

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS EM POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PROCESSOS INCLUSIVOS
E EDUCAÇÃO ESPECIAL

FABÍOLA MAIA LUZ SOARES

**NADO ADAPTADO: UMA POSSIBILIDADE DE ATENDIMENTO A
PARTIR DA PERSPECTIVA EDUCACIONAL**

PORTO ALEGRE

2012

Fabíola Maia Luz Soares

**NADO ADAPTADO: UMA POSSIBILIDADE DE ATENDIMENTO A
PARTIR DA PERSPECTIVA EDUCACIONAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial à
obtenção do grau de especialista em
Educação Especial pela UFRGS.

Orientadora: Prof^a Dra. Fabiane Romano de Souza Bridi

Porto Alegre

2012

Fabíola Maia Luz Soares

**NADO ADAPTADO: UMA POSSIBILIDADE DE ATENDIMENTO A
PARTIR DA PERSPECTIVA EDUCACIONAL**

Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-Graduação – Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos –, submetido ao corpo docente da UFRGS, como requisito necessário para a obtenção do grau de especialista.

Aprovado em: 11 de agosto de 2012.

Prof^a. Dra. Fabiane Romano de Souza Bridi – UFRGS/Orientador

Prof. - UFRGS/Banca Examinadora

DEDICATÓRIA

Ao meu marido, Henrique, por todos os momentos de amor, felicidade, companheirismo e, principalmente, por ter me dado o que considero o meu bem maior, nossa filha, Bibiana.

AGRADECIMENTOS

À minha família, que esteve ao meu lado, dando-me muito carinho e apoio durante a caminhada.

Ao meu pai Luli, que me dá suporte e faz com que eu seja EU.

À minha “grande” irmã Bianca, que foi uma companheira incansável de muitos finais de semana, junto à “pequena” Bibiana.

Ao meu marido, Carlos ou Henrique, por toda a confiança depositada e, principalmente, por acreditar em mim.

Ao Núcleo de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Gravataí, em especial, à Márcia Carneiro, que acompanhou toda trajetória do Projeto Nado Adaptado.

À Escola de Natação  gua Viva e a seus funcionários, pelos anos parceria.

  minha orientadora, Professora Fabiane Romano de Souza Bridi, não são pelos momentos de constante aprendizagem, mas também pela paciência, dedica o e pelo respeito às minhas habilidades, limita es e possibilidades.

Aos meus alunos e a seus familiares, pelo aprendizado que proporcionaram a mim durante todo o período de trabalho.

Enfim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a minha forma o e para a constru o deste trabalho.

Aqui estão os loucos. Os desajustados. Os rebeldes. Os encenqueiros. Os que fogem ao padrão. Aqueles que veem as coisas de um jeito diferente. Eles não se adaptam às regras nem respeitam o *status quo*.

Você pode citá-los ou achá-los desagradáveis, glorificá-los ou desprezá-los. Mas a única coisa que você não pode fazer é ignorá-los. Porque eles mudam as coisas. Eles empurram adiante a raça humana.

E enquanto alguns os veem como loucos, nós os vemos como gênios. Porque as pessoas que são loucas o bastante para pensar que podem mudar o mundo são as únicas que realmente podem fazê-lo.

Jack Kerouac

RESUMO

Com o intuito de ampliar as reflexões acerca das possibilidades dos processos de desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência incluídos na rede municipal de ensino de Gravataí, parto do pressuposto de que o trabalho realizado fora do ambiente escolar pode se constituir a partir de uma perspectiva educacional. Com base na minha experiência profissional e de recortes de cenas produzidas no Projeto Nado Adaptado. Proponho-me a descrever e a analisar os elementos educativos presentes neste projeto. Este estudo foi conduzido por meio da pesquisa qualitativa do tipo autobiográfica, partindo da minha experiência de pesquisadora, de sua história, formação e atuação profissional para ressignificá-las. Apoiando-me na teoria sócio-histórica descrita por Vygotsky, foi possível identificar a presença de conceitos, tais como mediação, compensação, desenvolvimento e aprendizagem, internalização, zonas de desenvolvimentos real, proximal e potencial e interações sociais. No que se refere à organização geral do trabalho, mereceram destaque as cenas descritas e analisadas, demonstrando elementos educacionais que caracterizam o serviço realizado no contexto aquático. O caráter educacional e as relações estabelecidas entre o Projeto Nado Adaptado, a Secretaria Municipal de Educação e as escolas fortalecem a compreensão de que esse atendimento fora do ambiente escolar pode contribuir para o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão Escolar. Alunos com deficiência. Processos de desenvolvimento e aprendizagem. Projeto Nado Adaptado.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1. HISTÓRICO DO PROJETO NADO NAPTADO.....	14
1.1 O PROJETO E AS SUAS INTERLOCUÇÕES.....	16
2. ASPECTOS LEGAIS QUE EMBASAM A INCLUSÃO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	18
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	21
4. AS CONTRIBUIÇÕES VYGOTSKYANAS PARA A COMPREENSÃO DOS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA.....	25
5. ANÁLISE DOS POSSÍVEIS CONTEXTOS POTENCIALIZADORES.....	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS.....	47

INTRODUÇÃO

Este trabalho surge de questionamentos e inquietudes que me fizeram refletir sobre a minha trajetória acadêmica e profissional. Nesse sentido, considero muito importante compartilhar alguns momentos que me constituem enquanto aluna, professora e pesquisadora.

Em meados de 2003, quando eu cursava a última disciplina na faculdade de Educação Física, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em São Leopoldo, durante uma aula da disciplina de natação, a professora levou um atleta cadeirante, praticante desse esporte, que contou sua história de vida. Além disso, para minha surpresa e alegria, no fim da aula, ele entrou na água, nadou e jogou polo aquático com os demais alunos.

Essa vivência fez com que eu mudasse o foco da minha pesquisa para a conclusão do curso; desenvolvi um estudo de caso com esse sujeito, intitulado: **O esporte de rendimento e a motivação para essa prática em Portadores de necessidades especiais.**

O final da minha graduação e o início da minha vida profissional foram caracterizados pela aproximação com as áreas da Educação Especial, Inclusão Escolar e também direcionado para as Práticas de Esportes Adaptados. Comecei a me inserir em de cursos de extensão, congressos, fóruns e debates, todos ligados a essas temáticas.

No ano de 2004, procurei um curso ligado à minha área de atuação, redirecionado para as atividades motoras adaptadas, com o objetivo de entender mais sobre a produção e o significado dos movimentos por meio de atividades lúdicas, e fiz minha inscrição para a o Curso de Especialização em Psicomotricidade na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).

Nesse período, já trabalhava na Escola de Natação Água Viva, no município de Gravataí, onde fazia das minhas aulas momentos para colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos na especialização, tanto com os alunos da natação quanto com os pacientes da pessoa responsável pela parte da hidroterapia, que levava, ao ambiente aquático, alunos da Escola Municipal Especial Cebolinha/APAE para praticar exercícios de reabilitação a partir de um projeto criado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Município de Gravataí.

No ano de 2005, presenciei o término desse projeto na escola de natação. Foi naquele momento que decidi encaminhar, para a Secretaria de Educação, um projeto que envolvesse não só a prática de atividades físicas, mas que também abrangesse algumas necessidades pontuais de cada aluno atendido. Essas necessidades envolviam dificuldades de socialização, algumas questões referentes à alfabetização e aos processos de leitura e escrita, e também relacionadas à construção do conceito numérico e às operações matemáticas. Nesse contexto, o ambiente aquático, mais especificamente, a natação, era utilizado como uma ferramenta potencializadora para os processos de aprendizagens dos sujeitos com deficiência.

Nessa época, comecei um curso de extensão para a Preparação de Professores na Área da Surdez: Educação Infantil e Séries Iniciais, oferecido pela Universidade Luterana do Brasil.

Em outubro do ano de 2006, apresentei a proposta do Projeto Nado Adaptado para a Secretaria Municipal de Educação (SMED). A secretária em exercício, além de aceitar a proposta de desenvolvermos o projeto em parceria, convidou-me para compor o seu grupo de trabalho.

Fazer parte do Núcleo de Educação Especial da SMED foi importantíssimo para que eu pudesse manter o contato com as escolas, com os professores e com os gestores dos alunos que eu viria a atender. Os momentos de formações, discussões, reuniões e assessorias também me possibilitaram a aquisição de conhecimentos sobre o funcionamento da mantenedora, para que, assim, pudesse pensar nos moldes mais adequados para realizar este projeto intitulado Nado Adaptado.

Foi, nesse momento, que comecei a pesquisar sobre a existência de atendimentos semelhantes aos que eu desejava fazer. Entretanto, o que consegui encontrar se referia à realização de atendimentos para grupos isolados de pessoas cegas, pessoas com deficiência física ou, ainda, turmas de natação específicas para pessoas com deficiência intelectual, utilizando a natação apenas como prática esportiva ou como um momento terapêutico. Nesse sentido, os benefícios ficavam restritos às questões corporais, e a natação não era entendida como um dispositivo para os processos inclusivos.

Nesse período, também participei de um curso de extensão na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), intitulado Educação Especial e Inclusão Escolar: da teoria à prática, que apresentava filmes sobre a temática das pessoas com deficiência e seus processos de inclusão, seja na escola, no mercado de trabalho, na

família ou na sociedade. Após a exibição do filme, uma análise era produzida por professores e, no momento final, aconteciam os debates com o grande grupo.

Percebi que o meu conhecimento na área da Educação Especial aumentava significativamente, porém comecei a me dar conta de que faltava alguma coisa. O curso de especialização em Psicomotricidade que estava fazendo não abrangia os processos iniciais, referentes ao desenvolvimento infantil, período no qual as aprendizagens são bastante expressivas nos processos de desenvolvimento humano. Falo das questões da primeira infância e dos seus efeitos no processo de desenvolvimento humano.

Continuava em busca de conhecimento; resolvi, no ano de 2008, fazer o curso de Estimulação Precoce no Centro Interdisciplinar Lydia Coriat e passei a atender, no Projeto Nado Adaptado, também as crianças dos Centros de Educação infantil, ou seja, alunos incluídos na rede regular de ensino com idades entre 0 e 5 anos.

No ano de 2009, a Secretaria de Educação de Gravataí escolheu o Nado Adaptado entre os demais projetos para concorrer ao Prêmio Gestor, promovido pelo Governo do Estado e pela Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul. O projeto ganhou destaque devido ao trabalho educacional voltado para a inclusão, chegando a receber a pontuação necessária para ficar entre os dez primeiros municípios do estado. Nessa época, parei de trabalhar no Núcleo de Educação Especial da SMED, e fiquei focada, prioritariamente, no atendimento dos alunos no projeto, considerando o constante pedido de aumento de vagas e a crescente fila de espera para o ingresso nesse serviço.

No ano seguinte, em 2010, realizei um curso denominado Princípios e Práticas de Inclusão, na modalidade a distância, no Centro Universitário Metodista – IPA. Esse curso foi oferecido a todas as pessoas interessadas no assunto, independentemente da profissão ou dos objetivos. O curso abordou os aspectos legais da inclusão no Brasil e os fatores que contribuem para a inclusão das pessoas com deficiência.

Particpei ainda do IV Congresso Brasileiro de Educação, na Universidade Federal de São Carlos, onde, por acaso, encontrei um curso de Natação para Pessoas com Deficiência. As palestrantes relatavam a experiência que tinham com a natação aplicada a pessoas cegas em um projeto vinculado à prefeitura desta cidade e da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Durante essa formação, constatei que precisava encontrar um curso capaz de integrar as minhas especializações anteriores e meus conhecimentos, adquiridos ao longo desses anos de estudos, com as práticas no campo da Educação Física e da

Educação Especial; um curso que me possibilitasse e me instrumentalizasse a falar com mais propriedade em defesa das causas da Inclusão. Dessa forma, no ano de 2011, inscrevi-me para a seleção do curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos na UFRGS, e, para minha felicidade, fui aceita.

No decorrer deste curso, aprendi muito sobre os processos de inclusão escolar de alunos com deficiência, mas encontrei, num primeiro momento, dificuldades em relacionar as discussões produzidas, no âmbito do curso, com a minha experiência de trabalho atual, o Nado Adaptado. Foi na disciplina de Políticas Públicas de Educação e de Educação Especial, a partir do trabalho solicitado pela professora Nalú Farense que as relações começaram a se estabelecer. Nesta produção escrita, tínhamos que analisar uma política de governo voltada para a educação, utilizando todas as leis que encontrássemos. Obviamente optei por pesquisar a situação do Projeto em que eu estava inserida.

Diante disso, a necessidade de esclarecimento e de aprofundamento a respeito de questões como deficiência, processos de aprendizagem, inclusão escolar, atendimento educacional especializado etc., levaram-me a buscar subsídios teóricos para o melhor entendimento da complexidade do trabalho que eu já desenvolvia, ainda que não tivesse respaldo teórico e legal para fundamentá-lo. Foi nesse momento que me aproximei das contribuições sócio-históricas. Apoiada em uma base teórica e conceitual vygotskyana procurei identificar a presença desses elementos teóricos na proposição e na configuração do serviço “Nado Adaptado”, a partir da realização de uma pesquisa qualitativa do tipo autobiográfica.

Após levantamento bibliográfico, estou ciente de que existem poucos estudos sobre práticas educativas e pedagógicas realizadas fora do espaço escolar, principalmente em ambiente aquático. Por isso, julgo necessário descrever e analisar as possibilidades de intervenções pedagógicas aplicadas.

Parto do pressuposto de que o projeto contribui para o crescimento cognitivo dos alunos e que as ações que propões produzem efeitos nos processos de desenvolvimento e aprendizagem deles. Além disso, pode se configurar como um dispositivo de inclusão devido às trocas relacionais, interacionais e de experiências que ocorrem durante as aulas. Cito como exemplo a maneira como as turmas foram organizadas, a inserção e a distribuição dos alunos com deficiência em cada uma delas, a quantidade de profissionais envolvidos e o suporte dos gestores da Secretaria de Educação.

Com base nos fatores acima explicitados, a presente pesquisa objetiva descrever e analisar a partir de uma perspectiva educacional, como o Projeto Nado Adaptado se configura, considerando que ele acontece fora do ambiente escolar. Dessa forma, no decorrer dos próximos capítulos, pretendo apresentar fatores que acredito serem importantes para um melhor entendimento do que foi pesquisado.

No primeiro capítulo, faço um breve relato da história do Projeto e suas proposições teóricas, seu início e as transformações que sofreu no decorrer dos anos de existência. No segundo capítulo, faço referência às interlocuções desse serviço com outras instâncias (rede municipal de ensino, escolas, professores, famílias) e a importância do estabelecimento dessas relações para o desenvolvimento do trabalho. No terceiro capítulo, discorro sobre os aspectos legais que embasam a Educação Especial e a Inclusão escolar. No quarto capítulo, abordo os caminhos metodológicos utilizados para realizar esta investigação. No quinto capítulo, trago as contribuições Vygotskianas para a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com deficiência. O texto segue com as análises dos contextos potencializadores das cenas descritas e com as considerações finais.

1. HISTÓRICO DO PROJETO NADO ADAPTADO

O trabalho com alunos portadores de deficiências, na Escola de Natação Água Viva, teve seu início em meados do ano de 2002; constituía-se em um atendimento de fisioterapia aquática, coordenado pelo serviço de fisioterapia da Escola Especial Cebolinha, da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Esse atendimento era realizado com o intuito de potencializar o desenvolvimento motor desses alunos, considerando que o espaço físico da escola não era suficiente.

Becker e Cole (2000) afirmam que a imersão aquática possui efeitos fisiológicos consideráveis que se estendem sobre todos os sistemas. Esses sistemas podem ser tanto imediatos quanto tardios, permitindo que a água seja utilizada em uma grande variedade de problemas orgânicos como fim terapêutico, podendo ser benéfica no tratamento de pacientes com distúrbios músculoesqueléticos, neurológicos, cardiopulmonares e outros.

Os aspectos orgânicos tratam do desenvolvimento físico e motor do ser humano; já os aspectos psicológicos abrangem a capacidade de raciocínio, a maneira como o sujeito organiza suas experiências de vida, como reage em determinada situação ou no convívio com outras pessoas. Não acredito que possamos encontrar um exemplo “puro”, somente orgânico, ou somente psicológico, pois os dois estão intimamente ligados.

Do ponto de vista psicológico a atividade aquática leva o indivíduo à abertura de um mundo totalmente novo, porque a realidade de um ambiente aquático se refere à liberdade e a possibilidades, proporcionando prazeres e conquistas que nenhuma outra atividade poderia proporcionar. (CASTRO, 2005)

Com as ideias dos autores citados acima, acredito que, de um modo geral, as atividades físicas desenvolvidas em ambiente aquático podem ser vistas como uma proposta diferenciada e extremamente potente no atendimento dos alunos nos aspectos físicos, motor, intelectual, psíquico e social.

Os princípios iniciais deste projeto eram os de reabilitar, promover saúde e melhorar a qualidade de vida dos alunos participantes. Era pautado num modelo médico-clínico e reabilitador. Este modelo (médico-clínico) se refere a uma concepção histórica e predominante na Educação Especial, em que as dificuldades de

aprendizagem estavam subordinadas às questões orgânicas, neurológicas ou a distúrbios emocionais ou nutricionais. Vargas (1993) descreve este modelo:

O modelo hegemônico da escola especial é aquele que se caracteriza pela simultaneidade de um trabalho clínico com o trabalho pedagógico [...] pode-se dizer que ele encontra-se mergulhado na concepção behaviorista quando se propõe a consertar, através de tratamentos clínicos, o organismo cheio de danos, com o intuito de reabilitá-lo para num segundo momento, aprender. (VARGAS, 1993, p. 25 a 30)

Com o passar do tempo e com as sucessivas mudanças de profissionais da fisioterapia, envolvidos nesse trabalho, houve um esvaziamento da proposta e, conseqüentemente, sua desvalorização, até que, no ano de 2005, os atendimentos da fisioterapia voltaram a ser realizados dentro da Escola Especial.

Durante esse período, eu já atuava como professora de natação da Escola Água Viva. Ingressei na escola no ano de 2002 e pude presenciar tanto o processo de implementação como o de extinção da proposta de fisioterapia aquática. O fim desse trabalho me deixou frustrada, pois percebia a riqueza no atendimento que era feito às crianças e aos adolescentes, principalmente nos momentos em que os alunos da natação e os pacientes da hidroterapia se encontravam: na entrada para o atendimento; na realização de alguma atividade em comum, ou, nos momentos de descontração, nos minutos finais da aula.

Refletindo sobre esse convívio, sobre as possibilidades de aprendizagem, nesses espaços de interação física e social, comecei a pensar na possibilidade de oferecer à SMED uma proposta capaz de substituir o trabalho anterior, sem perder o seu foco inicial. O trabalho seria feito com crianças e adolescentes com deficiência no ambiente aquático, investindo em um atendimento que, ao mesmo tempo, potencializasse o desenvolvimento motor, promovesse saúde e contribuísse para a melhora da qualidade de vida desses sujeitos.

Desejava oferecer uma proposta de atendimento para esses alunos que auxiliasse na proposta pedagógica da escola onde eles estavam inseridos; pensava na perspectiva de poder ensinar por meio da atividade física adaptada.

O Projeto Nado Adaptado foi aceito e teve seu início no ano de 2006; foi feita uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e a Escola de Natação Água Viva,

que, preocupadas com as questões de inclusão, oportunizaram um espaço de práticas e vivências corporais, para alunos com deficiência, incluídos na rede regular de ensino. Os objetivos eram os de minimizar as limitações de movimento e as dificuldades de socialização, mas, principalmente, de potencializar as aprendizagens.

A Escola de Natação ofereceu de 15 a 20 vagas para alunos com deficiências, os quais foram selecionados pelo Núcleo de Educação Especial (NEE). Então, 18 alunos, de oito escolas, começaram a frequentar as aulas de natação. É importante ressaltar, ainda, que a escolha dos contemplados se deu por ordem de necessidade da demanda, pelas observações feitas pelos professores especializados que atuam na gestão do NEE desta secretaria.

Esses alunos apresentavam as mais variadas deficiências e limitações; muitos deles tinham saído a menos de um ano da Escola Especial para começarem a estudar nas classes comuns de ensino.

Quando consideramos a educação especial e sua prática pedagógica, devemos reconhecer que essa ação depende de um contexto institucional representado pelas escolas e por seus objetivos. Nesse sentido, a década inicial no presente século pode ser considerada um marco no que refere ao estabelecimento desses objetivos quanto se trata da escolarização das pessoas com deficiência (BAPTISTA, 2011, p.3)

Dessa forma, penso que a proposta de implementação e desenvolvimento de um projeto como o do Nado Adaptado vem contribuir com a ideia de que a década de 2000 foi muito importante para a prosperidade da educação no que se refere aos processos inclusivos, desde as leis que a embasam em âmbito nacional, até as ações propositivas em âmbito municipal.

Podemos perceber que as coisas não acontecem por acaso: com a disseminação e com a universalização da educação escolar pública e de qualidade para todos, a sociedade passou a refletir sobre a importância dos processos inclusivos e, assim, iniciaram-se os ingressos sistemáticos dos sujeitos com deficiência no ensino comum.

É importante lembrar que a proposição deste projeto ocorre na década de 2000. Primeiramente, no ano de 2002, com o atendimento destinado aos alunos da Escola Especial, a partir de uma perspectiva terapêutica de intervenção, e, posteriormente, a partir da reestruturação do serviço, com um enfoque mais voltado à inclusão, utilizando uma abordagem pedagógica.

1.1 O PROJETO NADO ADAPTADO E SUAS INTERLOCUÇÕES

Um dos fatores que caracterizam a realização do projeto nado adaptado e que impulsionaram esse serviço como objeto de interesse para minha pesquisa refere-se ao grande número de sujeitos envolvidos nessa proposta, dentre os quais podemos citar: Especialistas do NEE da Secretaria Municipal de Educação de Gravataí (fonoaudióloga, psicopedagoga, psicóloga etc.); gestores das escolas envolvidas; professores das salas de aulas regulares e das Salas de Recursos multifuncionais (SRM), responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado dentro da escola; profissionais da escola de natação; colegas e familiares dos alunos participantes do projeto.

Seguindo as ideias de Baptista (2002), acredito que esses sujeitos podem ser considerados “os sujeitos da educação inclusiva”, pois, de acordo com o autor, além da escola, a sociedade em geral tem um papel extremamente relevante nos processos de inclusão dos alunos com deficiência.

Nessa perspectiva, uma proposta de atendimento educacional, que aconteça fora da escola, diferencia-se dos modelos convencionais oferecidos, principalmente, no espaço da sala de recursos. De acordo com Baptista (2008), quando esse serviço é articulado às demais práticas docentes e quando não é entendido apenas como um espaço físico diferenciado, poderá contribuir para que o aluno continue na escola e avance no seu aprendizado.

Acredito que esse modelo de atendimento acolhe essas premissas, pois são realizadas diversas ações que se articulam com o ambiente escolar, dentre as quais gostaria de destacar: reuniões mensais com os gestores do NEE da Secretaria Municipal de Educação, em que são apresentados os relatórios de acompanhamento das habilidades e possibilidades dos alunos, bem como os assuntos de cunho operacional como o transporte oferecido, a seleção dos alunos que irão participar do projeto e a articulação do trabalho com as escolas; encontros com os gestores e professores das escolas do município que ocorrem na escola de natação, na escola onde o aluno está matriculado, ou no NEE da Secretaria de Educação para a análise de situações mais específicas de cada aluno; visitas para observação e formação dos monitores que auxiliam no processo de inclusão dentro do espaço escolar; atendimento e formação para pais e familiares.

É possível dizer que o eixo organizador dessas ações tem como objetivo principal refletir sobre a construção de alternativas para maior independência e autonomia dos alunos participantes na rotina escolar, na vida social, nas relações parentais, nas atividades cotidianas etc.

Para alcançar esse objetivo, acredito que as crianças têm de ser desafiadas a solucionar problemas ou a enfrentar situações que necessitem de formas de pensar diferentes das habitualmente usadas. Assim, durante o processo de solução de problemas, os alunos têm a possibilidade de utilizar distintos domínios do comportamento (cognitivo, afetivo, motor, social), que servem de base para observação, análise e reflexão do sujeito durante a construção de conhecimentos.

2. A HISTÓRIA E OS ASPECTOS LEGAIS QUE EMBASAM A INCLUSÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Para abordar esta temática, faz-se necessário descrever um pouco das questões históricas e políticas que constituem a Educação Especial e seus processos inclusivos, bem como os movimentos pela inclusão escolar das pessoas com deficiência ou necessidades educacionais especiais.

No âmbito da história, de acordo com Bueno (1997), o caminho que a Educação Especial trilhou no Brasil começou mais tarde do que nos países desenvolvidos, pontualmente falando, após a Revolução Industrial, e passou por momentos distintos e marcantes, deixando reflexos nessa trajetória que nos acompanham até os dias de hoje.

O primeiro momento acontece na segunda metade do século XIX, com a criação de internatos para surdos e cegos; o segundo momento, dá-se na década de 1950, período em que ocorre a disseminação das Instituições de Educação Especial, bem como a tentativa de homogeneização das turmas nas escolas regulares e, no terceiro momento, abrem-se as portas das instituições especiais para pessoas com deficiência física e outras anormalidades, ficando muito fácil inserir, nas escolas especiais e comuns, alunos com quadros sociais e escolares considerados inadequados. (BUENO, 1997)

No campo das políticas públicas, a partir da década de 1980, as articulações sociais foram acontecendo mundialmente, dentre as quais destaco a Conferência Mundial de Educação para Todos, em março de 1990 (ano internacional da alfabetização), em Jomtien, na Tailândia, tendo como meta primordial a revitalização do compromisso mundial em educar a todos os cidadãos do planeta.

A Declaração de Salamanca, em 1994, definiu as políticas, os princípios e as práticas da Educação Especial e influenciou as políticas públicas da Educação. A partir desse documento internacional, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) condicionou o acesso ao ensino regular para os alunos com deficiência que possuíssem condições de acompanhar os demais estudantes.

Na Conferência da Guatemala, em 1999, e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no ano de 2006, após as discussões, foram redigidos documentos e resoluções que reforçam a necessidade de inclusão das pessoas com deficiência ou necessidades educacionais especiais nos âmbitos sociais, educacionais, culturais e profissionais.

Cito também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que define e regulariza o sistema de educação brasileiro, com base nos princípios presentes na constituição. Destaco que a LDB nº 9394/96 reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal, e estabelece os princípios da educação e os deveres do estado em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Acrescento, ainda, a Resolução nº 02/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e que assegura o atendimento desses alunos em todas as etapas e modalidades, comprometendo-se com as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

No âmbito da formação de professores, em 2003, é criado o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, “visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros” para disseminação da Educação Inclusiva. No Rio Grande do Sul (BRASIL, 2008, p. 9.)

O Ministério Público Federal (MPF) reafirma o direito à escolarização de estudantes com e sem deficiência no ensino regular, em 2004, por meio do documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*. Além disso, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, referentes a quaisquer tipos de barreira de acessibilidade.

Além disso, o Decreto nº 5.626/05 regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e determina a inclusão dos estudantes surdos; além disso, prevê a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como disciplina curricular e a organização do bilinguismo no ensino regular. Ainda em 2005, foram implantados em todos os Estados brasileiros e no Distrito Federal, os Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) para reforçar o atendimento e a orientação às famílias. No ano seguinte, 2006, é aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência que estabelece que estas tenham acesso à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino.

A publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, retoma a história da Educação Especial, realiza um diagnóstico sobre sua situação atual, bem como lança as novas diretrizes para a educação inclusiva, com o objetivo de disseminar o entendimento de que todos têm direito de acesso à educação pública e de qualidade.

Em 2011, é assinado o Decreto nº 7.611, que “dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências” (BRASIL, 2011, p. 1). Esse decreto trata, dentre outros aspectos, sobre as diretrizes de organização do AEE e do apoio financeiro e técnico para as instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. Além disso, o referido documento revoga o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 que tratava da mesma matéria.

Enfim, é possível perceber, após esse breve histórico, que a Educação Especial se construiu como forma de combater o preconceito e a discriminação. Nas versões atuais da legislação e das políticas públicas nacionais, os discursos e as práticas vêm se aprimorando no sentido de ofertar um ensino digno e amplo a todas as pessoas. Dessa forma, pode-se esperar que o ideal se concretize nas ações pedagógicas e nos muitos avanços que ainda são necessários. As escolas precisam ser adaptadas e as propostas pedagógicas recicladas, a fim de exterminar os processos discriminatórios e perversos da regulação e normatização, que hoje, mesmo que em menor escala, ainda são percebidos nas instituições de ensino.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Percebo que, durante toda a pesquisa, existe a construção de um ‘olhar’ diferenciado no que se refere aos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com deficiência, que partem de uma estrutura não formal. Assim, anuncio que a maneira como tenho compreendido a educação das pessoas pode ir para além dos contextos escolares e por isso busco outra vertente, sem negar a fecundidade das já existentes. Ela é resultado do esforço reflexivo que tem evitado a fragmentação e a tentativa de simplificação desses conceitos. Nesse sentido, encontro, nos conceitos vygotskyanos, a possibilidade de construção de um olhar capaz de compreender a educação de pessoas com deficiência.

Esta pesquisa filia-se aos pressupostos da abordagem qualitativa de investigação do tipo autobiográfica.

Bogdan & Biklen (1994), apontam características que podem configurar essa abordagem e dentre elas destaco que, na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; os objetos coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; os investigadores tendem a analisar seus dados de forma indutiva; o significado é de importância vital nessa abordagem.

Goldemberg (1998) afirma que os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações, com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos. Esses dados não são padronizáveis como os dados quantitativos, obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los. Diz ainda que é evidente o valor da pesquisa qualitativa para estudar questões difíceis de ser quantificar, como sentimentos, motivações, crenças e atitudes individuais.

Apoiada nas contribuições de Bogdan & Biklen (1994) e Goldemberg (1998), justifico a escolha desta abordagem de pesquisa, que prioriza a processualidade da investigação, contemplando a subjetividade do pesquisador, dos sujeitos pesquisados e o contexto no qual ambos estão inseridos.

Com a intenção de ampliar as reflexões sobre a diversificação de alternativas utilizadas para contribuir com as aprendizagens dos alunos, o trabalho desenvolvido nesta monografia tem como objetivos:

- Descrever e analisar os elementos educativos presentes no Projeto Nado Adaptado, considerando as diferentes alternativas desse dispositivo pedagógico;

- Verificar como o Projeto Nado Adaptado se configura a partir de uma perspectiva educacional.

Nessa perspectiva, o trabalho se desenvolveu sob a ótica de uma pesquisa autobiográfica em que utilizei recortes de cenas que tive a possibilidade de vivenciar no dia a dia, por meio de atividades práticas, com os alunos do Projeto Nado Adaptado. Como matéria-prima do método biográfico, a memória, resgatada sob forma de lembrança narrada, permitiu-me tomar consciência de elementos que definem como eu me relaciono com as minhas percepções. Por isso, acrescento que narrativa autobiográfica é uma prática de linguagem constitutiva da própria memória que se resgata. No processo de relato autobiográfico, eu me distancio de mim mesma, estabelecendo uma relação dialógica comigo, e, nesse distanciamento, eu consigo alcançar um nível mais alto de criticidade em relação ao que lembro e percebo.

Bogdan & Bicken (1994), referem-se a esta maneira de pesquisar como um dos caminhos para que o profissional possa ver, (dês) ocultar, analisar, refletir e registrar o percurso vivido, as marcas que contribuíram à formação da identidade pessoal e profissional

Essa formatação de pesquisa transcende as fronteiras demarcadas e aos sujeitos possibilita conhecer e analisar determinadas situações vividas além de compreender as influências sociais, culturais e educacionais presentes na processualidade da própria existência. Jesus (2000) ressalta que re-olhar o percurso da vida é acreditar na descoberta, no sentido novo das dimensões esquecidas, quando se “vasculha a memória”.

O diálogo entre os diferentes tempos e espaços, entre o individual e o sociocultural, permite identificar as influências e as (des)continuidades presentes nos diferentes espaços de formação, como também na identidade pessoal e profissional que vai se desenhando¹. Saliento que a pesquisa – história de vida – não é um registro

¹ Cf. Arroyo. M. Ofício de Mestre: imagens e autoimagens. Esse autor questiona a dimensão social da identidade profissional, a imagem social do mestre, bem como as possibilidades de fazer-se mestre autor da sua própria imagem. Será que ser professor é carregar uma imagem socialmente construída? (2000, P. 30) Essa pergunta deve estar presentes em nossas intenções e ações de formação.

cronológico do tempo vivido, mas sim o registro do tempo qualitativo²- no qual, estão escritas as marcas³ e intransfêrencias que, de certa forma, desenharam os contornos da identidade pessoal e profissional.

Refletir sobre essas influências revelam a importância de se ter consciência da própria formação, para assumir com autoridade o caminho que se vai percorrer significando os desvios necessários para enfrentar esse percurso. Por isso, é importante ter convicção que, após dialogar com o que foi revelado, é preciso estabelecer um diálogo com o ambiente externo que passou por transformação, para que, dessa maneira, amplie-se também a compreensão da própria vida.

Para organizar e constituir esta pesquisa individual, torna-se importante o exercício de perguntar, pois “[...] a história de vida pessoal, acadêmica e profissional é intransferível” (FAZENDA, 1995, p. 77), e, muitas vezes, quando se ousa pesquisar, o que parece familiar torna-se relativamente estranho, porque se olha pelo ângulo, da exterioridade.

Por esse motivo, durante toda a minha escrita, procuro relatar, mesmo que brevemente, a partir de recortes de cenas significativas, parte da minha trajetória, como professora coordenadora, durante os seis anos que integrei Projeto Nado Adaptado.

Essa caminhada foi enriquecida pelas experiências que vivenciei, enquanto professora participante de uma proposta de inclusão para crianças e adolescentes com deficiência, no município de Gravataí/RS.

Minha atividade, enquanto professora de natação inserida nesse projeto, foi marcada pela busca de entendimentos e pela superação de desafios que se apresentavam diante da riqueza de relações impostas e da complexidade de dispositivos pedagógicos disponibilizados aos alunos e às demais pessoas envolvidas.

A construção da análise partiu do resgate da história do Projeto Nado Adaptado, traduzida em pequenos recortes de cenas de momentos vivenciados entre os professores

² Depois da história narrada deve-se acompanhar o olhar do sujeito que pesquisa sobre si mesmo, estabelecendo uma escuta e uma fala com a própria história para extrair as marcas que contribuíram, significativamente, para a composição pessoal e profissional com a autoconsciência do seu dever. Para que assim, seja possível reler o vivido, o analisado possibilitando novas oportunidades de aprendizado e o significado intrínseco no fenômeno que se olha.

³ Essas marcas se fazem presentes pela repetição ou ausência de determinados fatos e relações que foram desencadeadas ao longo da trajetória da vida dos sujeitos.

e os alunos, nas dependências da escola de natação, apoiados aos conceitos Vygotskyanos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com deficiência.

4. AS CONTRIBUIÇÕES VYGOTSKYANAS PARA A COMPREENSÃO DOS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Ao estudar as contribuições de Lev Semionovich Vygotsky⁴ (1896-1934), sobre o desenvolvimento das crianças com deficiência, é possível perceber que o autor estava adiantado ao seu tempo; por isso foi reconhecido no meio acadêmico como o representante da abordagem sociointeracionista. Tornou-se um dos autores mais referenciados nos dias atuais, visto que foi responsável por importantes pesquisas e estudos sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiência.

Defensor da teoria de que os aspectos orgânicos e ambientais são interdependentes, Vygotsky apostava nas influências exercidas pelo meio no desenvolvimento dos sujeitos. Assim, acreditava que a origem das mudanças que ocorrem com eles, ao longo do seu desenvolvimento, está na sociedade, na cultura e na sua história, por meio de trocas com os outros e consigo mesmos.

Os aportes teóricos encontrados em suas obras já sinalizavam para questões importantes a serem refletidas no âmbito da Educação Especial, que começam a partir de um sentimento de não concordância com os pressupostos definidos pelo comportamentalismo, abordagem que imperava, naquela época, nas questões relacionadas à educação.

Beyer (2006) relata que, durante muito tempo, as abordagens utilizadas eram totalmente contrárias às práticas exercidas na Educação Especial, pois elas estavam fortemente ligadas aos atendimentos terapêuticos que acreditavam, na maior parte dos casos, na desabilidade dos alunos com deficiência.

Acredito que os subsídios apresentados poderão contribuir para o melhor entendimento do desenvolvimento das pessoas com deficiência, pois elas possuem uma evolução que segue o mesmo processo das demais, mas com algumas

⁴ Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934). Psicólogo descoberto nos meios acadêmicos ocidentais, depois da sua morte, causada por tuberculose, aos 37 anos de idade. Pensador importante, foi pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condição de vida. (Disponível em <http://pt.wikipedia.org/>).

peculiaridades significativas que devem ser analisadas e respeitadas para que o processo de ensino e aprendizagem seja de fato eficiente.

Na busca constante para construir um arcabouço teórico coeso, reforço meu texto com autores importantes como Oliveira (1997), Machado & Negrine (2004), Beyer (2006) e Carneiro (2008), que se apoiam nas produções de Vygotsky, com a intenção de fortalecer os seus discursos referentes à educação e principalmente à Educação Especial.

Início minha escrita referente às contribuições Vygotskianas para a compreensão dos processos de **desenvolvimento e aprendizagem** das crianças com deficiência, para afirmar que estes dois primeiros conceitos trazidos por mim, são temas de importante relevância nos seus estudos e pesquisas.

A **aprendizagem** é a força propulsora do **desenvolvimento; ela** tem seu início muito antes de a criança chegar à escola. Isso significa que toda a aprendizagem escolar tem sempre a sua história prévia que é construída nas experiências vividas pelo sujeito no seu contexto sociocultural.

Conforme Oliveira (1997), essa abordagem revela-se em três ideias centrais, que podem ser consideradas pilares do pensamento Vygotskyano: as funções psicológicas possuem base biológica porque são fruto de uma base biológica; o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o sujeito e o mundo exterior; os sistemas simbólicos são mediadores entre as relações do homem com o mundo.

Vygotsky (1984) coloca a aprendizagem como “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. Ou seja, existe uma trajetória para o desenvolvimento intelectual, mas é a aprendizagem que possibilita que ocorram os processos internos de desenvolvimento e estes só acontecem devido ao contato do sujeito com o meio cultural.

Para exemplificar essa situação, pode-se pensar em uma criança bem pequena que é abandonada antes mesmo de ter estabelecido contato ou relação com outras pessoas e que, após anos de isolamento, é encontrada como se fosse uma “criança selvagem”, sem sequer ter desenvolvido a linguagem.

Machado & Negrine (2004) realizam aproximações teóricas entre as contribuições vygotskianas e os aspectos psicomotores. Segundo esses autores, Vygotski afirma que quem trabalha no âmbito das atividades corporais sabe que a deficiência motriz admite, em grande parte, **compensações**.

Os processos de **compensação** são considerados por Vygotsky de suma importância para a educação das pessoas com deficiência e acontecem quando o sujeito apresenta um déficit orgânico significativo e por isso faz uso de outros recursos, de outras formas de interagir para não deixar que a deficiência o atrapalhe ou o impossibilite de se desenvolver.

Carneiro (2008) afirma que, na pessoa com deficiência, o que está alterado são os processos naturais como a visão, a audição, o movimento ou a atividade intelectual, mas o que precisa ser potencializado, por intermédio da educação, são os processos superiores como a atenção seletiva, a inteligência verbal, a memória lógica etc.

Os processos de compensação criam, então, novas vias para o desenvolvimento. Uma criança cega ou surda pode alcançar os mesmos níveis de desenvolvimento de uma criança normal, mas o que consegue é de outro modo, por outro caminho, com outros meios (CARNEIRO, 2008, P. 39).

Nessa mesma perspectiva, Anache (2010) referenda Vygotsky quando alerta que não se trata de valorizar um aspecto em detrimento do outro, mas sim de compreender os importantes nexos estabelecidos entre a realidade imposta e a necessidade de investimentos direcionados a um sujeito que apresenta muitas condições de desenvolvimento e aprendizagem.

Os processos de **compensação** não se estabelecem por si só; normalmente eles são criados por uma pessoa que necessita, devido a sua deficiência biológica, ou por alguém que desenvolve o papel fundamental de auxiliar esse sujeito; eles servem para suprimir, ou minimizar as limitações educacionais e sociais de pessoas que apresentam dificuldades reais.

Para significar o que foi descrito anteriormente, utilizo o vocabulário psicomotriz de uma pessoa; este é produto das experiências corporais vividas, já que a plasticidade cerebral determina, de certo modo, a plasticidade corporal. Por exemplo: uma pessoa com deficiência visual, sempre aguça mais a percepção tátil e auditiva se

comparada às pessoas que não apresentam tal deficiência, ou seja, as dificuldades de determinadas funções provocam avanços consideráveis de outras funções.

Segundo Victor (2010), a **compensação** não surge da força de um impulso interno, mas sim da vida social coletiva do sujeito e do caráter coletivo de sua conduta, ou seja, é no coletivo que a criança irá ativar e exercitar as funções psicológicas próprias que têm influência direta no processo de desenvolvimento dos sujeitos.

Perante tais reflexões, Negrine & Machado (2004) comentam sobre um paralelismo entre deficiência intelectual e motriz, defendido por muitos teóricos da motricidade ao longo do tempo. Essa defesa impediu, de certa forma, que se tivessem outras explicações para entender o processo de desenvolvimento da motricidade humana.

Os planos de desenvolvimento, segundo Vygotsky, podem ser de origem natural, herdada pelo sujeito ao nascer e determinada pelas peculiaridades biológicas dele, e origem cultural, que é adquirida no convívio social, bem como no ambiente em que está inserido. Esses dois planos se fusionam um com o outro e, na medida em que o desenvolvimento orgânico se realiza, em um meio cultural, vai se transformando em um processo biológico historicamente condicionado.

É com base nesses pressupostos que Carneiro (2008) utiliza Vygotsky para afirmar que a deficiência, em sua maioria, enquadra-se melhor como uma produção social do que na própria questão orgânica que está imposta. Vygotsky nomeia esses conceitos como **Deficiência Primária** e **Deficiência Secundária**.

Os aspectos classificados como primários são todos de fundo orgânico e referem-se a malformações, alterações cromossômicas, lesões físicas ou cerebrais, enfim, características citadas como causadoras da deficiência e que interferem no quadro de desenvolvimento do aluno.

Já os aspectos secundários são as dificuldades geradas pela deficiência primária que rebaixam o sujeito em sua condição social. Para entender melhor esse conceito, pode-se pensar que as dificuldades secundárias resultam de uma educação incompleta e de um não investimento no sujeito por parte dos educadores ou responsáveis.

Carneiro (2008) diz ainda que não se trata de negar a existência da deficiência apresentada como comprometimento orgânico, e sim de buscar entender que essa condição, a princípio, não está dada, mas vai se constituindo conforme as condições de ensino vão sendo limitadas e empobrecidas.

De acordo com a teoria vygotskyana, o desenvolvimento de uma criança se realiza primeiro com ações externas que serão interpretadas por significados culturalmente estabelecidos no ambiente em que está inserido, ou seja, ele acontece num movimento que começa no âmbito social e vai para o âmbito individual. Além disso, nunca está pronto e acabado; é construído e pensado como um processo e depende da relação entre todas as pessoas envolvidas e o meio em que está inserida.

O desenvolvimento da linguagem da criança pode ser um bom exemplo da fusão dos planos de desenvolvimento: o natural, também conhecido como orgânico que é próprio do bebê (choro e o balbucio) e o cultural ou social, que aparece nas crianças já maiores. Para Oliveira (1997), a partir da necessidade de comunicação, a criança bem pequena começa a sentir desejo de se expressar e, aos poucos, percebe que é necessário utilizar signos que sejam compreendidos pelas outras pessoas.

Dessa forma, ocorrem os processos de apropriação e, consecutivamente, de qualificação da linguagem, tornando-a cada vez mais estruturada e complexa. Ao contrário, quando a criança, por algum motivo, é privada do ambiente estimulador e do convívio com outras pessoas mais experientes, não é mais necessário esse esforço que a faz desenvolver e aprimorar a fala. Por isso, Carneiro (2008) afirma que o desenvolvimento humano se dá quando existe o entrelaçamento entre os aspectos biológicos e culturais.

Outro conceito importante dos estudos de Vygotsky refere-se à **Zona de Desenvolvimento Proximal**, que se constitui no espaço entre as aprendizagens já constituídas pela criança e suas possibilidades de construir novas aprendizagens mais complexas. De acordo com Negrine (2002), esses dois espaços se tornaram excepcionalmente frutíferos para compreender a interconexão entre a aprendizagem e o desenvolvimento.

O Nível de Desenvolvimento Real, denominado por Vygotsky, diz respeito às funções já consolidadas e amadurecidas. Oliveira (1997) ressalta que, nesse nível, a criança consegue realizar determinada tarefa, sem o apoio ou ajuda de outras pessoas. Já o segundo nível de desenvolvimento é chamado Potencial e refere-se a tudo aquilo que o sujeito ainda poderá vir a fazer, ou seja, o que ele ainda está por aprender. Carneiro (2008) aponta que o Nível de Desenvolvimento Potencial se estabelece quando a criança consegue solucionar os problemas, seja com a orientação de um adulto ou com o auxílio de colegas que tenham vivenciado tais experiências.

Atualmente, há profissionais que realizam práticas que tendem a valorizar apenas o Nível de Desenvolvimento Real durante as aulas e nas avaliações. Esses professores consideram importante o que os alunos conseguem responder, e não o caminho traçado para chegar até às respostas.

Como se percebe, a **Zona de Desenvolvimento Proximal** faz referência ao caminho que o aluno vai percorrer para desenvolver funções que ainda estão em processo de amadurecimento, mas que, futuramente, estarão consolidadas no Nível de Desenvolvimento Real. Nessa perspectiva, os estudos de Oliveira (1997) e Anache (2010) mostram que é no espaço de relação entre o Nível de Desenvolvimento Real e o Nível de Desenvolvimento Potencial que ocorrem as manifestações de aprendizado e as possibilidades de intervenção e investimentos.

Trago o conceito de **mediação** que, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação que deixa de ser direta para ser mediada por ele. Por meio de elementos mediadores, as relações entre o sujeito e o meio tornam-se mais complexas. Segundo Oliveira (1997), são distinguidos por dois tipos de elementos mediadores: **os Instrumentos e os Signos**.

Os instrumentos auxiliam nas ações concretas e podem ser considerados elementos importantes que se encontram entre o sujeito que realiza determinada ação e a ação propriamente dita. Eles carregam consigo a função para a qual foram criados e também o seu modo de utilização. Um exemplo significativo de instrumento é a piscina que permite realizar aulas de natação.

Já os signos são ferramentas que auxiliam nas ações psicológicas e têm papel fundamental nas tarefas em que se exigem memória ou atenção. São utilizados normalmente para lembrar, comparar, relatar ou escolher determinadas coisas e estabelecem uma relação de mediação entre o homem e a realidade.

Beyer (2006), ao trazer as ideias de Vygotsky, afirma que a **mediação** ocorrerá sempre que os instrumentos culturais forem utilizados pelas pessoas. Estes podem ser tanto uma pá ou um martelo, como também os instrumentos psicológicos que se dão na estrutura psíquica dos seres humanos.

Por consequência da mediação, o diálogo exterior é interiorizado. Esse processo é denominado por Vygotsky como **internalização**. De acordo com Carneiro (2008), é a partir das significações mediadas pelo outro e internalizadas pelo próprio sujeito que cada pessoa se constitui de maneira singular. É a atribuição de significados às

peculiaridades que vai constituir o sujeito, que definirá a sua relação com o outro e a sua maneira particular de ser e estar no mundo.

A **internalização** é um processo social que passa por transformações com o passar do tempo; conforme o sujeito vai adquirindo informações, ele se torna individual. A apropriação da linguagem é um bom exemplo de internalização, pois os signos falados, escritos, os gestos e as representações gráficas exercem forte influência sobre o pensamento.

Segundo Negrine (2002), Vygotsky considera que a aprendizagem está sempre à frente do desenvolvimento, criando uma diferenciação que só é acessível à criança com a colaboração dos adultos ou de outras crianças. Nessa mesma perspectiva, acrescento que o desenvolvimento de um sujeito nunca está pronto e acabado; ele é constituído e pensado como um processo contínuo.

Seguindo essa linha de raciocínio, percebe-se que, na teoria Vygotskyana, o conceito de **interação social** traz, em seu bojo, a concepção de que todos os sujeitos se constituem enquanto seres humanos a partir das relações que estabelecem com os demais. É nas trocas com os outros sujeitos e consigo próprios que se internalizam conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite ao indivíduo o desenvolvimento e a apropriação de novos conceitos.

Oliveira (1997) referenda em sua obra que, para Vygotsky, o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, sendo capaz de impulsioná-lo, e por isso os procedimentos que ocorrem normalmente na escola (demonstração, fornecimento de pistas, assistência, instruções) são essenciais na promoção do ensino de qualidade.

Portanto, o conceito de **interação social** é um dos focos da obra de Vygotsky, que enfatiza a dialética entre o indivíduo e a sociedade, o intenso efeito da interação social, da linguagem e da cultura sobre o processo de aprendizagem.

Segundo Vygotsky, **a atenção, a percepção e a memória** referem-se aos **processos psicológicos superiores**. Esses processos se constituem em mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao sujeito a possibilidade de independência em relação às características do momento e do espaço presente.

A atenção, a percepção e a memória são temas clássicos dos estudos em psicologia; esses temas mereceram ser focalizados na medida em que se articulam com a questão da mediação, da internalização, do desenvolvimento, do pensamento e da linguagem.

A **atenção** é a capacidade de concentração dentro da gama de informações do ambiente em que o sujeito está inserido; a **percepção** é a capacidade de captar o mundo através dos aparelhos sensoriais, e a **memória** é a capacidade de armazenamento e recuperação de experiências anteriores.

Esses processos, segundo Vygotsky, não são inatos, mas se originam nas relações entre as pessoas e desenvolvem-se ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento. Nesse sentido, são distintos dos processos elementares (reações automáticas, ações reflexas e associações simples) que são de origem biológica.

No que se refere à ação do professor Negrine (2002), o professor deve ter a convicção de que todo o indivíduo, com ou sem deficiência, apresenta uma capacidade potencial, isto é, quando ajudado, estimulado ou auxiliado poderá desenvolver novas funções que dificilmente aprenderia sozinho.

Beyer (2006) acrescenta que as crianças são diferentes entre si, não apenas as que apresentam alguma deficiência, por isso o ensino deve ser organizado de maneira que contemple as mais variadas capacidades apresentadas pelos alunos. Isso significa individualizar o ensino, individualizar a didática e também a avaliação.

Acrescento, ainda, que cada sujeito, independentemente das condições orgânicas, apresenta uma experiência de aprendizagem diferente, que depende intimamente das suas vivências e do contexto educacional e social em que está inserido. Dessa forma, entendo qualquer pessoa só irá aprender significativamente a partir do momento em que conseguir estabelecer conexões dos conteúdos apresentados com os conceitos já conhecidos.

Machado & Negrine (2004) destacam a importância do conhecimento pedagógico para o professor que atua na Educação Especial, pensando na possibilidade de desenvolver estratégias e recursos diferenciados para trabalhar com as especificidades de cada aluno. Isso significa que não se pode operar com a lógica da estagnação ou da cristalização do conhecimento, pois sempre será possível fazer com que os alunos adquiram novas aprendizagens.

5. ANÁLISE DOS POSSÍVEIS CONTEXTOS POTENCIALIZADORES

Ao iniciar este capítulo, penso nos seis anos em que estive envolvida no Projeto Nado Adaptado e direciono minha atenção a alguns elementos que, para mim, são de grande importância, pois o colocam em foco como um dispositivo para a inclusão, e, principalmente, como um auxílio em processos educacionais de alunos com deficiência no município de Gravataí.

Por isso, entendo ser fundamental iniciar meus relatos falando sobre o ambiente onde as aulas acontecem. Considero o espaço escolhido muito favorável para o desenvolvimento psicomotor dos sujeitos com deficiência e facilitador para o desenvolvimento sociocognitivo.

A meu ver, existem aspectos educacionais para o desenvolvimento dos sujeitos desde o momento em que eles chegam à piscina e submetem-se ao contato com outras pessoas (a recepcionista, os colegas de natação e professores). Entra em jogo a relação que irão estabelecer com o ambiente diferenciado por onde deverão passar (recepção, vestiário e piscina), bem como com o material utilizado para a realização das práticas na aula (boias, espaguete, pranchas, objetos flutuantes, objetos que submergem, palmar, alteres...).

Parto do pressuposto de que tudo que diz respeito ao Projeto, a maneira como ele está organizado (os profissionais envolvidos, o contexto social em que ele se desenvolve, a dinâmica das atividades) e até os exercícios utilizados produzem efeitos consideráveis na trajetória escolar e, posteriormente, na vida desses sujeitos.

Acredito que esses elementos, aplicados aos conceitos vygotskyanos acima descritos, fazem com que os atendimentos desses alunos, no ambiente aquático, não se caracterizem como uma simples aula de natação tradicional em que os movimentos são pensados apenas para a melhoria das condições físicas, musculares, cardiorrespiratórias e articulares.

Carneiro (2008) faz uso das palavras de Vygotsky ao relatar a importância dos **contextos sociais**; afirma que, enquanto o sujeito não tem acesso ao universo dos signos e aos processos de significação, ele não desenvolve formas superiores de pensamentos. A autora diz ainda que:

O não desenvolvimento tem muito mais a ver com a escassez ou com a ausência de oportunidades de mediação semiótica do

que com a lesão, com a alteração cromossômica ou com qualquer outra condição, orgânica ou não, significada como incapacidade individual. (CARNEIRO, 2008, p. 48).

Por esse motivo, torna-se possível afirmar que o desenvolvimento de todos os seres humanos acontece no entrelaçamento e na íntima ligação entre os aspectos biológicos e os aspectos culturais.

O estabelecimento das **interações sociais** se fazem presentes em todos os âmbitos do Projeto: na troca de experiências entre os pais e os professores, no contato entre os colegas com e sem deficiência, na aproximação dos alunos com os professores e demais funcionários da escola de natação, na conversa entre os responsáveis pelas crianças e no convívio de todos estes sujeitos.

Essas **interações sociais**, que acontecem entre os sujeitos de um grupo totalmente heterogêneo, tornam-se mais ricas e potentes devido ao contexto diversificado em que o Projeto está inserido. Um ambiente onde ocorrem trocas de informações e experiências a todo o momento potencializa e encaminha todo o grupo envolvido para o desenvolvimento da aprendizagem.

Aprendizado ou aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores etc. A partir do seu contato com a realidade, com o meio ambiente e com as outras pessoas. (OLIVEIRA, 1997, p. 56).

Acrescento que, quanto maior a quantidade de estímulos externos uma criança tiver, maiores também serão as chances e as possibilidades de ativar os processos de aprendizagem. Nessa perspectiva, Oliveira (1997) faz uso das palavras de Vygotsky e menciona o termo russo, *Obuchenie*, que significa algo como o “processo de ensino-aprendizagem”, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre as pessoas. (OLIVEIRA, 1997, p. 57).

Com o objetivo de avançar na investigação acerca de pistas que possam reforçar meu pensamento em relação às questões educacionais e aos processos inclusivos que se fazem presente nas aulas de natação realizadas no Nado Adaptado, destacarei recortes de cenas de alguns momentos que considero importantes das aulas.

CENA 1: A turma está composta por seis alunos com idades entre seis e oito anos. Desses, duas alunas vivenciam situação de inclusão na escola e na piscina.

Espalho muitas letras de EVA coloridas pelo espaço demarcado entre o banco de pedra onde os alunos estão sentados e a primeira raia da piscina. Peço a cada aluno que, individualmente, vá nadando e encontre a letra inicial do seu nome, retorne com a letra e cole-a na parede. Uma das alunas do projeto é acompanhada pela professora de apoio durante toda a realização da atividade, pois apresenta um pouco mais de dificuldade para se sustentar sozinha na água. A outra aluna necessita de apoio apenas para se deslocar na água e encontra rapidamente a letra inicial do seu nome.

Troco de lugar com a professora de apoio. Realizamos uma alternância – ela assume a turma, e eu faço uma intervenção mais pontual com a aluna que apresenta maiores dificuldades. Penso em formas de mediação que possam auxiliá-la diretamente no seu processo de alfabetização: seguro a mão dela e ajudo-a a realizar o contorno da letra “J”; destaco o som produzido ao pronunciarmos a letra e estímulo a aluna a dizer outras palavras que iniciem com a mesma letra...

A situação acima vivenciada tem estrutura semelhante à de uma classe escolar inclusiva que, de acordo com Beyer (2006), é caracterizada por um grupo de alunos heterogêneo, no qual se encontram crianças com as mais variadas capacidades e também com as mais variadas necessidades.

Caso esta classe seja atendida apenas por um professor, ele conseguirá realizar a individualização do ensino com dificuldade. Para o trabalho docente no grupo heterogêneo se faz necessária a colaboração de um segundo educador. (BEYER, 2006, p. 31).

Devido à alternância de posicionamento das professoras que ora conduzem a aula e ora auxiliam, é possível enxergar características que se assemelham a um Sistema de bidocência ou de docência compartilhada, presentes no desenvolvimento das aulas.

Baptista (2002) também relata a presença do segundo professor, quando examina o “projeto nacional de integração dos alunos com deficiência na escola comum e os dispositivos necessários para a implementação desta experiência”. Este estudo foi realizado na década de 1990, na Itália, país que surgiu como referência em educação inclusiva, devido à “radicalidade” com que acabou com as escolas especiais e classes especiais, por meio da Lei nº517, no ano de 1977.

Como consequência, organizou-se uma série de dispositivos que dessem conta de um trabalho integrado e que fossem garantidos a partir da presença de um aluno com deficiência. Entre os dispositivos apresentados por Baptista (2002), destaco a presença de um professor de apoio para atuar na classe, como suporte de todos envolvidos; a

previsão de que a presença do professor de apoio seja sempre parcial e proporcional à intensidade das limitações do aluno, procurando estimular a capacidade do professor regente da turma, no sentido de também se ocupar dos alunos com necessidades educacionais especiais; a construção coletiva (professores) de um plano pedagógico individualizado, de modo que sejam valorizados os recursos do sujeito e estabelecidos objetivos compatíveis com as suas possibilidades de progresso; a pluralidade de estratégias de ação que podem combinar atividades individuais, em pequenos grupos e com a classe, sendo estas últimas prioritárias.

Ainda, nesse sentido, na busca de fortalecer minhas reflexões sobre os benefícios da bidocência em uma turma na qual há alunos com deficiência incluídos, utilizo as palavras de Xavier et al (2007),

O projeto de docência compartilhada tem como objetivos a construção da identidade destes grupos de alunos, a ampliação das inter-relações e as possibilidades de conflitos cognitivos entre os mesmos, desconstruindo a segregação escolar, além de enriquecer a troca entre professores, valorizar a diversidade e promover a inclusão visando à aprendizagem. (XAVIER et al, 2007, p. 54).

A cena 1 oferece-me ainda elementos que permitem a identificação de uma filiação teórica com os conceitos descritos por alguns autores já referendados, por meio do pensamento de Vygotsky.

Utilizo o conceito de **mediação** e, para exemplificar, trago um pedaço da cena: “eu faço uma intervenção mais pontual com a aluna que apresenta maiores dificuldades. Penso em formas de mediação que possam auxiliá-la diretamente no seu processo de alfabetização: seguro a mão dela e ajudo-a a realizar o contorno da letra “J”; destaco o som produzido ao pronunciarmos a letra e estimo a aluna a dizer outras palavras que iniciem com a mesma letra...”

Para que a criança se desenvolva, é preciso que alguém a sustente e a provoque; é preciso uma segunda pessoa que esteja presente na relação com o objeto ou com o meio. Carneiro (2007) diz que a apropriação da cultura passa, necessariamente, pelo outro, mediador entre a criança e o universo cultural.

O conceito vygotskyano de **deficiência primária e secundária** encontra-se presente nesta cena, em que os alunos apresentam uma condição física e motora frágil,

devido às suas limitações. Nesse momento, situo a deficiência primária como a patologia ou déficit que a referida aluna apresenta, e a deficiência secundária como as dificuldades geradas pela deficiência primária, que rebaixam o sujeito em sua condição social. Esse quadro pode ser fruto de um processo educacional falho ou de um não investimento por parte dos pais e educadores.

Nessa mesma linha de raciocínio, Oliveira (1997) utiliza o conceito vygotskyano, **zona de desenvolvimento proximal**, ao pensar na capacidade que o sujeito tem de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de pessoas mais capazes.

Aqui, acredito ser necessário reforçar a presença constante de mais de um conceito por cena ou ato, pois, como se pode ver, a ajuda que está sendo colocada no nível potencial nada mais é do que a mediação que faço no processo de desenvolvimento da aluna que apresenta dificuldades de aprendizagem e que está incluída na turma com outras crianças.

CENA 2: Continuação da atividade da cena 1...

Volto para a coordenação das atividades e solicito que os alunos deixem as suas letras na parede e saltem para pegar o restante, que foi jogado na água por mim. Eles devem trazer a maior quantidade de letras que conseguirem pegar; elas devem compor o nome deles. Logo após, peço para que colemb as letras na parede e me digam quantas eles conseguiram trazer para a parede. A seguir, sugiro que cada aluno cite uma palavra que comece com uma das letras que pegou.

Peço para que cada um segure a letra com que começa o seu nome, novamente, e que fale qual é a cor da sua letra, saltando na água, sem deixá-la cair da sua mão e voltando rapidamente para o banco.

Quando todos se encontram no banco, sugiro que joguem todas as letras na água e peço para um aluno pegar todas as de cor azul; o outro deve pegar todas as de cor laranja; outro; todas as roxas... Os alunos devem pegar as letras e voltar para o banco; logo terão que me relatar quais as letras que cada um tem nas mãos.

A partir da descrição dessa cena, primeiramente, faço referência à importância da minha intervenção enquanto professora, pois a considero como ponto fundamental nessa proposta metodológica diferenciada. O caráter que essa **mediação** adquire não representa um retorno aos modelos convencionais de comando e resposta, pois não há um professor que ordena, mas sim, que interage com os alunos e que intervém na medida em que surgem necessidades reais.

Penso que, ao se considerar o professor um mediador, dá-se ênfase à sua importância decisiva no processo educacional, e isso significa conferir-lhe a responsabilidade de observar, atentamente, todos os aspectos que envolvem a relação entre o **ensino e a aprendizagem**⁵, em todos os seus segmentos: os aspectos biológicos, sociais, afetivos e pedagógicos.

Posso dizer que as aulas de natação realizadas no Projeto Nado Adaptado têm características particulares que vão além do movimento, da funcionalidade e da reabilitação.

Retomo um fragmento da cena para exemplificar minha análise: “Peço para que cole as letras na parede e me digam quantas eles conseguiram trazer para a parede. A seguir, sugiro que cada aluno cite uma palavra que comece com uma das letras que pegou”.

É possível descrever, nessa ação, processos educacionais nos diferentes campos do saber, como na alfabetização, por meio dos processos de leitura e escrita, da numeração e dos procedimentos de contagem, do raciocínio, da apropriação de novos conceitos etc.

Nessa linha de pensamento, Oliveira (1997) enfatiza que o processo de ensino-aprendizado deve ser construído, e o ponto de partida é o do desenvolvimento real da criança, enquanto o ponto de chegada são os objetivos propostos, adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de crianças.

O desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis de atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual. (OLIVEIRA, 1997, p. 60).

A partir dessa citação, reporto-me novamente à cena em que priorizo a importância das **relações sociais** e do ambiente em que a criança se encontra inserida, para que os processos de desenvolvimento físico, mental, cognitivo e afetivo se tornem parte integrante desse sujeito em formação.

⁵ É importante dizer que serão encontrados muitos conceitos vygotksyanos descritos no decorrer de todo o capítulo. Por isso, alguns irão se repetir; assim como ocorreu na primeira e na segunda descrição de cena e análise, acontecerá também nas demais. Todos se fazem presentes no decorrer das aulas, pois são dinâmicos e interagem uns com os outros.

Também identifico os conceitos de **atenção, percepção e memória**, que entram em operação quando as crianças devem ficar atentas à minha fala, para que, em seguida, consigam reproduzir o restante da atividade: “pegar as letras na piscina, separá-las por cores, dizer palavras que iniciem com as letras...”

CENA 3: Sabrina tem 14 anos de idade e um diagnóstico de deficiência intelectual e autismo. Foi encaminhada ao projeto por apresentar dificuldades de relacionamento com seus colegas e professores. Mostra-se agressiva em muitos momentos. Quanto à aprendizagem, está na 6ª série; é alfabetizada, lê e escreve, demonstrando boa capacidade de compreensão, porém apresenta dificuldade nas questões matemáticas.

Sempre chega muito agitada à piscina e de mãos dadas com a mãe; esta relata que a direção da escola a chamou, pois Sabrina havia batido em uma das professoras.

Após entrar na água, a menina fica de cabeça baixa; repete muitas vezes em voz alta que não vai fazer nada e caminha de um lado para o outro na tentativa de se afastar da minha aproximação. Enquanto isso, a outra professora propõe que os demais alunos da turma digam os exercícios que desejam realizar, anota-os no quadro e propõe que cada criança realize o maior número de vezes o exercício escolhido.

Continuo a minha tentativa de aproximação enquanto converso com a aluna sobre assuntos variados, até que ela olha para o grupo e diz:

– Quero o espaguete.

Vamos ao encontro do grupo que está por começar a atividade. A outra professora (a segunda) explica novamente o exercício e todos começam a nadar, inclusive Sabrina, que coloca o espaguete embaixo dos braços e bate as pernas até chegar ao outro lado da piscina.

No final da aula, pedimos para que cada um dissesse quantas chegadas conseguiu fazer. Um diz que fez 13, outros dois dizem que fizeram 15 chegadas e eu pergunto:

– E tu, Sabrina, quantas conseguiste fazer?

Ela fica em silêncio, mas, logo depois, repito a pergunta ela responde, mostrando os dedos, que fez nove.

Solicito que cada aluno saia da piscina e que vá até o quadro e escreva, onde está anotado o seu exercício, quantas vezes conseguiu fazê-lo. A aluna pega o giz, encosta no quadro, mas não escreve; então, seguro sua mão e escrevo com ela.

Voltamos para a água e eu espalho bichos de diferentes tamanhos e texturas pela piscina e sugiro que os alunos peguem o maior número de brinquedos que conseguirem. Logo após, terão que sair da água e escrever no quadro a quantidade que conseguiram pegar.

Pergunto para a aluna quantos ela pegou, e ela responde que conseguiu pegar três. Acompanho-a até o quadro, pronta para segurar a mão dela e auxiliá-la na escrita, mas ela me surpreende e escreve o número indicado no quadro.

A cena 3 retrata a situação de Sabrina, uma aluna em evidência, que apresenta um diagnóstico de deficiência intelectual, considerado um quadro complexo. Sabe-se que esses sujeitos apresentam alterações estruturais e funcionais e, conseqüentemente,

efeitos nas suas possibilidades de desenvolvimento. Porém, se for direcionada a essa pessoa uma gama maior de estímulos que venham a desafiar suas habilidades, a sua evolução será bem maior.

Carneiro (2007), apoiada na abordagem histórico-cultural, desenvolveu uma pesquisa com três sujeitos com síndrome de Down na qual desmitifica a maneira tradicional de compreender a deficiência intelectual, quando diz que ela é uma produção social. Também é importante, ao pensar na produção dessa condição, que se contextualizem os diferentes fatores que interagem para configurar a referida condição.

A deficiência mental se apresenta, em sua complexidade, no contexto escolar. Tal categoria abrange maior número de alunos da Educação Especial e coloca em pauta os limites tênues entre deficiência, pobreza, condição social e processos de escolarização que exigem um olhar contextual e abrangente dos aspectos acima referidos, não ficando reduzidos às caracterizações do próprio sujeito. É complexa porque evoca o conceito de inteligência e a nossa compreensão sobre ele. (BRIDI, 2011, p.38).

Ao visualizar a cena acima descrita, no momento em que Sabrina aproxima o giz do quadro, mas não escreve, penso nos conceitos vygotskyanos **de mediação, zona de desenvolvimento proximal e nas interações sociais.**

A zona de desenvolvimento proximal estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com o seu ambiente sociocultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos da mesma espécie (OLIVEIRA, 1997, p. 61).

Essa possibilidade de alteração no desempenho de um sujeito a partir de outro é fundamental para Vygotsky por dois motivos: primeiro, porque representa realmente um momento do desenvolvimento, e segundo, porque ele atribui grande importância ao processo de **interação social** para a construção das funções psicológicas humanas.

Para exemplificar a presença das ideias de Vygotsky, referentes à **percepção, atenção e memória**, utilizo parte da cena em que Sabrina mostra os dedos para me responder que fez nove chegadas, e, depois, quando pergunto para a aluna quantos objetos pegou, e ela me responde que conseguiu pegar três.

Sem esses três **processos superiores**, a aluna ficaria impedida de realizar a tarefa proposta, já que esta envolve mecanismos intencionais, ações conscientemente

controladas e processos voluntários que dão ao sujeito a possibilidade de independência em relação às características do atual contexto.

Durante os seis anos que conduzi o Projeto Nado Adaptado, tive a oportunidade de me deparar com sujeitos que apresentavam inúmeras particularidades relacionadas a quem eram, ao local de onde vinham, ao grupo familiar a que pertenciam e ao tipo de deficiência apresentada.

Em vista disso, penso que há muitos outros momentos importantes que também merecem destaque neste trabalho, mas, é preciso que haja certa objetividade, e, por isso, acrescento a última cena desta pesquisa com as suas devidas contribuições e análises.

CENA 4: Diogo tem 15 anos e está na 5ª série do ensino fundamental. Tem dificuldades de adaptação, locomoção e socialização. Vem para o projeto por indicação da escola, que sinalizou aos profissionais da SMED a necessidade de outras atividades para o seu desenvolvimento global, já que apresentava limitações nas suas condições físicas e sociais. Na escola, acompanha o restante da turma decorando o conteúdo e é avaliado por meio de provas orais.

Aos 8 anos de idade, com a retirada de um tumor do cérebro, tornou-se cadeirante, cego e consegue movimentar apenas o braço esquerdo. Nessa época, foi abandonado pelos pais e ficou sob os cuidados de sua avó materna, de 85 anos.

Durante a entrevista inicial, a avó mostra-se muito pessimista e diz que tem certeza de que o projeto não vai dar certo com ele, pois não sabe fazer nada sozinho. Diogo permanece calado.

Após algumas semanas de aulas, começam a surgir reclamações dos demais alunos em relação às atitudes da avó, que entrava no vestiário masculino, para mudar a roupa do menino, com a justificativa de que ele iria colocar errado ou que demoraria demais.

A partir daí, antes do início da natação, eu ficava com ele em uma sala separada, mostrando os detalhes de cada peça de roupa.

Nessa ocasião, encontro-me com a professora da sala de recurso, na qual o aluno recebe apoio, para decidirmos, coletivamente, o que poderíamos fazer para ajudá-lo, já que ele apresenta bom rendimento no que diz respeito aos conteúdos escolares. Por isso, a meu ver, essa intervenção deveria ser mais focada em pontos que facilitassem a sua vida diária.

Hoje, o menino vai sozinho para as aulas. Na escola, acompanha os demais alunos com o auxílio de um notebook e, na natação, realiza o mesmo treino que os outros alunos, contando com algumas adaptações em determinados exercícios.

Ao relatar essa cena, é possível encontrar o conceito de **deficiência primária e secundária**, se for analisada a atitude da avó em relação ao menino. O que ela faz, mesmo que como proteção ou zelo, produz uma deficiência secundária, tornando-o incapaz e inferior em relação aos seus colegas.

É importante referendar que minha ação pontual com Diogo só foi possível por que contava com o Sistema de **Bidocência**, pois, enquanto “ficava com ele em uma sala separada, mostrando os detalhes de cada peça de roupa”, a outra professora garantia a aula de natação aos demais alunos.

Esse caso é diferente dos anteriormente expostos devido à diferenciação nos processos de **aprendizagem** e também porque traz consigo dois conceitos vygotkianos que ainda não foram referendados que são o da **internalização** e o das **compensações**.

Extraio novamente um pequeno fragmento da cena 4 para assegurar que o conceito de compensação está realmente presente em minha análise. “Na natação, realiza o mesmo treino que os demais alunos, contando com algumas adaptações em determinados exercícios”, pois, como relatei anteriormente, ficou cego, é cadeirante e, além disso, conta com os movimentos apenas do braço esquerdo.

Nessa perspectiva, Beyer (2006) utiliza o conceito de compensação para defender que a falta de visão não é impedimento para que a criança desenvolva domínios conceituais genuínos e que é importante o estabelecimento de círculos estáveis de interação social.

Esse conceito consiste em criar condições e estabelecer interações que possibilitem o desenvolvimento do aluno. Para Vygotsky (1997), a deficiência de uma função ou a lesão de um órgão faz com que o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumam a tarefa de compensar o defeito.

Dessa forma, utilizo as palavras de Oliveira (1997), que cita Vygotsky para afirmar que o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento do aluno, e por isso, identifico a necessidade de redefinir minhas concepções em relação aos alunos, acreditando nas possibilidades que todos os sujeitos têm de construir conhecimentos.

Nesse sentido, aproximo-me novamente de Vygotsky e olho para a deficiência como uma dificuldade presente no momento do processo de internalização das informações captadas pelos sentidos do aluno. Esse processo possibilita que a inteligência, que, em um primeiro momento, é elementar/prática, transforme-se, aos poucos, em superior/formal.

O percurso de desenvolvimento humano se dá “de fora para dentro”, por meio da internalização de processos interpsicológicos. (OLIVEIRA, 1997, p. 105).

Para Oliveira (2005), quando o sujeito se torna capaz de organizar o pensamento a partir da internalização das informações concretas do mundo, ele passa a ser capaz de pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos, planejar ações a serem realizadas em momentos posteriores. Esses comportamentos facilitam a tomada consciente de decisões, o que, por sua vez, possibilita a ele atuar no mundo com autonomia.

O conceito vygotskyano de internalização fica evidente quando relato que “hoje o menino vai sozinho para as aulas. Na escola, acompanha os demais alunos com o auxílio de um notebook e, na natação, realiza o mesmo treino que os demais alunos.”

Essa concepção antecipa a ideia de plasticidade do funcionamento humano, e, de acordo com a lógica Vygotskyana, proporcionar elementos pedagógicos baseados na compensação não remete à cura da deficiência, mas oferece alternativas que possam contribuir para o desenvolvimento de áreas potenciais.

A condição de deficiência visual vivida pelo Diogo é irreversível, e, por isso, o foco da intervenção deve acontecer de maneira que não se evidencie a falta ou o déficit, mas sim que possam ser construídos caminhos alternativos, outros meios para que sua aprendizagem possa ser potencializada. Nesse momento, é fundamental a presença de um professor/**mediador** que tenha a sensibilidade de encontrar possíveis pontos a serem trabalhados.

Além disso, quero salientar a importância da parceria entre os profissionais envolvidos, que, mesmo em ambientes totalmente separados e diferenciados, pensavam atividades e práticas que caminhavam na mesma direção, no sentido de construir uma vida com mais independência e autonomia, trazendo as aprendizagens mais significativas como foco principal de desenvolvimento e das atividades propostas.

Para que isso viesse a ocorrer, pensei em um ambiente possibilitador de vivências desafiadoras, em que os alunos com deficiência pudessem ser estimulados com os demais alunos da natação, por meio da resolução de problemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo procurou ampliar as reflexões acerca das possibilidades dos processos de desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência, incluídos na rede municipal de ensino de Gravataí/RS. Com base em minha experiência profissional e em recortes de cenas produzidas no Projeto Nado Adaptado, descrevi e analisei os elementos educativos presentes neste projeto.

Para uma melhor compreensão desta proposta educativa, procurei destacar, ao longo deste trabalho, a configuração e a organização do projeto desde os tempos em que os atendimentos aconteciam com os alunos da escola especial do município até a atualidade.

Apoiando-me na teoria sócio-histórica, descrita por Vygotsky, pude identificar a presença de conceitos, tais como mediação, compensação, desenvolvimento e aprendizagem, internalização, zonas de desenvolvimentos real, proximal e potencial e interações sociais.

Nesse sentido, foi possível destacar que a participação do professor, como mediador das atividades, potencializou as aprendizagens dos alunos, pois, com suas interferências pontuais, as aulas na piscina não ficaram restritas aos movimentos corporais previstos no ensino da natação.

A importância da união das ideias do Projeto Nado Adaptado com a teoria de Vygotsky não reside somente no fato de haver encontrado fundamentação direta e exclusiva para a minha prática, mas também na ampliação do meu olhar sobre essa metodologia de ensino.

As análises realizadas comprovam que as atividades na piscina podem se desenvolver a partir de uma perspectiva educacional, estando elas a serviço dos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, tive a possibilidade de identificar aprendizagens mais formais, tais como os processos de leitura, de escrita e de construção numérica.

Além disso, durante todas as cenas observadas, pude identificar que o Projeto Nado Adaptado se constitui como um potente espaço de inclusão devido às relações sociais e interlocuções que nele acontecem. As relações estabelecidas entre os profissionais da escola de natação, da Secretaria Municipal de Educação e das escolas regulares fortalecem a compreensão de que esse tipo de atendimento, fora do ambiente

escolar, pode contribuir muito para o processo de escolarização de alunos com deficiência.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia. A. **Pensar a diferença/ deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, 1994.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: Imagens e autoimagens**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Vozes.

ANACHE, Alexandra Ayach. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência mental. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de; CAIADO, K. R. M. (Orgs.). **Educação especial diálogo e pluralidade**. Porto Alegre. Mediação, 2ªed. 2010, p. 47-58.

BAPTISTA, C. R. **Integração e Autismo: Análise de um Percorso Integrado**. In: BOSSA, Cleonice; Claudio Roberto- **Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre. Artmed. 2002.

BAPTISTA, Claudio R. **Educação Inclusiva**. Ponto de Vista, Florianópolis, n.3/4, p. 161-172. 2002. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista_0304/12_entrevista_baptista.pdf>

BAPTISTA, C. R. Colóquio: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Revista inclusão: R. Educ. esp.*, Brasília, v.4, n. 1, p. 18-32, jan/jun. 2008.

BECKER E B, COLE A J. **Terapia Aquática Moderna**. 1ª Ed. São Paulo: Manole, 2000.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre. Ed Mediação, 2006.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed., 1994.

BRASIL. Lei N.º 8069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei806901.pdf>. Acessado em 03/05/2012.

BRASIL. MEC. Lei Nº 9.394/1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acessado em 03/05/2012.

BRASIL. MEC. Resolução CEB Nº 5/2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 2009A. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2298&Itemid. Acessado em 05/05/2012.

BRASIL. MEC. Resolução CNE/CEB Nº 2/2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acessado em 05/05/2012.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais Adaptações Curriculares.** Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília, MEC/ SEF/SEP, 1999.

BRASIL. MEC. Resolução CNE/CP Nº 1/2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.** Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acessado em 03/05/2012.

BRASIL. MEC. **Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acessado em 15/04/2002.

BRASIL. MEC. RESOLUÇÃO Nº 4/2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Brasília, 2009. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf. Acessado em 08/05/2012.

BRASIL. MEC. Parecer CEB 20/2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009C. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2097&Itemid. Acessado em 16/04/2012.

BRASIL. Decreto 7.611/2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acessado em 30/04/2012.

BUENO, José Geraldo S. A produção social do Anormal. In FREITAS, Marcos César de. *História Social da Infância no Brasil*. SP: Cortez Editora, 1997.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **Deficiência Mental Como Produção Social: Uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de down**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2007.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **Adultos com Síndrome de Down: A deficiência mental como produção social**. Campinas. SP. Papyrus, 2008.

CASTRO Eliane Mauereberg de. **Atividade Física Adaptada**. 2ª Ed. Ribeirão Preto, SP: Tecmedd, 2005.

FAZENDA, Ivani C. A. *Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa*. 2. Ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995. 143p.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

JESUS, Regina de Fatima de. *Sobre alguns caminhos trilhados... ou mares navegados... Hoje, sou professora*. In: VASCONCELLOS, Geni A. N. (org.) *Como me fiz professora*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 21-42. (Coleção: o sentido da escola).

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

NEGRINE, A. O Corpo na Educação Infantil. Caxias do Sul, Educs. 2002.

NEGRINE, A. MACHADO, M.L.S. Autismo Infantil: Terapia Psicomotriz. Caxias do Sul, Educs. 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo. Scipione, 4ª Ed., 1997.

OLIVEIRA, Martha Kohl. Coleção Memória da Pedagogia: Lev Semionovich Vygotsky. São Paulo: Seguimento-Duetto, n.2, 2005.

RANGUETTI, D. S. A Afetividade. In: FAZENDA I. C. A. Interdisciplinaridade: Dicionário em construção. São Paulo: Cortez, 2001.

VARGAS, F.L. Educação Especial: quem não conhece sua história repete. In: Educação Especial em Porto Alegre. Cadernos de autoria & companhia, nº 1, Porto Alegre, 1993.

VICTOR, Sonia Lopes. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre a inclusão da criança com deficiência no contexto da escola de educação infantil. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de; CAIADO, K. R. M. (Orgs.). **Educação especial diálogo e pluralidade**. Porto Alegre. Mediação, 2ªed. 2010, pg. 59-68.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Obras escogidas: Fundamentos da defectologia. Tomo V. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1984.

XAVIER, Maria Luisa, TRAVERSINI, Clarisse S. RODRIGUES, Maria Bernadete C. **Escola Disponível para a Escuta e a Construção da Categoria Social Aluno**. Artigo enviado à ANPEd. 2007.