

## PLANEJAR PARA INCLUIR

Joseane Maria Araújo Medeiros<sup>1</sup>, Adriel Bernaldo da Silva Costa<sup>2</sup>

**RESUMO:** O referido trabalho corresponde a um estudo desenvolvido no projeto de pesquisa, vinculado ao Programa de Iniciação Científica – PROIC – do Centro Universitário Facex – UNIFACEX. A reflexão proposta advém de uma investigação realizada em uma escola pública da cidade de Natal-RN. A discussão aborda uma experiência com o planejamento em um processo de intervenção educativa escolar inclusiva. O estudo de caso refere-se a um jovem que tem limitações características da Síndrome de Down. Ele foi inserido na rede regular de ensino aos 13 anos. Essa realidade gerou inquietações provocadas pelas incertezas da professora, que concedeu abertura para contar com nossa colaboração no processo de inclusão do sujeito investigado. Analisar o caso e construir um planejamento adaptado as Necessidades Educativas Especiais constituiu parte da pesquisa que contribuiu para os investimentos no processo de inclusão do discente.

**Palavras-chave:** Inclusão. Síndrome de Down. Planejamento.

**ABSTRACT:** This work corresponds to a study conducted in the research project, linked to the Scientific Initiation Program - PROIC - the Facex University Center - UNIFACEX. The reflection proposal stems from an investigation in a public school in Natal, Brazil. The discussion addresses an experience with planning in an inclusive school educational intervention process. The case study refers to a young man who has limitations characteristics of Down syndrome. It was inserted into the regular school system to 13 years. This reality has generated concerns caused by the uncertainties of professor, who gave opening to count on our collaboration on the inclusion of the subject investigated process. Review the case and build a plan adapted to the Special Educational Needs was part of the research that contributed to investments in the inclusion of the student process.

**Keywords:** Inclusion. Down syndrome. planning

---

<sup>1</sup> Pedagoga, Psicopedagoga, Mestre em Educação. Contato: joseaneamedeiros@gmail.com.

<sup>2</sup> Discente do Curso de Pedagogia e Bolsista do PROIC. Contato: bernaldo-101@hotmail.com.

## 1 A INCLUSÃO E A PESQUISA

O compromisso em promover a inclusão escolar, como aspecto de relevância na busca de uma intervenção pedagógica, possibilitou ações mais coerentes para atender as necessidades dos sujeitos deficientes. A inserção de um aluno com Síndrome de Down no ensino regular tem sido, nas últimas décadas, uma realidade presente. Porém, ainda é possível, apesar das conquistas políticas do direito ao ensino regular, encontrarmos uma criança ou jovem com Necessidades Educativas Especiais – NEE distante da sala de aula.

O caso do sujeito investigado e abordado nesse artigo nos chama atenção inicialmente por ter sido matriculado na escola tardiamente, dificultando a sua experiência em relação à socialização e o aprendizado dos conteúdos sistematizados; que são fundamentados em contexto de sala de aula. Entender o que houve no percurso e quais as suas dificuldades emergentes torna-se elemento primordial na construção das intervenções pedagógicas, objetivando colaborar na inclusão escolar do aluno, ou seja, do nosso sujeito de investigação.

Para alcançarmos essa finalidade, amparamo-nos em constructos teóricos que discutem sobre a deficiência intelectual e a inclusão escolar. Paralelamente, pensou-se e abordou-se sobre os conhecimentos sobre a pesquisa, justificando nossas escolhas no processo de investigação. Esta se caracteriza como estudo de caso, pois “refere-se a uma análise intensiva de uma situação particular” (TULL, 1976, p 323); como também, “os comportamentos relevantes não podem ser manipulados, mas onde é possível se fazer observações diretas e entrevistas sistemáticas” (YIN, 1989, p.74) e, por se tratar de “um fenômeno que não pode ser estudado fora do contexto no qual ele naturalmente ocorre” (BONOMA, 1985, p. 207).

O estudo de um problema concreto através da metodologia do estudo de caso tem a sua relevância no processo de compreensão e na possibilidade de sinalizar caminhos de intervenção, especialmente, quando se pretende colaborar com a inclusão do aluno pesquisado na escola regular. Segundo Yin (2005, p.381), “o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos de fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”.

A priori, os levantamentos dos aportes teóricos nos subsidiaram na construção e reflexão da pesquisa. Contamos com o apoio da família e da escola para o desenvolvimento do estudo. Em seguida, estruturamos uma entrevista para ser realizada com a mãe do sujeito, com os profissionais da escola e com alguns profissionais que realizam atendimentos específicos. Também realizamos a observação na casa dele e em sala de aula nos permitindo obter uma riqueza maior dos dados.

Para a realização do estudo, primeiro considerou-se as referências teóricas que fundamentaram um planejamento minucioso. Em seguida, estabeleceu-se o apoio da escola e da família. Deste modo, a mãe do aluno, os profissionais da escola e outros de atendimento específico a portadores de síndrome de Down foram entrevistados. Por fim, observou-se sistematicamente o aluno, tanto em sala de aula como em casa, no afã de se obter dele uma maior riqueza de dados.

Havia no início da investigação algumas questões desconhecidas do corpo docente que pareciam precisar serem esclarecidas para se pensar e planejar de forma a atender à necessidade de desenvolvimento do aluno. A família do aluno informou na secretaria da escola que ele nunca foi matriculado em uma escola, ou seja, no ensino regular, mas havia sido inserido em atendimento especializado desde bebê. Na ocasião de sua matrícula, a família do aluno informou à secretaria da escola que ele jamais tinha sido antes inscrito no ensino regular. Apesar deste fato, desde bebê, o aluno foi acompanhado por atendimento especializado. Mas o que isso representa? Como a escola compreenderia esse tipo de acompanhamento? Decidiu-se, assim, buscar informações, através de entrevistas com a mãe do aluno e com os profissionais do seu atendimento especializado, a fim de obter mais informações a respeito de suas limitações e possibilidades. Quanto aos profissionais da escola, observamos que alguns descreditavam na possibilidade do aluno investigado aprender o conhecimento sistematizado.

Na entrevista, procurou-se saber sobre o motivo dele não ter sido inserido na escola na fase da infância. Também perguntou-se a respeito sobre as suas necessidades educativas especiais e os conhecimentos que ele dominava; inclusive referentes as atividades que fazem parte da vida diária.

As entrevistas se constituíram como semiestruturada pela “possibilidade de oferecer abertura de inserir outros questionamentos no processo investigativo”, conforme se refere Triviños (1987, p.152) ao defender que ela “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações. Manzini (1990, p.154) detalha que esse tipo de entrevista:

Está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

A inclusão do aluno com Necessidades Educativas Especiais - NEE no ensino regular foi assegurada após Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 – LDB, na intenção de superar a exclusão e a segregação concedidas pelas classes especiais que funcionavam no âmbito da escola. A universalização, um dos princípios legais, tem se constituído em uma realidade no ensino, através da conscientização dos profissionais e familiares. Ao se favorecer o ingresso na escola regular, defende-se que a inclusão é possível e salutar ao desenvolvimento do sujeito com NEE. No referido documento, no artigo 58,

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 1996).

No mesmo artigo, no segundo parágrafo, atenta-se a não segregação no ensino, resguardando, nos casos em que houver impossibilidade em decorrência das condições específicas do aluno, a matrícula em locais que oferecem o ensino regular. Esse trecho nos conduziu a inferir que a condição do aluno em estudo não lhe permitiu ser inserido no sistema de ensino regular na idade apropriada, pois no passado ficava a responsabilidade aos atendimentos de ensino específico e quando situados no espaço escolar, eles ficavam segregados nas classes especiais.

Tal condição levantou a hipótese inicial que o aluno em estudo foi submetido à exclusão desde a mais tenra idade ou tem limitações que comprometem seu convívio em ambiente escola, limitando-se aos atendimentos especializados. Hoje, o amparo legal permite que os sujeitos deficientes estejam mais inseridos na convivência social no âmbito escolar e, em condições de aprendizagem diversas. No sistema de ensino e na sociedade há obstáculos que vão sendo superados, historicamente, permitindo a pessoa com NEE um lugar de participação mais efetivo no convívio social.

Acreditar na possibilidade do deficiente (físico, intelectual, visual e auditivo) aprender se constitui em uma conquista fruto de décadas de luta. Porém, ainda é presente na sociedade o estigma em relação aos modelos que destoam do padrão de normalidade. Essa concepção, de certa forma, contribui para a falta de identificação das potencialidades dos sujeitos com NEE. Assim, investimentos em prol do desenvolvimento deles não são colocadas no planejamento escolar. Segundo Goffman (1988), o estigma deprecia a pessoa que se mostra distante do padrão de valor concebido pela sociedade. O que a sociedade, a escola e a família esperam

de um sujeito com deficiência intelectual? Em geral, pouco ou nada por desacreditar na condição de seu desenvolvimento.

No que diz respeito ao aluno do nosso estudo de caso, ele vinha sendo desacreditado em todas as áreas pelos adultos que o circundavam (professores e profissionais do atendimento especializado). Inclusive no aspecto socioafetivo, pois o seu histórico na clínica não era de crescente avanço, especialmente na socialização com seus pares. A queixa inicial dos adultos (professora e outros profissionais) frente a esse aluno com Síndrome de Down centrava-se na dificuldade dele se socializar, reagindo em algumas situações de forma indevida e agressiva. Assim, foi preciso entender o que estava sendo desfavorável a sua integração e compreender o que lhe desmotivava, pois se mostrava alheio nas atividades propostas em classe.

Resolvemos então, focalizar nessa necessidade como aprendizado básico para outros conhecimentos sociais. Observamos que ele sentia dificuldade em dividir atenção com os colegas de sala, pois representava um “mundo novo” que o assustava e deixava intrigada com a necessidade de esperar ser atendido ou contrariado a sua vontade. No que tange ao comportamento da professora, entende-se sua angústia por se deparar com uma situação desafiadora, pois, assim como os demais alunos, aquela era a primeira experiência com um aluno com Síndrome de Down.

Outro aspecto relevante é o fato do aluno não ter desenvolvido a sua linguagem oral, tornando nem sempre compreensiva a sua comunicação. Em ocasiões dessa natureza, ele fica irritado pelo fato de não ser entendido e reage indevidamente, na maioria das vezes. Por isto, a orientação para atendimento na área da fonoaudiologia é fundamental, mas a clínica especializada estava sem profissional e a família não tem recursos para esse fim.

Muitas vezes, um grito, uma palma, uma saída dele da sala sem autorização pode ser entendido como uma forma de se expressar, mas os professores que atuam com ele nem sempre compreendem e baseiam-se nesse comportamento, para afirmar a impossibilidade dele permanecer em sala de aula. Essa atitude do aluno resulta da falta de compreensão da rotina escolar; sendo este aspecto emergencial a ser trabalhado no planejamento. Desse modo, pretende-se ajudá-lo a inserção nas atividades de forma a construção da sua autonomia (atitude voluntária).

A necessidade de um olhar individualizado ao aluno investigado ressalta-se o quanto é preciso conceber a sala de aula como laboratório de pesquisa e desenvolver práticas interativas que facilitem a inclusão de alunos com NEE, reconhecendo a particularidade e história de vida.

## 1.1 O SUJEITO DO ESTUDO DE CASO

O protagonista deste estudo de caso tem como codinome João. No período da pesquisa ele tinha 13 anos, estava matriculado pela primeira vez no ensino regular e no 5º ano. O aluno é natural da cidade de Natal-RN e reside em bairro popular com sua mãe e irmão. O pai abandonou a família logo após tomar conhecimento do laudo (Síndrome de Down), mas, no momento, esporadicamente o pai dá alguma assistência e faz visita. A mãe admira-se com o comportamento de João, pois não demonstra nenhuma resistência a presença do pai; o que difere-se da atitude do irmão.

No que se refere ao estudo, o seus pais são alfabetizados, mas não concluíram o ensino básico. O irmão é mais velho 04 anos e faz o Ensino Médio. A situação econômica é precária. Eles sobrevivem com o auxílio do irmão que trabalha no programa do primeiro emprego, da mãe como lavadeira (trabalha em casa) e complementa a renda com a pensão por incapacidade.

João tem linguagem precária e apresenta comportamento social instável. Ele fala pouco e, às vezes, de forma incompreensível. Com base na literatura, as suas características correspondem com as especificidades do sujeito que possui a Síndrome de Down, que segundo Martins (apud ASSUMPÇÃO, 2009, p.35) “é uma condição decorrente de alteração no cromossomo autossômico de número 21. É considerada a patologia mais frequente, associada à deficiência mental, sendo responsável por cerca de 18 a 20% dos casos de déficits intelectuais existentes”. Das características há lentidão no crescimento [...], tendência à obesidade, cabeça menor [...]; olhos com prega epicantal (no canto do olho) e formato oblíquo; boca pequena e língua sulcada [...] mãos pequenas e grossas [...] hipotonia muscular; baixas defesas contra infecções (MARTINS, 2009, p. 45).

O aluno investigado possui essas características e dentre elas a questão da dificuldade de falar é notória, pois a estrutura de sua língua dificulta sua linguagem e, infelizmente ele se encontra sem atendimento com fonoaudiólogo.

No que se refere à compreensão, observa-se que ele tem uma dificuldade de entendimento, mas os conhecimentos podem ser adquiridos com as orientações diretas e intensivas. Segundo Coll (2004, p.195)

A deficiência mental constitui uma condição permanente, embora não imutável. Por isto, é correto incluir a deficiência mental [...] na seção das necessidades educativas especiais de caráter permanente, ainda que o desafio do educador consista justamente em tratar de mudar para melhor o grau da capacidade deficiente do educando.

Acreditar nas possibilidades de aprendizagem do sujeito com Síndrome de Down é o primeiro passo para se propor a inclusão escolar. Afinal, o comprometimento de sua faculdade mental não corresponde à impossibilidade de aprender algo.

## **2 APROFUNDANDO OS CONHECIMENTOS**

As entrevistas semiestruturadas realizadas foram compostas de questões pudessem ampliar o nosso entendimento sobre a relação da família com ele e com sua capacidade de aprender. Abordamos com a mãe os seguintes tópicos: gravidez, família nuclear, o desenvolvimento, atendimentos especializados, a vida escolar (ensino regular) e seus interesses motivacionais.

Os conhecimentos obtidos tornam-se fundamentais para entender João e planejar de acordo com as suas necessidades e possibilidades. Acredita-se que a articulação com a realidade do aluno pode auxiliar nas intervenções pedagógicas, considerando que somos constituídos pelas nossas relações sociais e familiares.

A mãe o teve aos 39 anos. O período da gravidez foi saudável, apesar do momento tumultuado que ela estava vivendo com o pai do seu filho. Na época, ela vivia com o marido quando tomou conhecimento da existência de uma amante e eles estavam enfrentando problemas financeiros.

Segundo ela, os médicos não informaram da possibilidade dela ter um filho com Síndrome de Down devido a sua idade. Depois que João nasceu o médico falou para ela e o esposo o laudo do filho. A mãe se viu numa situação difícil. Apesar de não compreender o que a Síndrome Down representaria ao longo de sua vida, sua mãe o aceitou dizendo: - “Deus permitiu que ele viesse assim”.

Ela relatou que após o nascimento do bebê o esposo ficou muito perturbado. A mãe acha que ele ficou se sentindo culpado ou castigado. Ela atribui essa situação ser a causa dele ter resolvido deixá-la com os dois filhos. Porém, ela fica admirada com o carinho que o seu filho demonstra pelo pai apesar de não ter sido criado por ele.

Os estudos revelam que “embora a alteração genética seja considerada acidental, existem fatores predisponentes (WERNECK, 1993). Entre esses fatores evidenciados pelos pesquisadores está a idade avançada da mãe e do pai” (apud MARTINS, 2008). O caso de João pode ter advindo da questão da idade, pois ela estava próxima aos 40 anos. Porém, há controvérsias por parte de Schwarzman (apud MARTINS, 2008, p.43) quando coloca que “[...] em

números absolutos, o maior número de casos de síndrome Down provém de mães jovens, uma vez que essas procriam muito mais do que as idosas”.

Quando bebê João demorou segurar o pescoço firme. Somente andou aos 3 anos e começou a falar aos 4 anos de idade. Esse fato preocupava a mãe. Ela recebeu orientação médica e encaminhamento para iniciar ainda bebê o tratamento no atendimento especializado.

Quando se questionou sobre o ingresso dele na escola regular somente aos 13 anos, ela justificou que não se sentia segura. Temia alguém maltratá-lo, principalmente, as outras crianças. E como ele não falava não teria como saber caso ocorresse algum incidente. Outro aspecto para atrasar o ingresso de João na escolar regular foi ele não ter controle dos esfíncteres e lhe faltar autonomia para o asseio pessoal. E por fim, também comentou não acreditar na capacidade do filho aprender o conhecimento escolar devido às limitações postas pela síndrome, conforme profissionais lhe haviam explicado. Ao se reportar a essa questão pensou-se mais profundamente sobre a função da escola e o impedimento posto pela falta de conhecimento da mãe, pois era compreensível o “não acreditar na sua possibilidade de aprendizagem”.

Interessante destacar que a forma como se lida com as limitações podem interferir no processo de desenvolvimento de um ser humano. Na fala da mãe há uma colocação conflituosa, pois em alguns momentos ele é um bebê e em outros é um homem. O comportamento infantilizado de João talvez se explique pela forma como se lida com a possibilidade dele aprendizagem. Acreditar na condição de aprendizagem permite mudança no seu processo de relacionamento social e com o objeto de conhecimento, não o estagnando apenas pela sua condição intelectual.

A psicanálise defende que o ser humano é inscrito pelas mensagens subjetivas colocadas pelos pais. Assim sendo, a baixa autoestima interfere emocionalmente no desenvolvimento do ser humano, independente dele ter o ou não NEE. E é pertinente “a tese de que os problemas emocionais e de conduta estão, em grande parte, relacionados com fatores ambientais e familiares” (MARTINS, 2008, p.51). Estes podem ser considerados os impedimentos atitudinais que podem limitar ainda mais o acesso ao conhecimento.

No ambiente escolar, seguimos com as entrevistas, pois era preciso conhecer mais profundamente o aluno, para se propor um planejamento correspondente em todas as áreas. O João na escola é acompanhado por uma professora polivalente e duas professoras de disciplina específica. A professora Ana (polivalente) informou que ele apresenta sono e dorme em sala. João tem atitudes impulsivas de quebrar o lápis, implica com os colegas, pega os materiais deles e resiste para não devolver. Algumas vezes, ele sai da sala sem permissão e não quer retornar. Ana comentou sobre a sua insegurança, por se tratar da primeira experiência com



um aluno Down. Além de lhe faltar conhecimentos para desenvolver ações pedagógicas específicas. Algumas vezes, ficou observando o comportamento dele e pensando se ele teria capacidade de responder os conhecimentos sistematizados.

Na entrevista com a professora Bete, observa-se que há um conhecimento e experiência previa sobre a síndrome. Ela pontua que ele não tem autonomia, precisa ser monitorado por um adulto todo o tempo, ou seja, tem total dependência. Na sua aula, ocorreu dele resolver sair de sala e se tornou difícil convencê-lo do contrário, pois quando quer algo resiste de forma agressiva a qualquer investida inversa, por mais que se mostre algo atrativo. Ela afirmou já ter conhecimento para desenvolver um trabalho com criança com Síndrome de Down, mas estava tendo dificuldades de atraí-lo aos conteúdos planejados, apesar de ter proposto algumas atividades lúdicas.

Observamos que as duas professoras relatam a dificuldade de trabalhar com ele junto à turma sem auxiliar, destacam a importância de se ter um conhecimento específico sobre a Síndrome de Down, mas expressaram certa dúvida quanto a sua aprendizagem escolar, em razão do seu comprometimento intelectual e desinteresse nas atividades propostas.

Os profissionais de atendimento especializado informaram que o aluno em estudo pouco avançou nas questões do aprendizado sistematizado e na convivência em grupo. Eles disseram que o aluno sempre foi muito individualista, só responde melhor aos estímulos quando está sozinho. Em algumas experiências, ele chegou a agredir os colegas que recebiam atendimento pedagógico em pequeno grupo. A equipe achou melhor atendê-lo individualmente.

Os profissionais que foram entrevistados alegaram que a mãe tem dificuldade de deixá-lo crescer e o trata ainda como um bebê. Para eles, esta é a explicação para o aluno investigado ter avançado pouco ao longo dos 11 anos de acompanhamento especializado.

## 2.1 CONFRONTANDO AS INFORMAÇÕES

Em casa, João é o centro das atenções. A mãe tem dificuldade de colocar limites. Ele colabora nas atividades cotidianas, como varrer e guardar seus brinquedos. Gosta de ouvir música ao balanço de uma rede. Para esse fim, demonstrou autonomia para ligar o equipamento e se dirigir a rede. O mesmo ocorreu quando sujou o chão e procurou varrer e colocar o lixo no cesto. Percebemos que consegue desenvolver as atividades que são de seu interesse com certa autonomia.

Observamos que ela realiza uma atividade pelo processo de imitação do adulto e pelo comando dado após a primeira experiência demonstrada. No planejamento essa questão deve ser levada em consideração.

Na sala de aula, João mostrou-se apático, sonolento e indisponível as solicitações da professora. Nota-se que a orientação coletiva sem a mediação direta não lhe permite um desempenho favorável. Também, observou-se que os colegas não procuram se aproximar dele, alguns demonstram receio devido seu comportamento inesperado e agressivo.

No atendimento especializado, ele correspondeu às solicitações e apresentou prazer em realizar as atividades propostas, principalmente, as que envolveram o uso de recursos didáticos, como por exemplo, os jogos. Nessa intervenção, foi possível descobrir que ele dominava alguns conhecimentos sistematizados, tais como: cores, tamanhos e lateralidade (em acima/em baixo).

No conceito de cores e agrupamento por semelhança ele demonstrou conhecimento. Reconheceu a diferença entre desenho e escrita, apesar de se encontrar pré-silábico e sem identificar nenhuma letra. Para ele não há funcionalidade da escrita; talvez isto justifique o seu desinteresse nas atividades que envolvem a escrita.

### **3 PLANEJAMENTO E CONSIDERAÇÕES**

Com base nos dados obtidos do nosso estudo de caso, discutimos um planejamento que venha a contribuir para o desenvolvimento do aluno. A pesquisa reafirma a relevância de se ter um olhar individualizado às necessidades educativas especiais do sujeito apesar haver algumas características comuns de uma determinada deficiência.

O interesse favorece a aprendizagem, tornando favorável o ato de aprender. Desse modo, vimos que é preciso conhecer os interesses do sujeito investigado. Ele demonstrou interesse por música e desenvolve com autonomia as ações que lhe são cotidianas e significativas. Apesar do empenho das professoras em envolvê-lo em atividades interessantes, elas estavam distantes de sua realidade e do seu foco de motivação. Então, a reestruturação do planejamento, pelo viés da adaptação curricular, se constitui como crucial no contexto das discussões sobre o estudo de caso.

Na reflexão e estruturação do planejamento, não focalizamos apenas a questão cognitiva, mas articulamos com suas necessidades em relação ao aspecto socioafetivo e psicomotor. Atividades de cunho lúdico foram propostas e desenvolvidas individualmente e coletivamente. As ações pedagógicas permitiram melhorar seu relacionamento com os demais colegas de

sala, compreendendo que faz parte do seu aprendizado social, considerando que sua experiência em grupo (colegas) era empobrecida.

A aprendizagem acontece nas relações sociais, sendo importante os seus pares e não apenas a mediação pelo adulto, gerando uma atenção individualista por si tratar de uma relação um a um. Por essa razão, utilizamos a música como fonte motivadora, uma vez que através dela ele participava sem precisar da intervenção intensiva do adulto, promovendo a escrita, o desenho, a leitura, a dramatização e a socialização com os colegas.

Na escola, a sala de aula é um espaço físico da turma e esta não se constitui por um indivíduo. O processo de aprendizagem entrelaça saberes, constrói outros e instiga o surgimento de novos pelo diálogo com o outro através da troca de experiência.

Também, vimos à necessidade de destacar as potencialidades, ou seja, sua capacidade de aprender do aluno, utilizando-se de adaptações curriculares e de estratégias que possam se articular ao interesse do sujeito. A dificuldade em investir no aluno com NEE implica acreditar no avanço, entendendo que o ritmo difere e que a compreensão dos conceitos exige estratégias claras e objetivas.

O estigma gera a impossibilidade de aprendizagem, para promover um acreditar mais salutar ao desenvolvimento ao sujeito. Para isto, o primeiro movimento foi apresentar o saber do sujeito aos adultos e propor uma atividade que ele pudesse desenvolvê-la e se envolver com os demais colegas da sala. Temos consciência que há

Prejuízos em áreas cerebrais diversas, causando lentidão na captação e no processamento de informações, na elaboração e emissão de respostas adequadas e, também, afetando algumas funções cognitivas importantíssimas para a aprendizagem, tais como: atenção, iniciativa, memória, associação e análise (MARTINS, 2008, p.47).

Conhecer é fundamental não para impedir o desenvolvimento e o investimento pedagógico para esse fim. Por isso, a formação continuada para o professor é imprescindível, mas não suficiente quando a barreira é atitudinal.

Conforme a Associação Americana sobre Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD) o sujeito deve ser avaliado conforme as seguintes considerações:

As limitações no funcionamento atual devem ser consideradas dentro do contexto dos ambientes da comunidade em que a pessoa está inserida, observando quais pessoas são da mesma faixa etária e da mesma cultura do indivíduo. Uma avaliação válida considera a diversidade cultural e linguística, bem como as diferenças nas comunicações, nos fatores sensoriais, nos motores e nos comportamentais. Em cada indivíduo, as limitações coexistem frequentemente com as potencialidades, ou seja, com suas habilidades. Um

propósito importante ao descrever as limitações é o de desenvolver um perfil aos apoios necessários. Com apoios personalizados durante um determinado período de tempo, o funcionamento cotidiano da pessoa com retardo mental tende, geralmente, a melhorar (AAIDD, 2011, p.39).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento do aluno não se torna uma utopia, pois os limites não são concebidos como barreiras intransponíveis, mas sinalizam outros caminhos para se permitir que a aprendizagem esteja presente no dia-a-dia da escola.

A proposta de elaborar um planejamento individualizado concretiza-se como uma adesão mais viável, pois não basta apenas assegurar a matrícula do aluno no ensino regular. “Uma escola ou turma considerada inclusiva precisa ser, mais do que um espaço para a convivência, um ambiente onde ele aprenda os conteúdos socialmente valorizados para todos os alunos da mesma faixa etária” (GLAT; BLANCO, 2007, p.17).

Buscamos o suporte teórico para a estruturação desse Planejamento Educativo Individualizado em Pacheco (2007). Planejar é essencial e o trabalho pedagógico a ser desenvolvido correlacionado com as possibilidades do aluno e não apenas focalizado nos seus limites, permite concretizar a adaptação curricular.

A interação com os colegas da turma, a intervenção do professor e demais funcionários da instituição devem corresponder com a finalidade socioeducativa e pedagógica que compõe o plano de ensino.

Segundo a literatura, o Plano Educativo Individualizado – PEI – deve envolver os pais, os profissionais de atendimento especializado, o professor de sala de aula e a coordenação. O processo do diagnóstico a participação de outros funcionários da escola é interessante; assim como a observação da sua relação com os colegas. Por essa razão, a investigação através de um estudo de caso se torna imprescindível para oportunizar a colaboração de todos.

Pacheco (2007) ao defender o PEI apresenta os seguintes aspectos:

- 1) componentes a priorizar
- 2) metas para o semestre
- 3) métodos
- 4) constituição do quadro de pessoas responsáveis pelas ações
- 5) recursos
- 6) critérios para resultados e os modos de avaliar resultados.

A proposta política desse planejamento coletivo permite a identificação das potencialidades, visando superar os limites impostos pela deficiência intelectual. Nessa direção se permite o desenvolvimento cognitivo e social do sujeito. Essa prática inclusiva encontra respaldo

em teórico em Vygotsky através da concepção da Zona de Desenvolvimento Real (conhecimento adquirido) e Proximal (conhecimento em processo de compreensão subsidiado pela interação).

Nessa perspectiva, acreditamos que o caminho favorável ao desenvolvimento do aluno com NEE inicia-se na investigação (Estudo de Caso), se estrutura na reflexão (saberes sobre o sujeito), e se concretiza com um planejamento que valorize a individualidade e respeito pelo ritmo de aprendizagem. Esse é um trabalho que não acontece isolado e apenas na responsabilidade do professor, mas deve envolver as condições materiais, a participação dos profissionais de atendimento especializado e da família, para se articular na prática uma proposta pedagógica inclusiva e sustentada pelo conhecimento teórico e a realidade do aluno.

## REFERÊNCIAS

ASOCIACIÓN AMERICANA DE DISCAPACIDADES INTELECTUALES Y DEL DESARROLLO - AAIDD. **Discapacidad Intelectual**: definición, clasificación y sistemas de apoyo. Traducción: Miguel Ángel V. Alonso. 11. ed. Madrid: Editorial Alianza, 2011

BONOMA, Thomas V. Case Research in Marketing: Opportunities, Problems, and Process. **Journal of Marketing Research**, v.22, May 1985.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9394/96**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 18/10/2014.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GLAT, R.; BLANCO, L.de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2007.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **A inclusão escolar do aluno com Síndrome de Down**: o que pensam os educadores. Natal/RN, EDUFRN, 2008.

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

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TULL, D. S.; HAWKINS, D. I. **Marketing Research, Meaning, Measurement and Method**. Macmillan Publishing Co., Inc., London, 1976.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WERNECK, Cláudia. **Muito prazer, eu existo**: um livro sobre as pessoas com Síndrome de Down. Rio de Janeiro: WVA, 1993

YIN, Robert K. **Case Study Research**: design and methods. Sage Publications Inc., USA, 1989.