



**Instituto de Psicologia - Departamento de Psicologia Escolar e
do Desenvolvimento - PED**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA
CLÍNICA E INSTITUCIONAL**

Coordenação: Profa. Dra. Maria Helena Fávero

TRABALHO FINAL DE CURSO

**A CRIANÇA COM DÉFICIT INTELECTUAL E OS
DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR**

Apresentado por: Jussara Alves Feitoza

Orientado por: Elizabeth Queiroz

BRASÍLIA, 2013

Apresentado por: Jussara Alves Feitoza

Orientado por: Elizabeth Queiroz

Resumo

O acesso ao ensino escolarizado, em particular em redes regulares, aparece como uma das portas de inserção social importante, por meio da qual a garantia da alfabetização torna-se essencial. Tal condição é verdadeira para todos os tipos de deficiência, mas tem uma conotação especial para a deficiência intelectual enquanto recurso fundamental para o desenvolvimento dessa competência. Nesse contexto, é necessário, portanto, compreender o que caracteriza a deficiência intelectual para identificar as formas mais adequadas de estímulos aos alunos que a possuem, em prol de uma aprendizagem da alfabetização de forma significativa, vinculada às funções sociais cumpridas pela linguagem verbal em nosso cotidiano. O presente trabalho apresenta o estudo de caso de uma criança com sete anos e dez meses, do sexo masculino, cursando o 3º ano (2ª série) do ensino fundamental em uma turma reduzida com 17 alunos em escola pública do Distrito Federal. Tem diagnóstico de ataxia congênita não progressiva, associada a comportamento cognitivo leve a moderado. Foi acompanhado ao longo de quatro sessões de avaliação e sete de intervenção psicopedagógica. Observou-se evolução em relação a sua capacidade de expressão gráfica, leitura e coordenação motora. Tal resultado trouxe a constatação de que o diagnóstico não deve representar um obstáculo ao processo de ensino-aprendizagem. O professor não deve considerar o laudo de deficiência intelectual como uma condição de incapacidade de aprendizagem, colocando a culpa da não aprendizagem do seu educando na deficiência. Deve-se atender às especificidades de cada pessoa e não esquecer de que as atividades significativas beneficiam todas as crianças. Assim, as pessoas com deficiência de ordem cognitiva podem ter acesso aos mesmos conteúdos das crianças sem deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: déficit intelectual, inclusão escolar, psicopedagogia.

ÍNDICE

I/ Colocação do Problema.....	1
II/ Fundamentação Teórica.....	3
2.1 O diagnóstico de deficiência intelectual	3
2.2 Inclusão Escolar.....	5
)III/ Método de Intervenção	6
3.1/ Sujeito.....	6
3.2/ Procedimento(s) Adotado(s).....	7
IV/ A intervenção psicopedagógica: da avaliação psicopedagógica à discussão de cada sessão de intervenção.....	8
4.1/ Avaliação Psicopedagógica	8
- Sessão de avaliação psicopedagógica 1 (14/03/2013).....	8
- Sessão de avaliação psicopedagógica 2 (19/03/2013).....	9
- Sessão de avaliação psicopedagógica 3 (21/03/2013).....	9
- Sessão de avaliação psicopedagógica 4 (01/04/2013).....	10
4.2/ As Sessões de Intervenção	11
- Sessão de intervenção psicopedagógica 1 (03/04/2013)	11
- Sessão de intervenção psicopedagógica 2 (10/04/2013)	11
- Sessão de intervenção psicopedagógica 3 (17/04/2013).....	12
- Sessão de intervenção psicopedagógica 4 (24/04/2013).....	12
- Sessão de intervenção psicopedagógica 5 (15/05/2013).....	123
- Sessão de intervenção psicopedagógica 6 (22/05/2013).....	124
- Sessão de intervenção psicopedagógica 7 (05/06/2013).....	125
V/ Discussão geral dos resultados da intervenção psicopedagógica	16
VI/ Considerações finais.....	18
VII/ Referências Bibliográficas	19

I/ Colocação do Problema

A perspectiva da educação inclusiva para ampliar, potencialidades de ensino. Esbarra no preconceito e falta de formação direcionada para as necessidades dos educandos com alguma deficiência. As dificuldades enfrentadas pelos estudantes, muitas vezes, são ampliadas pela falta de oportunidades, falta de estímulos ou de acesso aos bens sociais.

O acesso ao ensino escolarizado, em particular em redes regulares, aparece como uma das portas de inserção social importante para essas pessoas, por meio da qual a garantia da alfabetização torna-se essencial. Tal condição é verdadeira para todos os tipos de deficiência, mas tem uma conotação especial para a deficiência intelectual enquanto recurso fundamental para o desenvolvimento dessa competência.

Nesse contexto, é necessário, portanto, compreender o que caracteriza a deficiência intelectual para identificar as formas mais adequadas de estímulos aos alunos que a possuem, em prol de uma aprendizagem da alfabetização de forma significativa, vinculada às funções sociais cumpridas pela linguagem verbal em nosso cotidiano. Efetivamente, a aprendizagem da linguagem escrita não é garantia da mudança de compreensão da sociedade acerca da deficiência intelectual, nem mesmo se constitui como ponto fundamental para enfrentamento de toda e qualquer barreira, mas aparece como uma aprendizagem primordial em prol do desenvolvimento cognitivo e mesmo promove a ampliação da atuação das pessoas nas relações sociais mediadas pela escrita.

Assim, torna-se relevante tecer considerações sobre a deficiência intelectual como contribuição à revisão de concepções prévias sobre o papel do deficiente percebido pela sociedade em geral. Estudos mostram que tal percepção pode ser reposicionada socialmente a partir da tomada de consciência. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) afirma que:

“a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, bem como a necessidade de garantir que todas as pessoas com deficiência os exerçam” (Art.24 pág14).

Tal artigo estabelece o direito à educação, à aprendizagem, em um sistema educacional inclusivo, que não só inclua as crianças com deficiência, mas também

promova o seu desenvolvimento, dando-lhes oportunidades de aprendizagem por meio de recursos e serviços que ajudem a eliminar barreiras à aprendizagem, como por exemplo, a comunicacional e a pedagógica.

O maior desafio consiste em assegurar que as pessoas com deficiência recebam apoio no sistema regular de ensino, uma vez que parte das barreiras à educação está posta pelo ambiente escolar e é de responsabilidade social. A legislação vigente estabelece o direito, mas ainda há muito a ser feito para a garantia de seu uso.

O presente trabalho apresenta aspectos do cotidiano de um estudante com sete anos e dez meses, do sexo masculino, cursando o 3º ano (2ª série) do ensino fundamental em uma turma reduzida com 17 alunos em escola pública do Distrito Federal.

A proposta de avaliação e intervenção psicopedagógica para a conclusão do Curso de Especialização em Psicopedagogia coincidiu com a inserção da pesquisadora em uma escola pública do Distrito Federal com turma de inclusão. Nesse sentido, a busca por uma criança para o desenvolvimento do trabalho representou um conflito face à existência de diferentes estudantes com demandas para uma abordagem mais específica. Optou-se assim, pela realização das atividades com um dos integrantes da turma.

II/ Fundamentação Teórica

2.1. A deficiência intelectual e o processo de escolarização

A deficiência intelectual historicamente já foi considerada como um fator que impossibilitava a participação social e educacional das pessoas. Hoje, com a política pública de inclusão essa visão que segrega e subestima as possibilidades de desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual vem sendo desconstruída.

Cavalcante (2012) argumenta que a educação da pessoa com deficiência tem sido um desafio para os educadores, provocados a reverem suas práticas homogeneizadoras e, por isso, excludentes. Há em estigma em relação aos fatores relacionados à aprendizagem que está completamente atrelado à classificação do grau de deficiência, como também à grande tradição dos testes de inteligência, que favorecia os acima da média e segregava as pessoas que estivessem abaixo da média. A deficiência intelectual sofreu e ainda sobre mudanças de nomenclatura. No ano de 2004, com a declaração de Montreal, a deficiência de ordem cognitiva que era denominada mental passou a ser chamada de Deficiência Intelectual.

Padilha (2000) enfatiza que os procedimentos de avaliação com base nos testes de quociente de inteligência (QI) negligenciam alguns aspectos que marcam a história da vida da pessoa com deficiência, a qual não se resume apenas às determinações biológicas. Ela defende ainda que as avaliações para medir a inteligência não consideram, na maioria das vezes, a reconstrução da linguagem pelos sujeitos com impedimentos na comunicação. Desconsidera-se, assim, a elaboração do discurso e, conseqüentemente, as esferas do simbólico.

A deficiência intelectual não é uma condição estática, nem um traço pessoal, não podendo ser vista somente pelos impedimentos. Ela deve ser compreendida dentro de uma abordagem natural que considere o funcionamento da pessoa na interação com o mundo em que vive, observando as oportunidades e o apoio recebidos ao longo da vida.

Carneiro (2007) menciona que os estudantes com deficiência intelectual são os que forçam a escola a reconhecer a inadequação de suas práticas para atender às diferenças dos educandos. De fato, as práticas escolares convencionais não dão conta de atender as pessoas com deficiência intelectual, em todas as suas manifestações, assim

como não são adequadas às diferentes maneiras de os estudantes, sem qualquer deficiência, abordarem e entenderem um conhecimento de acordo com suas capacidades.

Não se pode mais categorizar o desempenho escolar a partir de instrumentos e medidas arbitrariamente estabelecidos pela escola. Para Carneiro (2006), é preciso levar em conta a situação de deficiência, ou seja, a condição que resulta da interação entre as características da pessoa e as dos ambientes em que ela está provisoriamente ou constantemente inserida. Além disso, todos os estudantes deveriam ser avaliados pelos progressos que alcançam nas diferentes abordagens e construção de todo tipo de conhecimento.

O trabalho do professor deve priorizar o desenvolvimento intelectual e a autonomia dos seus educandos com deficiência intelectual, não enfatizando atividades mecânicas, e sim o desenvolvimento das funções psicológicas superiores com aprendizagens significativas. Vygotsky (1994; 1997) defende algumas questões do cotidiano escolar: percepção do professor, apoio da família, a crença de que a criança com deficiência intelectual é capaz de aprender.

A questão do diagnóstico pode representar um obstáculo ao processo de ensino-aprendizagem. O professor não deve considerar o laudo de deficiência intelectual como uma condição de incapacidade de aprendizagem, colocando a culpa da não aprendizagem do seu educando na deficiência dele. Deve-se atender às especificidades de cada pessoa e não esquecer de que as atividades significativas beneficiam todas as crianças. Como resultado, as pessoas com deficiência de ordem cognitiva podem ter acesso aos mesmos conteúdos das crianças sem deficiência.

Cavalcante (2012) menciona que o desejo de ensinar do professor e as estratégias utilizadas fazem uma diferença significativa na aprendizagem da criança. Tal diferença, às vezes, é pouco percebida em curto prazo, mas certamente é fundamental ao longo da vida da pessoa com deficiência porque traduz a confiança em sua possibilidade de desenvolvimento. Uma dica enfatizada pelos autores é o professor ter material didático projetado para propiciar a participação autônoma do educando com deficiência no seu percurso escolar.

De acordo com Veltrone e Mendes (2011) a educação especial é uma modalidade de ensino que surgiu especialmente para atender aos alunos marginalizados

de participação na escola regular. Contudo, Antunes, Braun, Machado e Glat (2010) destacam que a promulgação de leis e diretrizes políticas ou pedagógicas não garante, necessariamente, as condições para seu devido cumprimento. Existem inúmeras barreiras que impedem que a educação inclusiva se torne realidade no cotidiano das nossas escolas.

2.2 Inclusão Escolar

Quando se pensa em inclusão escolar é importante refletir acerca do que é incluir de fato, já que se trata de um tema polêmico do ponto de vista da prática educacional. De acordo com Sasaki (2006) existem diferenças entre os processos de integração e de inclusão. A integração propõe a inserção parcial do sujeito, sem responsabilização da escola, como instituição total para o atendimento das reais necessidades dos estudantes. Já a inclusão evidencia a compreensão de que a responsabilidade pela superação das dificuldades é resultado da parceria entre estudante, escola e família.

Para isso, a escola, como instituição que legitima a prática pedagógica e a formação de seus educandos, precisa romper com a perspectiva homogeneizadora e adotar estratégias para assegurar os direitos de aprendizagem de todos. Tais estratégias dependem das especificidades de cada pessoa, da experiência, e da criatividade e observação do educador com sensibilidade e acuidade, além de uma formação inicial e continuada que o encaminhe para isso.

A Declaração de Salamanca (1994) defende que o princípio norteador da escola deve ser o de propiciar a mesma educação a todas as crianças, atendendo às suas demandas. Nessa direção, a inclusão traz como eixo a legitimação da diferença em uma mesma sala de aula para que o estudante com deficiência possa adquirir o objeto de conhecimento. Isso poderá ocorrer por meio de alternativas diversas (jogos, brincadeiras e experimentações de diferentes estratégias) que o professor precisará buscar para tratar dos conhecimentos em sala de aula.

A educação inclusiva no âmbito da teoria sócio-histórica deve ser fundamentalmente de caráter coletivo e considerar as especificidades dos estudantes. Por meio das interações sociais, e pela mediação semiótica, dá-se a reorganização do funcionamento psíquico de pessoas com e sem deficiência, favorecendo-lhes o desenvolvimento elevado (Sasaki, 2006).

III/ Método de Intervenção

3.1/ Sujeito

Criança com sete anos e dez meses, do sexo masculino, cursando o 3º ano (2ª série) do ensino fundamental em uma turma reduzida com 17 alunos em escola pública do Distrito Federal, sendo oito meninos e nove meninas, três alunos são repetentes, a faixa etária da turma varia dos oito aos dez anos de idade. Um aluno com síndrome de down/deficiência intelectual, outro diagnosticado com deficiência intelectual, uma aluna que apresenta gagueira e um aluno estrangeiro paquistanês que compreende pouco português. A turma apresenta um rendimento satisfatório para o 3º ano. Os estudantes demonstram interesse durante as aulas, são participativos e há colaboração entre todos (apesar de cinco alunos não estarem alfabetizados).

É filho único. Mora com os pais em uma casa com empregado. Os pais são comerciantes. Usa óculos em função de astigmatismo nos dois olhos. Pratica equoterapia às segundas-feiras, natação as terças e quintas, e psicoterapia familiar às quartas-feiras. Em seu registro escolar não há informações que evidenciem dificuldades na educação infantil. Quando estava cursando o primeiro ano do ensino fundamental a pedagoga da sala de recursos o encaminhou para uma avaliação com a equipe pedagógica da escola. Foi avaliado por uma psicóloga e uma pedagoga. Síntese da investigação: durante observação realizada em sala, o aluno não acompanhava as atividades propostas e necessitava de mediação intensiva. Em avaliação no espaço da equipe, foram utilizados os seguintes instrumentos RAVEN, HTP, avaliação pedagógica e observação. Durante a avaliação mostrou-se imaturidade, ansiedade de se ver separado das figuras parentais, fraco controle dos impulsos, baixo nível de atenção e discursos desorganizados. Foi avaliado na Rede Sarah de Hospitais. A tomografia computadorizada não descreve alterações cerebelares, mas apresenta distúrbio de marcha. Não há histórico de crises convulsivas. O diagnóstico é de ataxia congênita não progressiva, associada a comportamento cognitivo leve a moderado CID 10 F78.9/G11.0. Foi avaliado por oftalmologista e identificada lateralidade cruzada. Solicitada avaliação de dislexia.

3.2/ Procedimento(s) Adotado(s)

O estudante foi acompanhado ao longo de quatro sessões de avaliação e sete de intervenção. Cada sessão durou 50 minutos e aconteceu em sala da escola em que estuda.

A sala é ampla bem arejada e iluminada com boa ventilação nas janelas, tem cortinas com um pano sintético, um ventilador de parede. O mobiliário da sala apresenta bom estado, com carteiras limpas, o chão é limpo e encerado. Nas paredes tem um alfabeto ilustrativo no fundo da sala, um painel com livros de fácil acesso aos alunos e um quadro branco. Foi realizada entrevista com a mãe e análise da “pasta do aluno”, registros escolares relativos aos anos de escolarização. As sessões de intervenção privilegiaram aspectos já observados na sala de aula e aqueles identificados nas sessões específicas de avaliação. A ordem do desenvolvimento da intervenção integrou necessidades advindas das situações do cotidiano escolar

IV/ A intervenção psicopedagógica: da avaliação psicopedagógica à discussão de cada sessão de intervenção

4.1/ Avaliação Psicopedagógica

- Sessão de avaliação psicopedagógica1 (14/03/2013)

-objetivo: apresentar a proposta para a mãe e levantar informações sobre o caso

-procedimento e material utilizado: realizada entrevista com a mãe e convite ao filho. Utilizados caneta e papel para o registro das informações.

- resultados obtidos e discussão: a mãe não apontou dados precisos sobre o período gestacional. N. foi adotado com poucos meses de vida e ela não tem informação sobre esse período. Falou as primeiras palavras por volta dos dois anos de idade, adquiriu marcha por volta de um ano e cinco meses de idade. Em sua histórica clínica, consta internação hospitalar por volta de dois meses de idade necessitando de oxigenação. Foi encaminhado pela sala de recursos para acompanhamento com fonoaudiólogo em clínica-escola do Distrito Federal. Em função da incompatibilidade de horários, iniciou acompanhamento em uma obra social e foi evidenciada a necessidade de terapia familiar. A mãe relata que já participou de duas sessões. Observa-se uma melhor percepção das dificuldades do filho. A mãe não traz nenhuma queixa ou preocupação sobre o desenvolvimento ou escolarização do filho. Reagiu de forma entusiasmada à proposta de um acompanhamento mais específico.

IMPRESSÃO: A mãe minimiza as dificuldades da criança. Tende a superprotegê-la. Na sala de aula a criança apresenta um comportamento independente, tenta resolver seus próprios problemas do dia-a-dia, permanece quase todo tempo sentado na sua cadeira, interage com as outras crianças da sala, tende a liderar outro colega que sente em dupla. Reivindica seus direitos quando contrariado, demonstra insatisfação de imediato.

- Sessão de avaliação psicopedagógica2 (19/03/2013)

-objetivo: Verificar se a criança reconhece as cores, categorização de objetos.

-procedimento e material utilizado: Papel, lápis, borracha, peças de madeira em formas geométricas nas cores primárias e verde, animais e bonecos de plástico em miniaturas, chaves do uso diário.

- resultados obtidos e discussão: De início uma conversa informal sobre o que o aluno mais gostava de fazer, desenhou um carro com ele dirigindo e deixou bem claro que no carro tinha um equipamento de som automotivo. Escreveu seu nome com letras em caixa alta (Anexo A). Depois categorizou os objetos por cores, em seguida por tipo. Quando foi pedido para nomear as cores, não conseguiu realizar a tarefa. Não foi observada nenhuma reação de frustração pela dificuldade.

IMPRESSÃO: A figura desenhada é uma garatuja controlada, com suas características pouco definidas demonstrando ainda estar na fase primitiva em seus desenhos, exemplificados pelos detalhes do corpo humano desenhado de forma circular com quatro riscos definindo os membros. Embora não demonstre, a criança parece ter noção de suas dificuldades. Diferencia as cores, mas ainda não as nomeia. Trabalhar os nomes das cores, associando-as a situações do cotidiano.

- Sessão de avaliação psicopedagógica3 (21/04/2013)

-objetivo: Verificar se a criança reconhece as letras do alfabeto, e do próprio nome.

-procedimento e material utilizado: papel, lápis, borracha, alfabeto móvel.

- resultados obtidos e discussão: De início uma conversa sobre o que a criança estava pensando, e ele falou sobre seu final de semana que foi legal e brincou no shopping. Foi mostrado o alfabeto móvel e em seguida perguntado qual era a letra, ele acertou quase todo alfabeto com exceção das letras W, Y e K (Anexo B). Foi realizado

um ditado do seu nome e ele conseguiu concluir, depois um ditado do alfabeto e ele não escreveu claramente as letras D, J, K, L, P, U e W.

IMPRESSÃO: há necessidade de reforçar o conhecimento sobre as letras do alfabeto e sua ordem.

- Sessão de avaliação psicopedagógica4 (01/04/2013)

-objetivo: Verificar noções de quantidade e contagem apresentada pela criança.

-procedimento e material utilizado: tampinhas amarelas, bonecos de plástico preto. Números emborrachados.

- resultados obtidos e discussão: No início da sessão uma conversa informal sobre seu dia-a-dia, se tem brinquedos se sabe quantos. Foi pedido para mostrar essa quantidade, utilizando as tampas amarelas. Em seguida foi feita uma contagem com peças de plástico e ele contou até o 12 depois começou a dizer números aleatórios, até 90. Quando colocadas as peças para ele fazer a contagem, deu conta de contar até seis, depois não conseguiu contar e de novo dizia números aleatórios. Apresentou noções de adição e subtração até dez. Quando apresentados os números emborrachados e representados em quantidades não identificou os números emborrachados, porém soube dizer a quantidade de itens até seis.

IMPRESSÃO: Os números ditos de forma aleatória parecem relacionados à exploração desse tema com os outros alunos da classe, mostrando uma repetição automatizada. Percebe-se a associação com o conceito, ainda sem a noção de quantidade.

4.2/ As Sessões de Intervenção

Sessão de intervenção psicopedagógica1 (03/04/2013)

-objetivo: reconhecer as letras do alfabeto

-procedimento e material utilizado: jogo alfabingo composto por uma ficha com desenhos de figuras aleatórias (animais e objetos), divididos por letras.

- resultados obtidos e discussão: Início da sessão conversa sobre as figuras que estavam em cima da mesa, fichas que fazem parte do jogo. Depois explorou o jogo, fichas bolinhas de emborrachado e roda com o alfabeto. Começou a brincadeira quando a criança escolheu a ficha que queria para brincar com palavras simples e previamente escolhidas pela avaliadora. A brincadeira começou com a criança rodando a roda parou na vogal "A". De pronto N. falou "Eu sei. É a letra A de abelha" e marcou na ficha e assim seguiu a brincadeira até completar as três palavras da ficha. A cada letra sorteada, sua grafia e som eram explorados e relacionados a uma palavra do cotidiano do aluno.

Sessão de intervenção psicopedagógica2 (10/04/2013)

-objetivo: Reconhecer as letras do alfabeto. Fixar e ampliar vocabulário.

-procedimento e material utilizado: Alfabeto móvel. Caixa silábica contendo 350 sílabas.

- resultados obtidos e discussão: iniciamos falando da festa da família que teve na escola na semana anterior com o tema "circo", e o que ele mais gostou na festa. As palavras foram tiradas de nossas conversas sobre o que teve na festa e foi lembrado das palavras circo, malabarista, palhaço, corda, festa, mágico, perna de pau, música, bailarina e brincadeira. Em seguida escrevemos as palavras no alfabeto móvel, depois procuramos as sílabas das palavras na caixa silábica. Depois formamos outras palavras com as sílabas usadas. Durante a tarefa a criança formou sozinhaduas palavras simples, apenas imitando os sons das mesmas as palavras foram: mala e bala.

- Sessão de intervenção psicopedagógica3 (17/04/2013)

-objetivo: formação silábica, reconhecer e ampliar o vocabulário.

-procedimento e material utilizado: alfabeto móvel, caixa silábica com 350 sílabas, figuras de vários animais colado em papel panamá.

- resultados obtidos e discussão: Iniciamos falando sobre o sítio da família da criança o que ele faz quando esta lá brinca de que, quais animais têm lá, foi dito os nomes dos seguintes animais: macaco, boi, vaca, porco, bezerro, cavalo, égua, galinha, galo, pintinho e pássaro. Em seguida foram mostradas as figuras dos animais mencionados e formamos os nomes deles. Foi feita a associação das palavras com as figuras. Depois procuramos as sílabas das palavras na caixa silábica. Formação de outras palavras a partir das trabalhadas. Foi pedido à criança que formasse as palavras sozinha, colocou uma letra para cada sílaba, e quando colocada em conflito, ela não aceitava o número de letras para cada sílaba.

IMPRESSÃO: Não se incomoda com os comentários dos outros e questiona bastante quando não concorda com a situação envolvida.

- Sessão de intervenção psicopedagógica4 (24/04/2013)

-objetivo: Contagem até nove, fixar numerais.

-procedimento e material utilizado: Bonecos de plástico marrom, dado de pano, números emborrachados.

- resultados obtidos e discussão: Iniciamos a sessão contando quantas carteiras e cadeiras tinham na sala. Em seguida entreguei o material de contagem (pequenos bonecos marrons) contamos quantos bonecos tinha em cima da mesa (12). Depois foi entregue um dado de pano pequeno contendo números e círculos representando a quantidade. Foram explicadas as regras do jogo, ao jogar o dado o número que ficar para cima será o número de bonecos que deverá ser retirado de cima da mesa, e que a cada duas jogadas, ele deverá juntar todos os bonecos e dizer quantos bonecos teria na mão.

Dada a possibilidade de que em algum momento, a soma resultante fosse 12, foi disponibilizado esse número de bonecos, mas o objetivo da atividade focalizou a contagem de um a nove. A criança jogou o dado e saiu o número 1. Ela não aceitou e quis jogar novamente, foi explicado que poderia jogar novamente e juntar todos os bonecos. Em seguida a criança jogou novamente e saiu 1 e ela juntou os bonecos e disse dois foi mostrado o numeral dois e explorado o numeral e a quantidade. Em seguida outras vezes jogando as somas deram: 5+4 Juntou todos e disse sem contar que tinha um monte. Conteí com ele até chegar ao número exato e foi feita a exploração do numeral e quantidade, depois 3+2, 1+4, 6+3 novamente disse que tinha um montão, contamos juntos até chegar ao número exato. Em seguida coloquei sete bonecos e pedi que ele contasse, depois tirei dois e perguntei o que aconteceu e ele me falou que eu estava pegando os bonecos todos, mostrei os bonecos na minha mão e perguntei quantos tinham, e ele pegou e contou 1 e 1 disse junta os bonecos e me diz quantos tem, e ele falou dois. Foi explicado que a quantidade retirada não representava todos e reforçado quantos havia ficado. Depois foram mostrados os números aleatórios de 0 a 9 e pedido que ele pegasse o número de bonecos correspondente. Ele conseguiu identificar todos os números.

- Sessão de intervenção psicopedagógica5 (15/05/2013).

-objetivo: Contagem até nove, reconhecimento de numerais, palavras e letras do alfabeto

-procedimento e material utilizado: jogo dos numerais até nove, papel, lápis e borracha

- resultados obtidos e discussão: Início da aula começamos falando dos bonecos desenhados fixados na parede. Em seguida foi mostrado o jogo à criança, deixei que explorasse as peças e as figuras, e expliquei que iríamos brincar com aquele jogo. Após explicação das regras do jogo, então ele virou a figura de dois elefantes, contou e pegou o numeral dois desenhado, em seguida foi perguntado qual era o número respondeu dois, contou os dois elefantes e prontamente respondeu E de elefante. Foi pedido para escrever o nome do animal abaixo desenhar a quantidade e o numeral, e assim fomos

brincando, ele fez a atividade com muita segurança e tranquilidade, virando as figuras dos animais e associando aos numerais. Ao final da sessão a criança perguntou se poderia levar o jogo para casa outro dia, para brincar com o empregado da casa. Disse que sim.

Impressão: A criança de divertiu muito e seu sorriso foi contagiante. Demonstrou segurança e iniciativa durante a sessão. Apresentou-se bem espontâneo e feliz.

- Sessão de intervenção psicopedagógica6 (22/05/2013).

-objetivo: apresentar noção de famílias silábicas e ampliar vocabulário.

-procedimento e material utilizado: jogo de sílabas ilustradas com 110 peças, alfabeto móvel de madeira.

- resultados obtidos e discussão: Iniciamos a sessão conversando informalmente, em seguida foi apresentado o jogo à criança e permitida sua exploração. Após explicação das regras do jogo, começamos a jogar com peças de encaixe em formas arredondadas, onde cada peça contém uma ilustração de algum objeto e nome formado por encaixe. A primeira figura foi bola, perguntei que objeto era aquele e pedi para a criança formar a palavra que representava a figura, em seguida ler a primeira sílaba depois a segunda, e ela conseguiu ler as sílabas e juntar para formar a palavra bola. O mesmo procedimento foi feito com as outras palavras em um total de 12 palavras simples.

Impressão: A criança demonstra segurança e autonomia na realização das tarefas.

- Sessão de intervenção psicopedagógica7 (05/06/2013).

-objetivo: Desenvolver a coordenação motora fina, coordenação visomotora, esquema corporal, estimular a orientação espacial, a lateralidade e melhorar o tônus muscular.

-procedimento e material utilizado: Placas de alinhado com desenhos variados e cadarços de cores diferentes.

- resultados obtidos e discussão: Iniciamos a sessão conversando informalmente sobre o cotidiano da criança, em seguida foi mostrada a caixa com as placas de alinhavo que a criança já conhece. Deixei escolher qual figura queria começar a alinhar, e expliquei que deveria começar de baixo para cima sem pular os furos da esquerda pra direita, em seguida deixei a criança fazer o alinhado e fui intervindo no alinhavo, na terceira placa a criança fez sozinha e obtive um excelente desempenho. Depois fui apenas acompanhado os alinhavos num total de sete placas de alinhavo.

Impressão: É uma criança que apresentou segurança em suas tarefas, antes se demonstrava inseguro e procurava auxílio constantemente, ficava esperando os comandos e que fosse acompanhado.

V/ Discussão geral dos resultados da intervenção psicopedagógica

No início dos atendimentos de avaliação e intervenção psicopedagógica observou-se que alguns aspectos de insegurança e falta de autonomia desenvolvidos pela criança, comprometem seu desempenho acadêmico. O primeiro contato estabelecido com a mãe mostrou que ela superprotegia o filho, o que gerava dificuldades de lidar com frustração e demandas que o mantivessem como centro de atenção.

N. não tem o mesmo desempenho dos colegas de turma. Tende a copiar a fala dos outros colegas de sala de aula como algo automático. É uma criança que apresenta noções de suas dificuldades, sabe de suas limitações motoras, mas não demonstra ter qualquer tipo de problemas ou restrições referentes aos fatos, evidenciando beneficiar-se do processo de inclusão defendido por Sasaki (2006). Apesar de estar no terceiro ano, ainda não reconhecia todas as letras do alfabeto, porém não demonstrava qualquer insatisfação quanto ao fato. Ao longo das intervenções evidenciou-se que N. apresentou evolução na aquisição da escrita e leitura saindo do nível Pré-silábico² para o Silábico oscilando para o Alfabético, conforme modelo de Ferreiro e Teberosky (1999).

Em relação ao desenho, observa-se que a criança ainda encontra-se na fase de garatujas. Nessa fase encontram-se as crianças geralmente de três a quatro anos de idade o que evidencia sua defasagem em relação às aquisições da faixa etária.

Durante a intervenção, o uso das palavras simples foi um recurso utilizado para motivação à leitura e à escrita. A criança ainda não percebe o valor social da alfabetização e quando questionado a respeito responde que dispõe do empregado da casa para realização da tarefa por ela. Nesse sentido, orientações à família para promover sua autonomia podem resultar em maior empenho nessa atividade.

As sessões propostas foram baseadas nas observações feitas em sala de aula, de acordo com as necessidades da criança. Inicialmente foi planejado seu atendimento após o término das aulas. Foi constatado que esse horário era percebido por ela como um castigo, pois ele era o único que precisava ficar na escola. Foi definido então com a mãe um horário no contra turno. Observou-se o empenho da família e valorização do trabalho em desenvolvimento quando houve a total disponibilidade para priorização dessa atividade em detrimento de outras previamente agendadas.

Além do trabalho de reflexão sobre palavras, desenvolvimento nas sessões de atendimento, a mediação no coletivo foi muito vantajosa. Para o processo em curso, foi importante refletir sobre a palavra não ficando apenas na dimensão oral, mas contemplando também a dimensão escrita. O registro das unidades gráficas (letra) foi fundamental para que o estudante se tornasse consciente sobre as unidades sonoras das palavras.

O desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita favoreceu uma maior aproximação aos colegas já alfabetizados. Houve inclusive a iniciativa de ler um livro para uma das alunas da turma. A expressão oral foi aprimorada, com a estruturação de frases mais complexas. No momento do lanche, a criança tem estado mais participativa em relação ao grupo de estudantes.

Pode-se concluir que o acompanhamento desenvolvido repercutiu nos comportamentos atuais a ponto de interferir na percepção da criança sobre as atividades formais de aprendizagem e no relacionamento intra e interpessoal.

VI/ Considerações finais

A possibilidade de realização do estudo de caso com um dos educandos trouxe à tona a necessidade de tomada de decisão entre o desafio de manter uma postura de distanciamento em relação ao processo de avaliação e a vantagem de poder incorporar no cotidiano orientações de intervenções. Assim, avaliou-se que o benefício poderia ser maior do que os prejuízos envolvidos e a opção pela realização do trabalho com um dos estudantes favoreceu a integração teórico-prática.

Numa sala de 17 alunos com um aluno com síndrome de down/deficiência intelectual, outro diagnosticado com deficiência intelectual, uma aluna que apresenta gagueira e um aluno estrangeiro paquistanês que compreende pouco português, sem monitor, as questões relacionadas à política de inclusão são evidenciadas em diferentes tons, caracterizando demandas bem diferenciadas. A priorização de um deles para o desenvolvimento desse trabalho associou-se à disponibilidade da família para a proposta de acompanhamento no contra turno.

Nada como aprender refletindo sobre a prática de quem, no cotidiano, está analisando as soluções que adota e os seus porquês. O processo de ensino não deve se basear apenas em critérios cognitivos (como os níveis de hipótese de escrita), mas precisa levar em conta afinidades entre as crianças dentro da sala de aula, possibilitando assim um sentido real de inclusão no ensino regular.

Consentir que os educandos interagissem e combinem as soluções para as atividades exige do professor a supervisão sistemática do andamento das tarefas, e esclarecimento aos participantes que a cooperação faz parte da interação, além de um olhar sintonizado no que está acontecendo nos diferentes grupos da turma.

Para conseguir que o estudante trabalhe de forma mais autônoma, é preciso incentivar e permitir que os alunos discutam soluções resolva seus conflitos e sejam estimulados a pensarem na interação e inclusão.

Conseguir respeitar a heterogeneidade e atender aos diferentes é uma tarefa muito complexa. Respeitar a diversidade dos aprendizes é um grande desafio. Um desafio que precisamos enfrentar, quando assumimos que é nosso dever assegurar aos estudantes seus direitos de aprendizagem.

VII/ Referências Bibliográficas

Antunes, K. C. V., Braun, P., Machado, K. S. & Glat, R. (2010). Uma análise da produção científica sobre deficiência intelectual na base de dados Scielo: o processo de ensino-aprendizagem em foco. *Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial*, 461-477.

Brasil.(1994) *Declaração de Salamanca e de ação sobre necessidades educacionais especiais*. Brasília: UNESCO.

Carneiro, M. A. (2007). *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: Possibilidades e limitações*. Petrópolis, Vozes.

Cavalcante, T.C.F. (2012). *Acessibilidade em indivíduos com impedimentos comunicativos: contribuições para educação inclusiva*. Recife, Vozes

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed.

Padilha, A. M. L. (2000). Práticas educativas: perspectivas que se abrem para educação especial. *Educação & sociedade*, 71, 197-220.

Sassaki, R. K. (2004). *Escola inclusiva: Linguagem e mediação*. São Paulo, Papirus.

Veltroni, A. A. & Mendes, E. G. (2011). Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. *Paidéia*, 21 (50), 413-421.

Vygotsky, L. S. (1994). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

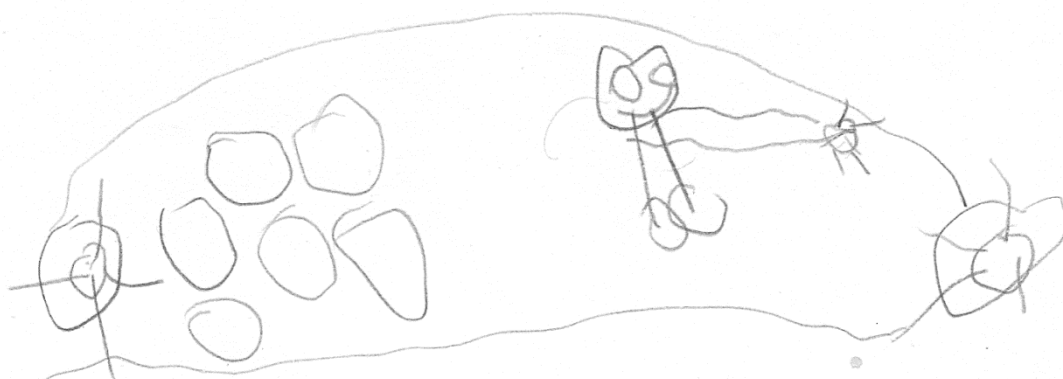
Vygotsky, L. S. (1997). *Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor.

Anexos

Anexo A

Desenho realizado no dia 19 de março de 2013.

Desenhou um carro com ele dirigindo, os círculos representam o sistema de som do carro.



NICOLAS

Anexo B

Escrita do alfabeto realizada por N. no dia 21 de abril de 2013

NIC OLAS

AB(C)DERGHILR

E MN O P Q R

ST O N

N + I