus relatos, uma linguagem mais flexível do que a usada em outros relatórios de pesquisa.

Diante destas características, as autoras questionam: qual a distinção entre o estudo de caso e outros tipos de pesquisa? E respondem:

A preocupação central, ao desenvolver esse tipo de pesquisa, é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. Desse modo, a questão sobre o caso ser ou não típico, isto é, empiricamente representativo de uma população determinada, torna-se inadequada, já que cada caso é tratado como tendo um valor intrínseco (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.21).

Na perspectiva de Bodgan; Biklen (1994), o estudo de caso difere dos demais por consistir na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma fonte de documentos ou de um acontecimento específico. Vianna (2003) também concorda que a observação é uma das mais importantes fontes de informação em estudos qualitativos na área da educação, pois:

Sem acurada observação, não há ciência. Anotações cuidadosas e detalhadas vão constituir os dados brutos das observações, cuja qualidade vai depender, em grande parte, da maior ou menor habilidade do observador e também da sua capacidade de observar, sendo ambas as características desenvolvidas, predominantemente, por intermédio de intensa formação (VIANNA, 2003, p.12).

Stake (1995), um dos autores clássicos na literatura sobre estudo de caso, distingue três tipos de estudo de caso:

- a) o intrínseco, quando o pesquisador tem por objetivo a compreensão de um caso particular, que é, em si mesmo, o interesse da investigação;
- b) o instrumental, quando um caso é examinado para elucidar um assunto, para refinar uma teoria, para proporcionar conhecimento sobre algo que não é o caso em si. O estudo de caso funciona, nesse caso, como um instrumento para compreender outro fenômeno;
- c) coletivo, quando o caso busca permitir, por meio da comparação com outros casos, um conhecimento aprofundado sobre o fenômeno estudado.

Na perspectiva de Stake (1995), para cada tipo de caso são indicados métodos de coleta diferenciados, que variam de acordo com o fenômeno a ser pesquisado.

Yin (2005) destaca três princípios que devem ser considerados para se realizar um estudo de caso de alta qualidade:

- a) a utilização de várias fontes de evidências, e não apenas uma fonte. A vantagem mais importante que se apresenta no uso de fontes múltiplas é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, uma triangulação de dados. Uma descoberta ou conclusão será acurada se apoiada em várias fontes distintas de informação;
- b) a criação de um banco de dados para o estudo de caso, para organizar e documentar sistematicamente os dados coletados;
- c) a manutenção de um encadeamento de evidências.

## 4.2 Procedimentos

### 4.2.1 Participantes

A escolha dos participantes foi intencional. Desde agosto de 2003, acompanho uma criança com Síndrome de Down que freqüenta a educação infantil de uma escola privada em Santa Catarina. Este acompanhamento é sistemático: faço observações em sala, discuto o caso com as professoras, a orientadora pedagógica e os pais. Conto ainda com uma estagiária do Curso de Graduação em Psicologia, que auxilia nos registros de campo. A criança que participou desse estudo passou para a 1<sup>a</sup> série do ensino fundamental em fevereiro de 2005; no ano de 2004, foi alvo de uma investigação<sup>4</sup>, em nosso grupo de pesquisa, que avaliou o desenvolvimento de sua escrita em uma situação individual, a saber, na interação entre a pesquisadora e o sujeito de pesquisa. Agora, neste estudo, analisamos o desenvolvimento da escrita dessa criança no grupo-classe e na sala de aula, levando em consideração as interações criança-criança, professor-criança e os apoios disponibilizados para auxiliar esse aluno a aprender a escrever: as professoras da 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> série do ensino fundamental, a estagiária que o acompanhou nesse período, a psicóloga do serviço especializado (núcleo de apoio) e os pais do menino. Esses atores constituíam o que chamamos aqui de rede de apoio. Participaram também desta pesquisa, na condição de rede de apoio, a coordenadora do ensino fundamental, a orientadora pedagógica e os colegas de sala de aula da criança, seus pares.

### 4.2.2 Instrumentos de coleta de dados

Os dados foram coletados no período de março de 2005 a novembro de 2006. No ano de 2005, foram realizadas visitas sistemáticas e semanais à escola,

---

<sup>4</sup> GÂNDARA, V.S. Caminhos Trilhados na Compreensão da Representação Escrita por uma Criança com Síndrome de Down: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Educação: UNIVALI, 2005.

com duração de duas a quatro horas cada uma delas. No ano de 2006, mais visitas sistemáticas e mensais foram feitas à escola, com o objetivo de ampliar os dados para fins de análise.

Para a coleta de dados adotamos os seguintes instrumentos:

- a. análise documental referente à escola. O projeto político-pedagógico foi analisado com o objetivo de caracterizar a escola a partir de seus aspectos históricos, organizacionais e principalmente de sua concepção da educação.
- b. observação sistemática das atividades em sala e nos ambientes da escola em que a criança escrevia, com foco nas interações crianças-criança e criança-adultos. As observações foram registradas em diário de campo.
- c. Realização de entrevistas com (Anexos 1, 2, 3, 4 e 5):
  - as professoras da 1<sup>a</sup> e da 2<sup>a</sup> série do ensino fundamental e a estagiária do serviço especializado (núcleo de apoio), para identificar a visão que tinham acerca da criança; da rotina da criança na sala de aula; da interação que mantinham com a criança e da interação com sua família;
  - a coordenadora do ensino fundamental e com a orientadora educacional, para conhecer a visão da escola sobre a educação inclusiva;
  - a psicóloga do serviço especializado, para conhecer sua visão sobre a educação inclusiva e sua proposta de trabalho psico-pedagógico para Marcos (sujeito do estudo) e da integração deste apoio às propostas da escola;
  - os pais (pai e mãe), para identificar sua visão sobre a criança (principais problemas e qualidades), a forma como avaliam a escola, bem como a percepção mantida acerca da rotina da criança e da interação da família com o filho. A pesquisadora manteve um contato mais próximo com a mãe, conversando na escola, otimizando os momentos em que a mãe levava seus filhos à escola e participando de algumas reuniões que teve com a orientadora educacional;
- d) Análise de todos os materiais escritos pela criança, nos anos de 2005 e 2006, incluindo os cadernos e as pastas que agruparam a produção escrita em folhas de sulfite A4; para estudar o processo de apropriação da escrita.

- e) Análise das avaliações bimestrais, realizadas pelas professoras da 1<sup>a</sup> série e da 2<sup>a</sup> série, para compreender os progressos na escrita e outras aprendizagens da criança.

#### **4.3 Procedimentos para Análise de Dados**

Após o período de coleta sistemática, os dados foram organizados a partir de várias leituras e de construção, *a posteriori*, de categorias de análise. O primeiro passo dado para organização e análise dos dados foi a construção de um quadro síntese, com o registro das atividades de escrita realizadas pela criança; estas atividades foram agrupadas de acordo com os aspectos figurativos da escrita, com o local onde foi produzida (na escola ou em casa) e com a modalidade de apoio recebida (se com auxílio de um adulto ou se sozinho). As avaliações bimestrais das professoras foram agrupadas em três categorias: somente leitura e escrita, outras aprendizagens escolares, comportamento e socialização. Esses registros foram analisados mensalmente. A partir deste quadro inicial, tentamos identificar quais foram os aspectos da escrita que sinalizavam mudanças significativas. Selecionamos, assim, as atividades que demonstraram os avanços nos aspectos gráficos e fonológicos, identificando como se deu a mediação do adulto em cada caso específico. No processo de apropriação da linguagem escrita, identificamos três categorias de análise: a) o aluno realiza cópia sem qualquer significado; b) o aluno escreve com ajuda de um adulto; c) o aluno escreve sozinho.

#### **4.4 Estratégias para buscar validação interna**

Para buscar a validação interna desta pesquisa foram utilizados os seguintes recursos:

a. triangulação de dados: os dados foram coletados a partir de entrevistas, observações, análise documental e análise de produção escrita. Estes instrumentos ofereceram dados que foram transformados em resultados e confluíram em uma

mesma direção;

b. sistematicidade das observações, as quais foram realizadas durante um período de dois anos, na mesma escola, permitindo verificar a consistência dos dados coletados;

c. discussões regulares das interpretações realizadas pela pesquisadora com a orientadora da pesquisa e com outros profissionais da área de educação e psicologia, permitindo sua confrontação.

#### **4.5 Aspectos Éticos**

O presente estudo foi realizado de acordo com princípios éticos traduzidos em:

- explicitação para todos os envolvidos da relevância social e científica da pesquisa, evidenciando a importância do estudo para os participantes;
- consentimento livre e esclarecido dos participantes envolvidos (Anexo 6 e 7);
- garantia do sigilo quanto à identidade dos participantes.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

### 5.1 Descrição do sujeito

Marcos<sup>5</sup>: tem 11 anos de idade, é aluno de uma turma de 2<sup>a</sup> série do ensino fundamental, no Colégio de Aplicação de uma Universidade de Santa Catarina. Estuda nesse colégio há quatro anos; nos dois anos anteriores, freqüentou a educação infantil, permanecendo dois anos com a mesma professora de turma; iniciou o ensino fundamental no ano de 2005. A família é constituída de pai, mãe e um irmão de 09 anos (que freqüenta a 3<sup>a</sup> série do ensino fundamental, no mesmo colégio). O pai é professor universitário, concluiu o Doutorado há dois anos. No período em que Marcos foi aluno da 1<sup>a</sup> série, seu pai teve contato com a família somente de sexta-feira a domingo, devido aos compromissos assumidos com o trabalho na cidade vizinha, a 100 km da cidade onde reside a família. Segundo o próprio relato do pai, ficou combinado entre o casal que, neste momento, a mãe assumiria mais o papel de cuidar e educar os filhos. No período em que Marcos freqüentou a 2<sup>a</sup> série, seu pai retornou para casa, e passou a participar diariamente da educação dos filhos. A mãe cursou o ensino médio completo, não trabalha, e disponibiliza uma parte significativa do seu tempo livre para as atividades de Marcos: natação, fonoaudiologia, atendimento psicopedagógico, eqüoterapia, tai ken do, passeios, viagens, compras.

Marcos iniciou o processo de estimulação precoce<sup>6</sup> aos quarenta dias de vida e, dos dezoito meses até os quatro anos de idade, freqüentou uma instituição de ensino regular. A partir daí, a família mudou-se para a Europa, permanecendo lá dezenove meses. Segundo relato da mãe, a experiência escolar não foi positiva para Marcos, devido à mudança de idioma (língua inglesa). Durante três meses e meio, ele freqüentou uma escola de ensino regular, sendo, depois, transferido para uma escola especial, da qual participou durante quinze meses, até todos retornarem ao Brasil. Aqui chegando, voltou para a mesma escola que havia freqüentado até os

---

<sup>5</sup> Nome fictício

<sup>6</sup> A estimulação precoce é um tipo de intervenção que visa estimular o desenvolvimento de crianças com distúrbios de desenvolvimento global.

dezoito meses, permanecendo lá por dois anos. Em seguida, aos 08 anos de idade, ingressou no Colégio de Aplicação. A rotina semanal de Marcos inclui: sessões de fonoaudiologia, aula de natação e atendimento psicopedagógico, realizado no núcleo de apoio da universidade. A mãe é a pessoa responsável por levar e buscar a criança nestas atividades, inclusive no que respeita à escola. Os pais disponibilizam, para os filhos, jornais, revistas, cadernos, livros de literatura infantil, o que vem promovendo o interesse de Marcos pela leitura e a escrita. Este interesse é confirmado pelas professoras da 1<sup>a</sup> e da 2<sup>a</sup> série, segundo quem Marcos vai diariamente à biblioteca infantil. Ele comprehende as regras de funcionamento da biblioteca, e manifesta interesse em conhecer as outras bibliotecas do campus universitário, o que lhe foi permitido somente de vez em quando, em forma de prêmio pela sua participação na sala da 1<sup>a</sup> série.

Marcos é apoiado pela família, especialmente na realização das atividades escolares. Sua mãe dedica um tempo diário para assisti-lo nas tarefas da escola: além de apoiar a criança nas tarefas enviadas pela professora, elabora novas tarefas. O irmão também desempenha um papel importante no desenvolvimento de Marcos, uma vez que ambos mantêm um bom relacionamento, assistem a filmes, brincam, vão à praia, e estudam na mesma escola, no período vespertino. No período matutino, os irmãos ficam juntos, na presença da mãe, que organiza a rotina entre as atividades da casa e as atividades com os filhos. Marcos têm, em seu quarto, uma série de fitas de vídeo e DVD de obras cinematográficas, muitos livros, de histórias infantis, incluindo um atlas do corpo humano, que é seu livro preferido.

A família de Marcos desempenha um papel fundamental no seu desenvolvimento. Desde muito cedo, incentiva o emprego de diferentes linguagens: verbal, corporal e escrita, evidenciando algo que pode ser definido como parte de um cotidiano bem cuidado e amoroso. A expectativa dos pais em relação a Marcos é a de que ele se aproprie da leitura e da escrita, que aprenda a lidar com dinheiro, que tenha um meio de sobrevivência que lhe permita ser um adulto autônomo.

Marcos não apresenta problemas de saúde, comparece assiduamente à escola, compreendeu e se apropriou da cultura da escola. Participa das atividades culturais e esportivas que a escola oferece: no final da 1<sup>a</sup> série, fez parte de uma peça teatral com o grupo da escola; nesta peça, ele interpretou o “Rei Leão” e atuou em consonância com o grupo; na 2<sup>a</sup> série, participou das olimpíadas da escola e foi classificado em 1º lugar na modalidade de natação. Na prova final desse esporte, os

alunos da 2<sup>a</sup> série torceram muito por ele, que foi aplaudido com entusiasmo por todos os presentes.

## 5.2 Caracterização da escola

Este estudo foi realizado em um colégio<sup>7</sup> fundado em 1978 e mantido por uma Fundação Universitária. Situada no campus universitário, a missão da escola, de acordo com o projeto político-pedagógico, é “promover a educação e a socialização do conhecimento por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, visando à formação do ser humano crítico e ético e à melhoria da qualidade de vida”.

Sua concepção filosófica busca a compreensão de que a sociedade é fruto de acontecimentos produzidos por forças humanas que, desta forma, constroem sua própria história; a escola procura contribuir para a formação integral, com uma educação de qualidade baseada nos seguintes princípios:

- trabalho em equipe: comprometimento de toda a comunidade educativa;
- disciplina como princípio de organização individual e institucional, significando responsabilidade, compromisso, respeito, cultivo de hábitos, direitos, deveres, organização, limites;
- transparência: ter coragem, o compromisso e a honestidade de avaliar constantemente as ações pedagógicas e administrativas realizadas, com a finalidade de reconstruí-las;
- profissionalismo: ética, comprometimento, responsabilidade e qualificação.

De acordo com o projeto político-pedagógico da escola, são quatro as categorias em que se encontra alicerçada a proposta pedagógica:

- a. interação: relação de simultaneidade com o mundo em que se vive e com as formas de organização da realidade expressas na cultura. Trata-se da influência recíproca que história, cultura e indivíduo mantém entre si, um constituindo o outro;
- b. construção do conhecimento: considera a experiência prévia do educador, sua capacidade de ensinar o que sabe a seus alunos, reconhecendo-os como

---

<sup>7</sup> As informações referentes ao colégio foram retiradas do projeto político-pedagógico e obtidas com a coordenação de ensino e secretaria da escola. A escola não está identificada, segundo os princípios éticos que garantem aos participantes da pesquisa o sigilo quanto a sua identidade.

sujeitos ativos no processo ensino-aprendizagem;

c. problematização: ponto de partida que deve desencadear nos alunos a necessidade de buscar respostas para uma determinada situação problema, levantando hipóteses e confrontando-as com as informações obtidas por meio de conhecimento científico;

c. significação: está na relação que se estabelece entre o conhecimento formal da escola a partir das expectativas dos alunos e a cultura social e familiar. Conceber o aluno como co-partícipe da (re) elaboração do conhecimento não pressupõe a seleção arbitrária de conteúdos, mas a escolha responsável e significativa daqueles que atendem aos anseios de todos os envolvidos no processo educativo.

O projeto pedagógico da escola aponta como eixo metodológico o trabalho com projetos, por propiciar a construção coletiva do conhecimento e a problematização de contextos ligados à vida da criança e do jovem. Por meio de situações de aprendizagem diversificadas, conhecimentos de várias disciplinas são mobilizados e competências são desenvolvidas. É o processo do aprender a aprender, em que o conhecimento disciplinar é meio e não um fim. O aluno pode, assim, analisar e problematizar a realidade e nela provocar intervenções.

O projeto pedagógico, no capítulo que anuncia o papel da escola frente aos fundamentos epistemológicos e pedagógicos, discute a possibilidade de ela se tornar uma escola inclusiva, reconhecendo que há desafios a serem vencidos gradativamente. Eles incluem: participação da comunidade com vistas à inclusão de alunos com deficiência; articulação do colégio com outros setores da universidade para possibilitar a integração dessas crianças; criação de uma rede de auto-ajuda, adotando princípios de colaboração e cooperação; mudança de papéis e responsabilidades, por parte de professores e equipe técnica, tornando os professores mais próximos dos alunos; estabelecimento de uma infra-estrutura de serviços, criando uma rede de suporte para superação de suas maiores dificuldades; parceria com os pais; construção de ambientes educacionais específicos, pois o colégio deve se adaptar ao aluno em função das necessidades de seu processo de aprendizagem; elaboração de estratégias baseadas em pesquisas, com o suporte dos cursos de graduação, pós graduação e núcleo de apoio; estabelecimento de novas formas de avaliação; garantia de acessibilidade aos alunos com deficiência; fomento à formação continuada de professores e equipe técnica.

A escola apresenta uma proposta diferenciada para a inclusão de alunos com deficiência. Esta proposta é subsidiada por uma equipe de profissionais do núcleo de apoio às pessoas com deficiência. A equipe está dividida pela especificidade de cada deficiência. No caso de Marcos (o sujeito do nosso estudo de caso), ele é atendido em horário alternado ao ensino regular, por uma psicóloga, que trabalha numa perspectiva psicopedagógica behaviorista, bem como por uma estagiária, que é aluna do segundo ano do Curso de Graduação em Pedagogia e que desempenha a função de tutora de Marcos em sala de aula, diariamente. Outra aluna do Curso de Graduação em Psicologia, estagiária de Psicologia Educacional, acompanha Marcos e apóia a professora, disponibilizando informações educacionais, de acordo com as necessidades que vão surgindo. A orientadora educacional demonstra preocupação e interesse na inclusão de Marcos na escola; ela solicita a presença dos pais, discute o caso com os envolvidos: a fonoaudióloga, a psicóloga, a estagiária de Psicologia. Na escola, tivemos acesso à pasta de Marcos e, para nossa surpresa, quase não havia registros de seus trabalhos. Além disso, tivemos acesso a duas avaliações, uma da professora da Educação Infantil e outra da Psicóloga do Núcleo. Considerando que Marcos é acompanhado, sistematicamente, por alguns profissionais, os registros são parcос.

A escola adota uma linha construtivista e os professores seguem e desenvolvem um trabalho nessa perspectiva. Destacamos que a psicóloga que atende Marcos, no serviço especializado, adota a abordagem behaviorista. Estas duas perspectivas teóricas trazem, em seu bojo, diferenças significativas frente à conceção de homem e de mundo. Estas diferenças geraram algumas dificuldades entre a rede de apoio, que acabava passando instruções divergentes entre si para a criança e para os pais.

### 5.2.1 O corpo discente

A escola atende alunos provenientes de famílias de classe média e alta. No ano de 2006, eram 800 alunos, de acordo com o quadro 1:

Quadro 1: Perfil do corpo discente

<b>Modalidade de Ensino</b>	<b>Sexo</b>		<b>Número de alunos</b>
	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>	
<b>Educação Infantil</b>			
<b>Subtotal</b>	<b>44</b>	<b>42</b>	<b>86</b>
Ensino Fundamental	Masculino	Feminino	Total
<b>Subtotal</b>	<b>200</b>	<b>223</b>	<b>423</b>
Ensino Médio	Masculino	Feminino	
<b>Subtotal</b>	<b>150</b>	<b>141</b>	<b>291</b>
<b>TOTAL</b>	<b>394</b>	<b>406</b>	<b>800</b>

Fonte: Secretaria da escola

Dentre essa população, havia 23 alunos com diversos tipos de deficiência, como apresentado no quadro 2:

Quadro 2 - Alunos com deficiência

<b>Nº</b>	<b>Deficiência</b>	<b>Idade</b>	<b>Série</b>	<b>E.F.</b>	<b>E.I.</b>	<b>E.M.</b>
<b>01</b>	Auditiva	19	2º			x
<b>02</b>	Auditiva	17	2º			x
<b>03</b>	Auditiva	13	8ª	x		
<b>04</b>	Auditiva	14	8ª	x		
<b>05</b>	Transtorno de aprendizagem - com causas neurológicas	11	6ª	x		
<b>06</b>	Baixa visão	11	5ª	x		
<b>07</b>	Dificuldades na aprendizagem	11	5ª	x		
<b>08</b>	Paralisia Cerebral	11	4ª	x		
<b>09</b>	Auditiva	9	3ª	x		
<b>10</b>	Microcefalia	10	2ª	x		
<b>11</b>	Paralisia Cerebral	11	2ª	x		
<b>12</b>	Síndrome de Down	11	2ª	x		
<b>13</b>	Microcefalia	9	1ª	x		
<b>14</b>	Defasagem no desenvolvimento. Epilepsia	7	1ª	x		
<b>15</b>	Auditiva	9	3ª	x		-
<b>16</b>	Síndrome de West	8	Grupo III		x	
<b>17</b>	Síndrome de Down	6	Grupo III		x	
<b>18</b>	Auditiva	4	Grupo III		x	
<b>19</b>	Hipotonia	5	Grupo II		x	

Fonte: Núcleo de apoio

Como pode ser visto, cerca de 3% do total de alunos da escola têm algum tipo de deficiência. Nesses, a faixa etária varia entre 5 anos e 19 anos. A maioria deles (69,5%) freqüentam o Ensino Fundamental. Um dado importante refere-se à diferença, pouco significativa, entre a idade e a série que estudam no ensino regular; isto sugere que os alunos estão avançando nos níveis de ensino, sem as marcas que poderiam ser deixadas pelo fracasso escolar.

### 5.2.2 O corpo docente

De acordo com o projeto político-pedagógico da escola, o corpo docente é formado por 76 professores, sendo 48 do sexo feminino e 28 do sexo masculino. Analisando a formação inicial dos professores e a área de atuação, identificamos uma relação pertinente entre formação inicial e área de atuação: dos 76 docentes, somente um não tem formação no ensino superior; nos demais, a formação é condizente com a área de atuação. Quanto ao investimento na qualificação profissional, 71,05% dos docentes têm curso de pós-graduação: 52,63% em nível de Especialização *lato sensu*, 17,11% em nível de Mestrado e 1,32% em nível de Doutorado.

### 5.2.3 Localização, funcionamento e infra-estrutura

O Colégio funciona em um bloco da fundação universitária, no período diurno; no período noturno, as salas de aula são ocupadas para o ensino de graduação. A educação infantil tem um espaço de uso exclusivo, com 06 salas de aula, uma brinquedoteca, um parque, uma sala de vídeo, uma cozinha, uma sala de reuniões, uma sala de coordenação. A educação infantil funciona das 13h30min às 18h30min. O ensino fundamental de 1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série funciona no período vespertino, das 13h30min às 17h30min; o ensino médio funciona no período matutino, das 7h45min às 11h45min.

Em sua estrutura, contam-se as seguintes dependências: 08 salas de aula,

um laboratório de informática, uma sala de vídeo, uma sala para coordenação, uma secretaria, uma biblioteca infantil, uma biblioteca central, uma sala para direção, três lanchonetes. A escola dispõe de equipamentos para fins pedagógicos e administrativos: vídeo cassete, dvd, televisores, computadores interligados à internet, retroprojetores, datashow. O colégio utiliza, sempre que necessário, a infraestrutura da fundação universitária, tais como: o anfiteatro com capacidade para 1000 pessoas, 06 auditórios com capacidades que variam entre 150 e 500 pessoas, dois ginásios de esporte, uma piscina olímpica, uma quadra de esporte, 01 restaurante universitário; um centro comercial que oferece diversos serviços à comunidade acadêmica: restaurantes, lanchonetes, banco e lojas de conveniência.

Há uma direção geral responsável pela coordenação de toda a escola. O ensino fundamental dispõe de uma coordenadora pedagógica, uma orientadora educacional, 08 professores de turmas, uma professora de inglês, uma de educação física, uma professora de informática, uma professora de música e 11 estagiárias. Cada turma tem uma professora e uma estagiária, com exceção das turmas que têm alunos com deficiência em sala, que contam com mais uma estagiária. As aulas de educação física, inglês, música, informática realizam-se duas vezes por semana, com duração de 45 minutos. A escola oferece outras atividades educacionais: aulas de reforço, estudo de línguas (inglês e espanhol), laboratório de química/biologia, laboratório de física, laboratório de informática e biblioteca infantil. Desenvolve atividades esportivas com as escolinhas de vôlei, handebol, basquete, futebol de salão, xadrez, tênis de mesa e natação.

### **5.3 Serviços disponibilizados**

Um aspecto importante a ser considerado nesta instituição de ensino é a existência de um serviço especializado<sup>8</sup>( denominado de núcleo de apoio às pessoas com deficiência), implantado em 2000. Seu objetivo é o de fornecer acompanhamento pedagógico tanto para acadêmicos matriculados nos cursos de graduação, como para alunos do ensino fundamental e médio do Colégio de

---

<sup>8</sup> A psicóloga deste serviço especializado faz parte da rede de apoio do Marcos.

Aplicação. Na época de sua implementação, o núcleo desenvolvia atividades de: assessoramento ao acadêmico com necessidades especiais; adaptação de material didático-pedagógico e, ainda, cursos de informática adaptada para portadores de deficiência visual. Contava, na época, com os seguintes materiais: impressora *Braille*, fotocopiadora para ampliação de textos, computadores, biblioteca especializada, reglete (réguia para escrita em braille), máquina de escrever em *Braille*, mini gravadores, entre outros materiais.

Em 2002, o núcleo teve sua proposta pedagógica reestruturada e seu âmbito de atuação, no que se refere ao ensino, ficou assim delimitado:

- assessoria psicopedagógica às pessoas com necessidades especiais matriculadas nos cursos de graduação e no Colégio de Aplicação da universidade, nos diferentes níveis de ensino: básico, médio e superior;
- produção e adaptação de recursos pedagógicos que contribuam para o processo de aprendizagem e a inclusão do acadêmico com necessidades especiais;
- formação continuada de professores nos diferentes níveis de ensino oferecidos pela universidade;
- orientação técnica sistemática aos docentes que têm alunos com necessidades especiais matriculados em suas disciplinas.

#### **5.4 O grupo da 1<sup>a</sup> série**

No ano de 2005, o grupo era formado por 20 crianças, sendo 11 meninos e 09 meninas, uma professora e três estagiárias (uma do núcleo de apoio designada para acompanhar Marcos, uma estagiária do Curso de Pedagogia que apóia o grupo de alunos, e uma estagiária do Curso de Psicologia que apóia a professora e os alunos). Quando os estudantes de 7 anos de idade ingressaram na 1<sup>a</sup> série, Marcos estava com 10, diferença que não é imediatamente apreensível porque ele tem a estatura média do grupo.

## **5.5 A professora da 1<sup>a</sup> série**

A professora da 1<sup>a</sup> série formou-se em magistério, cursou em seguida Pedagogia (com Habilitação em Orientação Educacional) e concluiu sua formação inicial há 16 anos. Em relação à pós-graduação, terminou o curso de Especialização em Séries Iniciais. Sua experiência no magistério é vasta: há 20 anos é professora, sendo que os primeiros quatro foram marcados pela atuação no ensino público municipal. Nos últimos 16 anos, ela é docente no ensino privado, na mesma escola. Nesse período, sua experiência profissional concentrou-se na 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries. Durante dois anos, assumiu a coordenação pedagógica das séries iniciais. A professora também leciona no Curso de Graduação em Pedagogia, na área de estágio, no período noturno. Sua formação não contemplou a educação especial, nem a educação inclusiva, pois somente a partir da década de 1990 os cursos de formação de professores passaram a incluir disciplinas que abordam esta temática. Durante esses 20 anos de atuação no ensino regular, a professora teve somente uma experiência com um aluno surdo, numa 2<sup>a</sup> série. Nos dois anos em que esteve na coordenação pedagógica, acompanhou o trabalho das professoras com um aluno com paralisia cerebral e de outro aluno surdo.

## **5.6 O grupo da 2<sup>a</sup> série**

No ano de 2006, o grupo era formado por 29 crianças, sendo 16 meninos e 13 meninas, uma professora e duas estagiárias (uma estagiária designada para Marcos e uma estagiária para o grupo). Em comparação com o grupo da 1<sup>a</sup> série, houve um acréscimo de nove crianças. Foi mantida a mesma estagiária do núcleo de apoio que acompanhava Marcos na 1<sup>a</sup> série.

## 5.7 A professora da 2<sup>a</sup> série

A professora da 2<sup>a</sup> série formou-se no magistério, cursou a faculdade de Pedagogia (com Habilitação em Educação Infantil) há 18 anos e, também, fez especialização em alfabetização. Ela tem 16 anos de magistério, sendo dois anos no ensino público municipal e 14 no ensino privado. Nesse tempo, a professora assumiu turmas de pré-escolar, 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries. Trabalhando há seis anos na escola atual, de ensino regular, teve duas alunas com paralisia cerebral. Há dois anos, seu trabalho junto a uma delas ficou marcado como uma experiência de sucesso na escola. Atualmente, a aluna está na 4<sup>a</sup> série, lê e escreve com o uso do computador. Este foi um dos motivos que levaram a coordenação pedagógica e a orientação educacional a designá-la para assumir a 2<sup>a</sup> série.

## 5.8 Entrando no campo

Entrei na escola no momento em que Marcos ingressou na 1<sup>a</sup> série do ensino fundamental. Logo no início do ano letivo, participei de uma primeira reunião, liderada pela orientadora educacional, que reuniu os profissionais que iriam trabalhar diretamente com o aluno. Nesta reunião, estavam presentes a professora da educação infantil (do ano anterior), a professora da 1<sup>a</sup> série, a orientadora educacional, a psicóloga do serviço especializado e a estagiária de psicologia educacional. O objetivo da reunião, segundo a orientadora educacional, era o de que pudéssemos conhecer o que foi possível realizar com Marcos na Educação Infantil e discutir as propostas para o trabalho na 1<sup>a</sup> série. A professora da educação infantil manteve seu discurso focado nas dificuldades de comportamento do menino, nas suas características pessoais e pouco se ateve ao processo de ensino e aprendizagem.

A professora da 1<sup>a</sup> série falou sobre a sua expectativa: “Quero que ele seja alfabetizado e conto com o apoio de vocês”. A psicóloga do serviço especializado explicou o seu papel nesse processo, dizendo que atenderia Marcos duas vezes por

semana, individualmente, no serviço especializado, indo ainda semanalmente à escola para acompanhar, em loco, o trabalho com os alunos com deficiência. A estagiária de Psicologia colocou-se à disposição para colaborar com o grupo, especialmente nas questões ligadas à inclusão de crianças com deficiência. A pesquisadora apresentou sua proposta de estudo, delimitando o seu papel, no sentido de compreender o processo de aquisição da linguagem escrita de uma criança com Síndrome de Down, naquele contexto do ensino regular. A partir daquele momento, caso tivesse o aval do grupo, estaria no campo, observando e registrando os dados de seu interesse. Partiria de um estudo<sup>9</sup>, realizado no ano anterior, que analisou o processo de aquisição da escrita por este aluno. Nesse percurso, ele foi acompanhado ao longo do ano por uma pesquisadora, que fez intervenções sistemáticas. Ela e sua orientadora se colocaram à disposição para colaborar com a professora de 1<sup>a</sup> série, mas essa colaboração acabou não sendo solicitada. Pude perceber, naquele momento, que a escola tinha uma forte preocupação com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, o que, particularmente, me deixou entusiasmada com a perspectiva que se abria, de realizar um estudo em uma escola que parecia comprometida com a educação inclusiva.

Em seguida, analisei os materiais disponíveis sobre este aluno que, como referido anteriormente, já freqüentava a escola há dois anos. A escola tinha poucos registros sobre ele arquivados em uma pasta, no setor de orientação educacional. Havia uma avaliação psicopedagógica, realizada pelo serviço especializado, no ano de 2004, que continha dados do desenvolvimento motor e da linguagem. Existia, ainda, outra avaliação, realizada pela professora da educação infantil, focando o comportamento de Marcos em sala de aula, sem indicadores que permitissem compreender seu desenvolvimento e a aprendizagem alcançada. Logo no início do ano letivo, a professora da 1<sup>a</sup> série reuniu-se com a professora do ano anterior, que lhe passou informações sobre Marcos, como podemos identificar na fala da professora da 1<sup>a</sup> série:

“Ela [a professora da Educação Infantil] colocou muito a questão do Marcos mesmo, não do aluno com Síndrome de Down. Ela me passou o que o Marcos gostava de fazer, as fichas dos animais, a questão dos livros de literatura, quais eram as preferências dele,

---

<sup>9</sup> Gândara (2005).

disse que ele não gostava de tinta, que ele não gostava de sujar as mãos. Ela deixou claro sobre o que ele gostava e o que ele não gostava".

Considero que para uma professora que manteve contato durante um ano letivo com o menino, as informações disponibilizadas tanto para a professora da 1<sup>a</sup> série, como na 1<sup>a</sup> reunião do ano e nos seus pareceres descriptivos são pouco esclarecedoras, posto não oferecerem subsídios sobre seu desenvolvimento e sobre sua aprendizagem. Isto revela uma dificuldade que perpassa vários professores: a avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos, sobretudo, quando eles são alunos com deficiência.

Foi possível evidenciar que em torno de Marcos circulavam várias pessoas e profissionais, todos opinando sobre o que poderia vir a ser útil para este aluno. Identifiquei os atores sociais que formavam a rede de apoio: a professora da 1<sup>a</sup> série do ensino fundamental, a estagiária que o acompanhou nesse período, a psicóloga do serviço especializado (núcleo de apoio), os pais do menino, a coordenadora pedagógica do ensino fundamental, a orientadora educacional e os colegas de sala de aula da criança, seus pares. Todas essas pessoas poderiam contribuir para o sucesso da educação do aluno, estimulando-o e fornecendo-lhe apoio técnico. Supus que esse grupo deveria, em conjunto, debater, resolver problemas e trocar idéias, métodos, técnicas e atividades para não só ajudarem Marcos como, também, para que seus membros pudessem se ajudar entre si, desempenhando, com sucesso, seus papéis na comunidade em que estavam inseridos.

Além de identificar os atores sociais desse processo, busquei analisar seu funcionamento enquanto grupo: quando se reuniam, se planejavam suas ações, se havia conflitos entre eles e como os problemas encontrados eram superados. No primeiro semestre de 2005, uma parte do grupo (a professora da 1<sup>a</sup> série, a psicóloga, a orientadora educacional, as estagiárias) reunia-se quinzenalmente, para discutir sobre a educação inclusiva. Nas primeiras reuniões, a equipe discutiu o conteúdo a ser trabalhado com o menino e, ao fazer isso, algumas dúvidas surgiram, tais como: "Será que podemos deixar conteúdos que são da 1<sup>a</sup> série de lado? Isto é inclusão?", indagava a professora. A psicóloga do serviço especializado defendia que o currículo deveria ser adaptado e as atividades flexibilizadas, levando em consideração os interesses de Marcos. A partir desta discussão, outras questões foram surgindo: até que ponto ir nessa adaptação curricular? Como adaptar as

atividades? Percebi que o grupo ainda não tinha segurança quanto ao trabalho a ser feito e, menos ainda, quanto ao que estava decidindo. Fiquei com a impressão de que estavam, antes de tudo, tentando saber o que funcionava com a criança.

Pensando a escola como um espaço educacional, no qual as ações pedagógicas devem ser implementadas com vistas à promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de todos os alunos, a necessidade de flexibilizar os currículos escolares para atender às diferentes necessidades dos alunos e dos contextos sócio-educacionais em que se encontram parecia óbvia. O problema parecia estar no fato de que não sabiam quais eram as necessidades de Marcos e, portanto, não conseguiam relacioná-las a um currículo comum e, nem mesmo, a como fazer as adaptações necessárias para lhe assegurar um ensino efetivo. Claro que contar com um grupo de alunos com diferentes perfis e experiências escolares exige pensar a aprendizagem de forma diferenciada dos moldes atuais. Isto era, efetivamente, o que queria entender.

Logo na primeira quinzena de março, a equipe reuniu-se e fez um planejamento colaborativo, indicando os conteúdos que seriam trabalhados no primeiro semestre com Marcos. Estavam presentes nesta reunião: a orientadora educacional, a psicóloga do serviço especializado, a professora da 1<sup>a</sup> série, a estagiária de psicologia. O grupo decidiu abordar os seguintes conteúdos: medidas de tempo; semana e mês; adição e subtração simples; números até o algarismo 10; conceitos básicos (como os de maior/menor; direito/esquerdo; pequeno/grande; fino/grosso; muito/pouco; cheio/vazio). Em relação à escrita, focalizou-se o alfabeto, a ordem alfabética, as palavras que envolvessem sílabas ‘simples<sup>10</sup>’, as palavras conhecidas; o nome do aluno, dos membros do grupo, dos amigos, da professora, da auxiliar, dos familiares, dos animais e dos objetos.

Foi decidido, também, que os conteúdos de geografia, história, ciências e artes seguiriam o mesmo plano adotado para os demais alunos da classe regular e que, para tanto, a professora modificaría as estratégias e a forma de avaliar Marcos. O planejamento foi realizado sem um diagnóstico inicial. Isto fica claro, porque os profissionais não tomaram como ponto de partida para a discussão a última avaliação realizada pela professora da educação infantil, com data de dezembro de 2004 (e, ainda, nenhuma outra: a avaliação psicopedagógica mais recente datava de

---

<sup>10</sup> Linguagem utilizada pela professora

04/11/2003). Outro dado que me chamou a atenção, foi que a professora da educação infantil não participou desta reunião. Afinal, ela poderia trazer dados importantes para a discussão deste momento de transição, em que se decidia o que seria ensinado a Marcos. Os pais também não participaram deste planejamento: só foram informados, posteriormente, do que havia sido planejado para seu filho. Como deve estar claro, dissociou-se ‘o que ensinar’, de ‘para quem ensinar’, ou seja, não se considerou aquilo que Marcos já fazia para lhe ajudar a fazer novas aquisições. Deixou-se, no entender de Vygotski, de considerar a ZDP. Assim mesmo, na perspectiva da professora da 1<sup>a</sup> série, este foi um momento importante, pois como afirmou: “Agora eu sei por onde começar”. Estava tomada a decisão: o grupo havia se comprometido a desenvolver um trabalho em equipe e a apoiar a professora naquilo que ela pontuava como “um desafio”: alfabetizar um aluno com Síndrome de Down, numa classe com 20 alunos, na escola regular. Essa meta era, efetivamente, algo novo não só para a professora como para a escola. Pela primeira vez, essa unidade escolar recebia um aluno com este tipo de deficiência. De igual modo, ao analisar a experiência profissional da professora e da equipe, verifiquei que esta também era a primeira vez que lidavam com uma criança com necessidades especiais. O pai do aluno confirmou essa impressão:

Eu acho que a escola oferece algumas coisas; é parceira no projeto. Mas existem dificuldades, pois lá não têm muitos alunos com Síndrome de Down (SD): o nosso filho é o primeiro caso. Então, é lógico, a escola não tem aquele know-how. O primeiro trabalho especial, a professora vai fazer para o meu filho; para os próximos alunos com SD, esta professora já vai ter um material, já vai ter idéia do que pode fazer.

Esta reflexão do pai sobre a falta de experiência dos professores com alunos com SD no ensino regular, confirmava a necessidade premente de aprimorar a formação docente. De alguma maneira, ele estava dizendo que os professores iriam aprender a lidar com seu filho na prática, sem nenhuma bagagem teórica para orientá-los. Fiquei espantada, porque sabia que a instituição de ensino tinha um programa de formação continuada para docentes, breve, é verdade, mas que acontecera recentemente, em fevereiro daquele ano. Nele, o tema educação inclusiva tinha sido abordado e voltaria a sê-lo. O fato de o pai desconhecer esse aspecto positivo da escola sinalizava que, de alguma forma, a interação família-

escola, em geral de boa qualidade, tinha falhado.

De qualquer forma, uma vez decidido o que ensinar a Marcos, a ansiedade da professora diminuiu. As reuniões continuaram ocorrendo e, a partir delas, surgiram discussões sobre as dificuldades que o aluno enfrentava no decorrer do processo de apropriação da linguagem escrita. Uma questão sempre apontada estava ligada ao comportamento de Marcos que, segundo consenso do grupo, não respeitava os limites e as regras da escola. Uma outra dificuldade relatada pelo grupo referia-se à relutância de Marcos em participar das atividades de escrita e o seu pouco tempo de concentração nas atividades propostas. Estas dificuldades apareceram no primeiro parecer descriptivo feito pela professora no mês de abril: “Ele tem se negado a realizar as atividades. Quando a inicia, logo desiste, amassando ou rasgando o que fez; sai pulando pela sala, derrubando os objetos dos amigos; risca o quadro e sopra o pó de giz”. Diante destas dificuldades, a professora tentava acalmá-lo, pedindo que ele pensasse sobre as consequências de não realizar a atividade. Tudo isso mostrava um esforço grande para considerar Marcos como qualquer outro menino da sala. Mas como poderia ele “pensar sobre o que significava não se envolver na atividade?” Ele tinha SD e isso parecia estar sendo ignorado! Claramente, essa não era a melhor opção para levá-lo a participar das atividades pedagógicas. Por outro lado, como se deveria agir com alguém tão diferente?

Situações inadequadas de ensino conviviam, entretanto, com momentos de acerto. Havia boa-vontade e empenho dos profissionais envolvidos em incentivar Marcos a realizar as atividades, oferecendo “dicas” que o pudessem auxiliar a ter um bom desempenho. Queriam ver o menino ir em frente, aprendendo e se desenvolvendo bem. Estes profissionais percebiam, ainda que não conceituassem dessa forma, a importância de se criar uma zona de desenvolvimento proximal, articulando nas atividades, as possibilidades de o aluno aprender e as da professora de inferir qual seria a melhor modalidade de ajuda para que essas aprendizagens se efetuassem. Com isso, assumiam, implicitamente, que se o aluno aprendesse, isso o levaria a se desenvolver. Não percebiam, no entanto, que eles também estavam aprendendo a ensinar e, portanto, se desenvolvendo. Ainda que os professores não conhecessem, nem compreendessem de forma clara, a importância das interações sociais na formação de ZDP, estavam se aprimorando como profissionais e, consequentemente, tornando sua escola uma organização de ensino mais eficiente.

O grupo, à medida que ia se familiarizando com o processo inclusivo, via-se

face à face com várias perguntas: Qual o papel da professora diante da inclusão? Qual o papel da estagiária na sala de aula? Qual o papel da Orientadora Educacional diante da inclusão e com relação à professora e à auxiliar? Qual o papel do serviço especializado diante da inclusão na escola? A partir destas reflexões, no final do mês de maio, o grupo resgatou o papel de cada profissional na construção de uma sala de aula bem sucedida. A professora reafirmou sua responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem de Marcos, apontando a necessidade da estagiária, para que fosse possível concretizar as ações previstas. Ela se fazia importante, sobretudo em sala de aula, para auxiliar a professora e, neste sentido, tornava-se mais um membro da rede de apoio. A Orientadora Educacional propôs-se a buscar meios para que a rede de apoio à professora fosse mais eficiente e mais colaborativa. Nesse sentido, percebia-se como facilitadora do processo de ensino e aprendizagem. Quanto ao serviço especializado, representado, no grupo, pela psicóloga, ele ficou encarregado de elaborar estratégias para que a inclusão pudesse ser realmente alcançada. Como pode ser visto, o grupo delimitou o papel de cada um de seus membros. Mas esta definição de papéis não foi suficiente para que cumprissem suas respectivas partes, porque se cada um sabia o que fazer, não se mencionou como esses diferentes fazeres seriam articulados. Como podemos analisar na fala da professora da 1ª série, ela, ao se referir ao seu planejamento para o aluno com deficiência, destaca a necessidade de um trabalho articulado, em parceria, mas apenas com o serviço especializado:

... é como eu te digo, o serviço especializado verifica o que eu estou trabalhando aqui, para dar continuidade ao trabalho e aos atendimentos que a psicóloga faz com ele, individualmente. Então, diante daquele meu planejamento, ela também planeja as atividades dela, de acordo com aqueles objetivos que eu tinha elaborado. Logo, a construção do planejamento partiu de mim e deve ser [feito] em conjunto.

Senti, de imediato, nessa fala, que havia uma certa disputa de poder em torno de Marcos, uma tentativa de delimitar espaços e importâncias. A professora tentava fazer seu papel preponderar sobre os demais, quando afirmava que era o que ela planejava que deveria ser o norte dos outros profissionais que trabalhavam com o menino. Em sua percepção, não havia planejamento conjunto das atividades, algo que denunciava as dificuldades implicadas em desenvolver um trabalho em equipe.

Sua fala e sua convicção iam contra um dos pressupostos básicos para que a educação inclusiva tenha êxito: o apoio cooperativo entre os profissionais que atuam na área. Por outro lado, de quem a professora falava? Repassei o papel do psicólogo do serviço especializado, que desenvolvia atendimento psicopedagógico. Para esse profissional, sua responsabilidade não mantinha, senão indiretamente, relação com a meta de levar a criança a se apropriar da escrita, entendida como algo que dizia respeito apenas à professora. Seu trabalho, conforme decidido no planejamento colaborativo, era totalmente distinto: elaborar estratégias para favorecer a inclusão:

No trabalho individualizado, em função de eu estar sozinha com ele durante uma hora inteira, eu me preocupava muito com estas questões de habilidades da escrita, de números e tudo o mais. Quando nós começamos com o trabalho em grupo com as crianças especiais aqui no núcleo, o meu objetivo já foi outro. Então, eu disse: ‘bom, há umas questões de escrita, mas este tipo de habilidade quem tem que dar conta é a professora.

Assim, se lhe cabia fornecer subsídios na forma de estratégias interessantes para serem utilizadas na prática pedagógica inclusiva, seu trabalho com Marcos não deixou de ser, num primeiro momento, individualizado e a partir de uma perspectiva psicopedagógica. Em um segundo momento, ela decidiu atender a criança em grupo. Foi possível ir observando, no processo de pesquisa, que havia, no cotidiano da escola, uma dificuldade de comunicação entre essa instituição e o serviço especializado. Por exemplo, reuniões, marcadas entre a professora e a orientadora educacional com a psicóloga do núcleo de apoio, foram esquecidas e outras atividades acabaram sendo agendadas nesse horário. Diversas vezes, a psicóloga foi à escola, sem conseguir se reunir com nenhum desses atores.

Esta dificuldade de comunicação foi também explicitada em uma outra situação. A orientadora educacional, durante o mês de abril, decidiu realizar um teatro sobre a questão da diversidade, envolvendo alunos e professores do ensino fundamental. No entanto, não discutiu isso previamente com a rede de apoio, o que causou estranheza e surpresa em alguns de seus membros, que gostariam de ter participado do evento, mas não foram dele informados. Posteriormente, ela se justificou, alegando ter agido dessa forma, por estarem “fazendo as coisas de trás para frente”. Ninguém entendeu muito bem o que seria isso, mas ninguém

questionou a desculpa fornecida: aparentemente, não convinha colocar “mais água na fervura”. Esta situação evidencia, entretanto, as dificuldades da rede de apoio quanto ao planejamento colaborativo: muitas decisões individuais eram tomadas, sem terem sido discutidas previamente com o grupo de trabalho.

Com isso, Marcos perdia apoios importantes e, ao mesmo tempo, quase era impossibilitado de agir por conta própria, tal o número de pessoas à sua volta. Na escola, em especial, esse apoio era extensivo e regular. A estagiária do serviço especializado acompanhava Marcos até mesmo nas aulas de Educação Física. Fiquei muitas vezes angustiada com esse excesso de apoio e mencionei, inclusive, a necessidade de minimizá-lo, para permitir que Marcos tivesse ocasião de ficar sem a supervisão de um adulto todo o tempo. Acreditava que, ao invés de ajuda, estava ocorrendo super-proteção, algo que me parecia duplamente equivocado: impedia a iniciativa da criança e dava ênfase à deficiência, em uma franca confusão entre o que é respeitar essa condição e fazer dela centro das atenções, como bem indicou Bartalotti (2004).

Outro impasse vivido no grupo de apoio foi em torno da avaliação do quociente intelectual (QI) de Marcos. Durante o primeiro semestre letivo, a professora solicitou, várias vezes, que a psicóloga do núcleo de apoio realizasse a avaliação. A psicóloga negava-se a fazê-la, explicando: *“Por muito tempo, a professora me pediu uma avaliação do Marcos. Eu disse: eu não vou fazer, não é essa a minha linha, não adianta fazer avaliação de QI...Por ser um aluno especial, a gente precisa ter uma preparação diferenciada. Não dá pra sair aplicando teste, porque senão vai dar o quê? Vai dar que a criança é retardada”*.

Concordamos com Vygotsky (1998) que esse tipo de avaliação não é adequado, pois o mesmo grau de QI em duas crianças, não garante o mesmo desempenho, uma vez que os dados referem-se apenas ao que se consegue fazer sem ajuda. Falam do passado e, nesse sentido, só informam sobre o que já se passou, nada dizendo diante das possibilidades dos alunos aprenderem mediante ajuda. Para minha surpresa, no segundo semestre, a psicóloga cedeu às pressões da professora e concordou em providenciar a avaliação psicológica de Marcos, com o intuito de *“tranqüilizar a professora”*. A psicóloga entrou em contato com o setor de avaliação psicológica do Curso de Psicologia da Universidade e tiveram início as discussões sobre a viabilidade de se fazer uma avaliação diferenciada, sem o uso de testes de inteligência. A meta era utilizar jogos. A proposta ficou no papel e, até o

final do ano, a avaliação do menino não tinha sido realizada. Assim, o dilema da avaliação psicológica também não foi resolvido, permanecendo em suspenso.

### **Marcos no começo do ano:**

Para compreendermos o contexto de aprendizagem e desenvolvimento de Marcos, em especial no tocante à escrita, é necessário apontar que a entrada na 1<sup>a</sup> série significou uma grande mudança, marcada tanto pelo novo ambiente escolar, quanto pela presença de uma nova proposta curricular. Como Marcos já freqüentara a educação infantil, durante dois anos e nessa mesma escola, tinha se adaptado a um tipo de atendimento inspirado na abordagem *high scope*, na qual se privilegia a autonomia da criança. O espaço físico era, então, organizado por áreas de interesse dos alunos, dando-lhes oportunidades de realizarem escolhas e tomarem decisões; as atividades eram desenvolvidas por meio da construção de um ambiente rico em interações, no qual as crianças compartilhavam entre si e com os adultos diferentes formas de sentir, expressar e comunicar a realidade, algo que freqüentemente resultava em aprendizagens significativas no que se referia à compreensão da escrita, ao comportamento social e à adaptação na rotina da Educação Infantil (Gândara, 2005).

Foi neste contexto que Marcos, então com 9 anos de idade, iniciou, em 2005, o processo de apropriação da escrita. No entanto, a entrada na primeira série exigia a aceitação e a adaptação a uma nova rotina. Ao contrário da Educação Infantil, na primeira série o espaço era restrito à sala de aula, exceto nos horários destinados ao recreio, à educação física e às atividades extra classe, todas elas coletivas. Na primeira série, as crianças não mais tinham liberdade de escolher as atividades e esperava-se que permanecessem em suas carteiras durante o tempo em que estivessem em sala de aula. Assim, o período de adaptação da primeira série foi marcado por uma forte resistência de Marcos, que se recusava a entrar na sala de aula, comportamento que persistiu durante todo o mês de março. Pouco a pouco, com a insistência e o amparo da professora e das estagiárias, o menino começou a participar das atividades propostas pela professora, sempre com o apoio da estagiária. Notamos que Marcos, mesmo na sala de aula, tendia a se isolar do grupo, sentando ao chão, bem no fundo da sala de aula, ficava manuseando sua águia e seus animais de borracha. Em vários momentos, a professora, tentando

motivá-lo, sentava-se ao chão ao seu lado e realizava, ali mesmo, as atividades de escrita. Mas, em razão de sua relutância, o menino teve poucas oportunidades para escrever. Efetivamente, foram raros os momentos de participação e envolvimento nas atividades solicitadas. Na época, Marcos fazia cópias sem significado, como bem elucida o episódio, descrito a seguir:

## **5.9 Apresentação do primeiro momento: cópia sem qualquer significado**

### **Episódio 1: março de 2005**

#### **Situação:**

Estamos na sala da 1<sup>a</sup> série. A professora entrega uma folha de papel sulfite A4 aos alunos, explicando como deve ser realizada a atividade, que denominou de: "tentativa de escrita" (Atividade 1- Anexo 8). Segundo ela, os alunos devem copiar na própria folha os seguintes nomes: BALEIA - TUBARÃO - PEIXE - ELEFANTE - COELHO. A professora relembra as crianças de que essas palavras, todas escritas em letra maiúscula, são nomes dos personagens envolvidos nas histórias estudadas durante a semana. Marcos deve fazer a mesma atividade que o resto da classe. A estagiária do núcleo de apoio está sentada a seu lado e busca incentivar a escrever, dizendo: "Vamos escrever?" O menino responde: "Não!!!" Em seguida, levanta-se, senta-se no fundo da sala e brinca com um brinquedo de borracha (leão). Enquanto isso, os demais realizam a atividade proposta pela professora. Marcos permanece deitado no chão, de costas para o quadro de giz, mantendo o leão sobre o peito. Ele observa os cartazes fixados nas paredes. Finalmente, a professora diz: "Marcos, vem, agora é hora da atividade. Tu disseste que irias guardar o leão". O menino não responde, mantendo seu foco de atenção no brinquedo. A estagiária do núcleo de apoio pergunta novamente: "Marcos, queres fazer a atividade? Ele responde: "Não quero". A estagiária pergunta: "Queres brincar"? Nesse caso, a resposta é afirmativa, com um movimento de cabeça. A estagiária diz: "Malandro, hein? Nada disso, nós vamos é fazer a atividade!" A professora aproxima-se de Marcos, senta-se ao seu lado, pega uma folha de sulfite e propõe que ele realize a atividade. Ela soletra as letras da palavra BALEIA, apontando para a folha, mas ele não as copia. A professora volta a insistir várias vezes. Marcos, determinadamente, pega o lápis e desenha uma BALEIA, dizendo: "Baleia, baleia!". Em seguida, a professora escreve "BALEIA" ao lado do desenho realizado pela criança.

O objetivo da atividade, no caso de Marcos, era desenvolver o treino motor por meio da cópia. Para uma atividade inicial de alfabetização, essa ação parecia adequada, pois é importante diferenciar os símbolos que fazem parte do sistema de representação da escrita. No entanto, neste momento em que Marcos pouco participava das ações e se mantinha à parte delas, a proposta não procedia por estar além de suas possibilidades reais de copiar. Se ele não conseguia copiar nem uma palavra, que diria cinco! Assim, aparentemente para manter a interação com a

professora, Marcos desenhou uma baleia, significado da primeira palavra da lista solicitada. O desenho da baleia, ao invés da escrita da palavra, parece indicar o período pictográfico da aquisição da escrita, típico de crianças de 5 a 6 anos de idade. Nesta atividade, Marcos “escrevia” por meio do desenho. No final da atividade, ele, tal como aprendera antes, na pré-escola, escreveu, sem respeitar a seqüência, as iniciais do seu nome: MAIOC.

Pude notar que, na 1<sup>a</sup> série, já não mais se fazia uso de situações de brincadeira para motivar as crianças a ler e a escrever. Jogos, desenhos e brincadeiras perdiam a centralidade no processo educativo e, no que dizia respeito à escrita, eram procedimentos que não mais tinham lugar. A falta de conexão com o ano anterior, o da pré-escola, ficava mais uma vez evidenciada, uma vez que Gândara (2005) já tinha verificado como era difícil para Marcos realizar atividades com lápis e papel, sobretudo quando se tratava de escrever. Isso tinha levado a pesquisadora e a professora a adotarem o uso do alfabeto móvel, sempre que cabia escrever algo (tanto na escrita espontânea como na cópia). Pensava-se que esse recurso possibilitaria evitar que as dificuldades motoras se constituíssem em obstáculo na apropriação da linguagem da escrita.

As situações de escrita na primeira série eram planejadas e intencionais, para serem trabalhadas por toda a classe. Nesse aspecto, as diferenças entre as crianças não eram consideradas. Marcos, no entanto, tentava deixar claro que elas existiam: negava-se a delas participar, e quando o fazia, demonstrava sua contrariedade e frustração, enchendo os olhos de água. O grupo de apoio, percebendo que tudo isso estava se tornando muito aversivo para o menino, buscou outras estratégias, sem abrir mão de fazer Marcos realizar as mesmas atividades que os demais alunos. Passou a elogiar a criança nos seus acertos; falar olhando nos olhos do aluno; observar o que ele estava fazendo, ao invés de chamar sua atenção para o que deixara de fazer; levá-lo a terminar a atividade proposta.

## Episódio 2: março de 2005

### Situação:

Estamos na sala da 1<sup>a</sup> série. Marcos e a estagiária do núcleo de apoio auxiliam a professora na organização da sala: colocam as carteiras lado a lado e formam um círculo. A atividade é de alfabetização (Atividade 2 – Anexo 9), com o objetivo de formar palavras com letras de madeira (alfabeto móvel). Marcos pega o baú com as tais letras de dentro do armário e entrega-o para a professora. Ela retira as letras do baú uma a uma, pronuncia o nome da letra e entrega-a para Marcos, que as vai colocando sobre o papel pardo a sua frente. A professora forma a palavra ‘arco-íris’ e lê, pausadamente, sílaba por sílaba (ar-co-í-ris), cabendo aos alunos repetir cada uma delas. Marcos tenta acompanhar a atividade, mas se perde. A professora explica que todos devem agora escrever a palavra arco-íris. Os alunos dirigem-se às carteiras, quando a professora pergunta: “Quem gostaria de auxiliar o amigo Marcos a escrever”? Várias crianças levantam a mão e Bernardo <sup>11</sup>é o escolhido. A professora solicita que esses dois alunos - Marcos e Bernardo - guardem o baú das letras. Marcos diz: “Não quero”! A estagiária de Psicologia reitera que ele precisa, sim, guardar o baú e que contará com a ajuda de Bernardo. Ela e Bernardo pegam o baú e ambos carregam-no até bem próximo de Marcos. A estagiária fala: “Última chance: se você não levantar, vou levar o baú com o Bernardo”! Finalmente, Marcos levanta e auxilia o colega. A professora explica que a próxima atividade será escrever, no caderno, a palavra ‘arco-íris’ e suas cores. Os alunos são instruídos pela professora a retornarem às carteiras. A estagiária do núcleo convida Marcos para realizar a atividade de escrita. Ele diz que não quer fazer! Ela diz: “Vamos, Marcos, eu te ajudo, vem”, pegando o caderno dele da mochila e colocando-o sobre a carteira. O menino empurra o caderno e diz: “Não”! Mesmo diante dessa recusa, a estagiária do núcleo insiste para que ele escreva, abrindo o caderno dele e dizendo: “Copia aqui! Vamos escrever arco-íris”. Marcos escreve as iniciais do seu nome e acrescenta outras letras aleatoriamente. Empurra novamente o caderno, sai da carteira e senta-se no chão no fundo da sala.

Nesse momento, várias pessoas procuraram auxiliar Marcos: a professora, a estagiária do núcleo de apoio, a estagiária de Psicologia, uma criança do grupo. Todas elas se aproximaram do menino, indicando interesse pelo que ele estava realizando. No entanto, esse excesso de atenção mais pareceu irritar Marcos do que lhe ajudar. Ele empurrou o caderno, saiu da carteira e foi, como sempre, para o fundo da sala, tentando, aparentemente, indicar que havia muito tumulto, muita interferência, muitas pessoas solicitando sua atenção ao mesmo tempo. Nessas circunstâncias, a ajuda oferecida, no sentido de levar Marcos a copiar palavras, não cumpriu seu propósito. Ninguém parecia ter claro que o apoio precisava ser dado de maneira clara, para que pudesse ser discriminado pelo aluno, para que ele pudesse dele tirar proveito. Da mesma forma, ninguém parecia notar que tão logo isso ocorresse, a ajuda deveria, pouco a pouco, ser diminuída, até que o menino pudesse fazer sozinho. Esta situação perdurou por um longo tempo, mesmo após a

---

<sup>11</sup> Nome fictício.

pesquisadora ter alertado quanto à necessidade de a ajuda ser dada com cuidado, uma pessoa por vez (para poder ser mais bem percebida pela criança) e de diminuir este apoio gradativamente, inclusive para construir desafios maiores para o aluno. De outra forma, como poderia ele se dar conta das novas conquistas, testando-as e experimentando-as?

Muito embora a rede de apoio defendesse a importância da conquista de autonomia por parte deste aluno, nem sempre as atividades propostas em sala de aula seguiam essa direção. Observei, no grupo da 1<sup>a</sup> série, que a maioria das atividades selecionadas pela professora não eram coletivas ou grupais, de modo que não favoreciam a interação de pares. Analisando o projeto político pedagógico dessa escola, vi que se a interação era uma das categorias que alicerçavam a proposta da escola, eram escassos os momentos em que os alunos resolviam, em parceria, alguma situação-problema. Quando isso ocorria, Marcos não participava, como foi explicado pela professora da 1<sup>a</sup> série:

Marcos não tem uma interação bem grande, porque cada um quer cuidar da sua atividade. E, também, todos já experimentaram ajudá-lo e ele também não quis, então eles (os colegas) se afastaram um pouco. Houve vários momentos em que a gente tentou com a ajuda da estagiária. O grupo de amigos ofereceu ajuda para ele, mas ele não quis participar com o grupo da atividade.

Tudo isso de fato aconteceu, mas não justificaria a adoção de atividades apenas de natureza individual. Em parceria, em grupo, Marcos poderia não só cumprir a tarefa proposta, como aprender formas de comportamento valorizadas na escola, que implicavam cooperação. Aprender com os pares representava a possibilidade de atuar em uma situação simétrica, diferentemente da aprendizagem com adultos que é, em essência, assimétrica. Marcos perdia, assim, ao interagir basicamente com as estagiárias e com a professora, ocasiões de participar, em igualdade de condições com seus colegas, da resolução de uma determinada tarefa. Se a escola entendia que essa era uma das dificuldades de Marcos, pouco se atentava para o fato de que eram poucas as possibilidades de ele interagir com outras crianças e com elas aprender. Esse problema, que, aliás, afetava todas as crianças, pode ser resolvido por se apresentar justamente como um problema de Marcos (ou seja: não se percebia que as demais crianças também mantinham pouca interação com os colegas).

De fato, foi a falta de participação de Marcos nas raras situações de trabalho em grupo, que fez com que a rede de apoio combinasse de, sempre que possível, promover atividades em grupo ou em pares. Os pais, inclusive, foram orientados a estimular atividades dessa natureza em casa. A mãe de Marcos passou a convidar crianças da sala para brincar com ele. O atendimento, até então individual do menino no serviço especializado, passou a ser realizado em grupo (outras três crianças, com e sem deficiência, compunham o grupo de atendimento).

I

### **Episódio 3: abril de 2005**

#### **Situação:**

Sala de aula da 1<sup>a</sup> série. A professora está sentada em uma cadeira, ao lado da carteira de Marcos. Ela o convida para realizar uma atividade que tem o seguinte objetivo: reconhecer a palavra MÃE e o nome de sua mãe. Ela diz: "Hoje a atividade é sobre as mães, vamos desenhar a mãe Lu?" Marcos concorda e diz: "Mãe". A professora oferece uma folha sulfite (atividade 3 – Anexo 10), ele escolhe uma caneta de seu estojo e desenha a figura de uma mulher, aparentemente sua mãe. A professora escreve a palavra MÃE e diz: "Agora tu copias aqui", indicando o local bem embaixo da palavra. Marcos o faz, mas ao lado da escrita da palavra Mãe. Em seguida, a professora, sem mencionar o fato, pede que ele escreva (espontaneamente) o nome da sua mãe. Ele escreve letras aleatoriamente (RLOLELORRO). A professora escreve o nome da mãe de Marcos e soletra as letras, uma a uma, para que ele as copie. Como o menino não toma essa iniciativa, ela, segurando em sua mão, ajuda-o a copiar. Terminado, Marcos espontaneamente 'escreve', no canto esquerdo da folha, as letras LRORIOOM e diz: "Raco-iris" (referindo-se à palavra arco-íris).

Dessa vez, Marcos recebeu apoio da professora para realizar a atividade e a instrução veio somente de uma pessoa. Com isso, aparentemente, o menino conseguiu manter sua atenção focada na atividade de escrita, composta por quatro procedimentos distintos: a) desenho da figura materna; b) cópia da palavra MÃE; c) escrita espontânea do nome da mãe; d) cópia do nome da mãe. Marcos copiou a palavra MÃE, com dificuldade; não conseguiu escrever espontaneamente o nome da sua mãe nem copiar a palavra ARCO-ÍRIS (nome de seu grupo). Analisando a cópia feita por Marcos, ficou claro que ele grafava as letras sem respeitar a seqüência correta das palavras. Ele sabia que podia copiar e desenhar, tanto que procurava seguir a escrita convencional. Marcos também já diferenciava escrita de palavras de desenhos, mas claramente estava tentando se apropriar do conceito de 'palavra': variava a quantidade de letras e evitava empregar a mesma letra (como é possível visualizar na escrita espontânea das palavras 'arco-íris' e do nome da mãe). Tudo isso parecia indicar que Marcos já tinha se apropriado do fato de que uma palavra

requer o emprego de diferentes letras. Comparando a escrita espontânea da palavra ‘arco-íris’ e do nome de sua mãe, verifiquei que ele identificava algumas letras (M, O, que correspondiam às iniciais do seu nome, e a letra L, que era a inicial no nome de sua mãe) e acrescentava novas letras (I, R, E). Nessa cópia, Marcos não tinha alcançado domínio motor; fazia uso inadequado do espaço, mas já tentava fazer o ~ (til).

### **5.10 Apresentação do segundo momento: o aluno escreve com o apoio do adulto**

Estamos no segundo semestre de 2005. O grupo de apoio passou a se reunir uma vez por mês. O semestre se iniciou com a apresentação, por parte da professora, da avaliação pedagógica que fazia de Marcos. Ela relatou que houve uma mudança significativa em relação ao seu comportamento, pois ele já conseguia cumprir a maioria das regras estabelecidas pela escola, mantendo uma boa convivência com os colegas, professores e funcionários. Essa fala evidenciou que a professora, ao avaliar o menino, levou em consideração seus progressos e sua maior compreensão acerca dos valores da escola:

Desde julho, a gente já vem conversando com a orientadora e com a psicóloga do núcleo, sobre a passagem do Marcos para a segunda série. Tem também a questão de idade do Marcos, e do seu crescimento em relação a sua evolução com o grupo. Ele passou a compreender as regras de grupo e da escola, está mais confiante em si, começou a ter mais noção de que não é só o que ele quer fazer, então esse crescimento que a gente começou a ver, esse amadurecimento, começou a dar indícios que mesmo se ele não se alfabetizasse, eram indícios de que ele poderia ir para a segunda série, para continuar essa alfabetização.

Os atores sociais reconheciam tais conquistas e se entusiasmavam. O menino demonstrava certo interesse pelas atividades, pois já as estava realizando: leitura e escrita (neste caso, a cópia com significado). A professora adaptava as atividades de sala e as tarefas de casa para Marcos. Nessas últimas, podia-se contar com o apoio da estagiária de sala, além do envolvimento da mãe para apoiar a criança:

Algumas vezes, é a mesma tarefa dos alunos; outras vezes, é dirigida a ele a explicação. A explicação é dada em grupo e, depois, a estagiária dele, posicionada ao seu lado, vai explicando pra ele. Outras vezes, eu explico a atividade que ele deve fazer. Mas sempre, quase sempre, eu escrevo um bilhete pra casa, explicando como a mãe deve intervir para ajudar seu filho na tarefa.

A partir da análise das atividades de linguagem escrita que foram realizadas por Marcos, percebi que a professora selecionava determinados conteúdos e diminuía a quantidade de exercícios, tornando-os mais acessíveis ao aluno. Ela mantinha uma linha de comunicação constante com a mãe do menino: enviava bilhetes junto com as tarefas, explicando como deveria ser realizada, dava dicas de como ajudar o filho nas tarefas da escola. A professora e a mãe conversavam, geralmente, na chegada à escola. A mãe de Marcos acompanhava, sistematicamente, as tarefas do filho, tentando contribuir para sua aprendizagem. Esta parceria entre a professora e a mãe foi importante para o desenvolvimento de Marcos, à medida que ambas passaram a compartilhar as atividades propostas e a ajudar Marcos tanto na sala de aula como em casa. Esta parceria, no entanto, poderia ter sido bem mais efetiva se não reproduzisse o modelo imposto pela escola: o da repetição. De certa maneira, o apoio extensivo que a criança recebia na escola durante as atividades de linguagem escrita, estava sendo replicado em casa: só com a mãe a seu lado é que Marcos fazia as lições, como ela nos conta:

Ela [a professora] manda, geralmente ela manda, não mandava os bilhetinhos. Aí eu mesma propus para ela, porque as vezes eu fazia de um jeito [a tarefa] e ela queria de outro. Aí, ela começou a colocar bem o que ela queria. Eu sempre coloco mais atividades para o Marcos fazer, porque a tarefa já é diferente para ele. E então, as lições costumam ser bem light. Como ele costuma ser preguiçoso para fazer a lição, quando acabava a lição da professora, eu já colocava a minha. Assim: se a professora dava matemática, eu incluía português e vice versa. Não só numerais, mas colocava, também, pedrinha, feijão, para contar; propunha uma colagem, essas coisas assim ajudaram bastante, no fim do ano.

Outra alternativa interessante adotada pela professora foi a utilização de uma caixa contendo os vários animais de borracha de Marcos e seus respectivos nomes escritos em fichas (leão, iguana, cachorro, girafa e dinossauro). Marcos demonstrava apego a estes brinquedos e a professora “negociava” com ele o tempo de brincar

com a caixa. Isso significava que ele só o poderia fazer depois que realizasse as atividades de escrita. A professora adotou o uso sistemático do alfabeto móvel de madeira, oferecendo à criança a possibilidade de escrever palavras ou frases. No início, ele fazia isso com as letrinhas de madeira e, depois, por meio de cópias no caderno ou em folhas sulfites. Quando as atividades de escrita eram realizadas com o apoio do alfabeto de madeira, Marcos nitidamente se envolvia mais com a atividade.

A professora deu continuidade ao plano de trabalho estabelecido anteriormente, pois o grupo de apoio reconheceu que era necessária a sua continuidade, no intuito de atingir alguns objetivos referentes à alfabetização. Agora, era possível identificar que o grupo planejava o ensino de Marcos, levando em consideração o que ele já sabia. Na percepção da professora, a inclusão estava realmente se efetivando, a despeito de Marcos ainda encontrar dificuldades em realizar trabalhos em equipe. Efetivamente, eles só passaram a ser feitos a partir do mês de outubro, como bem lembra a professora:

Ontem foi muito legal, a gente fez um trabalho em grupo e foi a primeira vez que ele participou! Ele nunca tinha participado, sempre preferia ficar fora dos grupos, já era algo dele mesmo. Por exemplo, quando eu falava: “hoje tem trabalho em grupo, já vamos organizar o que cada um vai fazer”, no momento que Marcos escutava isso - que a gente ia trabalhar em grupo -, ele já se distanciava. E se a gente chegava perto ou se um amigo chamava, ele se distanciava ainda mais”.

Como podemos verificar, a professora atribuía as dificuldades encontradas na interação exclusivamente a Marcos: “Já era algo dele mesmo”. O aluno estava rotulado como sendo aquele que não interagia, como se carregasse o estigma social da deficiência, transformando-se na deficiência em si! De fato, a professora sequer questiona se a sua prática ou se o tipo de organização dos grupos de alunos (que se sentavam em carteiras enfileiradas, com poucas oportunidades de interação) era adequada. Com isso, mais uma vez, Marcos deixava de interagir com seus colegas de classe. Dentre as atividades que observei em sala, selecionei um episódio no qual foi proposta uma das raras atividades para serem realizadas em pequenos grupos e de que Marcos não participou, conforme previsto.

## Episódio 1

A professora organiza as carteiras em pequenos grupos para realizarem a atividade. Ela explica ao grupo que a atividade será sobre o corpo humano e que eles deverão se organizar em quatro grupos menores, assim distribuídos: um grupo para elaborar um texto, um grupo para construir um caça-palavra, um grupo para fazer cruzadinha com charada, e um grupo para fazer cruzadinha com desenho. Os alunos tiveram a oportunidade de escolher em que grupo queriam permanecer. A professora escreveu o nome dos alunos no quadro, formando os grupos, conforme o desejo das crianças. Enquanto isso, Marcos estava sentado sobre uma mesa. A estagiária do núcleo de apoio perguntou em qual grupo ele gostaria de participar. Ele fez como se estivesse pensando e a professora também lhe perguntou em qual grupo ele desejava participar. Ela leu os agrupamentos e ele disse: CRUZADINHA! Com desenho? Perguntou a professora. Ele respondeu balançando a cabeça: é. Marcos foi o primeiro da lista daquele agrupamento (mais três alunos - duas meninas e um menino - o escolheram). A professora explicou novamente que o trabalho seria em grupo, assinalou que precisariam trabalhar juntos, alertando que seria apenas uma folha por grupo. Ela chamou todos os alunos para sentarem nas carteiras distribuídas em pequenos grupos. Marcos, que estava sentado sobre uma das mesas, no fundo da sala, desceu quando a professora disse que seu grupo iria se sentar ali. Ele foi para a frente da sala, sentou-se próximo ao quadro de giz e brincou com uma águia de papel. Do fundo da sala, a professora chamou-o, mas ele não lhe deu atenção. Então, ela comentou com a pesquisadora sobre a dificuldade de Marcos em participar de atividades em grupo. Uma colega de seu grupo, voluntariamente, foi ao encontro de Marcos, puxou conversa e pediu para ele que fosse participar, com o grupo, da atividade. A colega insistiu, mas ele disse que não queria participar. A menina retornou para o pequeno grupo. Marcos permaneceu sentado, em companhia de sua águia. A professora passou nos quatro grupos e fez orientações para a realização das atividades. A estagiária do núcleo de apoio pegou uma folha de sulfite e foi ao encontro de Marcos, pedindo-lhe que fizesse o desenho de algumas partes do corpo humano. Ele disse que não queria fazer. Ela afastou-se, retornando para o fundo da sala. Marcos jogou a folha e o lápis no chão. A estagiária veio conversar comigo (no fundo da sala), e disse que ele “nunca participa das atividades de grupo, porque não gosta”.

Mais uma vez, Marcos carregava o estigma social da deficiência, visto haver um entendimento partilhado pelos adultos de que a dificuldade para interagir socialmente era sua. O grupo de apoio, focado na alfabetização, passou a questionar se o método que estava sendo adotado com Marcos era realmente eficaz para levá-lo a se apropriar da linguagem escrita. A fala da professora mostrou que ela mudou as estratégias de ensino, adotando um outro método de alfabetização, utilizando com o grupo de alunos e com Marcos estratégias defendidas pela psicolingüística (vide Smith e Batista, 2003), em geral adotadas pelos defensores da abordagem construtivista. Essas estratégias incluíam procedimentos nos quais se apresentava ao aluno o todo (ou seja, palavras, frases, pequenos textos), buscando extrair dele, significados sem proceder às segmentações fonéticas. A análise fonética era desenvolvida à medida que a criança ia tentando escrever. Desta forma, não se podia dizer que a professora seguia propriamente um método de alfabetização, já que pressupunha avanço das crianças ao realizarem coletivamente as atividades de leitura e escrita. Desse modo, não via a necessidade de

intervenções sistemáticas.

A partir do mês de agosto, com base na avaliação das atividades de escrita realizadas por Marcos, e levando em consideração a capacidade de memorização do menino, a professora alterou mais uma vez suas estratégias de alfabetização: passou a adotar o método analítico-sintético, propondo que, a partir de uma palavra significativa para o aluno, ele aprendesse suas sílabas, além das famílias silábicas correspondentes, fazendo com elas novas combinações para formar novas palavras. Esse método incluía ainda cópias e ditados, apoiando-se na memorização para fortalecer as associações entre sons e letras/sílabas.

Nesse momento o que eu tenho tido em mente é assim: o grupo já está alfabetizado e agora a gente trabalha intensificando a gramática, a interpretação de texto e conteúdos que são mais abstratos. Então, para o Marcos, nesse momento, o meu objetivo maior é a fixação silábica. Eu modifiquei também o meu planejamento com ele, pois no início do ano, eu pretendia trabalhar a alfabetização, no método que a gente trabalha: o método de trabalhar tudo junto: textos, histórias. Não tem silabação, não tem sílabas divididas, primeiro as simples depois as complexas. Em agosto, eu conversei com a equipe de apoio, sobre a possibilidade de introduzir a silabação: aquela coisa sistemática, desde as vogais, pois ele reconhece todas as letras do alfabeto.

Foi assim, buscando apoiar Marcos que a professora buscou modificar a forma de apresentar e sistematizar a linguagem escrita. Ela abandonava uma abordagem que considerava ser construtivista (confundindo, como é freqüente, construtivismo com estratégia ou método), para seguir uma abordagem considerada tradicional. A professora explica:

Não é um método totalmente antigo, é mais tradicional. Hoje as escolas não alfabetizam mais por essa seleção de sílabas. Não estou testando o método, mas é o teste do que funciona com o Marcos... Os avanços são pequenos ainda, mas ele consegue, a partir da silabação, saber que letra eu falei. Então, ele tem escrito pra mim, por exemplo: esqueleto - que é uma coisa que ele gosta - ele põe EQLO. Isso, no processo normal de alfabetização, a gente já considera a criança quase silábica! Mas claro que isto só acontece com o adulto ao seu lado!

Como bem lembra Weisz (1999): Se o professor procura inovar sua prática, adotando um modelo de ensino que pressupõe a construção do conhecimento sem compreender suficientemente as questões que lhe dão sustentação, ele corre o sério

risco de ficar se deslocando de um modelo que lhe é familiar para outro, meio desconhecido, sem muito domínio de sua própria prática: ‘mesclando’, como se costuma dizer. Essa decisão da professora sugeria que ela acreditava que a abordagem construtivista não funcionava para crianças com dificuldades e, sobretudo, quando há alguma deficiência. Portanto, parece estar implícita, nessa crença, a idéia de que Marcos não era capaz de construir significados utilizando a linguagem escrita. Essa situação surgiu com mais clareza, quando a professora foi questionada pela pesquisadora sobre os sentidos atribuídos à linguagem escrita e ela disse:

Não, o para quê escrever não foi trabalhado. Era trabalhado normalmente: "Vamos Marcos, se tu aprenderes a ler e a escrever tu vais poder isso, aquilo". Dávamos premiações, mas a função [da escrita] exatamente, não. Acho que a preocupação era tão grande que ele aprendesse, e que a gente conseguisse ensinar, que acabava partindo para a atividade de escrita em si, sem se preocupar com: o como, porque, para que escrever.

A professora deixou claro que não conseguiu organizar o ensino, fazendo com que a linguagem escrita se tornasse necessária no cotidiano de Marcos. Isto nos levou a compreender a relutância do menino diante de tais atividades. Era evidente que ele ainda não tinha atribuído um sentido à linguagem escrita. Embora ele soubesse que a escrita estava presente nas inúmeras histórias que ele manuseava, ele não se via como um possível escritor. É importante ressaltar que a professora trabalhou os sentidos e a função social da escrita com todo o grupo e, inclusive, com Marcos no grupo, durante o primeiro semestre. Ela explica:

Com o grande grupo foi trabalhado, inclusive com ele escutando. Mas quando sentávamos com ele, especificamente, daí não, não era trabalhado [o como, porque, para quê escrever]

Pude observar que isto realmente tinha acontecido durante o semestre: a professora formava o texto com os alunos salientando sua função comunicativa. Na maioria das vezes, esclarecia que a escrita servia para se comunicar com um interlocutor ausente (escrevendo um bilhete para os pais, escrevendo um cartão de aniversário, lendo o texto produzido por um pequeno grupo para o grande grupo). A questão aqui era complexa, pois Marcos não aderiu às inúmeras propostas da professora e do grupo no primeiro semestre. Não podemos deixar de considerar que

Marcos tinha dificuldade em fazer uso da linguagem oral: falava pouco e utilizava a linguagem exclusivamente para satisfazer suas necessidades básicas e alcançar seus desejos. Portanto, se ele pouco interagia no grupo, raramente nele intervinha comunicativamente. Diante desta situação, a professora teve muitas dificuldades para aproveitar seus raros momentos de interação e de comunicação (tanto gestual quanto oral), para motivá-lo a escrever. Parafraseando Davis (1989), a professora não conseguiu removê-lo de sua individualidade, pois ele não tinha claro o significado e a importância de realizar atividades conjuntas.

Neste período, várias e diferentes atividades foram desenvolvidas para apoiar Marcos na escrita, a saber: escritas com o alfabeto móvel (de madeira e de papel), cópias de palavras do alfabeto móvel no caderno ou no papel sulfite; recortes de figuras, letras e palavras em revista e jornais; escritas espontâneas, cópias, ditados; desenhos e pinturas. Estas atividades foram mediadas, na maioria das vezes, por um adulto, que soletrava as sílabas e, a partir delas, ele as escrevia. Analisando tudo o que foi feito, foi possível observar que somente a partir de outubro foram registradas atividades de escrita das famílias silábicas: BA, CA, TA, MA, RA. Embora a professora, ao ajudar seu aluno, utilizasse a silabação, os registros escritos da 1ª série trazem poucas atividades que evidenciem a escrita da família silábica. Neste sentido, um trabalho mais sistemático com as famílias silábicas poderia ter sido levado a efeito, contribuindo, ainda mais, para o processo de alfabetização de Marcos.

Assim mesmo, esta tomada de decisão auxiliou a aquisição da linguagem escrita de Marcos. A partir da análise de suas atividades escritas e segundo a avaliação da professora, houve avanços significativos: Marcos passou a identificar segmentos sonoros e a compreender que palavras diferentes podem compartilhar o mesmo som. Isso pode ser observado nos episódios que apresentamos a seguir:

## **Episódio 2: setembro de 2005**

Estamos na sala da 1ª série. A professora inicia a atividade (atividade 4- Anexo 11) incentivando o grupo a relatar oralmente o que fizeram no fim de semana. Algumas crianças falam que foram ao shopping, outras que assistiram a um filme, brincaram em casa.... Em seguida, escrevem sobre o fim de semana. Enquanto isso, Marcos permanece brincando no chão da sala, com sua águia de papel predileta (que ele faz com folha de revista ou papel de jornal), balançando-a de um lado para o outro. A estagiária do serviço especializado convida-o para se sentar na cadeira junto com ela e a realizar a atividade de escrita: "Vem comigo, agora é hora de escrever o que tu

fizeste no fim de semana"! Marcos ignora-a e continua brincando com sua águia. Ela insiste: "Vem logo, senão tu vais perder a hora do lanche!" Ao ouvir isso, ele se levanta e senta-se na cadeira. A professora aproxima-se e diz: "Vamos lá, amigo, escreve aqui" e em uma folha de sulfite rosa escreve 'FINAL DE SEMANA'. Outra estagiária (a da sala) chega e soletra as letras da palavra, tentando levar o menino a copiar. Ele, pegando um lápis preto, obedece. A professora se afasta, para passar nas carteiras de outros alunos que solicitavam sua atenção. Marcos permanece em sua carteira, com uma estagiária de cada lado, tentando contar que foi ao dentista. Para isso, coloca o dedo indicador em um dente e fala: "Dente, dentista". A estagiária do serviço especializado pede que escreva na folha que foi ao dentista e vai soletrando as letras para ele escrever, mas ele não o faz. Ela, então, escreve a frase: FUI AO DENTISTA. Marcos copia a frase, com o apoio da estagiária.

Como pode ser visto, Marcos recebe o apoio de três adultos para realizar a atividade: da estagiária do núcleo de apoio, da estagiária da sala e da professora. Até esse momento, podemos dizer que o aluno continua recebendo o mesmo tipo de apoio, ou seja, que nada mudou em relação ao momento 1. Essa ajuda permanecia extensiva, à medida que um adulto sempre mediava suas atividades na escola. Assim, observamos que o menino ainda não conseguia prestar atenção à explicação que a professora dava ao grupo, pois, nessas ocasiões, ele não se mantinha atento, nem demonstrava nenhum interesse na explicação da professora; no entanto, quando a explicação era individual, a situação mudava drasticamente: Marcos olhava, sorria e falava com ela. Com o apoio das estagiárias, conseguia copiar a expressão: FINAL DE SEMANA e a frase: FUI NO DENTISTA. Nesta cópia, algumas mudanças foram notadas em relação ao momento 1, com a criança passando a: a) seguir a direção correta das letras (da esquerda para a direita), quando antes apenas as copiava com dificuldade, sem respeitar sua ordem na palavra); b) copiar sem ajuda, escrevendo frases e palavras, ao invés de se apoiar na mão do adulto, orientando, sobre a escrita durante as cópias. O fato de copiar palavras e frases indica um maior domínio motor, tendo em vista o tamanho menor da letra, agora menos tremida; c) respeitar o espaçamento entre palavras. Até agosto, Marcos já reconhecia todas as letras do alfabeto, e pouco a pouco, as utiliza na escrita.

### **Episódio 3: setembro de 2005**

Estamos na sala da 1<sup>a</sup> série. A professora propõe uma atividade a ser realizada individualmente aos alunos, que consiste em procurar palavras referentes ao corpo humano no caça-palavras. A atividade é composta por um cabeçalho, caça-palavras, desenho, cálculo e escrita sobre o corpo humano. Marcos está sentado no chão, brincando com alguns animais de borracha. A professora se aproxima e diz: "Olha! É o corpo humano. Vamos fazer atividade" (mostrando a folha que continha suas especificações para ele). Ela aponta a figura

de um homem e diz: "Ele é um domador de animais!"). Marcos não mostra nenhuma reação diante do convite. A professora, então, afasta-se e caminha entre as carteiras da classe, interagindo com outros alunos que realizam a atividade. Marcos continua brincando no chão com seus animais de borracha. A professora aproxima-se novamente, pega a folha da mesa do aluno, abaixa-se e coloca essa folha no chão. Pega a tesoura em sua mão e diz: "Esta tesoura é minha e essa atividade é sua, vamos fazer"? Ela explica que hoje não pode sentar-se no chão, ele balança a cabeça dizendo: "Não!." A professora ameaça, como resultado, retirar os animais com os quais o aluno está brincando, o que o leva a concordar em sentar na cadeira dele e fazer a atividade. A professora afasta-se para atender às demandas de outros alunos. Marcos senta, pega seu lápis e começa a escrever. A professora aproxima-se novamente e senta-se ao lado dele, buscando auxiliá-lo. Ele escreve o próprio nome na folha. A professora começa, então, a fazer perguntas sobre o corpo humano: "É o combustível do corpo, corre pelo nosso corpo dentro das veias?" Marcos tem dificuldade para responder à pergunta, mas finalmente se aproxima da resposta dizendo: "Aguinha". A professora vai em seu auxílio, dizendo: "Sai do nosso corpo quando a gente se machuca". Agora, sim, o aluno responde: "Sangue". A professora pergunta sobre os membros inferiores e superiores. Ele nomeia alguns: fêmur, coxa, tíbia, mostrando com a mão as partes de seu corpo. Menciona ainda o esqueleto e a professora pede-lhe que ele escreva a palavra no verso da folha. Marcos começa a fazer um desenho (atividade 5 – Anexo 12). A professora diz que não foi isso que pediu e que quando ele terminar o desenho, deve escrever a palavra esqueleto! Dirige-se, então, para a frente do grupo para dar orientações sobre a atividade que está sendo feita. Marcos termina seu desenho, escreve seu nome quatro vezes, e vai até a professora para mostrar-lhe o desenho. Ao vê-lo, a docente exclama que ele não escreveu a palavra ESQUELETO, apenas fez um lindo desenho! Pede-lhe que leia o que escreveu e ele diz: "Nome meu". Então, ela solicita que ele escreva no quadro: esqueleto. A professora soletra as sílabas. Ao falar o TO, ela diz também: "TA-TE-TI-TO-TU". Ele indaga: "T de tatu"? E a professora confirma! "Isso mesmo, T de tatu!!" Ele escreve no quadro de giz: EQLTR. A professora pede a Marcos que ele leia o que escreveu. E, Marcos lê: "Esqueleto". Ela o questiona, perguntando-lhe se na palavra esqueleto tem a letra R. O menino sinaliza com gestos que existe sim, a letra R existe na palavra esqueleto. Em seguida, a docente pede para Marcos retornar à carteira e copiar a palavra escrita no quadro. Ele vai à carteira, senta e obedece as ordens do outro, copiando do quadro: EQLTR. Retorna e mostra para a professora o desenho, e a docente volta a lhe perguntar: "Te confesso que essa letra R não existe na palavra ESQUELETO. Quer ver?" Ela escreve no quadro: ESQUELETO, logo abaixo da palavra EQLTR. A professora sublinha com setas as letras que ele escreveu corretamente e circula aquelas que ele não escreveu: S, U, E - e circula também a letra R. Ele permanece atento à correção da professora e ela lhe pede para que apague o quadro. Marcos olha para seus colegas e observa se alguém copia. Sobe em uma cadeira e apaga o quadro lentamente.

A atividade de escrita era apresentada de forma lúdica e versava sobre um tema que se refere aos interesses da criança: o corpo humano. Marcos, desde a educação infantil, já manifestava interesse pela temática do corpo humano. Já tinha mostrado seu Atlas do corpo humano, e explicou-o a várias pessoas do grupo, inclusive à pesquisadora. Marcos contava com a ajuda da professora, que lhe explicou a atividade, tentando favorecer os interesses da criança. Quando a professora solicita que ele escreva a palavra esqueleto, Marcos desenha o corpo humano em forma de esqueleto. Ele recorre à forma pictográfica (ao desenho) para escrever, mas logo após a nova explicação da professora, podemos ver que ele já apresentava escrita convencional, provavelmente porque começo a perceber que pode desenhar a fala. Isso evidencia-se com a escrita da palavra esqueleto. Neste

caso, o apoio da professora, expresso pela pauta sonora, contribuiu para a produção da escrita de Marcos.

Analisando o contexto em que se deu a produção da linguagem escrita, observamos que a professora faz a segmentação oral da palavra em sílabas, oferecendo um novo apoio para Marcos, ao chamar a atenção para a pauta sonora da palavra (ES-QUE-LE-TO) para que ele a escrevesse. Mas o que a professora está ensinando para Marcos quando ela segmenta a palavra? Ela buscou mostrar que as palavras orais são segmentáveis - ou seja, são constituídas por unidades sonoras (fonemas) menores, neste caso, as sílabas - para que Marcos associe o som da sílaba às letras correspondentes. De fato, o aluno já conhecia o alfabeto e utilizava as letras cujas pronúncias se aproximavam do som da sílaba (E para 'ES'; Q para 'QUE'; L para 'LE'; ). No caso da sílaba TO, não havia como relacionar o som de T com o de "TO", de modo que Marcos ficou em dúvida sobre o que escrever. A professora ajudou-o, enunciando oralmente as sílabas que se formam a partir da junção das vogais com o T. Família TA-TE-TI-TO-TU, levando-o a concluir que seria necessário a letra T de 'TATU'. A pergunta indica que Marcos tinha memorizado o nome e a forma gráfica da letra, associando-os à imagem do tatu. Esta mediação parece ter-lhe oferecido subsídios para compreender o funcionamento do sistema de representação alfabético, no qual combinações de letras representam segmentos fonéticos das palavras. Ele pode, dessa maneira, perceber que a estrutura fonológica da palavra é composta de segmentos sonoros (Vide Maluf, 2003). Fica claro que Marcos só foi capaz de escrever a palavra 'ESQUELETO' mediante o auxílio do adulto, mas escrever com ajuda implica ser capaz de, no futuro, escrever sozinho.

O sistema de representação alfabético tem por base a utilização de letras para representar os menores segmentos fonológicos, ou seja, os fonemas. A tomada de consciência dos fonemas é um processo muito complexo, pois exige que o sujeito pense sobre a palavra não somente pelo que ela significa, mas também como um conjunto de sons. É a isso que Vygotsky se refere, quando defende que a linguagem escrita para o sujeito começa sendo um simbolismo de segunda ordem, para somente depois, gradualmente, tornar-se um simbolismo de primeira ordem, referindo-se diretamente à realidade, sem a mediação da fala. Assim, no início, a criança, com a mediação do adulto, precisa ser levada a reconhecer que signos (as palavras) são formados por combinações de letras, em uma determinada ordem

(que vai da esquerda para a direita) e separados por espaços vazios.. Desta forma, a descoberta de que os signos representam os sons das palavras, constitui-se em um avanço, porém, ainda é necessário descobrir quais são os sons que elas representam.

Na língua portuguesa, as sílabas são segmentos sonoros salientes e, por isso, é compreensível que as crianças utilizem suas letras para as representar, quando comprehendem essa particularidade do sistema de escrita (enquanto um simbolismo de segunda ordem). Embora as letras representem, na realidade, fonemas e não sílabas, este avanço das crianças permite-lhes começar a relacionar a pauta sonora com a grafia da palavra, contribuindo para que, posteriormente, descubram os fonemas. Dessa forma, a tomada de consciência dos fonemas (aspectos abstratos vinculados ao sistema alfabetico de representação) é fundamental para a apropriação do sistema de escrita, só sendo possível quando o sujeito utiliza uma representação mental que, de alguma forma, torna os fonemas "materiais", "concretos". Essa representação mental é proporcionada pelo conhecimento de algumas relações som-letra. Morais (1996) explicita esse processo:

... a consciência fonêmica e o conhecimento do código alfabetico surgem simultaneamente. Nenhum é a 'causa' do outro. Entretanto, veremos que eles se influenciam e se reforçam mutuamente. Juntos, eles contribuem para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita (MORAIS, p.176)

É importante destacar que o domínio destas questões (correspondências entre os sons e as letras) não é o objetivo do processo de alfabetização. Mas, sem esse domínio não é possível atingir o verdadeiro objetivo da alfabetização, que é a construção de sentidos fazendo uso da linguagem escrita na interação social (Schiochetti, 2004). Ao adotar o método analítico sintético, a professora leva em consideração a ótima memória de Marcos, que lhe permite fixar uma série de informações. Ela própria argumenta:

Ele consegue memorizar e fixar aquilo por muito tempo! Aquilo que ele gosta, ele memoriza. A questão silábica, por causa do som e a questão da memorização, estou trabalhando algumas palavras. A partir da memorização daquelas palavras, ele está tirando sons da silabação.

Como foi possível analisar, a professora demonstrou intencionalidade

educativa em sua intervenção junto ao aluno, a despeito das eventuais inseguranças que pudesse ter quanto ao seu acerto. Na verdade, era difícil conhecer os conhecimentos de seu aluno, já que ele não os verbalizava. Assim, a professora não podia contar, a partir das produções escritas da criança, com subsídios teóricos suficientes para inferir qual seu conhecimento sobre a escrita. A mesma dificuldade foi também expressada pela orientadora educacional:

Em alguns momentos, fica difícil para a equipe saber o que se passa na cabecinha dele. Como acontece com os outros alunos que dizem pra gente: “Olha, eu não entendi isso aqui”. Ele não diz isso”.

Para que o Marcos expressasse alguma dificuldade em relação a sua compreensão sobre o funcionamento do sistema de escrita, seria necessário que ele já tivesse algum conhecimento sobre este funcionamento e, sobretudo, que tivesse dele consciência. Até lá, caberia aos mediadores deste processo, a partir de uma avaliação sistemática das produções do menino, inferir quais eram as suas dificuldades. Isto seria tão mais importante quanto estes mediadores pretendiam fazer um trabalho numa perspectiva construtivista, a qual pressupõe que a criança elabora hipóteses acerca do objeto de sua ação mental, (neste caso, a língua escrita).

Por outro lado, Marcos não era envolvido em sala de aula em situações que lhe possibilitassem ampliar o sentido das suas produções escritas para além do proposto pela tarefa escolar. Muito embora fosse possível considerar que ele comprehendesse a função social da escrita enquanto veículo de significados (sobretudo quando se tratava da literatura infantil e de informações sobre o corpo humano e sobre outros animais), a impressão que ficava era a de que a percebia como algo que lhe vinha pronto (dos inúmeros livros que ele manuseava no seu cotidiano, pois ele os retirava da biblioteca, semanalmente). Aparentemente, ele ainda não conseguia se perceber como um autor de textos, ou seja, ainda não tinha sido confrontado com situações que tornassem premente a necessidade da escrita. Gândara (2005), em estudo anterior com Marcos, afirma:

No ponto de vista das crianças, se a escrita registra o nome dos objetos, é uma etiqueta para algo que já existia antes do registro. Ela substituiu o objeto, não o cria. Assim, parece que “M” [Marcos] acredita que as histórias têm uma identidade anterior à sua representação gráfica (seja esta na forma de ilustrações, seja na

forma escrita), por isso, esta serve para lembrá-las tal como são, não aceitando que, na leitura, sejam alterados os nomes dos personagens ou a seqüência dos eventos”.

A autora lembra que Teberosky (2003) considera que:

[...] “o deslumbramento das crianças pela leitura e releitura das mesmas histórias está relacionado a uma descoberta muito importante, de que a escrita fixa a língua e a domina de tal maneira que não permite que as palavras se dispersem, que se apaguem nem mesmo sejam substituídas umas pelas outras. Assim, a aparição das mesmas palavras, uma vez e outra, garante grande parte do mistério que certamente reside nesta possibilidade de reprodução, de reiteração e de re-apresentação. (Gândara, 2005, p.67).

Nesse ponto, teria sido importante que as intervenções da professora privilegiasssem a apropriação, pelo aluno, da função social da escrita, ampliando-a para além da função de reprodução e de re-apresentação. Para isso, seria necessário que a professora criasse um contexto compartilhado de interações sociais, que não se limitasse somente às tarefas escolares, promovendo o uso da escrita enquanto ferramenta que permite a comunicação com um interlocutor ausente. Seja como for, a adoção do método analítico sintético pareceu agradar aos pais, que, mesmo sem serem consultados, concordaram com tal mudança, conforme pode ser identificado na fala da mãe: “[...] nós temos fé que agora, com esse novo método, ele vai ser alfabetizado. Eu sei que pelo outro jeito [de ensinar], ele estava mais lento”. Esta expectativa dos pais de crianças com deficiência mental quanto à alfabetização de seus filhos parece sinalizar uma possibilidade de diminuir a distância entre eles e as crianças alfabetizadas.

## Episódio 4: outubro de 2005

Estamos na sala da 1<sup>a</sup> série. A professora está sentada ao lado de Marcos, na carteira. Ela propõe que Marcos escreva, em uma folha de papel sulfite (atividade 6 – anexo 13), sobre o que fez no final de semana. Ele se mostra indiferente a esta proposta, pois está muito interessado em falar sobre o livro que havia retirado da biblioteca. Então, a professora lê o livro, que conta a história do RATO. Marcos permanece atento à história. Quando ela finda, a professora sugere que ele escreva a palavra RATO e repete, mais uma vez, a palavra, agora dando ênfase às sílabas: RA – TO. Ele escreve a letra R. A professora repete pausadamente a sílaba RA, e Marcos escreve a letra A. Para a sílaba seguinte (TO), a professora falou a família silábica (TA, TE, TI, TO, TU) e ele pergunta se era o T de TATU? A professora confirma e ele escreve o T. Ela diz que está faltando uma letra e fala TO. Ele indaga se falta a letra O. A professora confirma e ele escreve O. A professora faz a leitura da palavra RATO. Ela diz que tem nojo deste animal, pois ele transmite doença. Marcos responde: UI. A professora pede que ele escreva UI, repetindo-lhe pausadamente a palavra. Marcos escreve a palavra UI. A professora diz que se o rato a mordesse, ela sentiria dor; então o aluno fala: AI. Ela solicita que ele escreva AI, o que é feito. Os dois continuam conversando, folheando o livro, falando sobre a comida do rato. A professora sugere que Marcos escreva a palavra COMIDA, ele a obedece, tão logo a professora termina de falar a família silábica. Em seguida, o aluno lembra-se de um passeio ao zoobotânico, referindo-se à iguana. Então, a professora pede que ele escreva IGUANA; Marcos escreve a palavra, de acordo com a segmentação feita pela professora: I-GUA-NA.

Nesta atividade, podemos verificar que Marcos já conseguia escrever com o apoio de um adulto mais experiente, algo que ele ainda não fazia no momento 1 (situação em que a professora segurava sua mão para que ele copiasse; se deixado livre, Marcos não respeitava a seqüência de letras na escrita das palavras, de modo que elas não passavam de agrupamento de letras sem significado). Mas, nesse momento 2, há uma mudança significativa na apropriação da escrita pela criança: a escuta dos segmentos silábicos permite sua associação com os fonemas iniciais de alguma palavra conhecida, cuja representação ortográfica ele já memorizou. Dessa maneira, Marcos consegue identificar a consoante inicial destes segmentos, como fica claro quando ele indaga: “T de TATU”? Isto revela, ainda, que ele consegue compreender que palavras diferentes podem compartilhar o mesmo som, e este som é representado pela mesma letra (neste caso o mesmo T que serve para escrever o /TA/ de TATU, também serve para escrever o /TO/ de RATO).

É importante destacar, que neste episódio, a professora procura conduzir Marcos a uma escrita alfabética, não aceitando mais como resposta a utilização de uma letra somente para representar uma sílaba, como foi descrito no episódio anterior: agora, a professora exigia, nesse momento, que ele se desse conta de que faltava uma letra na sílaba, destacando o som /TO/. A partir daí, o aluno analisou essa sílaba e percebeu que o som /O/ não estava representado e que, portanto, seria necessário acrescentar a letra correspondente. Isto parece indicar que Marcos

estava começando a analisar a sílaba em segmentos menores que, neste caso, correspondem ao fonema, já que a sílaba é do tipo CV (consoante-vogal). A professora pressupunha que Marcos já poderia fazer a correspondência entre o som e a letra, ou seja, que ele já pudesse ter domínio do código de representação escrita (relações grafema/fonema) Neste apoio, ela estava claramente preocupada com o processo de aquisição do código, de modo que sua mediação baseava-se em uma concepção da língua escrita enquanto código, ou seja, enquanto simbolismo de segunda ordem. Essa parece ter sido a razão pela qual ela não propunha atividades que levassem Marcos a compreender que a língua escrita é um sistema de representação, ou seja, que a linguagem escrita representa diretamente os significados (simbolismo direto).

### **5.11 Apresentação do terceiro momento: o aluno realiza a atividade sozinho**

A entrada de Marcos na 2<sup>a</sup> série foi discutida pelo grupo de apoio, que reconheceu a necessidade da continuidade do processo de alfabetização do menino. O grupo se preocupou com essa questão, desde a escolha da professora que acolheria o aluno. Decidiu-se intencionalmente, pela professora Marisa, com base na experiência de sucesso que a professora teve ao receber em sala, em anos anteriores, uma criança com paralisia cerebral. Na opinião do grupo, este nome seria o ideal, uma vez que esta professora, além de alfabetizadora, com especialização em alfabetização, tinha o perfil profissional apropriado para acolher um aluno como o Marcos, que estava em processo de aquisição de leitura e escrita. Portanto, ela assumiu o grupo da 2<sup>a</sup> série, ciente da expectativa em relação a sua capacidade de acolher um aluno com Síndrome de Down, e ao mesmo tempo, apreensiva diante deste novo desafio:

Quando eu fiquei sabendo, de imediato eu fiquei feliz, pois eu já conhecia o Marcos do parquinho, ele me cativou no primeiro momento. Naquela época [na educação infantil] ele era isolado, não era muito sociável com os amigos, mas quando eu chegava perto dele, eu me sentia bem, eu já tinha um carinho especial por ele. Então eu fiquei bem contente em saber que eu iria recebê-lo, mas um pouco apreensiva em não saber como trabalhar com ele, pois eu

nunca tive um [aluno com]Síndrome de Down na minha sala. No início do ano, eu peguei a pasta que a professora da 1<sup>a</sup> série tinha, que vinha desde a época da Educação Infantil, que tinha todo o histórico dele e li. Li também algumas coisas sobre SD, até comprei um livro que falava de uma mãe que tinha um filho com SD. Esta foi uma tentativa de tentar entender melhor a SD, para poder estar atuando com ele.

No início do ano letivo, foi realizada uma reunião entre a professora da segunda série e a professora do ano anterior, com o objetivo de discutir sobre o processo de ensino e aprendizagem de Marcos. Marisa, a nova professora recebeu informações sobre o planejamento e os conteúdos que foram trabalhados com o aluno, a forma de avaliação que fora adotada (ou seja, a avaliação descritiva) e os métodos adotados para alfabetizar Marcos. A professora preocupava-se em identificar a zona de desenvolvimento real do aluno para então, planejar seus procedimentos de ensino. Segundo informou, todas as informações recebidas foram úteis para o ensino de Marcos:

Este momento foi importante, pois eu tenho que saber exatamente onde ele parou, para fazer as investidas. Essa era a minha preocupação: onde ele parou, porque se ele já domina determinado conteúdo, porque eu vou continuar em cima? Vou avançar! Eu tenho sempre essa preocupação - saber onde a criança parou - para investir com estratégias para o avanço da criança.

A entrada de Marcos na 2<sup>a</sup> série foi marcada por uma resistência. Durante os primeiros quinze dias de atividades negava-se a entrar na sala, a participar das atividades propostas pela professora. Este comportamento já havia sido percebido, logo no início da 1<sup>a</sup> série, quando Marcos negou-se terminantemente a entrar em sala de aula, durante o mês de março. O grupo de apoio analisou esta situação, como uma dificuldade de Marcos para se adaptar novamente à escola; mas agora parecia que já haviam aprendido a lidar com o menino, pois não se repetiu outra vez a pressão, dos diferentes atores, para que ele entrasse na sala. Respeitou-se, portanto, seu ritmo que,, pouco a pouco, decidiu-se a entrar e participar das atividades propostas em sala de aula.

As metas colocadas para Marcos na segunda série foram: dar continuidade ao processo de alfabetização e continuar promovendo sua socialização no grupo. A professora sabia bem da necessidade de investir em atividades de grupo, para que

Marcos pudesse delas participar. Assim, a professora deu continuidade ao método analítico sintético, adotado pela professora da 1<sup>a</sup> série, que parecia ter impulsionado a aquisição, por parte de Marcos, da linguagem escrita. Havia, da parte da professora, a apostila de que Marcos, a partir deste método, poderia se tornar um leitor:

Eu acho que ele pode se tornar um leitor, porque ele tem muito interesse pelos livros, ele vive com os livros embaixo do braço... Então, eu acho que ele vai conseguir ler. Eu já vejo o Marcos como um grande leitor. Mas eu acho que, o que nós estamos querendo agora, é que ele consiga escrever. E essa junção é uma forma que eu estou acreditando que dê certo!

Nesse ano, o grupo de apoio já não se reunia sistematicamente, como no ano anterior. As reuniões eram realizadas de acordo com a necessidade percebida pelos atores sociais. No entanto, a professora manteve um contato direto com os pais de Marcos, que estiveram sempre presentes na escola, interessados na educação do menino, apoiando-o nas atividades escolares. A professora também mantinha um contato freqüente com a orientadora educacional, momentos em que apresentava as atividades que o aluno vinha desenvolvendo. Nesta transição de Marcos para a 2<sup>a</sup> série, o grupo parecia mais confiante quanto ao processo de inclusão deste aluno na escola. Sem dúvidas, acreditava que o método analítico-sintético, adotado pela professora do ano anterior, e também pela professora atual, era o caminho mais seguro para apoiar Marcos na apropriação da linguagem escrita.

Ao avaliar o apoio que o núcleo oferecia, a professora revelou seu descontentamento e a sua angústia devido às muitas dúvidas que a acompanhavam no processo de inclusão da criança com deficiência, no que se refere ao planejamento e à adaptação curricular:

É pouco, é pouco, acho que nós precisaríamos de mais apoio, tanto emocional, porque mexe com o nosso emocional. Precisamos de ajuda para dar caminhos pra gente, porque a gente faz o que acha que dá certo, vai tentando”.

Foi possível perceber, ainda, a presença da mesma dificuldade já evidenciada no ano anterior, quanto aos fazeres de cada membro no grupo de apoio para que se constituísse uma rede de ação colaborativa. Sem ela, a professora, mais uma vez, acabou por decidir, individual e solitariamente, como seria o planejamento a ser seguido por Marcos:

Eu vou vendo onde ele parou. Partindo do que ele já vivenciou, eu vou tentando aprofundar um pouquinho mais o conteúdo. Mas a tomada de decisão realmente é minha, baseada no que eu acho que o Marcos vai dar conta, mas nada de orientação, de ninguém. É tudo decisão minha, e isso eu não sei se estou fazendo certo. Eu quero fazer o melhor e o certo, mas eu acabo tendo que tomar a iniciativa sozinha e corro o risco. Não tenho nada, não tenho um livro, uma coisa assim (que diga): vai por esse caminho aqui, que é o certo, né? Então, isso me angustia muito.

Um dos caminhos possíveis para a construção de uma escola inclusiva, que garanta a aprendizagem significativa a todos os alunos, é o trabalho colaborativo entre os diferentes atores sociais da rede de apoio. Mas estava cada vez mais evidente, desde a dificuldade em realizar em conjunto o planejamento. A professora assumiu-o sozinha, limitando-se a informar aos demais atores sobre o que vinha realizando. Neste caso, mesmo bem intencionada, realmente “ela correu o risco” de comprometer o ensino de Marcos. Pude perceber que neste contexto, devido à confiança depositada pelo grupo em Marisa, ele lhe delegou a tarefa de assumir, sozinha, o planejamento dos estudos do menino. De fato, o grupo de apoio já nem mesmo se reunia sistematicamente para discutir os problemas e os sucessos vividos por Marcos.

Assim mesmo, sem ajuda, a professora desenvolveu um projeto interessante, de leitura e escrita com os alunos, conhecido pelo nome de “Golfinhos Escritores”. Como o objetivo era incentivar a leitura e a escrita, Marisa trouxe um “palanquinho” (púlpito) de madeira para a sala e pedia, diariamente, para um aluno ler uma história. A professora selecionou, na biblioteca da escola, uma coleção de 26 livros sobre os animais (Gato, Rato, Bode, Dálmatas, Urso, etc...) e utilizou a seguinte estratégia para desenvolver este projeto: primeiro, ela contava a história, utilizava o retroprojetor com as transparências (das figuras dos animais e do texto); em seguida, convidava um aluno para ler a história do livro no “palanquinho”, depois passava atividades de escrita para serem feitas pelos alunos. A professora explicou que fez, especialmente para Marcos, a adaptação de uma atividade de leitura, incentivando e valorizando seu interesse pelas histórias:

Tenho como proposta que as crianças recontem a história: criando, escrevendo e acrescentando o que eles acharem necessário. Daí, com o Marcos, além de eu estar pedindo que escreva algo sobre a história, eu faço um trabalho com as palavras, as mais significativas. Eu parto da palavra e vou esmiuçando a palavra,

cortando em sílabas. Daí eu trabalho com a BOTA, o BODE, GATO, MELADO e assim por diante. Com isso, a gente está construindo: além de ele estar construindo a escrita, ele também faz esta atividade. Eu estou construindo uma cartilha com as sílabas das palavras significativas, é uma tentativa de querer chegar ao objetivo, de fazer com que o Marcos escreva alfabeticamente.

No decorrer desse ano letivo, a professora sistematizou o trabalho com as famílias silábicas. Ela construiu uma cartilha, em que constavam as figuras de animais que estavam sendo abordados no projeto "Golfinhos Escritores", portanto, são nomes significativos para Marcos, pois fazem parte da experiência cotidiana em sala de aula. Associadas aos nomes, a professora trabalhava com as famílias silábicas. Esta foi uma estratégia importante para apoiar Marcos na aquisição da linguagem escrita, no sentido de ajudá-lo a associar e consolidar a conexão entre as imagens ortográficas das sílabas e os sons correspondentes. Isto foi importante, pois ajudou Marcos na formação e reconhecimento de palavras novas.

O projeto "Golfinhos Escritores" teve a participação de todos os alunos, inclusive de Marcos, que ficava torcendo para que chegasse a sua vez de contar a história. No seu dia, ele disse: "*Hoje é o Marcos!*" Quando chegou a sua vez, ele contou a história sobre "Os Dálmatas", apoiando-se nas figuras, mas seguindo, com o dedo indicador, as frases do texto.

Uma outra estratégia adotada pela professora para apoiar a leitura e escrita de Marcos em sala foi a seleção de conteúdos e a adaptação das atividades dos demais alunos para a criança. Ao fazer a pauta do dia, Marisa planejava as atividades de linguagem escrita, considerando seu nível de complexidade e elaborava, quase sempre, duas: uma direcionada ao grande grupo e outra atividade, menos complexa, dirigida para Marcos, que continuava recebendo o apoio extensivo, da mesma estagiária do núcleo de apoio. Vale ressaltar que, em meu entender, em alguns momentos, esse apoio limitava a participação de Marcos em atividades de grupo. Mas, mesmo em sendo assim, o apoio dos adultos foi, no decorrer da 2<sup>a</sup> série, mais bem dosado, evitando, inclusive, que passassem diferentes orientações para a mesma atividade, como ocorreu no ano anterior. O episódio que será apresentado a seguir, mostra como isso se passava:

## Episódio 1: julho de 2006

Estávamos na sala da 2ª série e, logo após a leitura da história do Gato, a professora convidou Marcos para realizar um ditado de palavras: " - Vamos fazer o ditado, amigo?" Ele disse: "tá" e, prontamente, pegou um lápis grafite. A professora pediu que a estagiária do núcleo atendesse o grupo de alunos que estava realizando uma atividade de interpretação de texto e, em seguida, sentou-se em frente à carteira de Marcos. Entregando-lhe uma folha em branco, ela disse: "- Posso começar?" Ele olhou para a professora e balançou a cabeça afirmativamente. A professora ditou seis palavras: GATO, RATO, PATO, RUA, GOTAS, PAI. A cada palavra que a professora ditava, o aluno escrevia e perguntava: "- tá certo?" A professora respondia que sim, uma vez que à exceção da primeira palavra - GATO - que foi escrita de maneira equivocada. Ao final da atividade, a professora vibrou com os acertos de Marcos e disse: "- olha só, que maravilha, Marcos! Acertasse quase tudo!" A professora beijou o rosto do menino, que sorria, satisfeito em realizar a atividade com sucesso.

A atividade descrita acima (atividade 7 – anexo 14) tinha por objetivo estimular a escrita, sem apresentar o modelo da palavra. Cada uma delas foi ditada, sem ter sido necessário soletrar suas respectivas sílabas. Esta atividade demonstrou que Marcos já escrevia com maior autonomia e sem o apoio de um adulto mais experiente, diferentemente do que acontecia no momento 2, em que copiava as palavras com o apoio do alfabeto móvel de madeira e escrevia sempre com a assistência de alguém que lhe soletrava as sílabas. Analisando a escrita do menino, é possível afirmar que se Marcos recorria à memória para escrever, ele também estava muito atento às convenções da escrita.

Se este tipo de atividade era necessário para apoiar Marcos na aquisição do código de representação da escrita, é importante destacar que ela ainda se apresentava ao aluno como uma tarefa escolar. Eram escassos os momentos em que a escrita era apresentada como uma necessidade da vida cotidiana, na forma de cartas, bilhetes, listas de supermercado. Neste sentido, a professora e o grupo de apoio deveriam ter dado uma maior ênfase ao uso social da escrita, de modo a permitir que Marcos tivesse mais oportunidades de perceber como seu emprego é indispensável no nosso dia-a-dia.

Uma mudança significativa percebida na 2ª série ocorreu no campo das interações sociais. Como já mencionado anteriormente, o grupo de apoio traçou uma importante meta para Marcos: a sua efetiva participação na sala de aula, como membro do grupo de alunos. E percebi que a professora realmente levou essa tarefa adiante com seriedade, posto incluir Marcos em todas as atividades de grupo. Seus esforços foram recompensados, como bem mostra a descrição feita por Marisa acerca do aluno:

Me apaixonei pelo Marcos. Ele é muito especial, muito querido, muito carinhoso, como eu posso descrever... Esse ano, eu não sei como que era ano passado, eu até tenho alguns relatos da professora, dizendo que ele não gostava muito de ficar com o grupo, que ele sentava mais sozinho. Hoje em dia não: ele está mais participativo, está bem socializado com o grupo, conversa com todos, ele pergunta "como vai?", convida as crianças para sentar ao lado dele, tem participado das atividades de artes junto com os amigos. No parque, também, ele está sempre junto com os amigos, não fica mais tão isolado. Ele participou de uma apresentação de teatro para toda a escola, fez o papel do rei leão, foi maravilhoso!"

Durante a primeira quinzena de julho, a escola realizou uma olimpíada. Na abertura do evento, cada série apresentou uma peça teatral ou musical. O grupo da 2<sup>a</sup> série apresentou uma peça de teatro, na qual Marcos interpretou, com muita propriedade, o papel do "Rei Leão". Este momento representou uma conquista importante para o aluno, que desempenhava, no espaço público e para toda a comunidade acadêmica, seu papel. Havia no local, aproximadamente, 600 pessoas. Fiquei emocionada, ao vê-lo atuar. Marcos havia rompido uma série de barreiras para estar lá, interagindo e colaborando com o grupo. Marcos participou, ainda, de um campeonato de natação na escola e contou com a torcida de seus colegas de classe: enquanto nadava, seu grupo gritava seu nome: "*Marcos, Marcos...*". Ele conquistou a medalha de ouro, demonstrando, mais uma vez, suas possibilidades e seu empenho em obter sucesso. A situação narrada a seguir mostra como a professora mediava a interação de Marcos com o grupo:

## **Episódio 2: setembro de 2006**

Marcos e a estagiária de Psicologia acabaram de brincar com um jogo da memória que havia sido construído especialmente para o menino com doze pares de palavras que ele conhecia. Ao final, a professora propôs um ditado de palavras ao grupo, pedindo a Marcos que o realizasse. Os alunos aceitaram a proposta da professora. Marcos, posicionando-se à frente do grupo, com as fichas na mão, iniciou o ditado pela palavra "BODE". Ele falou a primeira palavra num tom de voz tão baixo, que não foi possível ouvir. Uma aluna pediu que ele repetisse a palavra e ele aumentou o tom de voz, ao repetir a palavra para a classe. Em seguida, pegou a segunda ficha e leu "BOTA". Os alunos escreveram. Marcos controlava as atividades dos colegas com os olhos, como se estivesse verificando se os alunos tinham escrito a palavra ditada. Sorria, envolvido com a atividade. Dessa mesma maneira, ditou todas as doze palavras.

Como pode ser visto, a professora estava conseguindo removê-lo de si, de sua individualidade. Marcos percebia a importância de participar em atividades no

grupo. A meta traçada estava sendo nitidamente atingida, pois aquele aluno, que na 1<sup>a</sup> série raramente participava das atividades propostas pela professora, que raramente interferia no grupo, demonstrava, agora, enorme interesse pelas tarefas, agindo e se comunicandoativamente com o grupo. Mediante o auxílio dos adultos e dos colegas de classe, foi sendo possível construir um contexto compartilhado de interações que, em conjunto, parecem ter promovido o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de Marcos.

Quando a escrita passou a fazer sentido para o aluno, muito embora ele ainda não construísse um texto, já era possível notar seu interesse por esse tipo de atividade e como dela fazia um uso social. A partir do 2<sup>º</sup> semestre letivo, Marcos já não levava mais à escola sua lancheira: ele se dirigia à lanchonete, pedia seu lanche (geralmente um pão de queijo e uma coca-cola) a uma funcionária, que lhe entregava uma ficha com o seu pedido. Ele escrevia seu nome na ficha, recebendo, em seguida, um papel com o seu pedido, para retirar o lanche no balcão. Neste caso, Marcos passou a usar a escrita para interagir com o outro, como uma ferramenta necessária em seu cotidiano.

Ao analisar os avanços na apropriação da linguagem escrita de Marcos, considero fundamental relacioná-los à apropriação da cultura escolar, por parte deste aluno. Como o apoio dos adultos e colegas de classe, ele se transformou em um importante ator social. Esta transformação foi compartilhada com sua rede de apoio porque, para fazer parte de um grupo, o sujeito precisa se reconhecer e ser reconhecido pelos outros como mais um agente no desenvolvimento de tarefas comuns. Na medida em que Marcos conseguia realizar as atividades propostas pela professora, que respondia sempre que possível com *feedback* positivo, ele também conseguia se auto-avaliar, percebendo-se com um aluno capaz de escrever, e sobretudo, capaz de integrar um grupo. Esse aspecto parece ter contribuído muito favoravelmente para a mudança do papel desempenhado por Marcos na escola e, também, para a mudança nas condutas da professora e dos colegas de classe. Juntos, eles compartilhavam agora as conquistas, os avanços e, inclusive, os problemas vividos nas interações sociais. Na perspectiva de Vygotsky, pode-se dizer que foram justamente elas, as interações sociais, que promoveram o desenvolvimento de Marcos e de todos os que partilharam, com ele, este espaço de construção de conhecimento. Perguntei, à professora, o que ela aprendeu ao lidar com Marcos e ela me disse que foram muitas e variadas as aprendizagens neste

processo de ensino:

a gente aprende a ser mais humana, aprende que todo ser humano é capaz. A gente aprende a se superar, é gratificante! O [aluno com] Síndrome de Down tem a superação dele, dentro dos desafios na sala de aula. E a gente tem a nossa superação, enquanto professora.

Como pode ser visto, mesmo quando se faz o possível para incluir, o diferente não ganha o status de pessoa: não é alguém, não é um aluno com SD ou uma pessoa com SD: ele é visto como “o Síndrome de Down”. A linguagem revela, em meu entender, a imensa dificuldade que temos de aceitar o Outro. Portanto, mesmo após a professora ter reconhecido a própria superação e também a superação de Marcos, ela continuava a enxergá-lo sob a ótica da deficiência em si. Neste caso, identificamos o que Amaral (1994) considerou como “deficiência secundária”, ligada ao conceito de incapacidade, em decorrência de uma certa desvantagem, quando a pessoa é comparada ao seu grupo. Nesta perspectiva, a deficiência secundária está diretamente relacionada a leitura social que é feita dessa diferença. Para a autora, a deficiência jamais passa em brancas nuvens”:

muito pelo contrário: ameaça, desorganiza, mobiliza. Representa aquilo que foge ao esperado, ao simétrico, ao belo, ao eficiente, ao perfeito... e, assim como quase tudo que se refere à diferença, provoca a hegemonia do emocional (AMARAL, 1995, p.112).

Nesta perspectiva, a diferença significativa estáposta pelo grupo social, que imprime outro sentido às interações, que se sustentam por conflitos e contradições. A pessoa que passa a ser identificada, como “significativamente diferente”, pressupõe que ela não se enquadra no tipo ideal construído e sedimentado socialmente.

Ficou claro para mim que para que a escola desenvolva a filosofia inclusiva em seu interior, uma das condições necessárias é que a equipe escolar acredite que todos os alunos podem aprender. Assim, para garantir um ensino de qualidade ao aluno com deficiência mental no ensino regular, são necessárias mediações intencionais, capazes de promover o acesso ao conhecimento socialmente elaborado. Não existe, em meu entender, melhor lugar para isso do que o ambiente escolar.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa analisou como se dá o processo de apropriação da escrita de uma criança com Síndrome de Down, durante as atividades regulares em uma turma no início do ensino fundamental. Para tanto, foi necessário investigar quais eram os aspectos-chave envolvidos no processo de apropriação da escrita do aluno sujeito da pesquisa, bem como identificar e analisar a rede de apoio com a qual ele contava durante o processo de aprender a escrever;

Considero que para defender, com propriedade, a inclusão de crianças com Síndrome de Down no ensino regular, é preciso assegurar que elas possam, efetivamente, tirar proveito dessa experiência. Os resultados de nossa investigação foram positivos, indicando que, sim, os alunos com Síndrome de Down aprendem a linguagem escrita no ensino regular. Mas, para isso, é fundamental que a escola empreenda uma série de ações, entre as quais se destacam as seguintes: disponibilizar recursos e apoios necessários para esse fim; considerar (e, portanto, avaliar) o nível de desenvolvimento real dos alunos; e, planejar deliberadamente o processo de ensino-aprendizagem, levando em conta que ele precisa ser significativo para todos e que se dá em um contexto compartilhado de interações.

O processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular não se faz por decreto, nem por benevolência. A legislação brasileira garante seu acesso, preferencialmente no ensino regular, mas não garante a permanência destes alunos em uma escola de qualidade. Neste sentido, é importante ressaltar que a simples inserção na classe comum não significa uma aprendizagem significativa. Estes “alunos da inclusão”, como geralmente são reconhecidos na escola, passam longos períodos em isolamento, enquanto a equipe escolar tenta descobrir o que funciona com eles. Como bem lembra Abramowicz (2001), a educação será inclusiva quando “estes novos alunos envergarem a escola com suas diferenças, e a modifiquem”. Para que o aluno modifique a escola, ele precisa estar inserido no grupo, pois só assim ele pode se transformar e, transformado, transformar sua escola. Insisto que os alunos com deficiência mental sejam, de fato, atores sociais, capazes de intervirem no funcionamento do grupo e na comunidade em que estão inseridos. Assim, sem que mitos e preconceitos sejam eliminados, isso não se torna possível, como bem esclarece D’antino (1997, p.102):

Infelizmente, continuamos arcando com as consequências das marcas deixadas pela história, através dos mitos e preconceitos em relação à pessoa deficiente/diferente. Dentre elas, talvez a mais cruel seja a marca da tendência em não se acreditar no potencial de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência mental, matando precocemente ou, na melhor das hipóteses, dificultando, no decorrer da vida, as oportunidades de educá-lo para a vida escolar e social.

Não podemos aceitar que a educação inclusiva seja pautada em um interminável processo de tentativa e erro: a escola precisa investir na formação continuada dos docentes e profissionais da educação para que, conforme ressalta Martins (2003), a educação inclusiva tenha, de fato, sucesso. Sem isso, não há como se contar com os subsídios técnicos necessários para planejar e implantar um ensino eficaz para todos os alunos. Além disso, é necessário o envolvimento e a mobilização de todos aqueles que atuam no espaço escolar, pois se apenas o professor se prepara para receber os alunos com deficiência, eles não progredirão em sua aprendizagem e desenvolvimento. É preciso que todos aqueles que se encontram envolvidos com a escola (pais, alunos, funcionários, docentes e equipe gestora) participem consciente e ativamente deste processo.

No âmbito da formação de professores, de acordo com a Resolução CNE/CEB (Art. 18), considera-se capacitado para atuar na educação inclusiva o professor que tiver comprovadamente estudado, no decorrer de sua formação (seja ela em nível médio, seja ela em nível superior), conteúdos e/ou disciplinas relativos à educação especial. O docente deve ter desenvolvido - e continuar desenvolvendo - competências capazes de identificar as necessidades dos alunos; avaliar o processo ensino-aprendizagem e atuar em equipe, dando flexibilidade para sua ação pedagógica (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001). Mas, para que estas diretrizes tenham o efeito esperado, são necessários investimentos vultosos na implantação de políticas de formação de professores inclusivos. Concordo com Bueno (2001), quando ele sinaliza a impossibilidade de processos de inclusão bem sucedidos (ou seja, aqueles que oferecem uma escolarização de boa qualidade), sem que se disponibilizem serviços efetivos de apoio ao trabalho docente, nas escolas regulares.

Bartalotti (2001) propõe, tal como vejo, um avanço na formação de professores que atuam na educação inclusiva, sem, no entanto, oferecer respostas prontas. Ressalta a autora que essa não é uma multi-habilitação. Ao contrário,

parece ser central que se transforme o olhar que o educador dirige a seus alunos, levando-o a compreender quais são suas necessidades especiais e a simultaneamente identificar os apoios que elas demandam. Como bem lembra Mazzotta (1982), as crianças com deficiência requerem modificações no programa educacional, para que possam aprender e se desenvolver. O autor chama a atenção para o uso adequado de recursos na educação especial, no contexto da educação geral:

Nos últimos anos tem havido, de fato, certo esforço no sentido de incluí-la [a educação especial] como alternativa de educação escolar no contexto da Educação Geral. No entanto, do meu ponto de vista, tal circunstância tem sido prejudicada por estarem ainda os educadores, administradores e legisladores voltados apenas para os elementos e fatores intra-escolares, esquecendo-se do contexto social, econômico e cultural em que se inserem. Daí surgirem propostas e programas irrealísticos que, mais do que contribuir para a melhoria de sua qualidade, podem contribuir para sua deturpação e extinção. (MAZZOTTA, 2006).

Em linhas gerais, o sistema de ensino regular deve ser articulado com a modalidade da educação especial, no sentido obter o suporte necessário para garantir que os alunos com deficiência se apropriem sistemática e regularmente, do conhecimento previsto no currículo da educação regular. Ferreira (2003) endossa esta idéia, ao expressar que devemos garantir aos alunos com deficiência mental, uma educação escolar que cumpra os objetivos gerais da educação regular e que promova seu “desenvolvimento (...) mediante a ampliação do conhecimento do mundo; apropriação de múltiplas formas de linguagens para representá-lo e competência para dirigir a própria vida”.

O professor, segundo essa ótica, deveria dar-se conta de que todos os alunos são ‘especiais’, ou seja, diferentes entre si. Se ele conhece os aprendizes, torna-se possível planejar o ensino, de modo a promover o desenvolvimento de todos. Não queremos, aqui, responsabilizar somente o professor pelo sucesso do ensino, mas como ele exerce um papel tão fundamental na construção do saber, ao fazer mediações significativas, não posso deixar de o ver como peça fundamental na apropriação do conhecimento científico por parte de seus alunos. Sobretudo ao adotar a perspectiva histórico-cultural, na qual o conhecimento é entendido como socialmente produzido, a importância do professor cresce. Na verdade, em conjunto, o corpo docente, bem regido pelo diretor, deve planejar, implantar e avaliar o ensino que oferecem, partindo dos saberes dos alunos e encaminhando-os para níveis mais

elevados de conhecimento (Davis, 1988).

Neste estudo, ficou evidenciada, especialmente no início da 1<sup>a</sup> série, uma dificuldade do grupo de apoio em avaliar o nível de desenvolvimento real do aluno. Com isso, a professora também enfrentou problemas, pois não sabia como encaminhar o aluno para um nível mais elevado de conhecimento (nível de desenvolvimento próximo). A rede de apoio, atuando em um contexto no qual faltava domínio da literatura especializada sobre o processo de alfabetização, notadamente em crianças com deficiência, buscou outras estratégias, talvez com base em suas próprias experiências como alunos, orientados por um modelo tradicional de alfabetização, comumente utilizado quando surgem dificuldades no processo de aquisição da linguagem escrita. O método analítico-sintético, adotado para alfabetizar Marcos na 1<sup>a</sup> série, aliado às interações sociais vivenciadas na 2<sup>a</sup> série, foram essenciais para que ele se apropiasse da linguagem escrita. Nestes dois anos, a despeito dos tropeços vividos pelo grupo de apoio e, notadamente, pelo aluno, Marcos avançou no conhecimento da linguagem escrita, pois:

- conseguiu, fazendo uso do código alfabético de representação da língua escrita, grafar palavras conhecidas;
- formou, por meio de memorização ortográfica, um vocabulário de palavras, que era capaz de reproduzir com bastante segurança;
- conseguiu memorizar alguns segmentos silábicos, reconhecendo-os e reproduzindo-os em outras palavras;
- requeria auxílio apenas quando escrevia palavras novas (não memorizadas), para segmentar as sílabas; esse apoio era dispensado quando o aluno escrevia palavras conhecidas;
- utilizava pistas grafo-fonéticas, ou seja, o conhecimento que tinha sobre as correspondências entre sons e sílabas, de modo a memorizar as imagens ortográficas das palavras, reconhecendo-as e reproduzindo-as quando o modelo não se encontrava disponível;
- passou a atribuir significado à escrita, que ganhou importância em seu cotidiano;
- conhecia a função social da escrita, utilizando-a como uma ferramenta para interagir com o outro;
- conseguia avaliar seu desempenho e perceber que estava realizando atividades em grupo;

O ensino da linguagem escrita para crianças com Síndrome de Down não precisa ser diferente daquele adotado pela escola; central é garantir que o ensino seja orientado por um planejamento adequado, com acompanhamento e avaliação sistemática, para que os recursos específicos possam ser utilizados sempre que se fizerem necessários. Buckley e colaboradores (1993, citado por Bissoto, 2005) sugerem alguns cuidados cotidianos a serem tomados na interação com os alunos com Síndrome de Down, uma vez que eles podem impulsionar seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Dentre eles, destacam-se dois: a) apoiar a fala e as instruções dadas em sinais e símbolos gráficos; b) falar clara e descritivamente, ao narrar ações e situações enfocadas, evitando, sempre, o excesso de palavras. Esses dois cuidados minimizam as dificuldades causadas pela memória de curto-prazo que, nas pessoas com Síndrome de Down, apresenta-se disponível por um período mais breve. Para os educadores, pais e pesquisadores, esse é um dado importante, porque traz implicações práticas para a aprendizagem e o desenvolvimento de tais pessoas. Gândara e Cordeiro (2006, p.18), ao analisarem o processo de desenvolvimento da compreensão da representação escrita por uma criança de 9 anos com Síndrome de Down freqüentando uma turma de pré-escola, consideraram que:

é possível pensarmos em uma intervenção de boa qualidade, a qual exigirá do docente o conhecimento das singularidades do desenvolvimento cognitivo infantil, para adquirir informações prévias sobre o potencial da criança e sobre como se processa sua aprendizagem, possibilitando o planejamento de estratégias de intervenção baseadas na noção da capacidade infantil de apreensão do que lhe é ensinado.

Assim, a educação de alunos com Síndrome de Down, deve seguir um modelo que respeite a diversidade cognitiva e cultural. A ação educativa deve ser, para todas as pessoas, tenham elas ou não alguma deficiência, intencionalmente planejada para desenvolver as funções psicológicas superiores. De fato, o ensino que se pauta apenas no concreto não colabora para que as crianças com necessidades especiais aprendam e se desenvolvam. Nesta perspectiva, a escola deve engendrar esforços para que as crianças ganhem justamente o que lhes falta, em geral, pensamento abstrato.

Um dos fundamentos do ensino inclusivo é beneficiar todos os nele envolvidos. Foi possível conhecer as inúmeras tentativas (adequadas ou não) dos diferentes atores sociais no sentido de apoiar processo de ensino-aprendizagem de Marcos. E de fato, os resultados aqui apresentados indicam que acabaram por alcançar as metas colocadas ao aluno. Foi um processo difícil, mas rico, porque implicou várias aprendizagens: respeitar os limites da criança, explorar suas inúmeras possibilidades, manter sempre as expectativas elevadas. As professoras também construíram novas habilidades e competências no que se refere ao planejamento do ensino, superando, em parte, suas dificuldades diante das diferenças encontradas entre os alunos. A professora da 2<sup>a</sup> série, como mostramos, criou um contexto compartilhado de interações, as quais foram fundamentais para o desenvolvimento de todos os que participaram deste processo: Marcos, seus colegas, o grupo de apoio, as professoras e, claro, a pesquisadora. Uma educação inclusiva exige aceitação, acolhimento e amparo por parte da comunidade social da escola. Vale dizer que é preciso encorajar a interação social e valorizar as atividades escolares realizadas na colaboração entre os alunos. Organizados em pequenos grupos, todos eles podem, juntos, se lançar no universo do conhecimento.

É importante ressaltar que a educação inclusiva não se restringe à sala de aula: ela deve fazer parte de um projeto político pedagógico que dê importância à participação ativa, dos diferentes atores sociais, presentes na escola. Foi possível perceber uma enorme dificuldade, por parte dos profissionais que formavam o grupo de apoio, de realizar, eles mesmos, um trabalho colaborativo. No entanto, a colaboração é um dos componentes essenciais do sucesso da educação inclusiva, devendo ser incentivada dentro e fora dos muros escolares. Quanto mais evidenciadas forem as necessidades especiais dos alunos, maior será a necessidade de se efetivar um trabalho colaborativo. A escola também deve contar com o apoio de especialistas externos, sempre que essa medida for considerada adequada. Nesse caso, a escola investigada falhou por não ter aceitado a colaboração oferecida por pesquisadores da área de alfabetização. Pacheco et al. (2007) apresentam quatro aspectos principais da colaboração, quando ela se volta para:

- melhorias e mudança: a prática inclusiva requer mudanças complexas na escola, demandando reflexão sobre uma nova forma de ver a educação escolar, construindo uma nova atitude em relação a ela;

- o auxílio interpessoal: é altamente recomendado que os professores definam, em equipe, sua maneira de colaborar, compartilhando a responsabilidade e o compromisso com todos os alunos;

- a incorporação de agentes externos: os especialistas externos podem fornecer subsídios importantes para o pessoal da escola, permitindo que ele mesmo se especialize. Assim, os professores gradualmente vão se tornando mais capazes de trabalhar com as muitas e diversificadas necessidades de seu alunado;

- a interação dos alunos entre si e com o docente: o professor deve planejar atividades que permitam interações face a face, de modo a encorajar e a valorizar o processo de aprendizagem entre os pares, reconhecendo, ainda, a contribuição de cada um para o coletivo da sala de aula.

A colaboração entre a escola e a família dos alunos é outro ponto importante a ser considerado na construção de uma escola inclusiva: os pais precisam ser vistos como parceiros dos professores, capazes de manter uma discussão simétrica no que tange à tomada de decisões em relação a seus filhos. À luz de todos os aspectos aqui discutidos, podemos afirmar, com segurança, o quanto é necessário que se invista na formação inicial e continuada de professores. Esta formação, que tem como pano de fundo a abordagem social da deficiência, deixa de encará-la como característica ou atributo de algumas pessoas. É fundamental, portanto, incluir o Outro na constituição da deficiência, posto é por meio das relações sociais que ela se acentua ou se dissipa.

Amaral (1992) considera que a “deficiência secundária” está ligada ao conceito de ‘desvantagem’, visto como uma imposição do grupo social em que a pessoa com deficiência está inserida: “*deficiência secundária é aquela não inherente necessariamente à diferença em si, mas ligada também à leitura social que é feita dessa diferença*”. A autora reafirma que a deficiência secundária impede o desenvolvimento da pessoa, uma vez que essa se funde com a deficiência em si, ficando aprisionada em uma rede de significações sociais que produzem preconceitos e estereótipos.

Outro dado importante que estudo revela, é a nossa dificuldade, enquanto professores, de mudarmos as nossas representações sobre os nossos alunos. Neste estudo, isto foi revelado, pela professora da 2ª série, que mesmo depois da superação da professora e do aluno, Marisa ainda se referia a Marcos como o “Síndrome de Down”. Penso que o nosso grande desafio em processos inclusivos é

modificarmos nossas representações sobre os nossos alunos. Isto nos leva, a novas questões, para futuras pesquisas na área: Porque nos aferramos às nossas idéias, mesmo quando sabemos que elas não se sustentam mais? Como proceder, na formação docente, para levar os professores a abandonar idéias arraigadas? Concordo com a Lígia Amaral, que em seu legado, deixou inúmeras contribuições à Psicologia e a Educação, e indicou um dos caminhos possíveis na formação dos profissionais envolvidos com a questão da diferença:

Essa preparação deve abranger não só habilidades e conhecimentos técnicos, mas também uma reflexão sobre os conteúdos internos dos profissionais, sejam estes conteúdos oriundos de seu próprio universo afetivo-emocional, decorrentes de atitudes socialmente construídas ou da inexorável articulação entre ambos” (Amaral, 1994, p.15).

Diante das reflexões empreendidas, este estudo parece-me relevante na área da Educação e, em especial da Psicologia da Educação, ao evidenciar processos importantes que se passam na educação inclusiva, apontando ser necessário acompanhamento das políticas adotadas, no sentido de garantir a construção de escolas que assegurem sucesso escolar para todos os seus alunos.

## **7 REFERÊNCIAS**

- AAMR – American Association on Mental Retardion. **Retardo Mental: definição, classificação e sistemas de apoio.** Tradução Magda França Lopes. 10 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ABRAMOWICZ, A. Educação Inclusiva: incluir para quê? **Revista Brasileira de Educação Especial.** Universidade Estadual Paulista, v. 7, n. 1. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2001.
- AMARAL, L.A. Sociedade X Deficiência. **Revista Integração** – ano 4. Número 09, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Conhecendo a deficiência** (em companhia de Hércules). Coleção encontros com a Psicologia. São Paulo: Robe Editorial, 1995.
- \_\_\_\_\_. Mercado de trabalho e deficiência. **Revista Brasileira de educação Especial**, v.1, n.2, p.127-136, 1994a.
- \_\_\_\_\_. **Pensar a diferença** : deficiência. Brasília : Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994b.
- \_\_\_\_\_. Deficiência: Questões conceituais e alguns de seus desdobramentos. **Cadernos de Psicologia**, v.1, n.4, p.3-12, 1996.
- ALMEIDA, M. A. Apresentação e Análise das Definições de Deficiência Mental Propostas pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental - de 1908 a 2002. **Revista de Educação**. PUC – Campinas, nº. 16, p. 33-48, 2004.
- ANDRE, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liberlivros, 2005.
- BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BARTALOTTI, C. C. “**Nenhum de Nós é tão Esperto como Todos Nós”:** **Construindo histórias de sucesso na inclusão de crianças com deficiência mental na creche.** Tese de Doutorado. Educação: Psicologia da Educação, PUC-SP, 2004.
- \_\_\_\_\_. A Terapia Ocupacional e a atenção à pessoa com deficiência mental: refletindo sobre a integração/inclusão social. **O Mundo da Saúde**, v. 5, n. 4, p.361-364, 2001.
- BISSOTO, M.L. Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de down: revendo concepções e perspectivas educacionais. **Ciências & Cognição**, 2005, vol 04: 80-88. Disponível em <http://www.cienciaecognicao.org>, acessado em 15/03/2007.

BODGAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação.** Porto : Editora Porto, 1994.

BRASIL, CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001.

BUENO, J. G. S. **A Inclusão do aluno deficiente nas classes comuns do ensino regular.** Temas sobre o desenvolvimento, vol. 9, n.54, 2001, p. 21-27. São Paulo: Memnon.

BRUNO, E. B. G.; ABREU, L. C. O coordenador pedagógico e a questão do fracasso escolar. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org). **O coordenador pedagógico e questões de contemporaneidade.** São Paulo : Loyola, 2006.

CARVALHO, R.E. **Removendo barreiras para a aprendizagem:** educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CIF: **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.** Org.: Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais. Tradução Cássia Maria Buchalla. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

CORREIA, L.M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares.** Porto: Porto Editora, 1997.

CORREIA, L. M. **Educação inclusiva ou educação apropriada?** In: RODRIGUES, D (org). Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001.

COSTA, S. R. A construção de títulos em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In: ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCN's. Campinas,SP : Mercado de Letras, 2000.

DANIELS, H. (org.). **Uma Introdução a Vygotsky.** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

DANIELSKY, V. **Síndrome de Down:** uma contribuição à habilitação da criança down. 2.ed. São Paulo: Ave Maria, 2001.

DAVIS, C. et. al. **Papel e Valor das Interações Sociais em Sala de Aula.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 71, p. 49-54, nov. 1989.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. **Psicologia na Educação.** São Paulo : Cortez. 2<sup>a</sup> ed.rev. 1994.

DAVIS, C. L. F. **Vida e Escola Severina:** Um estudo da prática pedagógica em uma escola rural do Piauí. Tese de Doutorado. Instituto d Psicologia, USP. São Paulo, 1988.

D'ANTINO, M. E. F. A questão da integração do aluno com deficiência na educação regular. In: MANTOAN, M. T. E (Org.). **A Integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon e Editora SENAC, 1997.

EVANS, P. Algumas Implicações da Obra de Vygotsky na Educação Especial. In: DANIELS, H. (org.). **Vygotsky em Foco: pressupostos e desdobramentos.** Campinas: Papirus, 2001.

FERREIRA, M. C.C. Os Desafios da Educação Escolar do Aluno com Deficiência Mental, no Âmbito do Ensino Regular. In: MARQUEZINE, M.C. et.al. (org). **Inclusão.** Londrina: Eduel, 2003.

FONSECA, V. **Educação Especial.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FREITAS, M. G.; MONTERO, M. **Las Redes Comunitárias.** In: MONTERO, M. Teoría y Práctica de la Psicología Comunitaria.: la tensión entre comunidad y sociedad. Buenos Aires: Paidós, 2003.

FREITAS, M.T.A. Descobrindo novas formas de leitura e escrita. In: ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCN's. Campinas,SP : Mercado de Letras, 2000.

GÂNDARA, V. S. **Caminhos Trilhados na Compreensão da Representação Escrita por uma Criança com Síndrome de Down: um estudo de caso.** Dissertação de Mestrado. Educação: UNIVALI, 2005.

GÂNDARA, V. S.; CORDEIRO, M. H. Intervenção e apoio para o desenvolvimento da compreensão da representação escrita por uma criança com Síndrome de Down. In: **VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPEd Sul.** Pós-Graduação em Educação: Novas questões. Santa Maria: UFSM, v. 1. p. 1-15, 2006.

GARCEZ, L. & SACALONSKI, M. A Psicologia e a Fonoaudiologia na Educação Inclusiva: algumas considerações sobre as interfaces no processo educacional. Disponível em: <[www.educacoonline.pro.br/](http://www.educacoonline.pro.br/)>. Acesso em 05/03/2004.

GEGLIO, P. C. O coordenador pedagógico e a questão da inclusão. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org). **O coordenador pedagógico e questões de contemporaneidade.** São Paulo : Loyola, 2006.

GERKEN,C.H.S. **Escolarização e apropriação da escrita nas aldeias Xacriabá:elementos da teoria psicológica necessária.** Psicologia da Educação, São Paulo,v.13, p.53-69, 2001.

GOLDFELD, M. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAIBACK, S. & STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

LORENZETTI, M. L. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular:** a voz das professoras. Dissertação de Mestrado. Programa de Pó-Graduação em educação da UFSC. Florianópolis, 2001.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A.R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1986.

MADEIRA, C. M. . Concepções sobre o processo de inclusão: a expressão de seus atores. Linhas críticas, BRASÍLIA, DF, v. 9, n. 16, p. 87-104, 2003.

MALUF, M. R. (Org.) . **Metalinguagem e aquisição da escrita. Contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização.** 1a. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras.** São Paulo: Mennon, 2001.

\_\_\_\_\_. **Inclusão Escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M.T.E.. **A Integração de Pessoas com Deficiências:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Mennon, 1997.

MARTINS, L. A. R. Inclusão. In: Marquezine, M. C. et al (org). **Inclusão.** Londrina: Eduel, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Deficiência, Educação Escolar e Necessidades Especiais:** reflexões sobre inclusão socioeducacional. Disponível em [www.educacaoonline.pro.br/](http://www.educacaoonline.pro.br/); acessado em 11/12/2006.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: Palhares, M. S. ; Marins, S. C. **Escola Inclusiva.** São Carlos, SP : EdUFSCar, 2002 P.61-85.

MICHELS, L. R. F.; DÍAZ, G. A. **A Inclusão da Pessoa com Necessidades Especiais na Universidade:** a perspectiva dos professores. In: PLONER, K. S., et al (Org.) **Ética e Paradigmas na Psicologia Social.** Porto Alegre: ABRAPSOSUL, 2003.

\_\_\_\_\_. **A Inclusão da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais na Universidade:** a perspectiva dos funcionários. Relatório final de pesquisa do Programa de Bolsa de Iniciação Científica – PROBIC. Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, 2001.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva. Contextos Sociais.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2003.

- MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Escolar: comum ou especial?** São Paulo: Pioneira, 1987.
- MAZZOTTA, M. J.S. **Educação Especial no Brasil:** História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1999.
- MAZZOTTA, M. J. S. Trabalho docente e formação de professores de educação especial. São Paulo, SP: EPU, 1993.
- MOLL, L. C. Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre : Artmed, 1996.
- MORAIS, José. **A arte de ler.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- NEWMAN, F. & HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky:** cientista revolucionário. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- NOGUEIRA, A. L. H. Eu leo, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. In: SMOLKA, A. L. ; GÓES, C. (Orgs). **A linguagem e o outro no espaço escolar:** Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas, SP : Papirus, 1993.
- PACHECO,J.;EGGERTSDÓTTIR,R.;MARINÓSSON,G.L. **Caminhos para a inclusão:** um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre : Artmed, 2007.
- PENIN, S. T. S. **A Sala de Aula:** espaço do conhecimento, lugar de cultura. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- RABELO, A. S. & AMARAL, I. J. L. A Formação do Professor para a Inclusão Escolar: questões curriculares do curso de pedagogia. In: LISITA, V.M.S.S. & SOUZA, L.F.E.C. (org.). **Políticas Educacionais, Práticas Escolares e Alternativas de Inclusão Escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- REGO, T.C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis : Vozes, 2003.
- ROCHA, M.S.;MARQUEZINE,M.C.;SANCHES,S.F. **A inclusão do aluno portador de deficiência mental no ensino regular:** percepções de docentes no ensino regular e especial frente a esse processo. In: MARQUEZINE, M.C. et. al (Org). Inclusão. Coleção Perspectivas Multidisciplinares em educação Especial. Londrina: Eduel, 2003.
- ROJO, R. H. R.. Garantindo a todos o direito de aprender: Uma visão socioconstrutivista da aprendizagem de linguagem escrita no ensino básico. **Idéias,** São Paulo, FDE, v. 28, p. 37-58, 1997.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: . In: ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's.** Campinas,SP : Mercado de Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. Entrevista realizada por Luiz Henrique Gurgel, em 03/08/2006, disponível no site [www.tvebrasil.com.br/salto](http://www.tvebrasil.com.br/salto), acessado em 14/03/2007.

\_\_\_\_\_. Letramento e diversidade textual. Disponível em [www.tvebrasil.com.br/salto](http://www.tvebrasil.com.br/salto), acessado em 14/03/2007.

ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

ROSS, P. R. Conhecimento e Aprendizado Cooperativo na Inclusão. **Educar em Revista.** Curitiba: Editora UFPR, n. 23, 2004,p.254-270.

SÁ, N. R. L. O Discurso Surdo: a escuta dos sinais. In: SKLIAR, C. (org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

SAAD, S. N. **Preparando o Caminho da Inclusão:** dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com síndrome de down. São Paulo:Vetor, 2003.

SANTOS, J. B. . A dialética da inclusão/exclusão na história da Educação dos "alunos com deficiência". **Revista FAEEBA,** Salvador-BA, v. 11, p. 27-44, 2002.

SCHARTZMAN, J. S. Síndrome de Down. 1<sup>a</sup> ed. São Paulo : Memnon : Mackenzie, 1999.

\_\_\_\_\_. Síndrome de Down. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo : Memnon : Mackenzie, 2003.

SCHIOCHETTI, N. S. **Processo até ler e escrever convencionalmente:** concepções de alfabetização e letramento dos professores alfabetizadores de Pomerode. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da UNIVALI, 2004.

SCOTTO, A. **A inclusão no cenário escolar.** Palestra apresentada no encontro estadual de educação. São Paulo, 2002.

SMITH, F.; BATISTA, D. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler.** 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

SMOLKA, A. L. B & GÓES, M. C. R. (org.). **A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar:** Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas, Papirus, 2003.

SIRGADO. A. P. **O social e o cultural na obra de Vigotski.** Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 21. n.71, 2000.

SILVA, F.G.; DAVIS, C. **Conceitos de Vigotski no Brasil:** produção divulgada nos cadernos de pesquisa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.34, n.123. p.633-661.set./dez. 2004.

STAINBACK, S. W. ; STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STAKE, R. E. **The art of case study research.** Thousand Oaks: SAGE Publications, 1995.

TUDGE, J. (1996). Vygotsky, a Zona de Desenvolvimento Proximal e a Colaboração entre Pares: implicações para a prática em sala de aula. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

UNESCO. **A Declaração de Salamanca.** Disponível em site <http://www.gentespecial.com.br>, pesquisado em 10 de março de 2003.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação:** a observação. Brasília: Plano Editora, 2003,p.12.

VITALIANO, C. R. Sugestões para escola regular atender melhor os alunos com necessidades especiais integrados. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (org.). **Inclusão.** Londrina: Eduel, 2003.

VOIVODIC, M. A. M. A. **Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

VYGOTSKY, L. S.. **Teoria e Método em Psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de Defectología.** Obras Escogidas, Tomo 5. Madri: Visor, 1997.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pensamiento y Language.** In: Obras Escogidas II. Colección Aprendizaje. Volumen XCIV. Madrid: Visor, 1993.

WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo:Ática, 1999.

YIN, R.K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## **8 BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

- AMARAL, L.A. **Sobre crocodilos e avestruzes:** falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO,J.G. (org). Diferenças e Preconceitos na Escola. 2ed. São Paulo: Summus, 1998.
- AZENHA, M.G. **Imagens e Letras : Ferreiro e Luria, duas teorias psicogenéticas.** 3<sup>a</sup> ed. São Paulo : Editora Ática, 1997.
- BRASLAVSKY, B. **Escola e alfabetização: uma perspectiva didática.** Tradução Vera Maria Mazagão Ribeiro. São Paulo: Editora UNESP, 1993.
- BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira:** integração/segregação do aluno diferente. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: EDUC, 1999.
- CORDEIRO, M. H. V. **O uso de pistas grafo-fonéticas na aquisição de leitura e sua relação com: conhecimento de letras, consciência fonológica e concepções de escrita.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 1994.
- CORDEIRO, M.H.V. PhD Thesis. **Towards the understanding of the alphabetic principle: conceptual changes as children learn identify and spell novel words.** Institute of Education University of Lonfon:1999.
- D`ANTINO,M.E.F. **A máscara e o rosto da instituição especializada:** marcas que o passado abriga e o presente esconde. São Paulo: Memnon, 1998.
- GODOY, H. P. **Inclusão de Alunos Portadores de Deficiência no Ensino Regular Paulista.** São Paulo: Mackenzie, 2002.
- GRAUE, M.E.; WALSH, D. **Investigação Etnográfica com crianças:** Teorias, Métodos e Ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- MANTOAN, M. T. E. A Prática da Educação para Inclusão. IN: Marquezine, M. C. et al (org). **Inclusão.** Londrina: Eduel, 2003.
- MAZZOTTA,M.J.S. **Fundamentos de Educação Especial.** São Paulo: Pioneira, 1982.
- REGO, T. C. A Origem da Singularidade Humana na Visão dos Educadores. In: Caderno CEDES. **Implicações pedagógicas do modelo histórico cultural.** Campinas Papirus, 1995.
- VEER, R. D.; VALSINER, J. **Vygotsky:** uma síntese. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- WISE, L.; GLASS, C. **Trabalhando com Hannah:** uma criança especial em uma escola comum. Porto Alegre: Artmed, 2003.

## **ANEXOS**

**ANEXO I**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA 1 (PROFESSORAS)**

- 1) Qual a sua formação?
- 2) Há quanto tempo é professora?
- 3) Além do aluno Marcos (M), você já teve alguma experiência de inclusão de crianças com deficiência em sala?
- 4) O que você considera importante para incluir uma criança com deficiência no ensino regular?
- 5) Como você percebe M. em sala de aula?
- 6) Descreva a rotina da sala.
- 7) Quais as dificuldades de Marcos que você percebe no cotidiano da sala/escola? E no processo ensino-aprendizagem?
- 8) Quais as estratégias que você utiliza para ajudá-lo a superar as dificuldades?
- 9) Você seleciona os conteúdos para trabalhar com M? Quais são os critérios que você utiliza?
- 10) Como você avalia os avanços na apropriação do conhecimento do M., especialmente na apropriação da escrita?
- 11) Como você percebe a interação de M. com o grupo?
- 12) Que tipo de apoio você recebe para a inclusão de M. na escola?
  - 12.1. Existe um trabalho em equipe? Como se dá o planejamento para a inclusão?
  13. Que tipo de apoio M. recebe para inclusão na escola?
  14. Como você avalia este apoio?
  15. Desde o ingresso de M. na escola, o que mudou?
  16. Quais as dificuldades que você encontra, na sua prática profissional, para a inclusão de M.?

**ANEXO 2**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA 2 (PROFESSORAS)**

1. Como você soube que teria um aluno com Síndrome de Down. Como você se sentiu? Quando foi que isso aconteceu? O que você fez de imediato?
2. Você teve contato com a professora da série anterior? Quais as informações que foram passadas? Elas foram úteis para ensinar alunos com SD?
3. Quais os problemas vividos, como professora, ao lidar com um aluno com SD? Como você enfrentou esses problemas?
4. Quais foram as metas (lingüísticas, de socialização, de ensino formal) colocadas para Marcos? Quem contribuiu para o estabelecimento dessas metas específicas para o aluno com SD?
5. Houve mudanças no currículo em detrimento do aluno com síndrome de down?
6. O método de ensino adotado para a classe, foi seguido para o aluno com SD?
7. Qual o papel do grupo de apoio junto ao aluno com SD? Como avalia a atuação do grupo de apoio? No que acertaram e no que deixaram a desejar?
8. O que você aprendeu ao lidar com o aluno com SD?
9. Esses alunos com SD aprendem? Eles alcançam as metas propostas para eles. Onde você considera que eles seriam melhor atendidos: no ensino regular ou no ensino especial?
10. Você teve contato com a professora da série seguinte? Se sim, que informações lhe foram passadas e que perguntas ela fez? Elas foram úteis para ensinar o aluno com SD?
11. Se um aluno não quer participar da atividade proposta, o que você faz? E com o aluno com síndrome de down?
12. Como você avalia a sua atuação com o Marcos?
13. Como você se sente como professora, após a experiência de um ano com um aluno com SD?
14. Pensando nesta experiência, o que você sugere como recomendações a serem seguidas para os educadores que terão alunos com síndrome de down em sala de aula? E quais alertas você daria a esses mesmos professores, no sentido de ajudá-los a não serem surpreendidos por uma dada situação ou para evitarem algo que pode prejudicar a interação, seja ela com os professores, seja ela com os demais alunos. E para o grupo de apoio, quais as suas sugestões e alertas?

**ANEXO 3**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADO ( PAIS)**

- 1- Como é a rotina do Marcos (M.) em casa? Quais são as suas atividades em casa? Quais são suas preferências?
- 2- Em relação a tarefa escolar, como o Marcos realiza? Recebe apoio dos pais, do irmão?
- 3- Como é que você avalia a escola, pensando nesta questão de uma educação inclusiva, como você avalia a escola? Das possibilidades, do que é oferecido para ele, o que a escola oferece para que ele aprenda? Como você avalia este aspecto da escola?
- 4- A escola oferece algum apoio para família? Você participa? Como avalia este apoio?
- 5- Quais as expectativas que você tem em relação ao Marcos?
- 6- Como é o seu relacionamento com seu filho?
- 7- Como é o relacionamento do Marcos com o irmão?

**ANEXO 4**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PSICÓLOGA**

- 1- Qual a sua formação?
- 2- Há quanto tempo trabalha no serviço especializado? Há quanto atende o Marcos?
- 3- Como é que tem sido este trabalho e qual é a ligação deste trabalho psicopedagógico com a escola?
- 4- Qual a tua percepção em relação a educação inclusiva? Quais são as dificuldades que você enfrenta? Quais as dificuldades que o Marcos enfrenta?
- 5- Como é realizado o planejamento das atividades para M.,no serviço especializado e na escola?
- 6- Quais as metas traçadas para M.?
- 7- Como você avalia a rede de apoio de M.? Como avalia esse trabalho em equipe? Qual o seu papel neste grupo?
- 8- Em relação ao planejamento da professora, em algum momento, vocês se organizaram para a elaboração em conjunto? Foi possível você conversar com ela sobre este planejamento?

**ANEXO 5**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A COORDENAÇÃO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL**

- 1- Qual a sua formação?
- 2- Há quanto tempo trabalha nesta função? E na escola?
- 3- Como a escola pensa essa questão da inclusão no seu projeto político-pedagógico?
- 4- Qual a tua percepção em relação a educação inclusiva?
- 5- Como é realizado o planejamento das atividades para Marcos?,
- 6- Como você avalia a rede de apoio de M.? Como você avalia esse trabalho em equipe? Qual o seu papel neste grupo?
- 7- Em relação ao planejamento da professora, em algum momento, vocês se organizaram para a elaboração em conjunto?
- 8- Como é o envolvimento entre escola e família no que se refere a educação inclusiva?

**ANEXO 6**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS)**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_ anos, sexo: \_\_\_\_\_, profissão: \_\_\_\_\_

Doc. Identidade: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_.

Fui esclarecido (a) sobre a pesquisa intitulada: "Aspectos-chave no processo de construção do conhecimento: considerações acerca da aprendizagem de uma criança com Síndrome de down no processo de inclusão no ensino regular", da autoria de Lísia Regina Ferreira Michels. A presente pesquisa tem o seguinte objetivo: Investigar os aspectos-chave envolvidos no processo de construção da escrita de uma criança com Síndrome de Down. Autorizo a pesquisadora Lísia Regina Ferreira Michels a observar as atividades do cotidiano de sala de aula do meu filho(a). Estou ciente que para participar deste estudo, o(a) meu (minha) filho(a) será observado(a) em atividades do cotidiano em sala de aula. Fui esclarecido(a), também, de que a qualquer momento em que precisar de maiores informações sobre esta pesquisa poderei obtê-las entrando em contato com a pesquisadora, mesmo após sua publicação. Por ser um estudo de caráter puramente científico, os dados pessoais e de meu (minha) filho(a), bem como os demais coletados, serão mantidos em anonimato e utilizados somente para os propósitos deste estudo. Sendo a participação do(a) meu (minha) filho(a) totalmente voluntária, estou ciente de que ele não terá direito à remuneração e de que tenho a liberdade de autorizá-lo a não participar desta pesquisa a qualquer momento.

Itajaí, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2005

Assinatura (de acordo): \_\_\_\_\_

Lísia Regina Ferreira Michels: \_\_\_\_\_

**ANEXO 7**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (EDUCADOR)**

Nome: \_\_\_\_\_,

Idade: \_\_\_\_ anos, sexo: \_\_\_\_\_, profissão: \_\_\_\_\_.

Doc. de Identidade: \_\_\_\_\_,

Endereço: \_\_\_\_\_.

Fui esclarecido (a) sobre a pesquisa intitulada: "Aspectos-chave no processo de construção do conhecimento: considerações acerca da aprendizagem de uma criança com Síndrome de Down no processo de inclusão no ensino regular", da autoria de Lísia Regina Ferreira Michels. A presente pesquisa tem o seguinte objetivo: Investigar os aspectos-chave envolvidos no processo de construção da escrita de uma criança com Síndrome de Down.

Autorizo a pesquisadora Lísia Regina Ferreira Michels a observar as atividades do cotidiano de sala de aula, bem como a gravação de uma entrevista, que será transcrita posteriormente. Estou ciente que para participar deste estudo, serei observada em atividades do cotidiano em sala de aula. Fui esclarecido(a), também, que a qualquer momento em que eu precisar de maiores informações sobre esta pesquisa poderei obtê-las entrando em contato com a pesquisadora, mesmo após sua publicação. Por ser um estudo de caráter puramente científico, os dados coletados serão mantidos em anonimato e utilizados somente para os propósitos deste estudo. Sendo minha participação totalmente voluntária, estou ciente de que não terei direito a remuneração e de que tenho liberdade para desistir de participar desta pesquisa a qualquer momento.

Itajaí, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2005.

Assinatura (de acordo): \_\_\_\_\_

Lísia Regina Ferreira Michels: \_\_\_\_\_

**ANEXO 8**

**TENTATIVA DE ESCRITA**

03/03/2005

**BALEIA-TUBARÃO-PEIXE-Elefante-COELHO**

(PERSONAGENS TRABALHADOS DURANTE A 1<sup>A</sup> SEMANA DE AULA)



## ANEXO 9

03/2005

MARIA DE LIMA

Iniciou a atividade sobre a escrita  
do vocabulário do nome do grupo.

No seu caso iria escrever só ARCO-ÍRIS  
mas iniciou o seu nome, acrescentou outras  
letras e não continuou.

**ANEXO 10**

③ 175 AN



Exrita espontânea  
Nome da mãe

②



①

MAEN

letra e

A CO IR IS



Data: 28/04/05

ANEXO 11

DIA: 12

2

DATA: 12/09/05

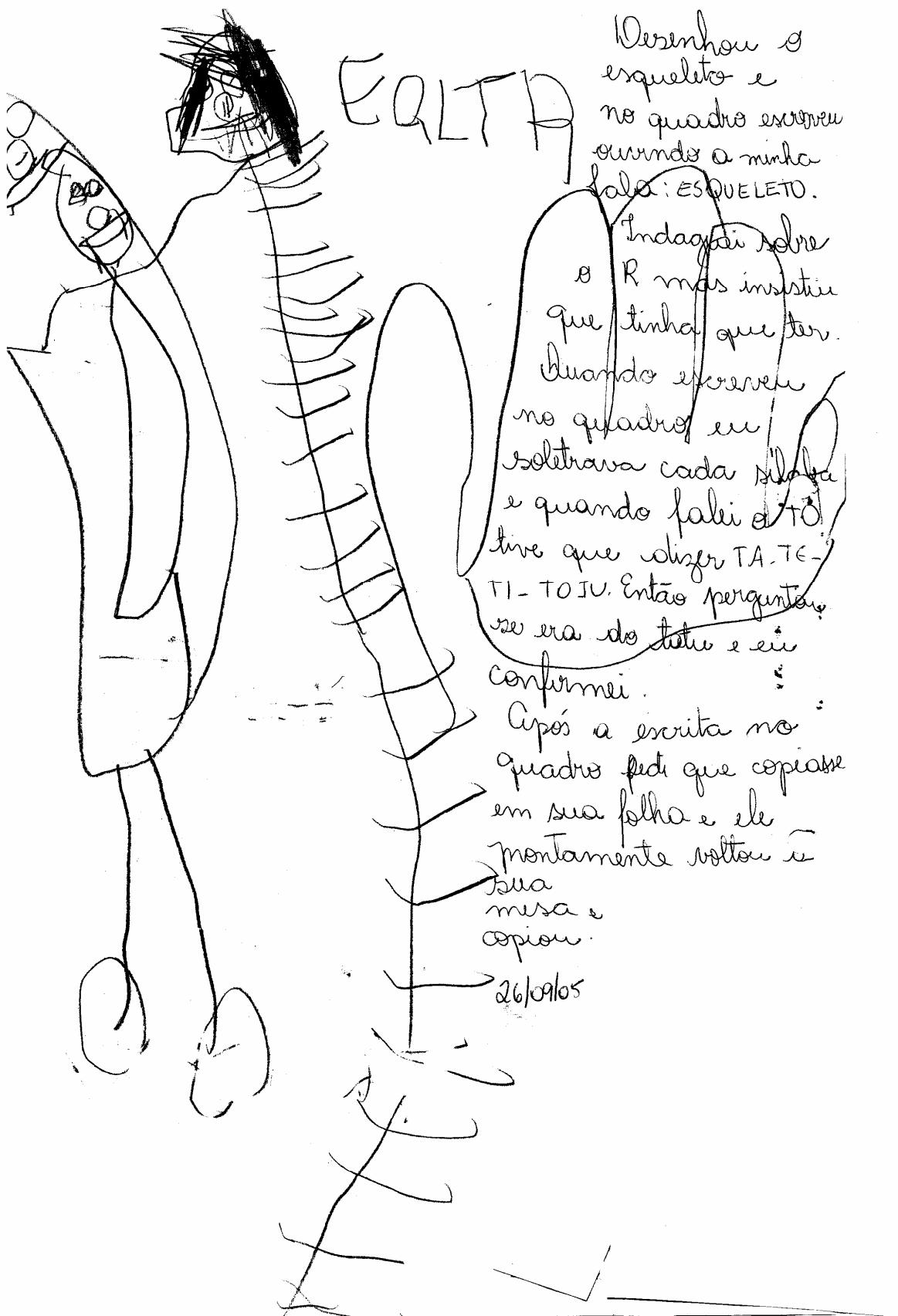
# FINAL DE SEMANA

Fui NO DENISTA

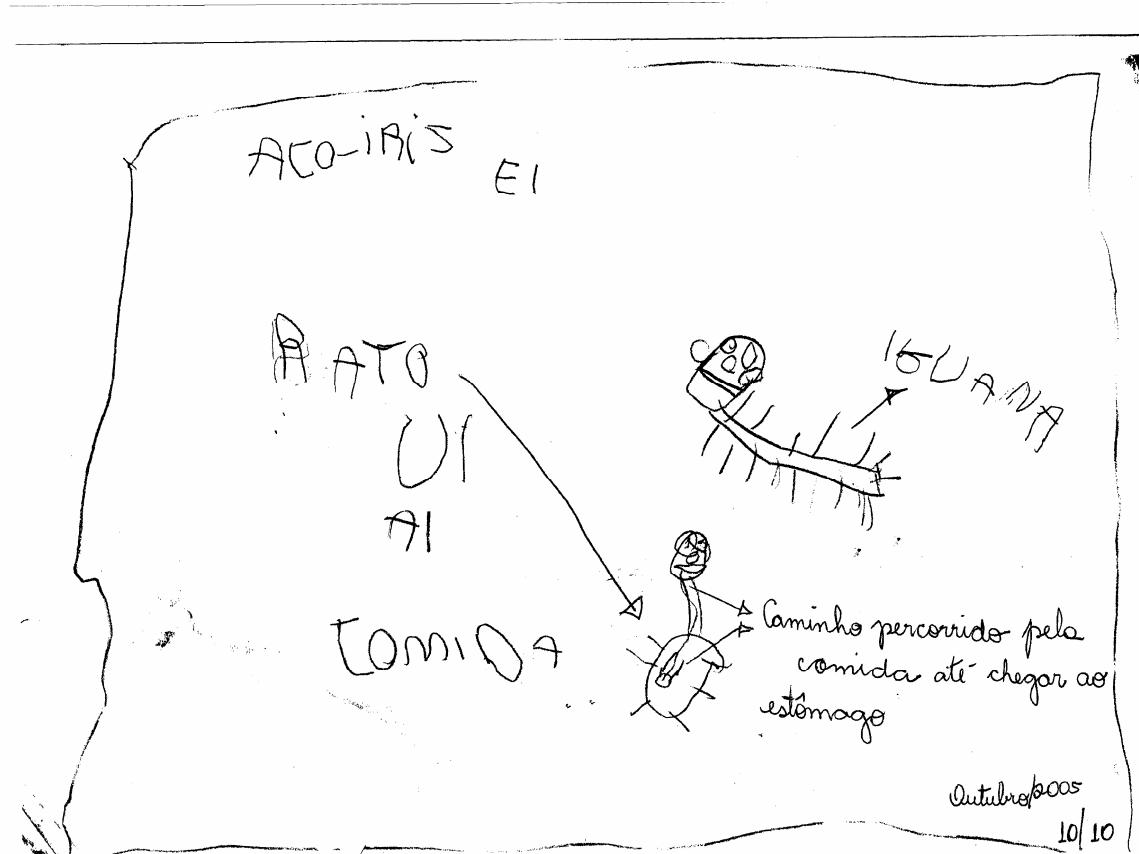
5 Início va introducir com la professora ~~de~~ Lu, e copiar la palava final da sembra. Tômbim com interrogação da estagiaria Edna.

Depois nos contou que foi ao dentista, mas não quis escutar Beijinho (comigo visitando) então escutou e ele copiou.

## ANEXO 12



## ANEXO 13



## ANEXO 14

2ª Série / Data: 11/106

1. BBU → GATO 4. RDU  
2. RATO 5. GOTA  
3. PATO 6. PAI

Escreveu sozinha, só esperava a minha confirmação.  
A palavra GATO foi corrigida.

ESTOU FELIZ COM O SEU  
CRESCIMENTO. CONTINUE ASSIM!!



GOLFINHOS CRIADORES