

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CAMPUS MARACANÃ



**LIMITES E POSSIBILIDADES DO AGIR PEDAGÓGICO: MEDIAÇÃO E PEI
COMO SUPORTES PARA UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E
SÍNDROME DE TURNER.**

ELEN CRISTINA GUIOMAR DE OLIVEIRA

RIO DE JANEIRO

Janeiro -2016

**LIMITES E POSSIBILIDADES DO AGIR PEDAGÓGICO: MEDIAÇÃO E PEI
COMO SUPORTES PARA UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E
SÍNDROME DE TURNER.**

Por: Elen Cristina Guiomar de Oliveira

**Monografia apresentada à FACULDADE DE
EDUCAÇÃO da UNIVERSIDADE DO ESTADO DO
RIO DE JANEIRO como requisito final à obtenção
do Grau de Licenciado em Pedagogia para o exercício
da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais
do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio,
na Modalidade Normal, de Educação Profissional na
área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas
quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos,
compreendendo a participação na organização e
gestão de sistemas e instituições de ensino assim como
nas Instituições e nos Movimentos Sociais.**

RIO DE JANEIRO

Janeiro -2016

**LIMITES E POSSIBILIDADES DO AGIR PEDAGÓGICO: MEDIAÇÃO E PEI
COMO SUPORTES PARA UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E
SÍNDROME DE TURNER.**

Por: Elen Cristina Guiomar de Oliveira

Monografia apresentada aos professores

Rosana Glat e Annie Gomes Redig

Professora Rosana Glat

Orientadora

Professora Annie Gomes Redig

Avaliador

RIO DE JANEIRO

Janeiro -2016

A todos aqueles que sonham e movem-se pela equidade na educação, fazendo-a como desafio em suas práticas.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Maria e Eloi, pelo carinho, apoio e principalmente pelos ensinamentos os quais contribuíram para a pessoa que me tornei. À minha mãe, mulher corajosa, inteligente e amorosa, que faz coisas além de seus limites para beneficiar sua família. Demonstrando o quanto humana é. Ao meu pai, pela serenidade e sabedoria por onde transmite seus ensinamentos, mas principalmente, por sua humanidade.

Às minhas irmãs, Amanda e Aline. Vocês foram meu estímulo para seguir na graduação. Garra, coragem, força de vontade e atitude são algumas das palavras para definir as duas. Não apenas por seus trajetos, em suas vidas acadêmicas, mas sim no contexto pelo qual surgiram: Laura e João Eloi (Herói). Meus sobrinhos amados, lindos e pentelhos. Adoro observar e sentir o amor que existe entre os dois. Espero que essa sintonia nunca acabe. Amo vocês!

Ao Vinícius, meu noivo e companheiro. Pela maturidade com que me ajuda a enxergar as situações do cotidiano. Pelo apoio e paciência que teve comigo durante esses quatro anos de graduação. Muito obrigada.

Aos amigos da turma 03/ noite, 2012.01. Por todos os momentos que vivemos! As diversões, frustrações, conquistas, confusões, enfim. Éramos numerosos no início do curso. Agora, somos quase 20. Sempre unidos!

Em especial, minhas amigas do coração, Jane e Thais. À Jane, pois teve comigo desde o primeiro dia de matrícula na UERJ. Já perpetuamos nossa amizade ali! Obrigada por todos os trabalhos realizados em dupla, por todas as aventuras que a universidade nos proporcionou, os desgastes, os risos de nervosismo, a felicidade que presenciamos uma da outra, enfim. À Thaís, como sempre te falo, amiga: “Por qual motivo a UERJ não te colocou na minha vida antes?”. Obrigada pela paciência de me escutar, pelos trabalhos realizados em conjunto, pelo companheirismo na jornada no grupo de pesquisa, visto que não foi um processo simples.

Ao grupo de pesquisa Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais. Pelos conhecimentos acadêmicos construídos sobre pesquisa e pelas trocas ocorridas sobre Educação Inclusiva.

À professora Rosana, que me orientou com toda paciência, serenidade e otimismo na realização desse trabalho. Sinto uma profunda admiração pela profissional e pessoa que és. Muito obrigada!

Aos meus amigos e familiares por toda ajuda, paciência e compreensão.

E a todos os meus professores das instituições em que estudei. Em especial, os da UERJ.

“Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes”. (FREIRE, 2014)

RESUMO

OLIVEIRA, ELEN CRISTINA GUIOMAR DE. LIMITES E POSSIBILIDADES DO AGIR PEDAGÓGICO: MEDIAÇÃO E PEI COMO SUPORTES PARA UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SÍNDROME DE TURNER. Rio de Janeiro, 2016 Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

O presente trabalho apresenta uma análise teórico-reflexiva sobre a Mediação Escolar e o Plano Educacional Individualizado como suportes pedagógicos estratégicos para a inclusão de crianças e jovens com deficiências e outras necessidades educacionais, nas classes regulares de ensino do país. Proporcionado por uma pesquisa - ação em uma turma de 4º ano do ensino fundamental, tendo como cenário uma escola municipal na baixada fluminense, no Rio de Janeiro, o estudo teve como objetivos específicos: Elaborar e aplicar um Plano Educacional Individualizado que auxilie no processo de alfabetização de uma aluna com Deficiência Intelectual e Avaliar quais impactos, cognitivos e sociais, que tal intervenção pode influenciar no desenvolvimento escolar da aluna. Alguns autores como VIGOTSKY, GLAT, PLETSCH e PACHECO contribuíram para a construção desse estudo. De forma a conseguir realizar os objetivos citados, foram realizadas intervenções frequentes a partir do Plano Educacional Individualizado, que contemplava as habilidades: Comunicação Oral, Leitura e Escrita, Raciocínio Lógico- Matemático. A principal técnica para a coleta de dados foi a observação participante e foi utilizado, o diário de campo, como instrumento complementar. Com as análises dos dados, constatamos a evolução do desenvolvimento das habilidades escolares da aluna acompanhada. O que demonstrou, para que o processo de inclusão do público alvo da educação especial aconteça, devemos investir na socialização e em planejamentos nos vários sentidos do agir pedagógico.

Palavras Chaves: Agir pedagógico, Deficiência Intelectual e Síndrome de Turner.

SÚMARIO

Introdução	9
Capítulo I – Ponderando Sobre a Inclusão Escolar No Atual Contexto da Educação Brasileira	11
1.1 Breves Reflexões Sobre as Temáticas da Pesquisa.....	15
Mediador Escolar.....	16
Plano Educacional Individualizado.....	17
Capítulo II – O Desenvolvimento da Pesquisa	
2.1 Contatos Prévios.....	19
2.2 Contextualizando o Campo da Pesquisa	
Caracterização da Escola.....	20
Caracterização da Turma.....	21
Caracterização da Aluna.....	22
2.3 Metodologia da Pesquisa.....	24
Capítulo III- Estruturando a Intervenção	26
3.1 Delimitação do Tempo da Intervenção.....	27
3.2 Procedimentos para coleta de dados.....	28
3.3 Avaliação a partir do Inventário de Habilidades.....	28
3.4 O Começo da Intervenção.....	32
3.5 O Lúdico na Construção da Aprendizagem.....	34
Capítulo IV– Discutindo os Resultados	37
4.1 Comunicação Oral.....	38
4.2 Leitura e Escrita.....	39
4.3 Raciocínio Lógico- Matemático.....	41
Considerações Finais	44
Referências Bibliográficas	47

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta uma análise teórico-reflexiva sobre as práticas pedagógicas voltadas para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a serem desenvolvidas em ambiente escolar, no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Conforme previsto nas *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001)

Art.2: “Os sistemas de ensino devem matricular a todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando às condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.

Diante da demanda ocasionada pelas políticas públicas de inclusão do público alvo da educação especial em classes regulares, as instituições de ensino necessitam reformular suas práticas pedagógicas para garantir a permanência e aprendizagem desse alunado.

Em outros termos, oferecer uma educação de qualidade a todos os alunos, inclusive aos que tem necessidades educacionais especiais, demanda dos sistemas de ensino reorganização estrutural, oferecimento de recursos pedagógicos e, principalmente, conscientização e formação de seus profissionais para atuar com a diversidade dos educandos presentes na escola. (GLAT e PLETSCHE, 2011, p.31)

Tendo como base os argumentos acima, a presente monografia relata uma experiência de estágio em que atuei como mediadora escolar para uma aluna com Deficiência Intelectual “Moderada” e Síndrome de Turner¹, incluída no 4º ano do Ensino Fundamental, em classe regular. Sendo realizado em uma escola da rede pública do município de São João de Meriti, no Rio de Janeiro.

O presente estudo traz como aspectos centrais para reflexão, duas estratégias que dão suporte ao processo de inclusão de alunos com deficiência e/ou outras necessidades educacionais especiais em instituições de ensino, são eles: Mediação Escolar e o Plano Educacional Individualizado (PEI).

¹ Será descrita posteriormente.

Meu interesse acadêmico pelo desenvolvimento da pesquisa teve início durante meu estágio obrigatório no primeiro segmento do Ensino Fundamental, ao longo do primeiro semestre de 2015. Acompanhei uma turma de 4º ano, com um grande quantitativo de alunos, entre meninos e meninas, com faixa etária diversificada e com duas estudantes que tinham necessidades educacionais especiais.

O objetivo geral do estudo é analisar como a Mediação Escolar e o Plano Educacional individualizado podem colaborar para o desenvolvimento cognitivo e psicossocial de crianças com deficiência, em ambiente escolar.

Os objetivos específicos se definem em avaliar o PEI e a Mediação Escolar como estratégias para o favorecimento do desenvolvimento cognitivo e social de uma estudante com deficiência Intelectual, priorizando os seguintes aspectos:

- Elaborar e aplicar um Plano Educacional Individualizado que auxilie no processo de alfabetização de uma aluna com deficiência intelectual.
- Avaliar impactos, cognitivos e sociais de tal intervenção no desenvolvimento escolar da aluna.

Capítulo I

Ponderando Sobre a Inclusão Escolar no Atual Contexto da Educação Brasileira

Diante da atual conjuntura que se configura a educação brasileira, mesmo após seu processo de redemocratização a partir da década de 1980, ainda se torna um grande desafio a discussão e a efetivação das proposições políticas voltadas para a garantia dos direitos, de crianças e jovens, com alguma deficiência ou necessidade educacional especial nas escolas do país.

Vivemos hoje em um cenário complexo cujas ofertas não suprem a ordem das demandas, tanto em termos quantitativos, como principalmente, em termos qualitativos de ensino. A seguridade para uma educação democrática, onde se acolha a heterogeneidade e se respeite a individualidade, parece ainda não ter alcançado os níveis desejados, ainda mais se discutidos sobre a ótica do paradigma da educação inclusiva.

O processo de ressignificação das práticas escolares no viés da inclusão deve ser observado de forma mais ampla. As propostas que inspiram políticas públicas a serem implantadas no cenário educacional brasileiro são reflexos de movimentos internacionais. A exemplo, considerada como marco histórico para a educação especial nesse contexto, a Declaração de Salamanca² (UNESCO, 1994), entre as suas propostas, estabelece que aos governos

e demandados atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais (p.1).

Ao analisarmos por esse viés, necessitamos estar atentos para as características que configuraram e configuram hoje, a realidade das escolas do país. Ferreira e Ferreira (2004, p. 24), ao analisarem as políticas de educação especial brasileiras indicam que

em seu aspecto geral essa política mais ampla mostra um certo nível de compromisso com as pessoas com deficiência; em outros momentos parece prevalecer a questão quantitativa de atendimento

² *Declaração de Salamanca* é o documento resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994.

mais compatível com uma política de resultados para justificar compromissos governamentais no âmbito internacional.

À vista do exposto, se faz necessário ter sempre em mente, que tal processo ocorre em instituições de ensino que historicamente se constituíram como espaços excludentes. E que até hoje apresentam aspectos negativos, como altos índices de evasão e fracasso escolar, aliado a condições desfavoráveis de trabalho enfrentados por professores e gestores que dificultam a efetivação dessas políticas.

Entretanto, apesar das dificuldades que o universo escolar enfrenta nessa vertente, não podemos deixar de destacar a grande evolução que a educação especial vem alcançando ao longo dos anos. De acordo com os dados do Censo Escolar (2015), disponíveis no portal do Inep, entre o período de 2010 a 2015, percebemos o aumento do número de matrículas nas redes pública e privada, ano após ano, entre os segmentos da Educação Infantil, Fundamental, Médio e EJA presencial, nas classes regulares de ensino.

Para que essa conquista pudesse ser realizada, ao analisar o laborioso percurso e o atual panorama em que trilhamos hoje no campo educacional, no que tange a educação inclusiva, podemos rememorar brevemente algumas das políticas de diretrizes nacionais que asseguram os direitos de pessoas com deficiência e outras necessidades especiais. Presente na Constituição Federal (1988), o artigo 205 garante, a qualquer pessoa:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

De acordo com o artigo 208 da Carta Magna, em seu inciso III, fica garantido o “atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino”. Fator esse que contribui para grandes ganhos, sociais e cognitivos, durante o período escolar da criança ou jovem com algum tipo de especificidade por possibilitar a não segregação em escolas especiais.

Podemos citar como um dos documentos mais recentes, focando ainda nas Políticas Nacionais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Plano Nacional de Educação (PNE). Entre as suas 20 metas, a de maior destaque nesse viés, garante:

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (2014, p.11)

Nessa perspectiva, a busca pela garantia dos direitos deste público alvo vem se mantendo em destaque perante legislações e programas públicos, visando à efetivação e a permanência desse alunado nas redes de ensino.

Contudo, a concretização do conceito de inclusão no sistema educacional é altamente desafiante, pois precisamos de sujeitos empenhados e cientes da responsabilidade que teremos a cumprir, para que as escolas estejam cada vez mais estruturadas e receptíveis para o recebimento desta demanda. Isso exige, assim, desconstrução de dogmas e aceitação das diversidades existentes no universo escolar. De acordo com Pacheco (2007),

A educação inclusiva tem sido discutida em termos de justiça social, pedagogia, reforma escolar e melhorias nos programas. No que tange à justiça social, ela se relaciona aos valores de igualdade e aceitação. As práticas pedagógicas numa escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que uma escola tradicional. A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escola (integração) (p.15)

Quando dizemos “estruturadas e receptíveis”, não podemos nos prender apenas no sentido arquitetônico, didático-pedagógico ou do próprio currículo para o atendimento desses alunos. É preciso lembrar de visibilizar a base que formula e reformula todas essas estruturas citadas anteriormente, o ser humano. Ou seja, para que as práticas pedagógicas que irão alicerçar a inclusão escolar deem certo é preciso que quem as coloque em prática e quem as receba, direta ou indiretamente, participe ativamente das escolhas. Nas palavras de Beyer, “Esta responsabilidade conjugada engloba os próprios alunos, as famílias, os professores, as equipes diretivas e pedagógicas, os funcionários, e, finalmente, os gestores do projeto político pedagógico”. (2006, p.62)

Sem a participação assídua das comunidades, internas e externas, que compõem as instituições escolares, a inclusão se torna um processo muito mais difícil. Pois, sem isso, tenderemos a encontrar inúmeras barreiras e estereótipos que precisam ser desconstruídos pela sociedade para que se estimule um ambiente

favorável para tal proposta. Precisamos entender que o processo de inclusão, seja na escola ou fora dela, não depende apenas das políticas e programas de cunho governamental.

Em todos os âmbitos da sociedade, as práticas inclusivas precisam ser revistas, para que possamos atender de melhor maneira possível essa parcela da população que, durante muitos anos da nossa história, foi marginalizada e até mesmo exterminada.

A dificuldade de transformar a integração “física” em integração “social” observada nesses países do Primeiro Mundo vem sinalizar que o problema não se reduz nem a uma modificação curricular ou metodológica da Educação Especial, nem a um conjunto de leis e políticas educacionais ou sociais. Como se diz na gíria, “o buraco é mais fundo”. A chave do enigma se encontra, em meu entender, na esfera dos *relacionamentos humanos*. (GLAT, 1995, p.58)

Em meio aos avanços conquistados e barreiras que ainda precisamos enfrentar no universo educacional, os profissionais da área lidam com o constante questionamento de como o processo de inclusão, de crianças e jovens com deficiências e outras necessidades educacionais, está sendo realizado dentro das instituições de ensino do país. De acordo com Pletsch (2010) uma escola que se diz inclusiva, tem que ser pensada enquanto uma instituição social, onde todos os alunos, independente de cor, raça, ou condição orgânica, possuem o direito não somente de acesso, mas principalmente de permanência e aprendizagem, ou seja, com um ensino de qualidade para todos.

Assim, por mais que se ofereça o ingresso desse alunado em espaço escolar, contabilizando estatisticamente os crescentes números de matrículas, ano após ano no país, de nada adianta se não houver a promoção de uma educação de qualidade, que atenda a especificidade de cada sujeito. Educação inclusiva significa a garantia do acesso nas redes de ensino, permanência em todos os segmentos (níveis de ensino) e a efetivação da aprendizagem.

1.1 Breves Reflexões Sobre as Temáticas da Pesquisa

A inclusão escolar se estabelece como movimento a favor das rupturas de espaços segregativos, enraizados pelo idealismo totalitário presente na sociedade de classes. Costa e Damasceno relatam que esse modelo

[...] permite a experiência do convívio das diferenças no mesmo espaço escolar, por intermédio da educação inclusiva, contrapondo-se à manutenção da segregação que sistematizou escolas diferentes para pessoas diferentes. Portanto, a inclusão escolar se caracteriza como oposição à manutenção da segregação configurada até então como estratégia de manutenção do controle social instituído pelo sistema capitalista. (2012, p.25)

Com isso, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva vem ao longo dos anos ganhando visibilidade, pois é acompanhada pelas intensas lutas dos movimentos sociais e políticos que são a favor dos direitos das pessoas com deficiência. Em Brasil (2008)

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definido como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesses casos e em outros, que implicam transtornos funcionais e específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (p.15).

Nesse sentido, as escolas necessitam passar por transformações estruturais, com a finalidade de acolher toda diversidade que constitui esse espaço. Nas palavras de Glat e Blanco

A Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. *Precisa realimentar, sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas.* Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social (2009, p.16, grifo nosso).

Dessa forma, a educação inclusiva requer novas propostas pedagógicas que respeitem e contemplem a individualidade de cada aluno, para que se efetive verdadeiramente a inclusão escolar. Com bases nessas novas estratégias de ensino e aprendizagem falaremos brevemente sobre: Mediador Escolar e o PEI.

Mediador Escolar

O Mediador Escolar consiste em um educador que acompanha e orienta os trabalhos escolares das crianças com alguma deficiência ou necessidade educacional especial.

Apesar dos poucos estudos sobre seu papel no atual contexto educacional brasileiro, não podemos deixar de ressaltar que essa figura se torna um grande facilitador, quando bem qualificado, para o professor regente em relação aos conteúdos a serem desenvolvidos com o aluno público alvo da educação especial.

Este profissional está presente tanto em escolas públicas como privadas, neste último caso, por vezes se tornando pré-requisito para a inserção do aluno com deficiência em turma comum. Entretanto, nem sempre desenvolve um papel participativo nas escolhas das propostas que irão ser abordadas durante o ano letivo para o aluno.

Não lhe cabe participar dos planejamentos, nem das reuniões escolares; não há envolvimento com o que é decidido, pois ele não está lá como um profissional da escola, mas como um auxiliar que, no melhor dos casos, segue as orientações do professor da turma. (MARIN e BRAUN, 2013, p.53)

Nas redes privadas de ensino, os mediadores são previamente contratados pelas direções das instituições. Na rede pública são recrutados pelas direções ou Secretarias de Educação. Nas duas situações, o mediador pode ser um estudante, universitário ou normalista, em formação (estagiário).

Geralmente, este profissional se mantém em sala de aula para auxiliar o processo de inclusão do aluno com deficiência ou outra necessidade educacional especial, oferecendo suporte para o professor regente no desenvolvimento das atividades previstas. De acordo com o Projeto de Lei Municipal Nº 1565/2012, as atribuições do mediador escolar consiste em,

Prestar apoio nas atividades executadas pelo Professor Regente e/ou Direção, contribuindo para o oferecimento de espaço físico e de convivência adequados à segurança, ao desenvolvimento e ao bem-estar social, físico e emocional das crianças/alunos, nas dependências das unidades de atendimento da Rede Pública Municipal, em especial, em unidades de Educação Infantil, em salas de aulas com alunos incluídos, Salas de Informática e Laboratórios de Ciências. (MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO, 2012).

Diante da promulgação desta Lei, em 2012, o mediador escolar passou a ser denominado “Agente de Apoio à Educação”, sem nenhuma alteração de suas atribuições anteriormente já desempenhadas.

Plano Educacional Individualizado (PEI)

Embora a prática do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) receba diferentes nomes nos diversos países, a ideia básica é a mesma: desde o ingresso do estudante no sistema educacional, existe uma avaliação inicial, em geral, desenvolvida por uma equipe multidisciplinar. Essa avaliação dá origem a um planejamento individualizado, o qual é submetido a revisões periódicas ao longo do processo de escolarização do estudante. (VALADÃO, 2013, p. 21)

Com a necessidade de renovações das práticas escolares para um efetivo atendimento voltado para alunos com necessidades educacionais, as instituições de ensino tentam implementar novas estratégias e propostas a fim de proporcionar a garantia da aprendizagem para o educando e ajustar os conteúdos das disciplinas, a modo que atendam as especificidades e as diferenças apresentadas pelo universo estudantil. De acordo com o Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, em seu 2º parágrafo, compete ao atendimento educacional especializado

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011).

Com a atenção voltada para o atendimento das necessidades específicas do aluno, o Plano Educacional Individualizado (PEI) pode se tornar um dos principais suportes a ser utilizado nas instituições de ensino para promover a aprendizagem deste público. O PEI é um instrumento de facilitação das práticas pedagógicas para

garantia da participação e aprendizagem de alunos em processo de inclusão nas classes regulares, elaborado de acordo com os conteúdos da turma em que frequenta, com intuito de flexibilizar as exigências do currículo. O PEI, nas palavras de Glat, Vianna e Redig, consiste no

Planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazo. Também são levadas em consideração expectativas familiares e do próprio sujeito. (2012, p.84)

Como sugerido por Glat e Pletsch (2013), o PEI precisa seguir três níveis de planejamento para o seu bom desenvolvimento em concomitância com as necessidades do aluno, são eles:

Quadro I. Níveis de planejamento do PEI

Níveis	Descrição
Nível I Identificação	Identificação das necessidades educativas dos alunos.
Nível II Avaliação	Avaliação das áreas “fortes” e “fracas” do aluno. Neste nível, ocorre a elaboração do PEI entrelaçada com as adaptações curriculares e ambientais (manejo de sala de aula) necessárias para atender o aluno.
Nível III Intervenção	Neste nível, ocorrem a intervenção a partir dos objetivos propostos no PEI e a reavaliação do aluno.

Fonte: Glat e Pletsch (2013)

Dessa maneira o PEI se torna um dos grandes aliados para professores e os demais integrantes envolvidos no processo escolar de crianças com deficiências e outras necessidades educacionais especiais. Pois, possibilita que se delimitem metas e objetivos a serem cumpridos pelos alunos, facilitando assim, o seu processo de ensino-aprendizagem.

Capítulo II

Desenvolvimento do Estudo

2.1 Contatos Prévios

Antes mesmo do início do estágio, diante das minhas curiosidades, procurei buscar informações com a direção da escola sobre o funcionamento da instituição e o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Pois, desde quando comecei a cursar Pedagogia, logo nos primeiros períodos, apresentei um maior interesse pela temática. Durante esse período, fazia alguns meses que participava de um grupo de pesquisa³, voltado para questões políticas, pedagógicas e psicossociais da educação inclusiva. Então, a vontade de confrontar a realidade da prática com a literatura da área, só aumentava.

O acompanhamento dessa turma durou meses, ocorrendo participações nas aulas, duas vezes por semana. Minha principal função durante esse período era reforçar o processo de leitura das crianças, uma vez que existiam alunos que já liam fluentemente, porém quase metade da turma ainda não havia conseguido desenvolver tal processo.

Entre esses estudantes existiam duas meninas com necessidades educacionais especiais. Uma delas, embora não tendo laudo, apresentava sérios atrasos no desenvolvimento social e cognitivo. Depois de muita insistência da professora, a mãe estava começando a procurar uma posição médica sobre o diagnóstico da filha. Situação essa que, até o final do trabalho realizado na escola no final de 2015, ainda não tinha sido solucionado.

A outra aluna possuía laudo e aparentemente todos os cuidados específicos (médicos), nas possibilidades de sua família, para seu bom desenvolvimento, mas também apresentava grandes atrasos no que se refere às demandas escolares, como por exemplo, a alfabetização.

Logo após esse período, em conversa informal com a professora fora da escola, refletíamos sobre todas as dificuldades que ela vive na instituição.

³ Grupo de Pesquisa: Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais, Coordenado pela Prof^a Rosana Glat, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br>

Discutimos mais diretamente sobre a educação inclusiva, nos questionávamos como as duas alunas envolvidas no processo de inclusão conseguiram chegar ao 4º ano sem os domínios básico de leitura e escrita. A professora, no decorrer da conversa, se demonstrava frustrada ao expor que a demanda exigida dela, não estava conseguindo ser atingida.

De fato, a situação daquela turma parecia caótica, embora bastante comum nas redes de ensino do nosso país. Eram 40 crianças, sendo duas público alvo da educação especial e quase metade da turma não conseguindo realizar leitura de palavras simples, tendo sido aprovadas de série sem domínio dos conteúdos mínimos do currículo. Se analisarmos bem tal contexto, atender a essa demanda não é fácil para uma só docente, ainda mais sem contar com suporte em sala de aula ou atendimento especializado para as alunas com necessidades especiais.

Perante esse contexto e da crescente empatia que se estabeleceu entre professora e eu, agora ex-estagiária, surgiu a ideia de uma experiência como mediadora escolar de uma dessas alunas incluídas durante o segundo semestre de 2015. Com a colaboração da professora e a autorização da mãe, a mediação teria o objetivo de realizar intervenções que focariam inicialmente em estratégias para a alfabetização de Gabriele⁴. Entretanto, diante das demandas apresentadas pela aluna no decorrer da experiência, tive que ao longo dos encontros, fazer modificações que foram além da proposta inicial, como será descrito adiante.

2.2 Contextualizando o Campo da Pesquisa

Caracterização da Escola

A escola pertence à rede pública de ensino e fica localizada na Cidade de São João de Meriti, Baixada Fluminense. Quanto à sua estruturação, o prédio é composto de oito salas de aulas, sala da direção, sala de professores, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, sala de leitura, banheiro dentro do prédio, dependências e vias adequadas a alunos com

⁴ Pseudônimo para preservar a identidade da aluna.

deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, refeitório, despensa, almoxarifado, pátio coberto, pátio descoberto e área verde.

Em relação a infraestrutura da escola, se dispõe de água filtrada e encanada da rede pública, energia e esgoto da rede pública, lixo destinado à coleta periódica, acesso à Internet e banda larga. A escola funciona em dois turnos, manhã e tarde, que atendem respectivamente, cinco e seis turmas, todas voltadas para o ensino fundamental I.

Cada sala de aula possui mobiliário básico, como: cadeiras com braços (estilos mesas) acopladas, quadro branco, dois ventiladores, um na entrada e outro no fundo da sala, mesa e um armário para uso do professor. A sala de AEE foi construída em um pequeno espaço, mas aparentemente é limpa e bem organizada. Existem brinquedos, materiais, livros, alguns outros recursos. Entretanto, não há professor especializado e não é, portanto, utilizada pelos alunos com necessidades educacionais matriculados na escola. Fica fechada a maior parte do tempo, durante o horário de expediente, exceto em dias de projeto na escola.

O laboratório de informática é equipado com aproximadamente 12 computadores, provenientes de verbas do Governo Federal. Entretanto, não é funcional, pois também não há professor disponível para trabalhar lá e a rede elétrica da escola não tem carga suficiente, impossibilitando assim as instalações das máquinas.

A biblioteca e sala de leitura dividem o mesmo espaço, caracterizando-se por uma sala ampla, com várias cadeiras, porém, sem nenhuma mesa e uma TV com DVD. A sala também é pouco utilizada, pois de acordo com a Coordenação da instituição não existem professores disponíveis para aquela função.

Caracterização da Turma

É uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental I, com um quantitativo de 40 alunos matriculados no início do ano letivo de 2015. Era considerada na escola como “a pior” em termos do comportamento dos alunos, do turno, pois falavam muito nas aulas e não acatavam ordens de imediato dos profissionais da instituição. Durante a realização do trabalho de mediação no segundo semestre, por conta de

evasão havia 33 alunos, sendo 20 meninos e 13 meninas, com idades variando entre 10 a 14 anos.

Na sala de aula, os alunos se acomodam de maneira a dividir o espaço em relações aos gêneros, meninas sentam de um lado (lado esquerdo) e meninos do outro (lado direito). Perguntei a professora se essa separação era imposta por ela ou se era algum tipo de norma vindo da direção da escola e a mesma informou que não. Relatou que desde o começo do ano letivo se agrupavam desta maneira e que ela não via nenhum problema, por isso não intervia. Os alunos apresentavam uma relação harmônica entre si, excetuando-se é claro, as brincadeiras de apelidos e outras comuns em crianças nessa faixa etária.

Caracterização da Aluna Acompanhada

Gabriele é uma adolescente⁵ de 13 anos e possui laudo de Deficiência Intelectual “Moderada” e Síndrome de Turner. Estuda no mesmo colégio desde 1º ano e vem sendo aprovada de série sistematicamente, mesmo sem domínio dos conteúdos mínimos.

Segundo Redig (2013 apud SIQUEIRA, 2014, p. 20),

A AAIDD⁶ (2012) caracteriza a deficiência intelectual por significativas limitações no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que contempla as habilidades conceituais, sociais e práticas. Essa condição é originada antes dos 18 anos de idade. Uma das maneiras de mensuração, ainda é o teste de QI, pois segundo a conceituação, a habilidade intelectual ou inteligência, significa a capacidade mental geral da pessoa no que diz respeito ao aprendizado, raciocínio, resolução de problemas, etc (AAIDD, online) 13. Porém, a AAIDD não classifica mais a deficiência intelectual em níveis: leve, moderado, profundo e severo, visto que o diagnóstico deve ser realizado de forma a considerar os aspectos sociais, familiares, entre outros. Na concepção de deficiência intelectual proposta pela AAIDD (online) contempla o sujeito com o seu desenvolvimento global. Portanto, o comportamento adaptativo abrange: Habilidades conceituais: linguagem e alfabetização, dinheiro, tempo, conceitos matemáticos e auto defensoria⁷;

⁵ De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), em seu Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

⁶ Para mais informações acessar <<http://www.aaid.org>>.

⁷ Glat (2004) explica que o conceito de auto defensoria é o processo de autonomia conquistada por pessoas com deficiência. Dessa forma, o auto defensor aprende a lutar pelos seus interesses e direitos. “Assim sendo, auto-defensoria é, ao mesmo tempo, uma filosofia, um movimento político e um programa de suporte psicoeducacional” (p.01).

Habilidades sociais: habilidades interpessoais, responsabilidade social, auto-estima, resolução de problemas sociais, compreensão de regras, leis e não se fazer de vítima. Habilidades práticas: atividades da vida diária (cuidados pessoais), habilidades ocupacionais, de saúde, transporte, rotina, segurança, uso do dinheiro, telefone.

Além da deficiência intelectual, Gabriele também apresenta Síndrome de Turner. Essa síndrome é bastante rara e afeta apenas indivíduos do sexo feminino. De acordo com o Portal Ghente⁸, atinge uma mulher entre 3.000 nascimentos e suas principais características anatômicas são:

Quando adultas apresentam geralmente baixa estatura, não mais que 150 cm; linha posterior de implantação dos cabelos baixa (na nuca) ; pescoço alado; retardamento mental; genitálias permanecem juvenis; ovários são atrofiados e desprovidos de folículos, portanto, essas mulheres não procriam, exceto em poucos casos relatados de Turner férteis; devido à deficiência de estrógenos (hormônio feminino) elas não desenvolvem as características sexuais secundárias ao atingir a puberdade, sendo, portanto, identificadas facilmente pela falta desses caracteres; assim, por exemplo, elas não menstruam (isto é, tem amenorréia primária); grandes lábios despigmentados; pêlos pubianos reduzidos ou ausentes; desenvolvimento pequeno e amplamente espaçados da mamas ou mamas ausentes; pelve andróide, isto é, masculinizada; pele frouxa devido à escassez de tecidos subcutâneos, o que lhe dá aparência senil; unhas estreitas; tórax largo em forma de barril; anomalias renais, cardiovasculares e ósseas No recém nascido, há freqüentemente edemas nas mãos e no dorso dos pés, que leva a suspeitar de anomalia (LEITE, [s.d.]).

Quase todas as pessoas com síndrome de Turner precisam de cuidados ao longo da vida, por diferentes tipos de especialistas. Exames regulares e cuidados adequados podem ajudar a ter uma vida independente e saudável. Além dos problemas dispostos acima, segundo especialistas, esses indivíduos possuem dificuldades de aprendizagem e problemas de adaptação social.

Sobre seu contexto familiar, Gabriele reside apenas com a mãe em uma casa simples próxima à escola, pois seus pais são separados. Possui quatro irmãos, sendo três por parte de pai, parcela da família com a qual não possui contato frequente, e um irmão mais velho por parte de mãe, com quem aparentemente tem um bom relacionamento.

No início da intervenção Gabriele não tinha participação nos debates da turma, possuía pouca interação com os demais alunos, suas amizades eram

⁸ Para saber mais acesse <http://www.ghente.org/ciencia/genetica/turner.htm>.

limitadas a uma colega. Além disso, não acompanhava as atividades acadêmicas estipuladas para a turma. Porém, tinha frequência assídua durante o ano letivo, faltava apenas em caso de necessidades específicas, como ir aos médicos com quem fazia tratamento ou por motivo de doença. Realizava apenas alguns exercícios elaborados pela professora, como copiar seu nome, identificar figuras iguais, ligar vogais.

2.3 Metodologia da Pesquisa

Este estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa. Nas palavras de Silva, nesse tipo de vertente:

são levados em consideração os fenômenos que permeiam o cotidiano humano. O pesquisador tem como objeto de pesquisa o próprio homem com toda sua subjetividade, emoções, valores e crenças. Assim sendo, a relação entre o pesquisador e o objeto da investigação não pode ser vista de forma fragmentada ou isolada [...] (2012, p.31).

Em consonância com a posição anterior, Oliveira destaca que certo modelo, “defende o estudo do homem, levando em conta que o ser humano não é passivo, mas sim que interpreta o mundo em que vive continuamente. Esse ponto de vista encaminha os estudos que têm como objeto os seres humanos aos métodos qualitativos [...]” (p.2)

Diante dessa abordagem o estudo configura-se como uma pesquisa-ação, assim definida por Tripp (2005, p.447) como “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”.

Para Silva (2012) a pesquisa- ação se configura por ser “realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (p. 34).

Quatros fases, defendidas por Tripp, constituem uma pesquisa-ação:

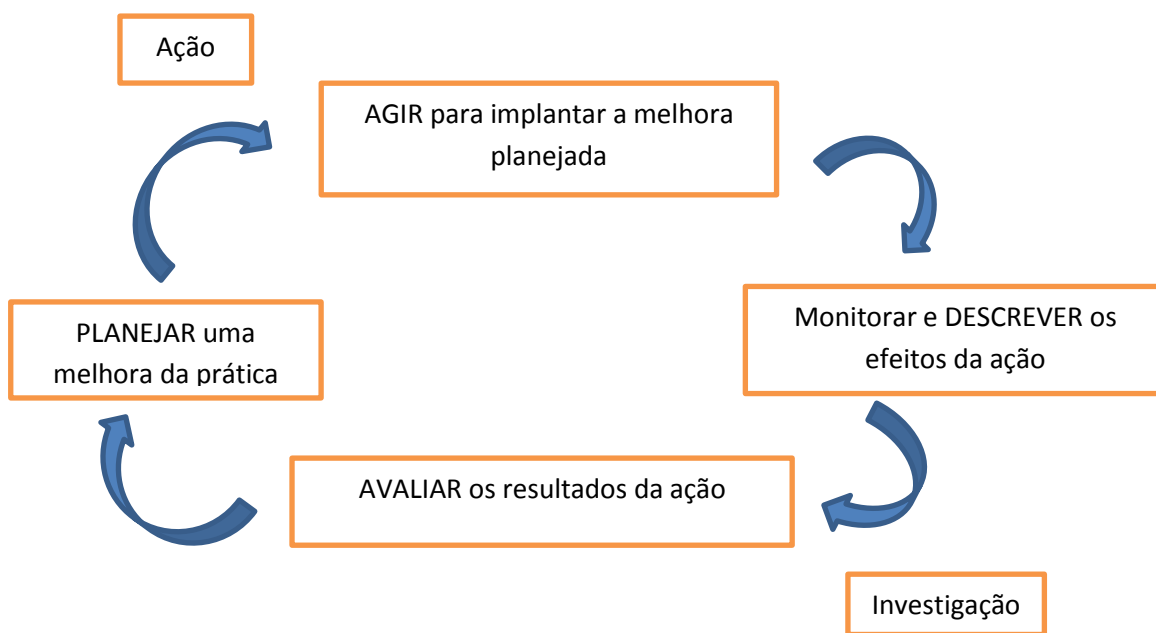


Diagrama 1: Adaptação da representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação. (Tripp, 2015, p.446)

A pesquisa-ação educacional é de grande relevância quando utilizada como estratégia para o desenvolvimento de professores e outros profissionais da área, de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.

Capítulo III

Estruturando a Intervenção

Diante do contexto já disposto ao longo do texto, pelo pouco tempo disponível para o trabalho, pois naquele período do ano ocorreram vários feriados, a intenção era focar somente no processo de alfabetização, por ser o requisito básico para que a aluna pudesse acompanhar o ensino na turma e lhe proporcionar um mínimo de autonomia. Tentei interpretar e utilizar também, a autonomia como conceito de respeito às preferências da aluna, e a partir delas, auxiliar no processo de construção de novos aprendizados, a fim de proporcionar mais liberdade para seu desenvolvimento social, dentro e fora da escola. Segundo Freire,

Outro saber necessário à prática educativa, e que se funda na mesma raiz que acabo de discutir – a da inconclusão do ser que se sabe inconcluso -, *é o que fala do respeito devido a autonomia do ser educando. Do educando criança, jovem ou adulto. Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. Não faz mal repetir afirmação feita várias vezes nesse texto – o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.* (2008, p.59)

Além da condição individual de deficiência intelectual de Gabriele, se analisarmos as questões que delineiam o contexto educacional brasileiro, podemos perceber que crianças pertencentes a grupos socioeconomicamente desfavorecidos, geralmente, não são cobradas com tanta ênfase em seu processo de alfabetização. Tendo seu primeiro contato com o processo de letramento, propriamente dito, com a inserção no mundo escolar. Diferentemente do que ocorre com crianças pertencentes a grupos mais favorecidos socioeconomicamente, onde na maioria das vezes já em seus primeiros meses de vida, estão disponíveis vários recursos, como livros de plásticos, livros de pano e brinquedos, de modo geral, que estimulam tal processo.

Visando essa falta de oportunidade, onde a criança terá seu primeiro contato com a leitura e com a escrita, aos seis anos, fica por responsabilidade do professor propiciar esse contato com o mundo letrado. Na sala de aula ele será referência, pois, por alguns meses, só ele terá o conhecimento da leitura e da escrita. Cabe ao professor propiciar atividades que ajudem e incentivem esse processo de aquisição. (STOCCO, 2010, p.10)

À luz dessa perspectiva, e com os objetivos do trabalho delimitados, com a autorização da escola e da mãe da aluna, precisava apenas da concordância do principal elemento do estudo, Gabriele. Pois, sem sua aceitação e força de vontade para o desenvolvimento da intervenção, nada seria feito. Silva ressalta que:

Acredito que muitas mudanças podem e devem ser feitas no cotidiano escolar; principalmente se o professor mudar sua conduta e, ao invés de falar em nome do outro, e dizer-lhe como deve agir; caminhar ao seu lado, contribuindo para que esse outro possa se sentir seguro o suficiente para se expor. Se o outro, no caso, o aluno, tiver espaço para ser ouvido como um outro inteiro, se tiver interlocutores, então, eu acredito que estaremos construindo uma escola diferente. (2010, p.40)

Com base no diálogo e principalmente da escuta das demandas de Gabriele, pude delimitar melhor as propostas a serem seguidas. Insistindo ainda nesse “processo de escuta”, acredito ser de extrema importância tal prática nas instituições de ensino, pois permite a melhora das relações entre professor- aluno. Nas palavras de Freire

Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros - não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembleia popular – o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca. (2011, p.37)

Colocando em prática o processo da escuta, compreenderemos melhor o universo do nosso aluno e, conseqüentemente, conseguiremos por em prática estratégias que atendam às diferentes demandas do contexto escolar.

3.1 Delimitação do Tempo de Intervenção

O processo de intervenção foi realizado durante o segundo semestre de 2015, entre setembro a dezembro, duas ou três vezes na semana. Neste período foram realizados um total de 34 encontros, com quatro horas de duração cada.

Certamente, já era esperado que este tempo não seria suficiente para a total concretização dos objetivos específicos delimitados para o estudo. Com isso, não

posso deixar de destacar aqui, a crucial ajuda por parte da professora regente que, quando Gabriele ou eu não comparecíamos, aplicava algum material que havia sido elaborado previamente, para que a aluna não ficasse durante muito tempo sem contato com os conteúdos.

3.2 Procedimentos para Coleta de Dados

A observação participante foi a principal técnica de investigação. De acordo com Valladares (2007), para esse tipo de técnica

Desenvolver uma rotina de trabalho é fundamental. O pesquisador não deve recuar em face de um cotidiano que muitas vezes se mostra repetitivo e de dedicação intensa. Mediante notas e manutenção do diário de campo (*field notes*), o pesquisador se autodisciplina a observar e anotar sistematicamente. Sua presença constante contribui, por sua vez, para gerar confiança na população estudada. (p.1)

Como técnica complementar para coleta de dados foi utilizado o diário de campo. Todo e qualquer procedimento realizado com Gabriele era anotado logo após as intervenções, exceto as falas ou acontecimentos que me pareciam inusitados, que eram anotados no momento. De acordo com Glat e Pletsch (2011) o diário de campo “consiste em anotações feitas pelo pesquisador (em fichas, cadernos, gravador, laptop etc.) no momento em que os eventos estão acontecendo ou logo a seguir”.

3.3 Avaliação a partir do Inventário de Habilidades

[...], o confronto entre objetos pretendidos e alcançados, interesses e valores dos alunos não se destina a explicar seu grau de aprendizagem, mas essencialmente a subsidiar o professor e a escola no sentido da melhor compreensão dos limites e de ações subsequentes para favorecer o seu desenvolvimento: uma avaliação, em sínteses, que se proteja e vislumbra o futuro, tem por finalidade a evolução da aprendizagem dos educandos. (HOFMANN, 2004, p. 23).

No primeiro dia de encontro realizei uma Avaliação Prognóstica⁹ em Gabriele. Esse tipo de avaliação, segundo Hadji (2001), deve regular a aprendizagem dos alunos, no sentido de promovê-los, não devendo ser utilizada para classificá-los por categorias de desempenho.

De acordo com Silva (2012), seguindo a mesma lógica, a avaliação prognóstica.

ocorre antes do processo de ensino-aprendizagem e tem a função de permitir ajustes (pela modificação do programa que será adaptado aos aprendizes ou pela orientação para subsistemas de formação mais adaptados a seus conhecimentos e competências atuais). (p. 45).

Concordando com o sentido deste modelo de avaliação, o primeiro passo tomado foi saber de qual ponto de partida seria elaborado o Plano Educacional Individualizado da aluna. Sendo assim, foi aplicado o “Inventário de Habilidades Escolares”, disposto logo a seguir, para identificar as habilidades que ela já possuía e em que áreas ainda apresentava dificuldades.

De acordo com Pletsch, o conteúdo presente no inventário, dispõe sobre algumas habilidades básicas, sendo divididas em quatro categorias: comunicação oral, leitura e escrita, raciocínio lógico-matemático e informática.

⁹ Ao invés de diagnóstica, o autor prefere o termo prognóstica, pois toda avaliação pode ser diagnóstica, na medida que identifica certas características do aprendiz e faz um balanço de seus pontos fortes e fracos.

Nome do Aluno: Gabriele

Idade: 13 anos

Grupo/ Série/ Ano: 4º ano/ Fundamental

Habilidades	Realiza sem suporte	Realiza com apoio	Não realiza	Não foi observado
Comunicação Oral				
1. Relata acontecimentos simples de modo compreensível.	x			
2. Lembra-se de dar recados após, aproximadamente, dez minutos.	x			
3. Comunica-se com outras pessoas usando um tipo de linguagem (gestos, comunicação alternativa) que não a oral.			x	
4. Utiliza a linguagem oral para se comunicar.	x			
Leitura e escrita				
5. Conhece as letras do alfabeto.			x	
6. Reconhece a diferença entre letras e números.	x			
7. Domina sílabas simples.			x	
8. Ouve histórias com atenção.		X		
9. Consegue compreender e reproduzir histórias.		X		
10. Participa de jogos, atendendo as regras.		X		
11. Utiliza vocabulário adequado para sua faixa etária	x			
12. Sabe soletrar			x	30

13. Consegue escrever palavras simples			x	
14. É capaz de assinar seu nome.	x			
Raciocínio lógico- matemático				
15. Relaciona quantidade ao número.			x	
16. Soluciona problemas simples.			x	
17. Reconhece os valores dos preços dos produtos.			x	
18. Identifica o valor do dinheiro.				x
19. Diferencia notas e moedas	x			
20. Possui conceitos como cor, tamanho, formas geométricas, posição direita e esquerda, antecessor e sucessor.			x	
21. Identifica dias da semana.			x	
22. Resolve operações matemáticas (adição ou subtração) com apoio de material concreto.			x	
23. Demonstra curiosidade. Pergunta sobre o funcionamento das coisas		X		

Quadro 2. Inventário de Habilidades Escolares (Adaptado de Pletsch, 2010)

Optei por não fixar o inventário somente na categoria de leitura e escrita, pois pelo contato anterior que tive, já havia identificado que a aluna possuía dificuldades para além da alfabetização. Sendo assim e acreditando que o ambiente escolar prepara para a vida, avaliei três das categorias acima descritas, com o intuito de poder auxiliar em algo além do objetivo inicial e de acordo com as demandas surgidas sobre o cotidiano da aluna.

É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. E a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos

emergentes na experiência escolar aos que resultam do mundo da
cotidianidade. (FREIRE, 2013, p.58)

Após a realização do Inventário de Habilidades Escolares foi possível perceber que as dificuldades eram bem maiores do que o esperado. Além da falta da alfabetização (leitura e escrita), a aluna não possuía o domínio mínimo do raciocínio lógico-matemático. Tal fator fez com que o planejamento inicial se modificasse e a partir de então fossem incluídos alguns conceitos básicos da matemática.

3.4 O Começo da Intervenção

Com base na análise do inventário aplicado, foi formulado um Plano Educacional individualizado de forma a contemplar não só a alfabetização, mas também alguns conceitos matemáticos e de comunicação oral, como disposto no modelo a seguir:

Quadro 3 - PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

Período: Setembro a dezembro/ 2015

HABILIDADES ESCOLARES	OBJETIVOS
Comunicação Oral	Utilizar a linguagem oral para comunicação. Fomentar o diálogo entre a aluna e os demais colegas de turma.
Leitura e escrita	Reconhecer e escrever as vogais. Reconhecer e escrever consoantes. Escrever e realizar leitura simples de sílabas. Escrever e realizar leitura de palavras simples.
Raciocínio lógico - matemático	Fazer contagem de 1 até 13. Relacionar quantidade ao número de 1 até 13. Resolver operações matemáticas (adição ou subtração) com e sem apoio de material concreto. Reconhecer cores: Azul, amarelo, vermelho, verde, rosa, branco, e preto. Concretizar conceitos como direita e esquerda, antes e depois. Identificar formas geométricas. Reconhecer os dias da semana.

--	--

(Adaptado de Máscaro 2015)

A proposta acima foi aplicada ao longo de quatro meses, conforme já mencionado, sendo os conteúdos divididos por semanas. De duas em duas semanas, paulatinamente, se inseriam novos conteúdos, sempre tendo que rememorar outros já trabalhados. Esta foi a melhor maneira para a concretização da aprendizagem, auxiliando a memória da aluna, como também, “para transpor o vivido para um nível mais simbólico, o nível do pensamento” (ZAPPAROLI, 2014, p. 27).

Entre as duas primeiras semanas, pude realizar algumas observações a cerca do planejamento feito para Gabriele. A fim de melhor representá-las, elaborei um quadro informativo agregado ao PEI, para que pudesse ser utilizado como auxílio na análise do estudo após o término da intervenção:

Quadro 4.

HABILIDADES ESCOLARES	OBJETIVOS	OBSERVAÇÕES
Comunicação Oral	Utilizar a linguagem oral para comunicação.	A aluna apresenta dificuldades na dicção de algumas palavras, mas demonstra um bom desenvolvimento de comunicação para a concretização das atividades propostas.

Leitura e escrita	Reconhecer e escrever as vogais. Reconhecer e escrever consoantes. Escrever e realizar leitura simples de sílabas. Escrever e realizar leitura de palavras simples.	A aluna apresenta muita dificuldade para identificar e reconhecer as vogais. Pronuncia todas, mas não consegue realizar a identificação, conseguindo apenas com a letra “a”. Não reconhece e nem escreve nenhuma letra do alfabeto, exceto a letra “a”. Escreve seu nome e sobrenome sem cópia.
Raciocínio lógico-matemático	Fazer contagem de um até 13. Relacionar quantidade ao número de um até 13. Resolver operações matemáticas (adição ou subtração) com e sem apoio de material concreto. Reconhecer cores: Azul, amarelo, vermelho, verde, rosa, branco, e preto. Concretizar conceitos como direita e esquerda, antes e depois. Identificar formas geométricas. Reconhecer os dias da semana.	A aluna ainda não reconhece os números e não associa quantidades. Faz contagem até dez com o apoio da fala do professor. Não consegue resolver operações matemáticas simples. Reconhece algumas cores, mas não possui convicção em boa parte das cores propostas. Não reconhece os dias da semana. Não identifica formas geométricas. Ainda não consegue concretizar os conceitos de direita e esquerda, antes e depois.

(Adaptado de Máscaro 2015)

3.5 O Lúdico para a Construção da Aprendizagem

No decorrer do tempo, me via na intensa busca de novas estratégias de ensino para que os encontros não se tornassem maçantes, bem como não infantilizar os meios pela qual estavam sendo construídas as aprendizagens dos conteúdos com a aluna. Nas palavras de Zapparoli (2014)

Algumas concepções equivocadas desta deficiência gera crença na infância eterna, onde são assim tratados, mesmo que estejam na idade adulta. Outro equivoco é a descrença, até mesmo por profissionais da educação especial. Por várias vezes, defrontei-me com instituições que lhes negavam oportunidades de desenvolvimento e ofereciam a eles atividades infantis ou sem grandes desafios, baseados em treinos mecânicos. Esta é uma das grandes críticas dos favoráveis à educação inclusiva. (p.26)

Nessa busca cautelosa, dava preferência, sempre que possível, a brincadeiras e jogos que se demonstraram grandes aliados no desenvolver dos conteúdos. Segundo Lippmann (2009, p. 169) “Por meio dos jogos, as crianças exercitam sua inteligência e compartilham experiências, o que ocasiona o desenvolvimento da autonomia e a descoberta das propriedades dos objetos e de suas formas lógicas”.

Apesar de muitas das instituições de ensino desprezarem o lúdico como forma de construção de aprendizagem, acredito que seja um grande instrumento potencializador para o desenvolvimento e a efetivação de sua construção em ambiente escolar, principalmente se tratando da alfabetização. Conseguindo assim, substituir os métodos tradicionais, considerados desgastantes e sem lógica, por experiências mais prazerosas. De acordo com Fortuna (2003, p.8) “O educador que realiza seu trabalho pedagógico na perspectiva do lúdico observa as crianças brincando para reelaborar suas hipóteses e definir novas propostas de trabalho”.

Seguindo esse pensamento, toda vez que a aluna tinha explorado algum conteúdo, no próximo dia de encontro eu trazia alguma proposta lúdica, para que Gabriele pudesse testar o conhecimento construído previamente. A seguir, coloco exemplos de atividades realizadas, logo no início da intervenção, contemplando cada habilidade avaliada a partir do inventário.

Quadro 5. Planejamento de Atividades Lúdicas elaboradas a partir do PEI

HABILIDADES ESCOLARES	OBJETIVO	ATIVIDADE	RECURSOS E ESTRATÉGIAS
Comunicação Oral	Fazer com que a aluna pronuncie o seu último nome.	Brincando com as rimas da palavra: Santos	Selecionar palavras conhecidas ao vocabulário da aluna, para exercitar de forma oral a palavra Santos, junto a professora.
Leitura e escrita	Fazer com que a aluna consiga formar os encontros vocálicos e realizar a leitura.	Trabalhando com as vogais nas tampinhas de garrafas.	Tampinhas de garrafas. Uma folha de ofício escrita várias vezes cada vogal. Cola. Tesoura.

Raciocínio lógico-matemático	Fazer com que a aluna consiga associar o número a quantidade de um até cinco.	Contagem das moedas.	Cinco copos descartáveis, numerados de zero a cinco. 13 Moedas de qualquer valor.
-------------------------------------	---	----------------------	---

(Adaptado de Máscaro 2015)

Vale ressaltar que a proposta do lúdico favoreceu de forma muito relevante durante a pesquisa. Como disse anteriormente, ficávamos por quatro horas seguidas nos dias das intervenções (com apenas 15 minutos para a recreação) e algumas vezes, se notava no rosto de Gabriele o cansaço, por ficar tantas horas concentradas em atividades que antes não existiam em seu cotidiano escolar.

Jogos ou brincadeiras pedagógicas são desenvolvidos com a intenção implícita de provocar uma aprendizagem significativa, estimular a construção de um novo conhecimento e principalmente despertar o desenvolvimento de uma habilidade operaria [...] aptidão ou capacidade cognitiva e apreciativa específica. (ANTUNES, 1998, p. 38).

Capítulo IV

Discutindo os Resultados

Embora a aluna não conseguisse assimilar de maneira rápida os conteúdos trabalhados e ao longo do percurso tivesse apresentado várias dificuldades, não posso deixar de reconhecer aqui todo seu empenho e persistência na busca de sua alfabetização e de outros domínios básicos do currículo do Ensino Fundamental I. Vale ressaltar que a determinação de Gabriele em querer se alfabetizar representou uma surpresa, e até mesmo incredibilidade, por parte dos professores e gestores da escola. Nas palavras de Glat (1992, p.66) “as pessoas com deficiência intelectual carregam um estereótipo de “uma aparente incapacidade de analisar a sua vida e expressar seus sentimentos: de dizer quem são e o que desejam”.

Certamente não se pode generalizar, mas esse fato mostra o fracasso do atual sistema de ensino na inserção de crianças e jovens, com deficiência ou não, nas escolas do país. Levando em consideração que, se a aluna demonstra-se empenhada e totalmente interessada em captar aprendizagens que lhe são negadas, só podemos concluir que as instituições de ensino possuem grandes falhas que necessitam ser urgentemente corrigidas. Pois, como lembram Weiss e Cruz (2009)

Políticas públicas garantem o acesso de todas as crianças à escola. Apesar disso, muitas chegam em idade adulta sem conseguir ler e compreender o que está escrito. Enquanto o número de alunos matriculados nas escolas cresce consideravelmente, aumentam, na mesma proporção, os índices do fracasso escolar. (p. 65)

Mesmo inserido nesse contexto, o estudo mostrou que a Mediação Escolar, utilizando como seu principal suporte o Plano Educacional Individualizado proporcionou um grande avanço nas conquistas sociais e cognitivas de Gabriele. Com base no PEI, detalho a seguir os resultados obtidos de acordo com as habilidades trabalhadas.

4.1 Comunicação Oral

Gabriele no primeiro semestre de 2015 se demonstrava bastante passiva aos acontecimentos da turma e nunca participava dos debates que a professora fomentava no início das aulas. Mantinha-se isolada na hora da recreação, procurando ficar mais próxima à professora; quando se sentava junto aos colegas, não interagía nas conversas.

Após alguns meses da intervenção, notava-se grande modificação no comportamento da aluna. Já participava dos piqueniques realizados nas sextas-feiras junto às outras meninas no jardim da escola. Expandiu um pouco mais o vínculo de sua roda de diálogo (se antes era uma menina em específico com quem conversava mais, naquele momento já se percebia que ela conversava com três ou quatro).

Um de alguns momentos marcantes protagonizados pela aluna foi quando, na hora do intervalo, a professora recebeu queixas contra a turma.

A inspetora reclamou que todos os dias quando ela pedia para que os alunos entrassem em sala, ao final na merenda, eles inventavam de tomar água e ir ao banheiro. E que esse hábito estava atrapalhando o horário de recreação das outras turmas. A professora apreensiva por conta das constantes reclamações foi ouvir a versão da turma sobre tal acontecimento. Os alunos se explicaram, dizendo que não poderiam fazer aquilo, pois o momento que eles tinham para beber água, a inspetora guardava a caneca e os mesmos tinham que voltar com sede para sala de aula. Nesse momento, uma revolta tomou conta da turma e pediram que chamassem a inspetora na sala para confrontar a verdade. E Gabriele observando tudo. Virei para Gabriele e falei: “Já que você não está metida nessa confusão vamos continuar fazendo as atividades?”. Ela se virou rapidamente, olhou para mim e disse: “Não, professora! Pera aí rapidinho professora, que eu quero protestar com os meus amigos.”. (Nota de campo, 9 de novembro de 2015)

Nesse momento senti um misto de alegria e surpresa com o entendimento da aluna sobre o que estava ocorrendo naquele contexto, pois até bem pouco tempo, a menina mal falava com as meninas que sentavam ao seu lado.

Outro fator importante de ser destacado foi a autonomia de participação que a aluna conquistou nos debates que ocorriam sempre no início das aulas.

Antes do início de aula, a professora indagou a turma sobre o que seria ter fé? Nenhum aluno respondeu, ficava um olhando para cara do outro e nada. Senti Gabriele se balançando na cadeira, como quem quisesse falar algo. Virei e perguntei: “Você quer responder para professora?” e ela fez com a cabeça que “Sim”. Daí perguntei novamente: “Mas, você sabe o que é ter fé?”, ela acenou mais uma vez com a cabeça e falou: “sim”. Virei e falei: “Então vai, levanta a sua mão e diz para professora que você quer falar! Sempre faça isso, quando quiser dizer ou perguntar alguma coisa! Não fica com vergonha, não!”. Ela sacolejou o braço, a professora olhou e falou: “Ihh, a Gabriele quer falar! Fala Gabriele! Turma! Vamos escutar o que a Gabriele quer dizer. Diz Gabriele, o que é ter fé?”. Ela levantou da cadeira, toda entusiasmada e falou: “É como ter fé no homem”. (Nota de campo, 19 de outubro de 2015)

Em relação à oralização de palavras mais complexas, a aluna teve um grande estímulo com algumas das atividades que foram planejadas nesse sentido, como exemplificado no Quadro 3. Por exemplo, ela não conseguia pronunciar seu último sobrenome. Realizados alguns treinamentos durante os encontros, ela já conseguia oralizar palavras mais complexas, como Santos. Sendo que a professora também orientou a mãe, que procurasse um fonoaudiólogo para que pudesse auxiliar Gabriele nesse processo.

4.2 Leitura e Escrita

Como já disposto nos objetivos específicos desse estudo, o foco inicial era a alfabetização. Tivemos muitos entraves durante essa etapa do PEI, pois a alfabetização requer um bom nível de concentração, estímulos, materiais, todo um conjunto que propicie o desenvolvimento da leitura e da escrita, ainda mais se

tratando de uma aluna com deficiência intelectual moderada. Além disso, por ficarmos na mesma sala de aula com os demais colegas, o barulho atrapalhava muito o rendimento de Gabriele.

Cheguei a pedir, por algumas vezes, a chave da sala de recurso existente na escola, mas a negativa era sempre a mesma: estava sendo utilizada pelos profissionais do *Mais Educação*¹⁰ ou estava trancada porque os profissionais deste projeto levavam a chave quando saíam da escola. Enfim, a solução era ficar em sala com a aluna, até porque não queria priva-la do convívio com os demais colegas da classe.

O processo de alfabetização de Gabriele não foi totalmente concluído. Tínhamos pouco tempo até o término do calendário escolar, junto a enorme quantidade de feriados que ocorreram no segundo semestre de 2015, a alfabetização ficou prejudicada. Mas, mesmo assim, conseguimos avançar bastante nos objetivos propostos para a aluna.

[...] aprender a ler requer uma escola e uma instrução adquirida (...) e depende essencialmente de uma conquista crucial pelo educando que é a compreensão, alcançada com a mediação de leitores proficientes, do princípio subjacente ao código alfabético. É importante que professores e pais admitam que a leitura é um ato mental altamente complexa e organizada. (OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE, 2001 apud CAPOVILLA e CAPPVILLA, s.d., p.8)

Vale ressaltar que não utilizei um método específico de alfabetização, mas quando percebia que Gabriele não respondia ou não parecia muito satisfeita com o tipo de atividade aplicada, no próximo dia de intervenção tentava mudar a proposta. E assim foi seguindo a dinâmica do estudo.

Comecei com a inserção das vogais, para que a aluna pudesse identificar e escrever todas as cinco letras. Uma vez que, a aluna já tinha uma mínima compreensão do que se tratava, seria mais fácil posteriormente o reconhecimento das sílabas. Fazia exercícios e brincadeiras, como visto no Quadro 3. Quando Gabriele começou a identificar e escrever todas as vogais com autonomia, trouxe a

¹⁰ O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

Para saber mais acesse <: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao>>.

figura de uma bala impressa no papel. A partir da palavra “bala” começamos o estudo das consoantes “b” e “l”. Que, por sinal, a aluna concretizou muito bem.

Tive receio de continuar trabalhando com essa proposta na apresentação das consoantes para Gabriele, pois me questionei se, futuramente esse modelo poderia atrapalhar o raciocínio da aluna, quando a mesma fosse dispor as consoantes em ordem alfabética, como geralmente as escolas exigem. Sendo assim, preferi explorar as demais consoantes na ordem: “c”, “d”, “f” e “g”. Utilizando sempre de atividades diferenciadas e brincadeiras, Gabriele ao final desses quatro meses já fazia leitura de palavras simples, como: bola, bolo, bala, cola, calo, dado, dedo, dia, fubá, fui, lua, lia, gelo, galo, enfim. Todas as palavras que se derivassem da mistura das consoantes: “b”, “c”, “d”, “f”, “g” e “l”.

A aprendizagem construída foi conquistada de forma lenta. Foi lenta, mas é construída. Durante esse tempo sempre tentei estimular os pontos positivos da aluna, elogiando-a e se tivesse que chamar atenção por qualquer motivo que fosse, o fazia. Assim, como afirma Vigotsky (1989), é fundamental focar as potencialidades destes sujeitos e não a reabilitação dos defeitos.

4.3 Raciocínio Lógico- Matemático

Os ganhos obtidos em relação aos conteúdos selecionados para o raciocínio lógico-matemático em muito mais superaram as expectativas, tanto em termos do conhecimento adquirido, quanto o rápido ritmo de aprendizagem. A princípio havíamos combinado que aprenderíamos a contar de um até 10. Se caso ela conseguisse progredir bem, aprenderíamos até o número 13, pois era a sua idade e ela necessitava aprender a contar e a escrever a própria idade.

No caso da matemática, apliquei exercícios e jogos que pudessem estimular o raciocínio da aluna. Apresentava o número, falava o seu respectivo nome, Gabriele imitava no papel e partíamos para a fase concreta, os jogos e brincadeiras. Nas palavras de Honora e Frizanco

Não existem “receitas” prontas para o trabalho com alunos tanto com deficiência intelectual, ou com outra deficiência, quanto com os sem deficiência. Devemos ter em mente que cada aluno é um e que suas potencialidades, necessidades e conhecimentos ou experiências prévias devem ser levados em conta, sempre. (2008, p. 107)

No final do semestre Gabriele conseguiu reconhecer e contar de um até 11 de forma autônoma, sem muitas dificuldades. No número 12, ainda necessitava de ajuda, tanto para escrita como para reconhecer. Já o número 13, o número de sua idade, reconhecia, contava e escrevia. Conseguiu identificar algumas das formas geométricas: quadrado, triângulo, retângulo e círculo. Para as noções de direita e esquerda, antes e depois, ainda necessitava de ajuda. Realizou contas simples de adição, envolvendo números de um até 13, com ajuda de materiais concretos ou por pictogramas na folha. Não conseguimos, porém, atingir o objetivo que ela conhecesse os dias da semana.

Como o PEI proposto para matemática possuía um número maior de conteúdos a serem abordados, previ que fosse encontrar uma maior resistência por parte da aluna. Através da demonstração de seu empenho e junto as estratégias utilizadas para a concretização dos ganhos acadêmicos, esse pensamento foi desconstruído. O que acabou por revelar, o potencial de aprendizagem de Gabriele, que não haviam sido explorados durante quatro anos de escolarização.

Ao considerar o deficiente mental a partir do que ele é capaz de ser, de fazer, de enfrentar, de assumir como pessoa, revelam-se a todos nós e a ele próprio possibilidades que se escondiam, que não lhe eram creditadas, por falta de oportunidades de emergirem espontaneamente. Os pais, professores, especialistas e a sociedade em geral terão clarificados os quadros de deficiência mental, na medida em que derem um crédito de confiança para competência e o desempenho dos deficientes, no dia-a-dia da casa, nos estudos, no esporte, no lazer, nas atividades culturais e religiosas. É preciso, a 37 um só tempo, reconhecer a especialidade e a generalidade de cada aluno e, nesse sentido, a educação tem muito ainda a realizar. Ocorre que os professores, ao trabalharem com alunos deficientes, prendem-se unicamente ao que é próprio de sua condição; aqueles que se dedicam ao ensino de alunos normais ficam restritos ao que é característico da maioria, sem levar em conta que cada aluno é um indivíduo, com suas particularidades de desenvolvimento. (MANTOAN, 1989, p.161)

Para melhor demonstrar os ganhos acadêmicos e habilidades desenvolvidas pela aluna durante as intervenções, montei um quadro comparativo partindo do Inventário de Habilidades Escolares:

Quadro 6. Inventário comparativo antes e depois da intervenção

Habilidades	Comunicação Oral								
	Antes da intervenção				Depois da intervenção				
	Realiza sem suporte	Realiza com suporte	Não realiza	Não foi observado	Realiza sem suporte	Realiza com suporte	Não realiza	Não foi observado	
Relata acontecimentos simples de modo compreensível	X				X				
Lembra-se de dar recados após aproximadamente 10 minutos	X				X				
Comunica-se com outras pessoas usando um tipo de linguagem (gestos, comunicação alternativa) que não a oral			X				X		
Utiliza a linguagem oral para de comunicar	X				X				
Leitura e escrita									
Conhece as Letras do alfabeto			X			X			
Reconhece a Diferença entre letras e números	X				X				
Domina sílabas simples			X		X				
Ouve história com atenção		X				X			
Consegue compreender e reproduzir histórias		X				X			
Participa de jogos, atendendo as regras		X				X			
Utiliza vocabulários adequados para sua faixa etária		X				X			
Sabe soletrar			X		X				
Consegue escrever palavras simples			X		X				
É capaz de assinar seu nome	X				X				
Raciocínio Lógico-Matemático									
Relaciona quantidade ao número			X		X				
Soluciona problemas simples			X		X				
Reconhece os valores dos preços dos produtos			X					X	
Identifica o valor do dinheiro				X				X	
Diferencia nota de moedas	X				X				
Possui conceitos como cor, tamanho, formas geométricas, posição direita e esquerda, antecessor e sucessor			X		X	X			
Identifica dias da semana			X				X		
Resolve operações matemáticas (adição e subtração), com apoio de material concreto			X		X				
Demonstra curiosidade. Pergunta sobre o funcionamento das coisas			X		X				

(Quadro adaptado de Pletsch 2010)

Considerações Finais

Como visto no decorrer do estudo, tivemos como objetivo elaborar e aplicar um Plano Educacional Individualizado que pudesse auxiliar no processo de alfabetização de uma aluna com deficiência intelectual e Síndrome de Turner. E ao mesmo tempo, avaliar quais impactos cognitivos e sociais, que tal intervenção pode influenciar no desenvolvimento escolar da aluna, a partir de uma pesquisa-ação.

A pesquisa também revela parte da realidade educacional brasileira, onde a maioria do seu alunado encontra-se com pouco embasamento para frequentar a série que cursa, não conseguindo desta maneira, desenvolver aptidões mínimas de acordo com o currículo proposto para o segmento a qual estão inseridos. Tal fato é originado devido algumas variáveis, que podem propiciar ao fracasso escolar, seja criança público alvo da educação especial ou não.

A realidade do contexto escolar brasileiro revela que uma grande parte da população escolar, inserida em escola regular, não consegue aprender. Embora os processos pedagógicos não se constituam como único fator, estes exercem influencia sobre o fracasso escolar. (SANTOS, 2010, p.54)

O estudo mostrou como medidas aparentemente simples, a um cotidiano escolar, podem favorecer de maneira significativa o processo de inclusão e aprendizagem de alunos com deficiência. Isso pode ser alcançado considerando a singularidade de cada indivíduo, propondo objetivos e metas a serem alcançadas para fim de promover e aperfeiçoar a inclusão desses alunos em classes regulares de ensino.

Por mais que o cenário educacional do país, em parte, não aponte ainda boas perspectivas para a educação inclusiva, não podemos apagar todo o processo histórico de lutas e conquistas efetivadas na contemporaneidade. Nós, profissionais da educação, temos a obrigação de efetivar as garantias do direito de crianças e jovens que necessitem de condições específicas em sua escolarização. Nas palavras de Pacheco:

A chamada Educação Inclusiva não surgiu por acaso nem é missão exclusiva da Escola. É um produto histórico de uma época e de realidades educacionais

contemporâneas, uma época que requer que abandonemos muitos de nossos estereótipos e preconceitos, que exige que se transforme a “escola estatal” em escola pública – uma escola a que a todos acolha e a cada qual dê oportunidades de ser e aprender. (2012, p.11)

No primeiro capítulo do estudo tentei ponderar de forma breve sobre a educação inclusiva no atual cenário da educação brasileira, rememorando algumas leis para que tal proposta se efetive de forma concreta nas instituições de ensino, lembrando também, da declaração considerada um marco histórico na perspectiva da inclusão. Ratificando que, tal proposta de ensino deve ser encarada como um desafio, pois requer profundas mudanças em vários sentidos, das instituições de ensino.

Todo percurso do estudo foi apresentado no segundo capítulo, evidenciando como uma pesquisa – ação pode influenciar positivamente o seu campo de estudo, ainda mais se tratando do contexto educacional. Exploramos também, um pouco do cenário, os procedimentos do início da intervenção e da importância do lúdico na construção da aprendizagem.

Finalizando com o terceiro capítulo, podemos observar a discussão dos dados obtidos a partir do uso do PEI. Estratégia utilizada sem muita complexidade, mas que se mostrou uma forma eficaz de adaptação pedagógica para o desenvolvimento de conteúdos para crianças com necessidades específicas.

Antes de encerrar, gostaria de ressaltar a importância das competências sociais desenvolvidas na escola. Geralmente, depositamos muita ênfase no papel educador que a escola desempenha, mas através dos conteúdos propostos para o ensino. Esquecemos da extrema importância das relações psicossociais, de como favorecem na construção de todos os processos vivenciados dentro e fora da escola. Elevando a autoestima, melhorando a qualidade de vida.

Isso não pretende sugerir que o trabalho escolar não seja importante; o sucesso educacional realmente afeta as escolhas profissionais e as perspectivas de formação superior dos estudantes. Não existe dúvida, porém, de que o desenvolvimento social e emocional é igualmente importante para o sucesso e o bem-estar de um indivíduo. (SMITH e STRICK, 2012, p.217)

Ressalto esse aspecto porque observei isso a todo o momento no comportamento de Gabriele. Foram notáveis as grandes diferenças em seu comportamento de antes, e com o do final da intervenção. Acredito que a aluna tenha se sentido acolhida, percebida em um meio, onde era apenas mais uma ou que na verdade, nem se notava sua presença.

Da mesma forma, ao final do estudo, fiquei me questionando sobre o contexto que a aluna vivia, refletindo que, para além de suas dificuldades cognitivas intrínsecas, bastou lhe oferecer a oportunidade e estímulo de uma prática pedagógica diversificada e individualizada para que a estudante pudesse demonstrar sua potencialidade.

Encerro essa reflexão com um questionamento: Quantas Gabrieles existem inseridas nas escolas vivendo essa mesma trajetória?

Referências Bibliográficas

ANTUNES, C. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

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

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

_____. Resolução 2 de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

_____. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva. Brasília, jan. 2008.

_____. Decreto 7.611, 17 nov. 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento especial e dá outras providências. Brasília, 2011. Acesso em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em 26 de dezembro de 2015.

_____. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. PNE/ Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2015.

BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. *Alfabetização: Método Fônico*. [s.l.:s.n.], p.8. [s.d.]

COSTA, V. A.; DAMASCENO, A. *Políticas Públicas de Educação e Inclusão: Sociedade, cultura e formação*. In: DAMASCENO, A.; PAULA, L. L.; MARQUES, V. (Orgs.). *Educação Profissional Inclusiva: desafios e perspectivas*. EDUR. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, p. 15 – 30, 2012.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. *Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas*. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas: Autores Associados. p. 21- 48, 2004.

FORTUNA, T. R. *Brincar na Educação Infantil*. *Pátio Educação Infantil*, nº 3, p. 6-9. Dez 2003/ Mar 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. – São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Professora sim, Tia não: cartas a quem ousa ensinar*. Ver. e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GLAT, R. *A sexualidade da pessoa com deficiência mental*. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. p. 65-74, 1992.

_____. *A INTEGRAÇÃO SOCIAL DOS PORTADORES DE DEFICIENCIA: UMA REFLEXÃO*. Rio de Janeiro: 7 letras, 1995.

_____. *Auto-defensoria: movimento de auto-determinação e autonomia das pessoas com deficiência mental*. In: *Anais do 9º Congresso Estadual das APAEs de Minas Gerais*. p. 1 - 8. Belo Horizonte/MG, 2004.

_____; BLANCO, L. M. V. *Educação Especial no Contexto de uma Educação Inclusiva*. In: GLAT, R. (Org.). *Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

_____; PLETSCHE, M. D. *Inclusão Escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

_____; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. *“Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente”*. *Revista Universidade Rural. Série Ciências Humanas*. v. 34, p. 79 - 100, 2012.

HADJI, C. Avaliação desmistificada. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HOFFMANN, J. Avaliação para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 23.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda. 2008.

LIPPMANN, Luciane. *Ensino da Matemática*. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

LEITE, Leonardo. Síndrome de Turner. [s.d.] Disponível em: <<http://www.ghente.org/ciencia/genetica/turner.htm>>. Acesso em 01 jan. 2016.

MANTOAN M. T. E., *Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais*. São Paulo: Scipione, 1989.

MARIN, M.; BRAUN, P. *Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar*. In: GLAT, R.; PLETSCHE, D. (Org.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 49 – 64, 2013.

MÁSCARO. C. A. *Plano Educacional Individualizado: estratégia para favorecer a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual*. Rio de Janeiro, 2015. Texto de Qualificação de Tese (Doutorado em educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA, C. L. Um Apanhado Teórico- Conceitual Sobre a Pesquisa Qualitativa: Tipos, Técnicas e Características. *Revista Travessia*. Nº 4, p.2. s.d.

PACHECO, José. *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. *Inclusão não rima com solidão*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

PLETSCHE, M. D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2010.

RIO DE JANEIRO. PROJETO DE LEI Nº 1565/2012. EMENTA: CRIA NO QUADRO PERMANENTE DO PODER EXECUTIVO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO A CATEGORIA FUNCIONAL DE AGENTE DE APOIO À EDUCAÇÃO E ÀS OUTRAS PROVIDÊNCIAS. Disponível em: <<http://www.mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro0711.nsf/18c1dd68f96be3e7832566ec0018d833/8b5c64e3b33b88e003257ab5004c8306?OpenDocument>>. Acesso em 25 dez.2015.

SANTOS, B. S. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes*. In SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez. p. 31- 83, 2010.

SILVA, A. C. *A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar*. In: FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Editora Mediação. p. 39-50, 2010.

SILVA, A. C. *A Pesquisa e o Método Científico*. In: SILVA, A. C. (Org.) *Avaliação & pesquisa: conceitos e reflexões*. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, p. 11-37, 2012.

SMITH, C.; STRICK, L. *Dificuldades de aprendizagem de a-z: guia completo para educadores e pais*. Porto Alegre: penso, 2012.

SIQUEIRA, C. F. O. *Inclusão escolar de uma aluna com deficiência intelectual: um estudo de caso*. Rio de Janeiro, 2014. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

STOCCO, L. S. *Pesquisa-Ação em uma turma de segundo ano*. 2010. 35f. Trabalho de conclusão de curso (Monografia). Faculdade de Educação- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

TRIPP, D. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>>. Acesso em 01 jan. 2016.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

VALADÃO, G. T. *INCLUSÃO ESCOLAR E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO: avaliação de um programa de formação continuada para*

educadores. São Carlos: UFSCAR, 245 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 2013.

VALLADARES, L. (org.). *Os dez mandamentos da observação participante*. *Rev. Bras. Ci. Soc.* Vol.22. nº. 63. São Paulo. Fev. 2007. *Resenha*. Forma Eletrônica (Online) Acesso em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092007000100012> Data de acesso: 18 jan. 2016.

VIGOTSKY, L. S. *Fundamentos de defectologia*. Obras Completas. Tomo cinco. Cuba: Pueblo Y Educacion, 1989.

WEISS, A. M. L.; CRUZ, M. M. *Compreendendo os alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem*. In: GLAT, Rosana. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

ZAPPAROLI, K. *Estratégias Lúdicas para o Ensino da Criança com Deficiência*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.