



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC SP
Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão

MARIANA PIRES

***Intervenções pedagógicas na educação Infantil:
Relato de uma experiência***

São Paulo

2016

Trabalho de Pós-Graduação
apresentado ao Curso de Educação
Inclusiva e Deficiência Intelectual, do
COGEAE – Pontifícia Universidade
Católica, como requisito para
conclusão do curso.

Orientadora Prof.^a Dra. Maria Luiza Gomes Machado

São Paulo
2016

No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação.

Paulo Freire

*Às companheiras de profissão que lidam com
desafios diários para a transformação.*

AGRADECIMENTOS

À minha família querida,
pelo incondicional incentivo aos meus estudos e por entenderem de forma compreensiva e carinhosa, minhas ausências em função da minha formação.

Minha mãe Maria Aparecida,
guerreira querida e carinhosa, fundamental para minha vida e que tantos esforços fez para a criação dos filhos.

Meu pai Milton,
fonte de inspiração por sua batalha diária, impressionantemente, repletas de delicadeza e fortaleza.

Aos meus amigos,
por serem a válvula de escape para as minhas angústias e ansiedades e pelo apoio em mais essa vitória.

À Maria Luiza Gomes Machado,
querida orientadora, que tanto me ensinou em suas aulas e me deu o grande presente de, juntamente com ela, realizar este trabalho.

RESUMO

PIRES, Mariana. Intervenções Pedagógicas na Educação Infantil: Relato de uma experiência. 2016. Monografia apresentada ao curso de Especialização em Educação Inclusiva e a Deficiência Intelectual, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP 2016.

O presente trabalho tem como objetivo analisar e refletir sobre a trajetória de uma professora de educação infantil em uma escola privada de ensino, no trato com um aluno com atraso no desenvolvimento. A observação realizada durante todo o ano letivo, busca refletir sobre as ações realizadas por essa profissional, desde a suspeita no atraso do desenvolvimento de um aluno, até as intervenções pedagógicas adaptativas que se fizeram necessárias. A metodologia escolhida foi a observação clínica, levantamento e análise da revisão bibliográfica.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Inclusão na educação infantil. Atividades adaptativas.

ABSTRACT

PIRES. Mariana. Pedagogical Interventions in children's education: Report of an experiment. 2016. Monograph presented to the Specialization Course on Inclusive Education an Intellectual Disability, from the Pontifical Catholic University of São Paulo – PUC/SP 2016.

The purpose of this study is to analyse and reflect on the journey of an early childhood teacher in a private school dealing with a student with learning impairment. The observations took place during the entire school year and aim to reflect on the measures implemented by this professional, from suspecting on a delay in the learning progress of her student, to the adaptive pedagogic interventions that became necessary. The methodology chosen for this project was clinical observation and review and analysis of relevant literature.

Keywords: Inclusive Education. Inclusion in early childhood education. Adaptive activities.

Sumário

1. INTRODUÇÃO	9
2. EDUCAÇÃO INFANTIL E A INCLUSÃO - DESAFIOS	12
3. RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA	18
3.1 Contexto escolar.....	18
3.2 A chegada de Antônio.....	19
3.3 Antônio e a escola	20
3.3.1 Conhecendo Antônio na escola.....	21
3.3 Adaptações pedagógicas.....	23
3.4 Equipe Multidisciplinar	28
3.4.1 Diagnóstico	29
3.4.2 Ações propostas.....	29
3.5 Resultados obtidos	31
4. CONSIDERAÇÕES GERAIS	35
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	39

1. INTRODUÇÃO

A educação em nosso país vem passando por diversas transformações nas últimas décadas. Com a influência de acordos internacionais, iniciaram-se inúmeras discussões a respeito deste tema, aumentando a reflexão sobre o destino da educação que se pretende para a sociedade.

Essa nova concepção, trouxe a necessidade de novas práticas de ensino que se mostram cada vez mais eficientes e coerentes, principalmente quando se está em pauta uma educação para todos.

A palavra “inclusão” se faz bastante abrangente nesta nova visão, na medida em que se refere a uma educação desprovida de esquemas engessados, passando a ter o aluno como ponto central e, no entorno deste, estratégias que explorem individualmente suas habilidades.

Pessoas com deficiências, antes vistas como incapazes e retiradas do meio social, hoje frequentam escolas regulares em busca de um desenvolvimento educacional. Mesmo escolas mais conservadoras, precisaram adaptar-se, já que tais direitos são garantidos por lei. Cabe lembrar que - “Direitos Humanos são um conjunto de princípios aceitos universalmente, reconhecidos constitucionalmente e garantidos juridicamente” (AÇÃO EDUCATIVA, p.6, 2005).

A Constituição de 1988, a Declaração de Salamanca de 1994, a LDB de 1996, a Convenção de Guatemala de 1999, a Convenção de Montreal de 2004, entre outros documentos, trouxeram marcos e avanços na concepção da educação de pessoas com deficiência. Desta forma, o Estado criou um conjunto de ações para que estes direitos fossem legalizados.

Neste contexto, a presença de pessoas com deficiência nas escolas, tornou-se possível e, junto com isso, a inclusão passou a ser um dos principais assuntos que movimenta as discussões educacionais, atualmente. Haja vista que o tema vem sofrendo diversas mudanças, no sentido de melhor atender essa população.

A lei n. 13.146 de 6 de julho de 2015, beneficiou 45 milhões de brasileiros¹ e estabeleceu direitos que até então estavam sendo negados por diversas

¹ Dados Senado Federal

escolas. Formalizou o acesso indiscriminado de qualquer pessoa e caracterizou crime a recusa, bem como cobranças adicionais por serviços especializados.

Tais medidas, estão fazendo com que as instituições discutam o assunto e invistam na formação de professores, a fim de cumprir as demandas lei:

aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena² (BRASIL, 2015).

Apesar deste tema vir ganhando espaço, principalmente, desde 1994, em especial, com a Declaração de Salamanca, estes novos acontecimentos levaram o tema para o topo dos desafios contemporâneos, os quais vêm sendo enfrentados pelos agentes escolares.

A questão da exclusão da pessoa com deficiência foi sofrendo transformações por meio da criação de leis que tentam amenizar ou acabar com os preconceitos, colocando as pessoas com deficiência em um patamar próximo ou igual ao dos não deficientes. Aqui, entra o princípio do Direito da Isonomia, ou seja, “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades” (NERY JUNIOR, p. 42, 1999).

A presença das crianças no espaço físico escolar foi um grande avanço, ainda que não garanta a inclusão. Boato (2009) aborda essa questão, trazendo que a aceitação forçada das escolas, acaba por excluir os alunos com deficiência dentro da própria instituição. Estas, por desacreditarem das suas potencialidades, acabam por isolá-los, sem fazer muitos esforços para contribuir com o seu desenvolvimento.

A concepção da educação inclusiva prevê a inserção de todos na escola como reflexo social, assim, todos aprenderão a conviver com as diferenças. Pessoas com deficiências aprenderão com pessoas sem deficiências, e o contrário também se aplica. Assim, em consequência, a sociedade se tornará mais igualitária e solidária, compreendendo e respeitando as diferenças. Como nos traz Mantoan (2003), a escola deve refletir a sociedade, pois, a inclusão de pessoas com deficiência contribui também para a quebra de preconceitos e facilita o entendimento sobre essa condição.

² Capítulo IV, Art.28, inciso II

É na educação infantil que essa jornada se inicia. Sendo essa a fase mais importante do desenvolvimento, como afirma o pesquisador: “historicamente tem-se que os seis primeiros anos de vida são decisivos na formação integral do indivíduo” (BUENO, 2013).

A função do jardim de infância ultrapassa o cuidar e o encontro social dos indivíduos. Tais estudos demonstram que é grande a importância de estímulos para o desenvolvimento global da criança. Isso fez com que essa etapa da educação fosse vista como parte indispensável da educação escolar, como aborda Núñez e Berruezo (2015):

a educação pré-escolar deixou de ser uma prática minoritária e passou a constituir uma etapa educativa, a Educação Infantil, que se inicia desde o nascimento até o seis anos e conta com apoio institucional das administrações educativas (estruturação, conteúdos, metodologias, etc) (NÚÑEZ e BERRUEZO, p.9, 2015).

Tendo em vista tais aspectos, busca-se com este estudo que tem por base um relato de experiência, identificar os caminhos trilhados por uma educadora de uma instituição infantil privada de ensino, desde a identificação do atraso no desenvolvimento de um aluno, até as intervenções necessárias para um processo mais criterioso. Após observação pretende-se refletir sobre as intervenções que corroboraram para os resultados e possíveis mudanças de padrões de comportamento e aprendizagem apresentadas pelo aluno em questão.

A metodologia será por meio de observação clínica, levantamento da literatura e revisão bibliográfica. A análise ocorrerá por meio de registro da observação das intervenções realizadas pela professora, em relação a uma criança de 5 anos, durante o seu ano letivo.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL E A INCLUSÃO - DESAFIOS

A educação infantil atualmente ocupa um papel importante para o desenvolvimento pré-escolar, mas nem sempre foi assim. Antigamente caracterizava-se por um espaço de cuidados, assistencialista e sem uma preocupação com os estímulos mais adequados à esta faixa de idade.

Pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, trouxe a luz questões exclusivas desta fase etária e sua influência sobre os demais anos, mostrando que na primeira infância é que se deve desenvolver as habilidades que serão fundamentais para toda a vida.

Os primeiros cinco anos do ciclo de desenvolvimento da criança são os mais essenciais e os mais formativos pela razão simples, mas suficiente, de serem os primeiros. A sua influência sobre os anos que depois se seguem é incalculável (GESSEL, p. 17, 1985).

Desta forma, o profissional da educação infantil, pode ser peça fundamental quando se refere a percepção de comportamentos atípicos e encaminhamento para profissionais especializados. Quanto mais cedo esse acompanhamento ocorrer, mais precocemente medidas de apoio podem ser tomadas.

Geralmente, é na educação infantil que a criança com algum tipo de dificuldade, ao ser inserida em grupos, destaca-se por sua diferença. Agentes escolares atentos, precisam acompanhar e perceber se será necessária uma avaliação de outros profissionais visando a adaptação mais adequada possível à esta pessoa, buscando atendê-la nas suas necessidades.

Uma das formas de embasar essa inquietação com vistas no processo adaptativo da pessoa com deficiência, seria basear-se nas etapas do desenvolvimento infantil. Neste caso, deve-se ter o cuidado para perceber as exceções e situações que expliquem possíveis mudanças que podem ser temporárias. Características típicas, não devem ser encaradas como regra, como nos traz Gessel (1985):

As diferenças etárias figuram, em grau extraordinário, nas práticas sociais e na legislação. É essa a justificação, quer científica, quer cultural de se definirem as fases de maturidade em termos de idades do calendário. Reconhecemos, sem dúvida, que o fator da individualidade é tão poderoso que não há duas crianças, de determinada idade, que sejam exatamente iguais. Mas as variações individuais ligam-se a uma tendência central porque as sequências e o plano básico de desenvolvimento humano são características

relativamente estáveis (GESSEL, p. 16, 1985).

Baseado nisso, o profissional da primeira infância tem papel significativo para promover, caso necessário, o início de um trabalho conjunto, auxiliando o aluno em suas dificuldades.

Sabemos hoje que a educação para todos deve dar-se no ensino regular e que, a instituição, seja ela pública ou privada, deverá cumprir às suas expensas, os requisitos necessários para a equiparação das condições do educando, sejam eles relacionados ao espaço físico, ou a instrumentos necessários para o cotidiano escolar, ou seja, material ou profissionais de apoio. Como institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, Art. 2º, 2001).

Assim, instituições preocupadas com uma educação contemplativa e de qualidade, estão cada vez mais repensando padrões e modificando a forma de ensinar em todos os níveis de ensino. Nesta nova concepção, o educando é protagonista do seu aprendizado, desde a primeira infância até a formação na educação básica.

Esta nova compreensão sobre a educação, possibilita pensar que todos são capazes de se beneficiar da educação regular, tendo seu ritmo respeitado e o foco em suas habilidades individuais. Não há metas pré-estipuladas e os objetivos são flexíveis e determinados individualmente.

São muitos os casos recebidos pelo professor, cada um com suas especificidades, sendo assim, deve prevalecer uma formação profissional que o prepare para a diversidade de atendimento. Inúmeros estudos apontam que antes de tudo, é preciso ter uma visão inclusiva, e que esta reflita-se nas práticas diárias, como nos aponta Mantoan (2003):

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele” (MANTOAN, p. 16, 2003).

Deve-se, portanto, entender que antes de trabalhar cada deficiência especificamente, se faz necessário ter uma visão escolar inclusiva que contemple todos os alunos, em suas diferentes dificuldades e habilidades.

Este fato, porém, compreende-se em uma quebra de paradigma sobre diversos aspectos do sistema educacional, em que há a supervalorização do aprendizado de conteúdos pré-determinados e o sucesso em avaliações padronizadas. Boato (2009), aborda essa questão e fala sobre como é desacreditada socialmente:

Dessa forma, o processo de inclusão do portador de deficiência no ensino regular, apesar de bem fundamentado na legislação, ainda não está muito claro, e sua evolução ainda é lenta. Muitos o olham com ceticismo, pois ainda veem a educação como meio de formar para a produção e não conseguem entender o porquê de se “misturar”, nesse meio, pessoas “incapazes” e “improdutivas” – ou não tão capazes e produtivas quanto as demais (BOATO, p. 20, 2009).

Porém, os currículos ainda são permeados por medidas hoje tidas como normais e aceitáveis, mas que são classificatórias e excludentes. Muitas soluções são apresentadas, mas esbarram em concepções meritocráticas e competitivas de ensino.

A escola ainda se baseia em um modelo tradicional, seriado e com conteúdos pré-determinados, que devem ser esgotados a cada ano. Vygotsky (2005) aborda essa questão lembrando que “o fracasso da teoria da disciplina formal foi demonstrado em diversas investigações que revelaram que a aprendizagem em determinado campo, tem influência mínima sobre o desenvolvimento geral” (VYGOTSKY, p. 29, 2005).

Segundo o autor, essas pesquisas demonstraram que o treino em áreas específicas aumenta o nível de conhecimento no tema trabalhado, mas não desenvolve de forma significativa as áreas intelectuais e nem beneficia outros campos do desenvolvimento.

Este modelo de educação ainda está enraizado na cultura escolar brasileira, comprometendo a efetivação da Educação para Todos. Diante disso deve-se mudar a concepção social da educação, pautando-se em uma visão educacional que vá além do conhecimento acadêmico. Gomes-Machado, Raiça, Prioste (2006), refletem sobre os perigos desta limitação:

(...) a baixa expectativa que os profissionais da educação têm em

relação às pessoas com deficiência mental, calcada numa visão reducionista, restringe a oferta de oportunidades para que essas pessoas adquiram progressivas responsabilidades que possibilitem maior autonomia pessoal. O enfoque escolar direcionado quase que exclusivamente para a aquisição de habilidades de leitura e escrita é um aspecto que pode obstruir o desenvolvimento de outras habilidades vitais (...) (GOMES-MACHADO, RAIÇA, PRIOSTE, 2006).

A escola deve ser um espaço de construção e coautoria do conhecimento, onde aprendemos uns com os outros e com o meio que nos cerca. A individualidade precisa ser respeitada e tida como estratégia aliada para o desenvolvimento das habilidades.

Esse aspecto é amplamente debatido, como promotor e facilitador de estratégias de ensino. Boato (2009) aborda a importância do atendimento educacional individualizado, já que crianças com deficiência ou não, apresentam ritmos diferenciados de aprendizado, além de habilidades únicas e heterogêneas.

O autor afirma ainda que é mais significativo investir nas potencialidades, para promover o desenvolvimento em áreas que requerem atenção, assim, paramos de gastar energia com o que é considerado como “falta”.

Outra reflexão importante do mesmo autor, tem relação com a importância da exploração de fatores subjetivos, que vão além do desenvolvimento intelectual. Ressalta, portanto, a importância da atenção ao desenvolvimento afetivo, que é fundamental para a vida e propulsor para outras habilidades. Segundo essa visão, a afetividade é muito mais complexa de ser conseguida, pois diferentemente do desenvolvimento cognitivo, é subjetiva.

Essa forma de ensino, precisa ser pensada para a primeira infância, já que essa fase é tida como base para o desenvolvimento global - “a maneira como as pessoas organizam os estímulos nas primeiras três fases de seu desenvolvimento refletirá na base de seu caráter e evolução posterior nas etapas que se seguirão” (BUENO, p. 67, 2013). Segundo o autor, essas fases são: nascimento, primeira infância e segunda infância, sendo que a última se encerra por volta dos 12 anos.

O autor refere-se também sobre a importância de experiências precoces, que são imprescindíveis para o seu desenvolvimento motor, intelectual e afetivo, pois são por meio delas que a criança atua e atuará no mundo.

Neste sentido, a educação infantil já deve pressupor em seu trabalho a contemplação dos requisitos básicos para o desenvolvimento humano, independentemente da criança ter deficiência, ou não.

Essa forma de pensar a educação adequa-se em especial ao fato de que nesta fase o trabalho, em sua maioria, inicia-se sem diagnóstico com relação ao porquê das dificuldades no aprendizado que se está observando clinicamente durante o período de escolaridade da criança.

O fato de não se ter um diagnóstico, não impossibilita o profissional da educação infantil de reconhecer atrasos e investigar suspeitas. Além do olhar atento, alguns documentos oficializam algumas características que auxiliam a identificação de um aluno com necessidades educacionais especiais, tais como:

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, Art. 5º, 2001).

Pode-se encontrar outra definição de criança com deficiência aprovada no I Congresso Mundial sobre o Futuro da Educação Especial:

é a criança que se desvia da média ou da criança normal em: (1) características mentais; (2) aptidões sensoriais; (3) características neuromusculares e corporais; (4) comportamento emocional e social; (5) aptidões de comunicação e (6) múltiplas deficiências (BOATO apud ROSADAS, p. 23, 2009).

Segundo o documento, essas características devem justificar mudanças nas práticas educacionais ou requerer serviços especializados de apoio.

Esse olhar precisa estar intrínseco às funções do profissional da educação infantil, que pode ser capaz de analisar a criança em todos estes aspectos em seu contexto. Neste sentido, enfatiza-se "(...) a abordagem da teoria de Wallon, que considera que é contra a própria natureza estudar a criança de maneira fragmentada, pois em cada estágio do seu desenvolvimento ela constitui um todo indivisível, apesar da não linearidade e das crises e dos conflitos que marcam seu crescimento" (BOATO, p. 41, 2009).

Essas crises também são trazidas por Gessel (1985), quando identifica “desequilíbrios” que se alternam nas fases do desenvolvimento infantil: “O comportamento em qualquer idade, parece ter uma individualidade própria, refletindo a fase de desenvolvimento que a criança atingiu” (GESSEL, p. 20, 1985). O autor aborda que, segundo seus estudos, algumas idades parecem se caracterizar por um equilíbrio das características esperadas para aquela fase, facilitando sua adaptação ao ambiente, enquanto outras, pelo contrário, apresentam-se como uma regressão da fase anterior, que parecia já ultrapassada.

Gessel (1985) ressalta ainda que o fator ambiental deve ser considerado como parte influente neste processo, porém, ainda que reflitam e modifiquem as progressões do desenvolvimento, não lhes dão origem. Isto quer dizer que apesar da forte influência externa, o desenvolvimento acontece de forma orgânica.

Assim, percebe-se que a suspeita de atraso no desenvolvimento, precisa atender alguns critérios e analisar também diversos fatores envolvidos na vida do educando, bem como fatores externos ligados ao seu contexto familiar.

3. RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

A experiência que deu base a este estudo, iniciou-se no 1º semestre de 2016, juntamente com o ano letivo.

O presente trabalho, visa apresentar a trajetória de uma professora de educação infantil, enquanto a sua intervenção no desenvolvimento de um aluno com atraso em seu desenvolvimento, mais precisamente em relação a fala.

Por questões de respeito a privacidade dos envolvidos, o aluno em questão será identificado pelo codinome Antônio.

3.1 Contexto escolar

O estudo foi realizado em uma escola privada de educação infantil, localizada na zona oeste de São Paulo.

A escola atende cerca de 350 alunos entre 2 e 6 anos em 2 turnos de quatro horas, ou na opção integral, em que as crianças permanecem na escola por nove horas.

As salas são divididas em:

- Mini Maternal: completando 2 anos até março do ano letivo;
- Maternal-1: crianças que completam 3 anos até dezembro;
- Maternal-2: crianças que completam 3 anos até o dia 31 de junho;
- Jardim-2: crianças que completam 4 anos até o dia 31 de junho;
- Jardim-3: crianças que completam 5 anos no mesmo período;
- Integral: crianças dos Jardins 2 e 3.

Sendo, no período da tarde 13 salas divididas da seguinte forma: 1 sala de Mini Maternal, 1 Maternal-1, 4 Maternais-2, 3 Jardins-2, 2 Jardins-3 e mais 2 salas do Integral.

Localizada dentro de um grande Clube Poliesportivo que conta com uma ampla infraestrutura, distribuídas em 170.000m², disponível também para a escola. As crianças sócias, paralelamente, podem usufruir das diversas atividades esportivas oferecidas, como natação, ballet, judô, skate, tênis, entre outros, realizadas no contra turno. O clube atende atualmente mais de 38.000 sócios.

A escola tem uma filosofia construtivista, pautada no brincar. Entende como imprescindível a integração ao meio em que se localiza, estimulando a

relação com a natureza como um ambiente educador.

São aceitas apenas crianças sócias ou filhas e netas de sócios do clube. O público atendido é de alto poder aquisitivo e nível sócio cultural superior.

A observação clínica foi realizada no denominado Jardim-3, que se refere ao último grau oferecido pela escola. Neste período, espera-se que as crianças desenvolvam habilidades motoras e cognitivas necessárias ao seu desenvolvimento global. A alfabetização não é esperada para essa faixa etária (4 – 6 anos).

As crianças contam com algumas aulas complementares, ministradas por diferentes professoras, nas áreas de Música, Língua Inglesa, Artes e Informática.

A sala na qual está inserido o aluno observado neste estudo, conta com quatorze alunos, sendo oito meninas e seis meninos. Uma professora auxiliar oferece apoio quando necessário, uma vez que esta profissional presta seu auxílio em duas salas concomitantemente.

3.2 A chegada de Antônio.

Antônio chegou à escola com 4 anos, completando 5 no primeiro mês de aula.

Foi matriculado no período da tarde e, no ato da matrícula, os pais informaram que ele contava com um atraso na fala, não apresentando, segundo eles, nenhum outro tipo de comprometimento. Ao perceberem essa dificuldade, os pais optaram por tirá-lo da antiga escola, que tinha ensino bilíngue, matriculando-o na escola em questão.

Antônio foi matriculado juntamente com o seu irmão mais novo (3 anos), que foi encaminhado para o Maternal-2.

Ao recebê-lo, percebeu-se que, apesar de só conseguir emitir sons incompreensíveis, sua comunicação era presente, isto porque Antônio comunicava suas vontades por meio de algumas expressões corporais. Também utilizava alguns sons e gestos em substituição a algumas palavras, como por exemplo, diz “rá” quando quer dizer sim e balança o dedo indicador, em caso negativo.

Por opção dos pais, desde o início ele veio acompanhado de uma pessoa contratada pela família, de codinome Ana, que o auxiliaria nas tarefas diárias,

bem como na participação das atividades propostas. A acompanhante em questão é estudante de Pedagogia e já havia iniciado essa relação há um ano tendo um bom vínculo e conhecimento sobre suas reações e necessidades. Ana, chegava à escola uma hora após o período do início da aula.

No início do ano letivo, Antônio fazia sessões de Fonoaudiologia, duas vezes por semana, no período da manhã.

3.3 Antônio e a escola

Como muitas crianças que chegam à escola, o período de adaptação do Antônio contou com algumas características comuns à essa fase. Primeiramente, mostrou curiosidade pelas áreas externas, explorando em especial, o tanque de areia e triciclo.

Neste período, as tentativas de aproximação por parte da professora foram frustradas. Antônio rejeitava qualquer aproximação e mudava rapidamente de lugar e de brincadeira. Percebeu-se também que ele não aceitava a aproximação de qualquer outra criança.

Na segunda semana, Antônio, que pareceu ter explorado todas as possibilidades do pátio, mostrou-se curioso pelas salas e passou a visitá-las. Apesar de não interagir com as demais crianças, procurou por alguns brinquedos de sua preferência.

Também se mostrou interessado pela sala de música, visitando-a e manuseando os instrumentos disponíveis.

Com a ajuda de Ana, aos poucos Antônio foi incentivado a conhecer sua própria sala e com o passar dos dias, descobriu alguns atrativos nela. Demonstrou o interesse por carros e, rapidamente descobriu onde encontrá-los, dirigindo-se a eles assim que entrava na sala. Permanecia por pouco tempo e saía novamente para o pátio. Essa atitude era respeitada pela professora, já que se tratava de um período de adaptação.

Toda a equipe escolar foi mobilizada para apoiá-lo nesta fase. Em qualquer ambiente que Antônio estivesse, era acolhido e encorajado a permanecer e sentir-se à vontade.

Apesar de parecer bem ambientalizado e aparentar segurança em transitar nos diversos espaços da escola, frequentemente pegava a sua mochila,

a colocava nas costas e ia em direção aos portões de saída, tentando abri-lo. Com o passar dos dias, essa atitude extinguiu-se.

3.3.1 Conhecendo Antônio na escola

Passado o período de adaptação, Antônio passou a apresentar menos resistência a permanecer na escola. Sua permanência, porém, apresentava alguns rituais: chegava e dirigia-se imediatamente ao tanque de areia, onde permanecia por aproximadamente vinte minutos. Depois disso, buscava pelo triciclo e passeava pela escola, aproveitando para parar na sala do irmão, onde entrava para abraçá-lo, procurando por algum brinquedo. Na sala de música também entrava, onde tentava tocar o piano e, às vezes, participava de aulas de outras turmas.

Apesar de respeitar essas preferências, a professora o convidava para a sua própria sala, onde era incentivado a permanecer cada vez por mais tempo. Este incentivo acontecia por meio de brincadeiras que despertavam seu interesse, que neste período, ainda se restringia aos carros.

Aos poucos aceitou a aproximação da professora, que participava e promovia diferentes brincadeiras com seu brinquedo favorito. Criava pistas com blocos de montar, massinhas, desenhos em papéis de diversos tamanhos e na lousa, tudo muito colorido e estimulador.

As músicas também chamavam muito sua atenção. Ao ouvi-las, Antônio parava suas brincadeiras e aproximava-se atento, solicitando que continuassem a cantá-las quando paravam, demonstrando encantamento.

O grupo o recebeu com tranquilidade. As crianças questionaram sobre suas dificuldades e todas as dúvidas levantadas e/ou questionadas pela turma de colegas de Antônio, eram respondidas com naturalidade. Estavam sempre dispostos a participar de suas brincadeiras e quando ele chegava, antecipavam-se pegando os carros e fazendo pistas para ele brincar.

Naturalmente, as outras crianças passaram a se aproximar e participar das brincadeiras. Quando isso acontecia, Antônio rapidamente procurava outra atividade e, em seguida, puxava a professora pela mão para que fosse com ele para outro canto da sala.

Com o passar do tempo, o grupo passou a exercer atitudes de

superproteção em relação a ele. Davam-lhe todos os brinquedos que ele quisesse, sem qualquer tentativa de negociação, também o seguravam para que ele não levantasse da cadeira e corriam atrás dele quando ele saía da sala, puxando-o de volta para sala pelo braço, entre outras atitudes.

Além de não aceitar a presença de outras crianças, Antônio não se adaptava à rotina do Jardim-3. Não aceitava o término das brincadeiras livres e não queria participar dos jogos dirigidos; não contribuía para a arrumação da sala; mostrava-se ansioso pelo lanche, tentando pegá-lo assim que este chegava na sala, para comer antes da hora e, quando este momento chegava, levantava-se da mesa para pegar algum brinquedo ou saía em direção ao pátio. Tinha dificuldades em cumprir o que foi combinado pela professora da sala e não conseguia lidar com frustrações, chorando e insistindo em fazer somente o que desejava.

Também resistia em fazer as atividades gráficas e registros comuns ao Jardim-3. Após insistência fazia tudo rapidamente, sem estar atento às propostas solicitadas.

Não queria explorar os materiais disponíveis: canetão, canetinha, giz de cera e lápis. Além de não conseguir escrever qualquer letra, parecia não entender o sentido da escrita. Ao ser solicitado que pegasse seu material, disposto na sala, percebeu-se que não reconhecia seu nome.

Sua representação da figura humana, apresentava riscos diversos de forma bastante desorganizada. Nas brincadeiras, não identificava algumas partes do corpo, quando solicitado.

Outro aspecto que chamou a atenção, é que Antônio não tinha o controle dos esfíncteres. Todos os dias, urinava e evacuava diversas vezes na roupa e, não se mostrava incomodado em permanecer assim. Quando era encaminhado ao trocador, hesitava e tentava se esconder.

Antônio participava com tranquilidade da aula de Música e Língua Inglesa, demonstrando interesse e entendendo os comandos. Nas aulas de Artes, parecia desinteressado em explorar os diversos materiais apresentados e na aula de Informática, sua única dificuldade era dividir o computador com outro amigo e esperar o seu momento de usá-lo.

Nas brincadeiras fora da escola, Antônio demonstrou dificuldades em

correr. Corria com dificuldade e cansava-se rapidamente demonstrando isto ao parar e colocar a mão sobre o peito. Após, sentava-se e recusava-se a continuar.

No parque externo, parte da estrutura do clube, ele não se arriscava a subir nos brinquedos disponíveis, limitando-se a brincar sempre nos mesmo espaços: areia ou em um carro de madeira. Apesar do que foi combinado com a professora em sala, quando não estava próximo de um adulto, aproveitava, qualquer oportunidade, para sair do parque e correr para outras áreas do clube.

3.3 Adaptações pedagógicas

Após as observações bastante criteriosas nos dois primeiros meses, a professora percebeu que algumas habilidades deveriam ser trabalhadas e passou a organizar e introduzir na rotina algumas estratégias de intervenção visando a maior adequação de Antônio.

Para que ele pudesse participar das rodas de conversas, a professora solicitou aos pais que enviassem todas as segundas-feiras, um breve relato na agenda, sobre as atividades significativas para ele, feitas fora da escola.

Apesar deste pedido ter sido atendido poucas vezes, a professora sempre o questionava sobre essas atividades:

-“Você foi almoçar na casa da vovó? Foi ao teatro? ”

E ele respondia que sim complementando com gestos, que de início eram desconhecidos por todos, mas que com o tempo passou a fazer sentido.

Alguns exemplos: Fazia o gesto das mãos em um volante – assim, questionou-se se ele havia ido passear de carro. Em outro gesto, abria e fechava as mãos em frente a boca – deduzindo que ele havia comido. A professora e todo o grupo, faziam tentativas de decifrar e questionavam sobre as possibilidades, até receber sua afirmativa. Assim, a cada dia, mais gestos eram reconhecidos e incorporados à comunicação estabelecida com Antônio.

Em relação aos registros desenvolvidos nesta etapa, referentes aos eixos de trabalho com Linguagem, Matemática e Coordenação Motora, Antônio resistia em fazer, rabiscando, amassando, ou mesmo, rasgando a folha. Percebeu-se que, além de não chamar sua atenção, estas atividades exigiam habilidades que ele ainda não havia desenvolvido.

Antônio não tinha coordenação motora fina e não conseguia segurar os

materiais disponíveis de forma correta, além de, constantemente, alternar entre direita e esquerda denotando, claramente, não ter lateralidade estabelecida. Também não tinha a capacidade de compreensão definida, não entendendo o sentido do que lhe era solicitado.

Para auxiliá-lo, foram pensadas algumas estratégias com o objetivo de promover maior envolvimento de Antônio e facilitar o seu entendimento em relação a estas atividades.

Desta forma, anteriormente a cada registro, eram feitas brincadeiras com o intuito de trabalhar os conteúdos referentes aos eixos citados acima. Com o apoio de Ana, Antônio participava juntamente com o grupo, ou de forma mais individualizada das atividades com os diversos materiais, possibilitando-lhe, assim, uma maior vivência corporal, sendo esta mais concreta e diversificada.

Parte deste material já se encontrava disponível na escola e, outros, foram solicitados pela professora.

Seguem-se alguns exemplos:

- Fichas com nomes dos alunos – com esse material, elaboravam conversas sobre o som e letras comuns a cada um, entre outros. Nestes momentos, era mostrado sua ficha a Antônio, dando ênfase inicialmente a primeira letra de seu nome. Em seguida, fazia-se referências ao tamanho de toda a composição e o número de letras e, passado um tempo, pegou-se fichas que começavam com a mesma letra, apontado as diferenças destes aspectos;

- Letras e números móveis de E.V.A e madeira - facilitando a formação de diversas palavras, elaboração de cálculos, bem como a exemplificação da data do dia ou a demonstração da quantidade de crianças, meninos e meninas. Antônio também foi incentivado ao contato tátil com o formato da letra;

- Material Dourado - utilizado para fazer contagens simples e cálculos. Para inserir problematizações, a professora utilizava um contexto lúdico com materiais familiares a Antônio, como brinquedos, frutas, amigos, entre outros;

- Alimentos e animais de plástico e borracha – estes objetos propiciavam o trabalho com a seriação. Antônio era estimulado a fazer algumas separações, como: alimentos e animais, cores comuns, animais terrestres e marinhos, entre outros;

- Blocos lógicos – observação das formas geométricas no que se refere a

classificação, tamanho, cor e espessura. Em conjunto, também eram utilizados para formar desenhos, como exemplo carros e foguetes;

- Caixa de areia – pensada também para a manipulação em brincadeiras. Contava com diversos objetos para promover contagens e contações de história. Sem tais objetos, também era utilizada para que Antônio desenhasse letras e números com os dedos;

- Corda – em sala, era utilizada para fazer o formato de letras e números no chão. Antônio era solicitado a caminhar por cima da mesma, às vezes, com os pés descalços;

- Brincadeiras corporais – nestas brincadeiras, Antônio era estimulado a tocar e/ou movimentar diferentes partes do corpo. As brincadeiras também eram feitas de forma a estimular a tensão e relaxamento musculares;

- Músicas e histórias – além de fazerem parte de diversas brincadeiras, a música também era utilizada para identificar momentos da rotina, como o momento de arrumar a sala, de tomar lanche, entre outros. As histórias, muitas vezes, serviam como contexto lúdico para as atividades que seriam executadas a seguir.

Além disso, nos momentos das brincadeiras livres, Antônio era estimulado a usar diversos materiais para promover o desenvolvimento do tônus muscular, em especial das mãos, como: massinhas e giz de lousa de diversas espessuras. Montava-se pistas, animais e outros objetos com a massinha, solicitando que ele a amassasse e recortasse.

Ainda no sentido de incentivá-lo a fazer registros gráficos, a professora passou a adaptar suas atividades, modificando-as e utilizando objetos e personagens de sua preferência. Isso fez com que Antônio se sentisse mais interessado e motivado pelas atividades propostas.

Inicialmente, não se exigia seu nome. Ana, responsável em dar o apoio individual e exclusivo, era orientada a escrevê-lo, recitando-o em voz alta e ressaltando que isso identificaria a atividade como sua e que, assim, se poderia separá-la em sua pasta e, posteriormente, mostrá-la aos seus pais.

O trabalho com o nome continuava nos momentos de brincadeiras. Aproveitava-se os momentos em que se brincava de massinha para formar as letras do seu nome com elas. E, também nas brincadeiras realizadas na lousa,

aproveitava-se estimular Antônio a escrever e fazer observações sobre o formato de cada uma.

As brincadeiras livres também eram usadas para promover a socialização. Um colega sempre era convidado a participar e, a professora ou Ana, intermediavam esse contato. Com o passar o tempo, após promover esse encontro, passaram a se retirar e acompanhar a distância, porém, após alguns minutos, Antônio desistia e procurava outro espaço.

O grupo passou a ser orientado a resolver os conflitos de forma justa. Diante de algumas situações em que Antônio disputava o brinquedo com um amigo, este era orientado a resistir e fazê-lo entender que estava disposto a dividir se Antônio solicitasse, ou, que no momento estava usando-o e emprestaria, assim que possível.

Também houve algumas conversas sobre o excesso de cuidados que tinham, explicando que haviam pessoas responsáveis em resguardar sua segurança e que não era necessário intervirem sempre, superprotegendo-o.

Estas conversas aconteciam de forma simples e direta, sempre ressaltando que, apesar de ter algumas dificuldades, Antônio era capaz de entender e, por isso, nestas situações, não deveria ser tratado de forma diferente dos demais.

Em relação à sua permanência na sala, Antônio ainda tentava ir ao pátio com frequência. Para melhor observação e investigação, passou-se a permitir que ele saísse quando quisesse, porém, suas atividades eram as mesmas que executava desde o período de sua adaptação.

Inicialmente, assim que saía, Ana ia buscá-lo e, segurando-o pela mão, trazia de volta para sala. Antônio, às vezes, ficava muito irritado e forçava nova saída. Quando se dirigiam a ele a fim de chamá-lo de volta, ele corria e se escondia.

A fim de se entender os motivos de suas saídas, passou-se a dar menos atenção a essa atitude, dando lugar a observação. Para fazer um teste e entender se essa era, realmente, uma necessidade. A professora orientou a acompanhante a deixá-lo à vontade, para que a compreensão desta situação fosse esclarecida.

No primeiro dia, Antônio pareceu aproveitar ao máximo sua liberdade,

retornando somente quando o grupo se preparava para a ida ao parque. Quando percebeu e se preparou para acompanhá-los, foi informado que só poderia realizar essa atividade depois que tomasse o lanche, uma vez que todos já haviam terminado. Ao perceber essa condição, Antônio comeu e, rapidamente, juntou-se ao grupo para a saída.

Desta forma, com muitas conversas, Antônio passou a ter melhor dimensão das consequências de suas escolhas e, a cada dia, suas saídas foram se tornando menos frequentes.

Para auxiliá-lo no entendimento desta rotina, foi elaborado um painel com fotos das atividades a serem realizadas durante o dia. Quando ele chegava, este painel era montado, mostrando as atividades que teria no dia e em que ordem elas aconteceriam.

Assim, a cada mudança na rotina, ele era chamado até esse painel onde se ressaltava que a mesma já havia sido programada e antecipada, mostrando-lhe a nova atividade que seria realizada a seguir. Desta forma, Antônio passou a mostrar-se mais tranquilo, aceitando melhor as mudanças.

Com o passar dos meses, sua participação nas aulas extras, passou a ser mais intensa. Com incentivo, Antônio passou a interessar-se pelos materiais disponíveis na aula de Artes, e sempre que podia, pegava pincéis e arriscava-se em suas produções. Apesar disso, seu tempo de atenção e interesse ainda era muito mais curto quando comparado as demais crianças do grupo. Nas aulas de Informática, também passou a participar com mais interesse e isto o encorajava a ter mais paciência, esperando sua vez de executar a atividade proposta em sala.

Quanto as idas ao banheiro, algumas tentativas foram feitas para tentar resolver a resistência de Antônio a usá-lo.

No primeiro momento, ele era levado a cada trinta minutos e, a professora ou Ana, incentivavam-no a permanecer lá por algum tempo, tentando convencê-lo a sentar-se no vaso. Nos primeiros dias, Antônio resistiu e, assim que entrava no banheiro já buscava a saída, demonstrando irritação.

As atendentes do banheiro, foram orientadas a participar deste processo, na tentativa de fazê-lo sentir-se tranquilo e seguro neste ambiente. Assim, quando Antônio entrava, era recebido de forma amigável e acolhedora e passou

a se acostumar com o ambiente e com as pessoas que estavam disponíveis à ajudá-lo.

No segundo momento, passou-se a incentivar que ele levasse ao banheiro um dos brinquedos ou, livros de sua preferência e, com isso, Antônio passou a ficar mais tempo. Assim, depois de muita insistência, aceitou sentar-se no vaso, foi quando as primeiras tentativas começaram a ter sucesso.

Para que ele pudesse expressar sua vontade, foi fixado uma foto do banheiro, juntamente à sua rotina. Assim, a cada 30 minutos ele era levado até lá e questionado se aceitava, às vezes aceitava noutras não.

Após as primeiras semanas, ele utilizava-se da foto, para a qual apontava o dedo, indicando que sairia da sala, mas acabava desviando-se no caminho e distraíndo-se para brincar no pátio, mas quando sentia vontade dirigia-se sozinho ao banheiro.

As idas ao banheiro, porém, eram somente para urinar. Antônio ainda evacuava na roupa, mas agora mostrava-se incomodado. Quando acontecia, pegava sua mochila e de forma espontânea dirigia-se para a troca, procurando sempre o mesmo banheiro e a mesma atendente.

A limitação nas suas preferências com relação as áreas externas, também mereceu um trabalho por parte das educadoras. Com o intuito de fazê-lo conhecer outros espaços, a professora passou a determinar diferentes áreas para brincadeiras a cada dia. Assim, tratos eram feitos com toda a turma, delimitando diferentes espaços.

Isso fez com que a turma ficasse mais unida e, durante as brincadeiras, Antônio era desafiado a arriscar-se. A cada dia, aceitou explorar novos brinquedos, mas só permanecia por mais tempo, se estivesse acompanhado por Ana ou sua professora.

3.4 Equipe Multidisciplinar

Por opção da família, a partir do mês de maio do ano do estudo, Antônio passou a ser acompanhado por uma equipe multidisciplinar integrada, que contava com as seguintes profissionais: Psicóloga Comportamental, Terapeuta Ocupacional e Fonoaudióloga.

No início deste trabalho, uma reunião foi solicitada e aconteceu apenas

com a Psicóloga, que representou toda a equipe. Em conversa, ela informou um pouco das ações propostas para Antônio para os próximos meses.

Uma destas ações, era o acompanhamento da Psicóloga na escola, uma vez por semana, por uma hora e meia. Além de ter uma visão comportamental, o objetivo destas visitas, também seriam propor atividades que complementassem o trabalho que seria feito na clínica.

3.4.1 Diagnóstico

Após avaliação da equipe, uma possível causa para o atraso no seu desenvolvimento foi lançada: “Apraxia de fala”.

Segundo Souza, Payão e Costa (2009), Apraxia de fala, refere-se a um atraso no desenvolvimento motor dos músculos dos lábios, língua e mandíbula. O desenvolvimento destes músculos ocorre até os dois anos e sofre refinamento até os seis.

Segundo as autoras:

Quando este refinamento não ocorre, a produção da fala torna-se comprometida, podendo surgir a suspeita de uma desordem práxica na infância. Esta desordem na infância é definida como uma suposta categoria diagnóstica atribuída às crianças, cujos erros de fala diferem dos erros de crianças com atraso no desenvolvimento de fala e se assemelham aos erros de adultos com apraxia adquirida (SOUZA, PAYÃO, COSTA, 2009).

As autoras abordam ainda que existem três possíveis causas para a Apraxia de fala na infância: 1) Etiologia neurológica, causada por infecção ou trauma em período pré-natal; 2) Desordem comportamental com causa metabólica ou genética; 3) Causa desconhecida, não estando relacionada a qualquer desordem neurológica aparente ou detectável.

Antônio se enquadraria, segundo avaliação da equipe, na terceira opção, já que não encontraram qualquer indício que poderia ter causado esse atraso.

Esse não seria um diagnóstico fechado, mas apesar disso, a equipe informou que o trabalho teria algumas ações voltadas para o desenvolvimento motor de forma global, intensificando-se na musculatura facial.

3.4.2 Ações propostas

Para realizar o trabalho, a equipe dividiu o atendimento a ser realizado no

período do contra turno escolar. Desta forma, no período da manhã, inicialmente Antônio seria atendido duas vezes por semana pela Fonoaudióloga e pela Terapeuta Ocupacional. O atendimento da Psicóloga também aconteceria duas vezes por semana, porém, em horários e locais diversificados a serem marcados com a família.

Em reunião, combinou-se os horários em que Antônio seria acompanhado pela Psicóloga na escola. As visitas se iniciaram no mês de junho, nos horários das atividades e registros pedagógicos.

No primeiro mês a psicóloga o observou e passou a fazer algumas intervenções em relação a seu comportamento - insistia para que sentasse à mesa para as atividades visando sua maior permanência. Orientava Ana, para que fizesse o mesmo e, juntas elaboraram algumas outras novas estratégias:

- 1) Sugeriu que fossem feitos combinados com o auxílio de um relógio de ponteiros, onde se indicasse quanto tempo ele deveria permanecer sentado, dedicando-se à produção solicitada. A cada tentativa de levantar-se, deveria ser desestimulado e informado sobre quanto tempo faltava para encerrar esse período;
- 2) Outra mudança é que deveriam reduzir a variedade de materiais disponíveis para ele. Solicitou que se quebrassem alguns gizos de cera, de forma que ficassem em torno de cinco centímetros. Para que, segundo ela, Antônio precisasse pegá-los com as pontas dos dedos, trabalhando assim a musculatura das mãos;
- 3) Nos momentos em sala, em que Antônio estivesse sentado no chão, deveria ser usado um disco de equilíbrio, para auxiliá-lo a manter-se com a postura correta. Para sentar-se à mesa, deveria sentar-se em uma bola utilizada para exercícios, aumentando assim a instabilidade, forçando-o a trabalhar o equilíbrio. Estes materiais foram providenciados pela família;
- 4) Percebendo que o tempo de dedicação de Antônio era menor que o dos demais, sugeriu-se que ele fizesse atividades ou exercícios praticados em seus atendimentos na clínica. São eles:
 - Desenhos livres utilizando materiais diversos e também com guache diretamente em suas mãos. A posição da folha também deveria variar

entre horizontal e vertical;

- Músicas deveriam ser cantadas enquanto Antônio, sentado na bola, pulava de acordo com o ritmo, sendo auxiliado por Ana;
- Exercícios de alfabetização fônica, utilizando o “Método das Boquinhas”, para o trabalho das vogais. Ana deveria apresentar a imagem da vogal e fazê-lo repetir, colocando a mão sobre sua boca para auxiliá-lo a fazer o movimento correto;
- Intensificar o uso da massinha, incentivando-o a manipular-la de diversas formas, ora usando movimentos de força, ora movimentos mais detalhistas e delicados.

Após o mês de setembro, a equipe determinou a lateralidade dominante de Antônio como sendo a esquerda. Desta forma, foi dada a orientação de que suas produções deveriam ser realizadas pela mão esquerda e caso, ele trocasse de mão, dever-se-ia transferir, impedindo essa variação.

Todas as orientações eram testadas por Ana e pela professora que faziam algumas adaptações que julgavam necessárias. Alguns registros também foram elaborados, a fim de contemplar e registrar os exercícios solicitados.

3.5 Resultados obtidos

As estratégias realizadas durante o ano, tiveram como ponto de partida as situações vividas e as necessidades, do ponto de vista do corpo docente. Essas intervenções mostraram-se em grande parte eficientes, porém, no decorrer do ano, foram sofrendo alterações diante de tentativa - erro e reformulações sucessivas, tendo por meta a melhor e maior adaptação de Antônio.

A falta de comunicação, principal empecilho para a socialização de Antônio, foi sendo contornada frente ao processo adaptativo. O grupo acostumou-se com seus gestos e entendiam suas solicitações, como se uma segunda língua surgisse entre eles. Quando tinham dúvidas sobre algum gesto, questionavam Antônio, dando alternativas até obter uma resposta positiva.

Porém, apesar de poder se comunicar, Antônio ainda preferia interagir com adultos. Gostava da atenção deles e de como compreendiam suas solicitações, mas no fim ano, aceitava e solicitava a presença e intervenção de

outras crianças nas brincadeiras.

Alguns amigos mostravam-se mais dispostos a ajuda-lo e participar das brincadeiras. Espontaneamente aproximavam-se ou atendiam os chamados dele. Antônio lhes dava as mãos, levando-os até os locais que queria brincar, ou então, dava um giz e apontava para a lousa, indicando que queria uma pista de carros, ou fazendo gestos de animais que queria que desenhassem.

O trabalho com as fichas e as letras móveis contribuiu para que, além de reconhecer algumas letras de seu nome, Antônio passasse a entender o sentido da escrita. Nas brincadeiras com as letras, começou a mostrar-se mais curioso e a ficar atento quando nomeávamos seus brinquedos e personagens preferidos.

Para facilitar a escrita de seu nome, aumentou-se o espaço destinado a escrevê-los nas folhas de registros e Antônio passou a arriscar-se. Mais recentemente, as letras passaram a aparecer ganhando formas cada vez mais corretas. Também passou a identificar seu nome nos diversos materiais e escrevê-lo espontaneamente nas suas produções livres.

Inserir os personagens de sua preferência nas atividades, fez com que os registros fossem mais significativos para ele. Antônio passou a fazer as atividades com maior prazer e a atentar-se aos desenhos, sendo mais criterioso em relação as cores na hora de colorir.

A contagem também se tornou mais significativa. Apesar de não reconhecer os números, Antônio ficava atento às situações problema e, quando solicitado, mostrava o resultado com os dedos.

Para ampliar suas brincadeiras e possibilitar novas experiências, alguns dias os carros foram tirados de cena, e Antônio, após não os encontrar, procurava outras atividades.

Uma das alternativas buscada por ele, foi a caixa de areia. Como Antônio ainda não participava das brincadeiras de representação, este instrumento possibilitou também o jogo simbólico. Com animais, bonecos e palitos de sorvete, pôde-se trabalhar a criação de diferentes cenários e histórias, estimulando o seu imaginário.

Antônio permanecia bastante atento, ria durante a contação de história e reclamava quando acabava. No dia seguinte, pegava a caixa novamente, e montava cenários parecidos, sinalizando para que a professora contasse a

história novamente. Com incentivo, começou a participar, movendo os animais e imitando sons e gestos.

O jogo simbólico estendeu-se para outros momentos, inclusive na sua brincadeira favorita: carros. A brincadeira se enriqueceu com diferentes cenários que eram montados com massinha e blocos de montar. Fazia pistas e simulava batidas com o chamado para os bombeiros e, até imitava a sirene ao trazê-los para a cena. Também simulava um congestionamento, colocando os carros enfileirados e gritando, provavelmente representando alguma cena de suas vivências fora da escola.

O aumento do seu interesse pelas atividades em sala, fez com que suas saídas se tornassem cada vez mais escassas. Quando isso acontecia, permitia-se que Antônio permanecesse onde desejava. Nestes momentos, Antônio retornava diversas vezes a sala, chamando Ana e sua professora a acompanhá-lo. Ao ver que não seria atendido, retornava após algum tempo.

Quando retornava à sala, era levado até o painel com imagens da rotina e era lembrado sobre a organização das atividades. Também se ressaltava a Antônio que só poderia passar para a atividade seguinte, depois que cumprisse a anterior. Desta forma, percebeu que se não tomasse o lanche, não poderia ir até o parque, por exemplo. Isso o tornou mais ciente das suas responsabilidades.

Mais recentemente pôde-se observar que Antônio já não urinava mais fora do banheiro e, raramente, evacuava no lugar errado. Quando isso acontecia, imediatamente pegava sua mochila e dirigia-se para a troca.

A intervenção da equipe também apresentou avanços. Antônio estava cada vez mais prestando atenção aos sons e parecia querer imitá-los. Inicialmente os sons das vogais surgiram e depois, algumas pequenas palavras. Antônio já falava “dá” (dar), papa (papai), mamã (mamãe) e Re (babá Regina). Porém, ele só as pronunciava quando solicitado, desta forma, procurou-se colocar suas emissões verbais dentro de contextos significativos.

Apesar dos avanços que os atendimentos trouxeram, as atividades extras parecem ter deixado Antônio muito cansado. Após o início das sessões que aconteciam no período da manhã, ele chegava a escola irritado e dormia com facilidade. Dormia brincando, sentado à mesa, nas aulas extras, durante as histórias ou fazendo atividades.

Ao ser questionada sobre seu cansaço, a mãe informou que ele havia sido matriculado em mais três atividades: skate, também no período da manhã e natação e aulas particulares de música (em sua residência), no período da noite.

Isso fez com que sua produtividade baixasse muito e representou um impasse entre escola e família, que insistia estar fazendo o melhor e, que com o tempo, ele se acostumaria.

Observou-se que esse cansaço persistiu influenciando nos demais ganhos que poderiam ter sido obtidos.

Apesar disso, muitos avanços ocorreram e a equipe docente e multidisciplinar estavam satisfeitos com os resultados, mas cientes de que o trabalho deveria continuar. Com a proximidade do término do ano letivo, Antônio mudará de escola e sua psicóloga comprometeu-se a dar prosseguimento ao trabalho já iniciado.

4. CONSIDERAÇÕES GERAIS

Após análise do presente estudo e reflexão com o apoio e levantamento bibliográfico realizado, este trabalho aponta alguns caminhos que merecem atenção e discussão.

- O trabalho na educação infantil é desafiador, pois como já vimos, é essencial para o desenvolvimento global do educando. Muitas vezes, perceber diferenças significativas para intervenções diferenciadas, é tão difícil quanto realizá-las.

- O trabalho docente é complexo e exige olhar atento, porém, esse olhar deve estar pautado em uma formação inclusiva, uma vez que é muito difícil o preparo para lidar com uma gama tão grande de dificuldades e atraso no desenvolvimento infantil.

- O caso relatado neste trabalho, apresentava uma diferença significativa das demais crianças. O fato de Antônio não falar aos 5 anos, era um grande indicativo de que havia um atraso no seu desenvolvimento e, que este, deveria ser investigado, o que facilitou a intervenção dos agentes escolares.

- Ao verificar-se as etapas de desenvolvimento, percebeu-se que a fala inicia-se após os 2 anos e que toda a aparelhagem linguística sofre refinamento até os 6 anos de idade (GESSEL, 1985). O surgimento do diagnóstico deixou algumas dúvidas no corpo docente, já que indicava uma patologia cuja característica é o atraso na fala. Porém, um olhar para o seu desenvolvimento de forma global, indica que outras áreas também apresentavam atraso.

A dificuldade motora é uma delas e algumas observações cotidianas deixaram isso evidente. Ao observarmos novamente as etapas do desenvolvimento, segundo Gessel (1985) e Bueno (2013), percebeu-se situações que comprovam esse atraso.

Um destes exemplos é que Antônio não conseguia segurar objetos

menores, utilizando o movimento de pinça. E não havia definido sua dominância lateral, alternando mãos direita e esquerda para desenhar, escrever ou alimentar-se. Apresentava dificuldades em correr ou subir nos brinquedos dispostos no parque e, por último, somente nestes três últimos meses de aula, vem adquirindo o controle dos esfíncteres vesical e, mais recentemente ainda, indicou iniciar o controle fecal.

A angústia que mobilizou os estudos da professora-pesquisadora, pautou-se em uma primeira grande questão: Todas as suas dificuldades eram decorrentes do atraso da sua fala?

Wallon (1995) aborda que linguagem e desenvolvimento estão intrinsicamente ligadas entre si. O desenvolvimento da linguagem traz consigo maiores possibilidades de interações, assim, “conforme as disponibilidades da idade, a criança interage mais fortemente com um ou outro aspecto de seu contexto, retirando dele os recursos para o seu desenvolvimento” (GALVÃO, p. 39, 2014).

- Ao chegar na escola, observou-se que Antônio enfrentou um primeiro desafio promotor para o seu desenvolvimento. Em um ambiente completamente desconhecido para ele, Antônio necessitou de máximo esforço para se fazer entender diante de atitudes e gestos, já tão conhecidos por pessoas próximas a ele. Por outro lado, alunos e membros da equipe docente, também se beneficiaram, desenvolvendo estratégias com o intuito de desbravar seus gestos e reações.

- As intervenções realizadas com Antônio beneficiaram todo o grupo. Percebeu-se que a apresentação concreta dos conteúdos facilitou o entendimento também das demais crianças.

- O trabalho da escola, em conjunto com a equipe multidisciplinar e com a família de Antônio, foi fundamental para os resultados obtidos. Porém, surgiram alguns pontos de divergência entre escola e Psicóloga.

- 1) A escola entendeu que o excesso de atividades fora do período escolar, acabou por prejudicar o trabalho pedagógico, uma vez que Antônio

apresentou muito cansaço;

2) Diferenças no entendimento das estratégias, como por exemplo, a determinação pela Psicóloga da lateralidade como sendo a esquerda, uma vez que Antônio ainda sentia a necessidade e demonstrava estar confortável em executar algumas tarefas com a mão direita. Esta conduta da profissional gerou um ponto de discussão entre a equipe. Professora-pesquisadora optou por deixar com que Antônio fosse definindo sua lateralidade livremente.

Desta forma, em algumas situações, a escola precisou optar entre estabelecer um trabalho conforme sua filosofia a permitir que o espaço escolar fosse uma extensão do consultório.

- A opção da família em colocar Antônio em diversas atividades, sobrecarregando-o, na visão da escola, também merece atenção. Fez-se necessário entender a fragilidade e dificuldade da família em aceitar essa dificuldade e atraso no desenvolvimento psicomotor apresentado por Antônio. Além disso, por se tratar de uma família com alto poder aquisitivo, esta fará tudo o que estiver ao seu alcance para superar as dificuldades do filho. Percebe-se uma necessidade de se intervir nesta dinâmica familiar.

- A identificação dos resultados obtidos deve ter um foco individual. Assim, a percepção dos avanços de Antônio, devem ser comparados ao seu desenvolvimento no início do ano, e não ao desenvolvimento das demais crianças do grupo.

Conclusão:

A postura, atitudes e estratégias utilizadas, bem como o apoio de todos os membros da comunidade escolar foram fundamentais para que Antônio, desde o início, vivenciasse uma escola que lhe oferecesse um ambiente acolhedor, seguro e facilitador, tanto de sua adaptação, como de seu crescimento e desenvolvimento globais.

Com esta pesquisa, portanto, pretende-se contribuir para o tema e permitir

que sirva de apoio e reflexão para educadores que compartilhem das mesmas dúvidas no trabalho inclusivo. Além disso, espera-se que ao perceberem que suas angústias são comuns a outros profissionais, possam acreditar que são capazes de trilhar um caminho com resultados positivos. Entende-se que o tema ainda deva ser estudado, acompanhando os avanços que hão de vir no contexto social.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; MAHONEY, Abigail Alvarenga (Orgs.). Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BOATO, Elvio Marcos. Henri Wallon e a deficiência múltipla: uma proposta de intervenção pedagógica. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001.

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

BRASIL. Decreto nº 3956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Lei N. 13.146 de 6 de julho de 2015 – Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm - Acesso em 7 de agosto de 2016.

BRASIL. O acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular de ensino. Procuradoria Federal dos Direitos do cidadão. República Federativa do Brasil: 2003.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: n.º 9394/96. Brasília: 1996.

BUENO, Jocian Machado. Psicomotricidade Teoria e Prática: da escola à aquática. São Paulo: Cortez, 2013.

Declaração de Salamanca. Necessidades Educativas Especiais – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE. UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.

EDUCAÇÃO TAMBÉM É DIREITO HUMANO. São Paulo: Ação Educativa, Plataforma Interamericana de Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento – PIDHDD, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

GESSEL, Arnold. A criança dos 0 aos 5 anos. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GOMES-MACHADO, Maria Luiza; RAIÇA, Darcy; PRIOSTE, Cláudia. 10 Questões Sobre a Educação Inclusiva da Pessoa com Deficiência Mental. São Paulo: Avercamp, 2006.

MACHADO, Maria Luiza Gomes. Inclusão Profissional da Pessoa com Síndrome de Down: Relevância das Habilidades Adaptativas. São Paulo: UFESP, 2007. Tese (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação Humana.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

NERY JUNIOR, Nelson. Princípios do processo civil na constituição federal. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

Senado Federal – Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/01/21/lei-brasileira-de-inclusao-entra-em-vigor-e-beneficia-45-milhoes-de-brasileiros> - Acesso em 7 de agosto de 2016.

SOUZA, Thaís Nobre Uchôa; PAYAO, Miscow da Cruz and COSTA, Ranilde Cristiane Cavalcante. Apraxia da fala na infância em foco: perspectivas teóricas e tendências atuais. *Pró-Fono R. Atual. Cient.* [online]. 2009, vol.21, n.1, pp.75-80. ISSN 0104-5687. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-56872009000100013>.

VYGOTSKY, Lev S et al. Psicologia e Pedagogia: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005.

WALLON, Henry. As origens do caráter na criança. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.