

## INCLUSÃO DE UM JOVEM COM A SÍNDROME DE KLINEFELTER NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Michell Pedruzzi Mendes Araújo<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Doutorando e mestre em Educação (PPGE/UFES). Especialista em Educação Inclusiva e em Gestão Escolar Integrada. Licenciado em Ciências Biológicas (UFES). Licenciado em Pedagogia (Unicesumar). Pesquisador do GEPEI-UFES. Professor do curso de pedagogia e de enfermagem da Faculdade Multivix-Cariacica, Campo Grande, Cariacica - ES, 29146-480, Brasil, E-mail: michellpedruzzi@yahoo.com.br.

**RESUMO-** Este estudo objetiva compreender, sob a perspectiva sócio-histórica, o processo de inclusão escolar, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, de um jovem que apresenta a síndrome de Klinefelter, entendendo que os outros sujeitos do processo medeiam a aquisição das funções psicológicas superiores dos sujeitos com deficiência intelectual. Para tanto, desenvolvemos a metodologia história de vida com um sujeito com a Síndrome de Klinefelter, o Ramon. Elencamos como resultados desse estudo a relevância de práticas pedagógicas que valorizem a autonomia dos sujeitos com síndromes raras e a necessidade de a escola comum reconhecê-los como sujeitos ativos que, além de exercer o convívio social, podem aprender e se desenvolver.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão escolar. Síndrome de Klinefelter. Educação de Jovens e Adultos. Deficiência intelectual.

**ABSTRACT-** This study aims to understand, from a socio-historical perspective, the process of school inclusion, in the Youth and Adult Education modality, of a young person with Klinefelter syndrome, understanding that the other subjects of the process mediate the acquisition of higher psychological functions. of subjects with intellectual disabilities. To this end, we developed the life story methodology with a subject with Klinefelter Syndrome, Ramon. We list as results of this study the relevance of pedagogical practices that value the autonomy of individuals with rare syndromes and the need for the common school to recognize them as active subjects who, besides exercising social life, can learn and develop.

**KEYWORDS:** School inclusion. Klinefelter syndrome. Youth and Adult Education. Intellectual disability.

### 1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo principal compreender o processo de inclusão de um sujeito com a Síndrome de Klinefelter (SK) na escola comum. Trazer à tona síndromes raras tais como a síndrome de Klinefelter nos estudos da área da educação torna-se imperativo, haja vista que conhecemos poucos deles que têm dissertado sobre as existências desses sujeitos que possuem características bem peculiares, mas que produzem história e cultura a partir de um prisma sócio-histórico.

A síndrome de Klinefelter foi descrita em 1942 pelo Dr. Harry F. Klinefelter (NUNES, 2009). Como caracteres genotípicos, é importante elencar a presença de um cromossomo X extranumerário, que interfere nas características fenotípicas dos indivíduos. Vale destacar que alguns indivíduos apresentam mosaicismos cromossômico, ou seja, possuem percentuais de células com o cromossomo X a mais e outros percentuais de células com o número normal de cromossomos. Por exemplo, o indivíduo pesquisado neste estudo apresenta 79% de células normais e 21% de células com 47 cromossomos. É justamente esse mosaicismos que interfere nos “graus” leve, moderado e severo das síndromes.

A SK acomete apenas indivíduos do sexo masculino, que podem apresentar muitas características peculiares derivadas da presença de um cromossomo extranumerário, tais como

desenvolvimento de caracteres secundários femininos, dentre os quais podemos citar o desenvolvimento de mamas, a distribuição de pelos de maneira feminina, voz aguda e ausência de pelos faciais. É importante ressaltar que os indivíduos com essa síndrome apresentam frequentemente deficiência intelectual e/ou problemas psicossociais, o que pode dificultar a aprendizagem e o desenvolvimento no contexto escolar. Podem apresentar também dificuldade na fala, diminuição da memória em curto prazo, diminuição das habilidades de recuperação de dados, alta incidência de dislexia, déficit de atenção, agressividade acentuada e desordens psiquiátricas tais como neurose, psicose e depressão (ARAÚJO, 2012).

Estudos tais como os de Drago (2012, 2013, 2014), Araújo (2012, 2014), Bravo (2014), Ferrari (2017) e Padilha (2000) têm explicitado que a bibliografia da área da educação acerca dos sujeitos com síndromes raras é incipiente. Inúmeras são as pesquisas da área biomédica sobre as características fenotípicas e genotípicas das síndromes, mas os aspectos tangíveis à aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos são deixados à penumbra.

O exposto é confirmado por Drago e Pinel (2014, p. 616), quando dissertam que:

no que concerne às síndromes raras tais como as de Klinefelter, Willians, Rubinstein-Taybi, Noonan, Turner, Tourette, dentre outras, temos vislumbrado em vários estudos (DRAGO, 2012; 2013; 2014) que a proposta de educação inclusiva, que vê o indivíduo como sujeito da ação pedagógica, tem se efetivado de modo ainda tímido e incipiente.

Temos apenas incorporado à educação os modelos da medicina que encerram os sujeitos em seus déficits e propiciam a utilização de termos pejorativos como aberrações cromossômicas, erros genéticos, retardados mentais, portadores, dentre outros.

Não é objetivo central de esse trabalho abordar todo o histórico da educação especial e da educação inclusiva no nosso país, mas fazendo uma breve análise desse processo, constata-se que os sujeitos com deficiência, sobretudo os que apresentam deficiência intelectual, foram/ainda são deixados à margem em contextos escolares e não escolares. Pratica-se muito a socialização e a integração, mas não uma verdadeira inclusão.

O fato de o Estado garantir o acesso à educação das pessoas público-alvo da educação especial não quer dizer que o aluno aprenderá e se desenvolverá na escola comum. Nesse contexto é importante o desenvolvimento de novas/outras práticas pedagógicas que pensem a equidade entre os sujeitos e não apenas na socialização e/ou integração desses sujeitos aos sistemas de ensino.

Temos constatado, em algumas escolas do Espírito Santo, das redes municipal, estadual, federal e privada que a inclusão dos alunos com deficiência intelectual apresenta muitas peculiaridades e representa um grande desafio para os docentes que trabalham com esse público-alvo.

O supracitado pode ter suas origens ainda nos primórdios da educação especial do Brasil. Naquele contexto as pessoas com deficiência intelectual eram tratadas como incapazes de exercer o convívio social, como “dementes”, “retardados” e “excepcionais”. Alguns eram doados nas “rodas dos expostos” ou escondidos em suas residências, outros se tornavam atrações em circos. Aqueles que tinham a ‘sorte’ de frequentar alguma instituição de ensino, o faziam em instituições segregadas e que possuíam um caráter mais filantrópico e assistencialista (MAZZOTTA, 2001; JANUZZI, 2006).

Acreditamos que atualmente, mesmo com tantas formações continuadas e disciplinas obrigatórias relacionadas à educação especial na perspectiva da educação inclusiva nos currículos de formação inicial, muitos profissionais acabam perpetuando em suas práticas a visão filantrópica e assistencialista e apenas vislumbram a presença dos sujeitos com deficiência intelectual na escola comum para socialização e integração. Apoiam-se no

discurso de que “não estão preparados para lecionar para os alunos com necessidades educacionais específicas” ou que “o Estado não dá condições para inclusão” ou “não sei o que é essa tal de Síndrome de Turner ou de Klinefelter”.

Nesse caminho, temos observado que muitos profissionais da área da educação ainda não têm claro para si que os indivíduos, público-alvo da educação especial ou não, têm direito a usufruir da escola comum, como está preconizado pelos documentos legais que regem a educação no Brasil. Para além dessas questões legais explicitadas, é importante destacar que o processo de inclusão escolar também passa por uma questão subjetiva, própria do “sujeito professor”, em íntima associação ao modo como se vê e se percebe como um dos sujeitos ativos do processo educativo (DRAGO; PINEL, 2014).

Corroborando o que foi supracitado, o que se tenta, a partir desse estudo, é pensar em um sujeito com uma síndrome rara para além da “aberração cromossômica”, ou seja, para além dos modelos médicos e/ou biológicos que direcionam seus olhares apenas para os fenótipos diferenciais dos sujeitos. Além do exposto, buscou-se compreender nesse estudo o processo de inclusão de um sujeito com a síndrome de Klinefelter na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesse estudo pensamos, juntamente com Lev Semionovich Vigotski<sup>1</sup> e outros autores que imprimem em seus trabalhos raízes sócio-históricas, em um sujeito com uma síndrome rara para além do biológico, ou seja, para além dos seus limites orgânicos: um sujeito rico em subjetividade que deve ser valorizada.

Uma leitura cuidadosa dos escritos de Vigotski e de seus colaboradores possibilita relacionar o meio social e cultural no qual o sujeito da nossa pesquisa está inserido com a sua trajetória de vida, com suas peculiaridades fenotípicas e genotípicas no âmbito de sua constituição biológica.

A partir das leituras de Vigotski é possível analisar a constituição do sujeito da pesquisa para além de sua constituição biológica. Nessa perspectiva, entende-se que a constituição deste ser se dá pela experiência social e cultural e que o indivíduo é constituído e constituinte nas e pelas relações interpessoais com os outros, conforme Vigotski enfatiza: “Não nos relacionamos com um mundo físico bruto, mas com um mundo interpretado pelos outros. O que aprendemos e tornamos nosso se estabelece inicialmente em uma relação social e significativa” (VIGOTSKI, 1929, apud BRAGA, 2010, p. 29).

É sabido que o ser humano se apropria das funções psicológicas superiores quando passa a relacionar suas características biológicas à cultura, de forma social. Assim, passa a controlar as funções biológicas de uma forma cultural, por exemplo, passa a dominar a fome, a vontade de praticar o ato sexual e de fazer as suas necessidades fisiológicas de uma forma cultural (VIGOTSKI; LURIA, 1996).

Nesse mesmo caminho, Vigotski e Luria (1996) nos dizem que o desenvolvimento se inicia com a mobilização das funções mais primitivas (inatas), com seu uso natural. Posteriormente, este passa por um treinamento, sob condições externas, em que muda a sua estrutura e começa a converter-se de um processo natural em um processo cultural complexo, a partir do momento em que se constitui um novo modo de comportamento com o auxílio de diversos dispositivos externos. Por fim, o desenvolvimento chega a um limiar onde os dispositivos externos são abandonados, tornando-se inúteis, assim, o organismo sai desse

---

<sup>1</sup> Escolhemos esta grafia porque representa a transliteração mais próxima da língua portuguesa, no entanto, nas referências bibliográficas, manteremos a grafia adotada pelo autor.

processo evolutivo transformado, possuidor de novas formas e técnicas de comportamento. Estou falando aqui de um nascimento cultural do homem.

De acordo com Vigotski (2010), a internalização das atividades historicamente desenvolvidas e socialmente enraizadas constitui o aspecto característico da psicologia humana. Essa é a principal diferença entre a psicologia animal e a psicologia humana. Ou seja, quando as vozes dos sujeitos com deficiência são ouvidas, sabe-se que nas falas destes estão inclusos processos experienciados durante toda trajetória de vida e que foram internalizados num processo semiótico, pautado nas interações sociais.

O que foi anteriormente explanado é corroborado pelos estudos de Mittler (2003), Drago (1999; 2011; 2012) e Prieto (2002). Estes autores, de acordo com as leituras que fazemos de suas obras, têm observado que as classes especiais e as escolas especiais acabam funcionando de uma forma segregacionista que tendem a encerrar o educando em sua deficiência, além de correrem o risco de serem altamente excludentes pelo simples fato de transformarem o mundo dessas pessoas em um círculo fechado de necessidade.

É importante antever que, para tentar compreender o ser subjetivo com deficiência intelectual causada por uma síndrome rara, temos em mente que

a psicologia do homem cultural adulto se desenvolveu como resultado de uma evolução complexa que combinou pelo menos três trajetórias: a da evolução biológica desde os animais até o ser humano, a da evolução histórico-social, que resultou na transformação gradual do homem primitivo no homem cultural moderno, e a do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), com o que um pequeno recém-nascido atravessa inúmeros estágios, tornando-se um escolar e a seguir um homem cultural adulto (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 151).

### 3 METODOLOGIA

Este estudo é de natureza qualitativa. Considerando os objetivos centrais desse estudo, o modo de pesquisa de natureza qualitativa que mais contribui para o alcance deles é a história de vida, uma vez que esse método “tem como consequência tirar o pesquisador de seu pedestal de ‘dono do saber’ e ouvir o que o sujeito tem a dizer sobre ele mesmo: o que ele acredita que seja importante sobre sua vida” (GLAT, 2009, p. 30).

A escolha por essa metodologia se deu porque possibilita uma abordagem histórica muito mais precisa/exitosa, além de oferecer grande flexibilidade ao pesquisador e maior liberdade ao entrevistado.

Nesse caminho, concordamos com Dominicé (1988, p. 140) quando ressalta que

a história de vida é outra maneira de considerar a educação. Já não se trata de aproximar a educação da vida, como nas perspectivas da educação nova ou da pedagogia ativa, mas de considerar a vida como o espaço de formação. A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional, e em consequência, beneficia de tempos de formação contínua. A educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida.

A coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas. Esse tipo de entrevista é definido como uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento. É importante dizer que, nesse tipo de entrevista, o pesquisador e o entrevistado possuem voz ativa e mais liberdade para se expressar (LAVILLE; DIONE, 1999).

Desenvolvemos este estudo em uma escola do município de Domingos Martins-ES, que oferta a modalidade educação de jovens e adultos. Considerando o ser humano como um ser histórico e social que possui potencialidades e se constitui subjetivamente a partir das

relações com os outros, foram sujeitos desse estudo um jovem com a Síndrome de Klinefelter, a professora regente e a professora de atendimento educacional especializado (AEE).

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas em sua totalidade e os dados obtidos foram analisados levando-se em conta o contexto histórico e social de Ramon, assim, observamos as relações dialógicas estabelecidas por Ramon na escola com seus pares e tentamos compreendê-las para melhor entender a construção subjetiva desse sujeito que para além de biológico, é social, cultural, que aprende, apreende e que, para além disso, muito nos ensina!

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1 PROCESSO INCLUSIVO DE RAMON, SUJEITO COM A SÍNDROME DE KLINEFELTER, NA ESCOLA COMUM

Observamos Ramon na sala de ensino regular da educação e jovens e adultos e no atendimento educacional especializado. Entrevistamos Lisa, professora do AEE e Karina, professora regente da turma. Além disso, observamos Ramon na sala de aula. Nessa turma, estão matriculados quinze alunos que estão em níveis diversos do processo de alfabetização. Infelizmente só uma professora trabalhava com essa turma tão diversa.

Ramon e sua mãe Marlene, que resolveu retomar os estudos no período da pesquisa, encontravam-se matriculados e frequentavam, efetivamente, a escola na modalidade da EJA. Estudavam três vezes na semana: segunda, quarta e quinta das 18h00min às 21h30min. Ramon frequentava a mesma turma da mãe e recebia o AEE, onde a profissional Lisa atuava com o auxílio da informática educacional e da tecnologia assistiva. Ramon já apresentava alguns avanços com relação às habilidades que tinha quando frequentava a Apae. Já sabia reconhecer seu nome, manusear e mouse e ligar o computador. “Já até abria a porta da sala do AEE” (professora Lisa).

É importante destacar que Ramon ainda não havia sido alfabetizado naquela época, contudo, dentro das potencialidades desse sujeito, percebeu-se que avanços ocorriam. Por exemplo, Ramon lidava muito bem com os colegas, gostava de movimento e de fazer trabalhos em grupo. Na EJA, os trabalhos eram direcionados desta forma, constituíam-se trabalhos grupais, onde um aluno auxiliava o outro.

### 4.2 CONVERSA COM KARINA, PROFESSORA REGENTE DA TURMA DA EJA

No momento da entrevista, Karina trabalhava com Ramon há quatro meses. Ela possui magistério e estava concluindo, no ano de 2013, o curso de pedagogia na modalidade à distância em uma faculdade particular. Já trabalhava lecionando há 12 anos. É alfabetizadora e disse que ama a profissão.

Karina destacou que, no que tange ao aspecto social, Ramon não apresentava dificuldades. Ele se dava bem com todos e a recíproca é verdadeira. Todos os alunos da turma sabiam das dificuldades dele e o ajudavam de alguma maneira. Segundo a professora, ela observava que Ramon parecia estar mais feliz porque estava devidamente inserido no grupo.

O supracitado diverge do comportamento que é esperado na bibliografia biomédica para os sujeitos que possuem essa síndrome, nesse sentido, pode-se inferir que a teoria sócio-histórica nos fornece subsídios para explicar essa “incoerência”. Na realidade, não existem fenótipos engessados e sim, meios sociais e culturais que medeiam os processos de aquisição das funções psicológicas superiores pelos sujeitos que possuem ou não transtornos globais do desenvolvimento.



Nesse sentido, é importante ressaltar que somente novas possibilidades de relações sociais virão a romper com a limitação e exclusão alijados ao contexto escolar e social do aluno com transtorno global do desenvolvimento. Por meio de suas próprias ações, poderão ser geradas novas tramas sociais, entre elas, especificamente, novas tramas sociais escolares, que o considere e o compreenda como aluno possuidor não apenas de necessidades, mas sim de singularidades, como todo e qualquer sujeito (REY, 2003).

Cabe destacar, nesse contexto, a figura do Gerson (nome fictício), um amigo muito próximo cuja amizade se iniciou no contexto da EJA. Ele entendia tudo o que Ramon falava, melhor do que as professoras, e a amizade já se tornava tão intrínseca que Ramon até frequentava a casa dele. O que é interessante dessa amizade é destacar que Gerson é o integrante da turma cuja idade mais se aproxima da de Ramon. A mãe de Ramon nos relatou o que já tínhamos observado em nossas visitas: Ramon se aproxima melhor das pessoas adultas. Nesse sentido, podemos desmistificar a ideia de que os sujeitos com deficiência só possuem comportamentos infantis durante toda a trajetória de vida.

Com relação à dificuldade do processo inclusivo, a professora nos contou que não sabia nada sobre a síndrome e que conversou muito com a professora de AEE, Lisa. Disse que trabalhavam em consonância.

A primeira dificuldade encontrada por Karina foi a dificuldade de comunicação com o aluno, que possui uma fala pouco desenvolvida e bem peculiar. Destacou que nos primeiros dias de aula não entendia tudo que ele falava. Até hoje, devido ao pequeno tempo que trabalhava com ele, necessita do apoio da mãe para entender algumas nuances da fala.

No que tange aos avanços observados, Karina elencou alguns avanços na fala, como algumas associações de palavras, além disso, já identifica melhor o dinheiro. Ela ressaltou a importância dos “exercícios de independência”.

Para ela, a coordenação motora pobre de Ramon também é uma característica que o prejudica na realização das atividades. Nas atividades de pintura, por exemplo, a professora relata que ele só realiza um tipo de movimento. Karina nos contou que ele só reconhece o seu nome e que para escrevê-lo, necessita de alguém para pegar na sua mão. Ou seja, Ramon não sabe escrever sozinho. Mas ela nos disse que “independentemente da limitação do Ramon, penso que ele será sempre capaz de fazer as atividades da escola... desde que nos adaptemos a ele e não apenas o contrário...”.

A fala anterior da professora converge com o que Moysés (2001, p. 40) nos diz sobre a avaliação cognitiva dos sujeitos:

A avaliação cognitiva deve levar em consideração as suas condições concretas de vida: assim como o desenvolvimento das possibilidades de pensamento é histórico, o olhar dirigido às possibilidades de pensamento [...] necessita ser historicamente focalizado.

Apesar das limitações relatadas, a professora disse que não deu nenhuma limitação prévia a ele. Explicava as atividades e deixava alguns colegas monitores o auxiliando. Evitava deixar Marlene como a única monitora dele, mas sempre pedia para que algum colega o auxiliasse, quando ele apresentava dificuldades. A professora disse que “o outro colega é peça fundamental para o desenvolvimento do Ramon... Ele não gosta de fazer nada sozinho, tanto que nos primeiros dias de AEE, ele queria que a mãe ou o Gerson fossem com ele!”.

A partir da fala anterior de Karina, somos levados a concordar com Padilha (2000, p.86) quando destaca que “a relação eu/outro é condição básica para a significação; ela surge no encontro...”. Nesse contexto, observamos que é a partir das relações dialógicas “eu/outro” que os indivíduos aprendem e se desenvolvem, isto porque “o homem é uma criatura social, e as condições socioculturais o modificam profundamente” (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 220). Portanto, o espaço escolar deve representar um local propício para que essas relações se

estabeleçam, assim, as atividades de monitoria ou de grupo precisam ser valorizadas e vistas como momentos de intrínsecas simbioses.

Com relação ao laudo, a professora da EJA disse que demorou apenas 25 dias para chegar, mas já sabiam que Ramon apresentava a síndrome devido ao relato da mãe. Mas, não restringiu seu trabalho pela ausência do laudo, iniciou os trabalhos com Ramon observando suas principais dificuldades, tentando criar meios de superá-las.

Como avanços a partir de sua inserção na EJA, Karina ressalta que o aluno já conseguia falar palavras um pouco mais elaboradas, em substituição de palavras bem típicas da infância que permaneceram inalteradas no vocabulário de Ramon. Na EJA, as professoras objetivam estimulá-lo no que tange a um amadurecimento de vocabulário e à busca por autonomia, seja em atividades práticas, quanto teóricas. Podemos ressaltar a substituição de “vavau” por cão e de “cocó” por galinha. Nesse processo, Ramon já conseguia associar algumas palavras e já identificava o dinheiro, principalmente com as atividades da docente Lisa (no AEE).

Acerca da importância de inserção de Ramon na EJA, Karina destacou a questão da relevância da socialização para o processo de escolarização, ou seja, a importância do outro no processo, como o colega Gerson, que o ajudava em diversas atividades e já é um amigo muito próximo do Ramon. Nesse sentido, a fala da professora nos remete ao que Drago (1999, p. 118) já havia ressaltado:

Ao interagir com um colega ou adulto e sendo visto como aceito pelo grupo ao qual está integrado, o indivíduo tende a transformar-se de acordo com a característica que se mostrar mais marcante, ou seja, o indivíduo acaba por apropriar-se e adequar-se ou não àquilo que lhe é oferecido.

Além da socialização, Karina mencionou a relevância de trazer para a sala de aula algumas situações que Ramon vivenciava diariamente. Como exemplo, a professora destacou o reconhecimento do sistema monetário. Ela trabalhou em sala de aula e a professora de AEE foi à padaria (aula prática).

Para benefício da turma de Ramon, a professora elencou que a presença dele no contexto do grupo possibilita a aceitação do outro com suas diversas particularidades e diferenças.

Como desafio à inclusão, a professora destaca a dificuldade de alfabetizar “03 grupos” em níveis diferentes na mesma sala. Ela relata que na sala existe um grupo “alfabetizado”, um grupo “alfabetizando” (que possui 02 alunos com algum tipo de deficiência) e outro grupo formado por Ramon (que não sabe ler e escrever, que requer muita atenção e um trabalho bem diferenciado dos demais).

Ao observarmos o contexto da EJA na escola, percebemos que apenas três dias na semana representa pouco perante uma turma tão diversa e atender todas essas diferenças em tão pouco tempo, não é eficaz. Outra crítica que fazemos é o pouco tempo que Ramon frequenta o AEE: apenas duas horas por semana e no horário de aula. Acreditamos que o atendimento em contra turno seria mais exitoso, uma vez que para esse aluno, os momentos em grupo deveriam ser mais valorizados. Observamos também que a professora deveria ter um profissional auxiliar dentro da sala de aula para trabalhar com esses grupos tão heterogêneos.

#### 4.3 CONVERSA COM A PROFESSORA DO AEE: ENTENDENDO UM SER SUBJETIVO A PARTIR DO OLHAR DO OUTRO

Lisa é professora do AEE na escola “Caminhos do saber”. Trabalha durante o dia na mesma escola. Possui magistério e fez três períodos de pedagogia, mas trancou o curso. Atualmente faz o curso de licenciatura em letras.

A professora possui grande experiência com alunos com deficiência visual. Lisa nos disse que, ao trabalhar com Ramon, ela era a deficiente e não ele, haja vista que ela nunca tinha ouvido falar na síndrome e porque nunca havia trabalhado com alfabetização. A partir do contato com ele, passou a ler sobre a síndrome de Klinefelter e se deparou somente com artigos da área médica. Teve dificuldade na leitura, mas achou algumas pistas sobre os possíveis déficits orgânicos dos sujeitos com essa síndrome.

Nesse contexto, cabe dizer que Lisa não focalizou no que ela leu sobre a síndrome. A professora nos alegou que, antes de iniciar o trabalho com o Ramon, nem quis conversar com a Tia Arlete, ação proposta por esta professora da Apae e por Marlene. Perguntei para ela então o porquê. Ela salientou que não queria começar um trabalho diferenciado com algumas marcas e estigmas do processo educacional anterior. Quis iniciar um trabalho da marca zero, para que não corresse o risco de focalizar em algumas restrições e supervalorizar algumas potencialidades.

Acerca do laudo, ela destacou que ele é importante, mas que cada sujeito é diferente. Disse que trabalha sem o laudo, observando o aluno e fazendo os “links” necessários. A professora ressaltou a importância de uma construção conjunta e não de uma receita pronta para trabalhar com cada síndrome. Nesse contexto, cabe destacar que a fala dela completa o nosso trabalho, haja vista que em momento algum essa professora pensou apenas no biológico, nas restrições e nos limites orgânicos ocasionados pela síndrome. Lisa pensou no Ramon para além do biológico, levando em consideração a sua construção social e cultural. Lisa ressaltou em sua fala a importância de valorizar aquilo que Ramon traz de bagagem e a partir daí, planeja as suas aulas. Para ela,

devemos conhecer sobre a síndrome e construir juntos...eu e o Ramon. Não podemos vir com respostas prontas! Não aos preconceitos! Não me fale nada sobre Ramon... (pediu para Marlene não falar nada sobre o trabalho na Apae e para não marcar um horário com a Tia Arlete, antes que ela conhecesse o Ramon por si só). Quero conhecer para construir... Não às respostas prontas!

A fala anterior de Lisa está alicerçada nos pressupostos da teoria sócio-histórica. Isto porque é no perpasso subjetividade social e subjetividade individual que a singularidade dos sujeitos deve ser considerada, e somente assim, com o realce de seu desenvolvimento, como sujeito individual, é que poderão ser geradas novas redes de relações sociais, que poderão atuar na transformação das redes anteriores. O resgate aos alunos com síndromes como “sujeitos” não mais formatados em estereótipos delimitadores pode ser a base para a configuração de novos sentidos sociais e individuais, que alavanquem suas identidades, gerando novas configurações sociais e individuais, com ações e valores próprios (GOMES; REY, 2008).

Nesse contexto, é importante dizer que Lisa mencionou que só resolveu fazer a aula prática com Ramon na padaria porque observou que em casa e na Apae existia certo protecionismo, ou seja, em algumas atividades, Ramon não possuía autonomia para fazê-las.

No contexto da pesquisa Ramon frequentava há quatro meses as aulas da EJA, juntamente com sua mãe, que estudava na mesma sala que ele. Nos dias de quarta e quinta-feira ele frequentava uma hora de AEE com a professora Lisa. Durante esse período Ramon



era assistido por ela separadamente. Nesse período, realizava diversas atividades, principalmente relacionados à tecnologia assistiva.

No primeiro momento, acompanhamos a entrada de Ramon na sala do AEE. A professora todos os dias trabalhava a independência desse aluno. Desde a entrada, pedia para Ramon abrir a sala com a chave, pedia para que ele ligue os computadores, ou seja, buscava valorizar a autonomia dele. Observamos muita dificuldade ao desempenhar essa atividade, principalmente porque a coordenação motora fina desse sujeito é pouco desenvolvida, característica muito peculiar dessa síndrome. Em alguns momentos, percebemos que Ramon reclamou um pouco, disse que estava cansado, mas a professora o incentivava o tempo todo e ele persistiu. Nesse contexto, as ações de Lisa convergem para o pensamento vigotskiano quando o autor disserta sobre as circunstâncias complexas e confusas que aparecem para os sujeitos. Para o autor:

[...] O que se torna pedagogicamente correto não é a tendência a aplicar o método direto, mas a deixar que a própria criança se oriente [...]. Se alguém deseja educar alguma coisa de sólido na criança deve preocupar-se com os obstáculos (VIGOTSKI, 2010, p. 239).

Cabe ressaltar que Ramon havia pedido para Lisa deixar que sua mãe Marlene viesse para o AEE. Ela, buscando resgatar a autonomia do estudante, negou o pedido e disse que aquele local era para o estudo individual dele e não da mãe. A professora disse que assim trabalharia mais a independência e valorizaria mais o potencial do aluno.

Pensando nessa autonomia, Lisa, com o apoio da professora regente de sala comum Karina fez uma “aula prática” com o Ramon. Foi até a padaria com ele e lhe deu dinheiro. Ele executou todos os passos pedidos. Mesmo com dificuldade, pediu um pão, deu o dinheiro no caixa e pegou o troco. Chegou à escola e utilizando uma faca, pegou o pão e o partiu, passou manteiga e o comeu. A professora relatou que ele teve muita dificuldade para avançar nas etapas, mas o deixou fazendo sozinho, para que superasse os seus limites orgânicos. Lisa relatou que fez essa atividade prática duas vezes e, na segunda vez, Ramon foi mais exitoso.

As aulas práticas supracitadas, desenvolvidas pela professora, estão de acordo com o que defendem Vigotski e Luria (1996, p. 221) sobre os sujeitos com deficiência. Para os autores, “no decorrer da experiência, a criança aprende a compensar suas deficiências naturais; com base no comportamento natural defeituoso, técnicas e habilidades culturais passam a existir, dissimulando e compensando o defeito”.

Nesse contexto, acerca do mecanismo de compensação de um defeito, é importante ressaltar que o defeito deprime o estado psicológico do indivíduo de maneira a torná-lo fraco e vulnerável, no entanto, este mesmo estado de vulnerabilidade pode servir de estímulo a seu desenvolvimento, levando-o a uma força capaz de sobrepor sua fraqueza. Os centros superiores assumem as funções compensatórias, reorganizando a estrutura psicológica, havendo um grande esforço por compensar a falta ou dificuldade de funcionamento de algum órgão (VIGOTSKI, 1997).

Essa atividade proposta por Lisa serviu como base para Marlene trabalhar mais a autonomia do filho nas atividades corriqueiras. Após essa atividade realizada, Ramon passou a sentir o desejo de passar manteiga no seu pão e sempre que possível, comprar o que desejava na padaria. A mãe relatou que Ramon, em casa, já tenta dobrar sua roupa de cama e fazer outras atividades com mais autonomia.

É importante dizer que essas atividades que buscam resgatar a autonomia do Ramon, desenvolvidas pelas professoras da EJA, se aproximam muito do pensamento vigotskiano. Para Vigotski, “[...] a escola não deve somente adaptar-se às insuficiências dessa criança, deve também lutar contra elas, superá-las” (VIGOTSKI, 1997, p. 36).

Ramon nos contou, com gestos e com sua linguagem própria, que antes era a mãe dele que cortava e passava manteiga no seu pão, mas que agora é ele que realiza essas atividades. A mãe relatou que, quando está com pressa, é ela que passa, mas na maioria das vezes, está deixando Ramon realizar suas atividades com autonomia.

Outro avanço que observamos na linguagem de Ramon é que ele passou a falar cão. Anteriormente, Ramon só falava “vau vau”, só havia internalizado/ fixado esta palavra. Devido ao estímulo de Lisa, Ramon aprendeu a falar a palavra correta.

Observamos que Lisa trabalha muito com o computador. Utiliza alguns jogos que trabalham a coordenação motora. A professora relatou que ele gosta muito de brincar e já sabe até scanear algumas fotos. Ele trabalha no notebook e no computador comum.

Na sala do AEE, juntamente com Lisa, escrevemos vários nomes no Word e pedimos para que ele reconhecesse os nomes Ramon, Rogério e Marlene. Diagnosticamos que ele sabe reconhecer os nomes, mas ainda não sabe digitá-los. A professora trabalha com ele essa possibilidade, elencando que:

Na atualidade, devemos utilizar todos os recursos disponíveis. Acredito que saber digitar deve ter a mesma valia que escrever com o lápis. O importante é a manutenção da comunicação. Talvez ele nunca consiga escrever com o lápis, devido à sua coordenação motora pobre, mas digitando, essa probabilidade aumenta consideravelmente (Professora Lisa).

Quando visitamos Ramon na EJA, só havia dois meses que Lisa fazia o atendimento com ele. Ela mencionou que já consegue, após dois meses de contato, entender quase todos as nuances da fala dele, que revelam uma linguagem própria (tecida por uma linguagem corporal, em sua grande maioria, por algumas palavras do nosso vocabulário e alguns sons próprios). Mas, Lisa relata que coloca limites em alguns momentos, tentando ensinar as palavras de maneira correta como pão, cão, papai, dentre outras. A professora enfatizou “Ramon não é mais criança. A fala dele deve amadurecer”. Prova de que ele não é mais criança é que ele quer ter algum contato físico com ela (amadurecimento biológico). Sempre quer tocar e sentir o cheiro dela. Nesse sentido, a professora relata que teve que dar uma “podada” no Ramon. Em uma situação, Ramon cutucou a Lisa e ela logo enfatizou:

Ramon, não pode! Eu sou sua professora! E, além disso, eu sou casada... Vou trazer meu marido para você conhecer! Você não pode ficar cutucando as pessoas... É falta de respeito!

Lisa nos contou que a partir daquele momento, ele conseguiu controlar o biológico a partir do social, principalmente a partir do momento que conheceu o marido dela. A professora nos contou que faz questão de o marido dela buscá-la para que saiba que ela é casada. A partir do que foi aqui exposto, cabe destacar que os sujeitos com síndromes ou transtornos globais do desenvolvimento não devem ser vistos como aqueles que possuem sexualidade mais aflorada. Na maioria das situações, devido ao déficit orgânico, os sujeitos não conseguem controlar o biológico de maneira social. Nesse mesmo caminho, estudos desenvolvidos por Glat e Freitas (2002, p. 16) nos indicam que

os indivíduos ditos “excepcionais” não são necessariamente excepcionais em seus impulsos sexuais. Eles também sentem desejo e prazer como qualquer outra pessoa, e, se ensinadas, podem aprender controlar e exprimir esse desejo de forma socialmente apropriada. Além disso, como qualquer outra pessoa, eles têm o direito de exercer, de algum modo, a sexualidade e de desfrutar normalmente da convivência social e afetiva com os outros sujeitos.

A professora mencionou a importância da sinestesia, ou seja, um bom professor deve ter “antenas ligadas” e bom senso para pegar algumas informações “no ar”, ou seja, pensar para além daquilo que está descrito no laudo do aluno e que está contido na literatura da área médica produzida sobre a síndrome de Klinefelter, como pôde ser visto nos capítulos iniciais deste estudo.

Lisa salientou também a importância da adaptação do conteúdo ao Ramon e não de Ramon ao conteúdo. O que foi exposto pela professora acerca da adaptação da escola ao aluno e não o contrário está ancorado por Drago et al. (2012, p. 181, grifos nossos), quando salientam que

para que ocorram mudanças significativas e que a escola se torne verdadeiramente inclusiva, é preciso acreditar que todas as crianças podem aprender e que todas devem ter acesso igualitário a um currículo básico, diversificado e uma educação de qualidade. Para que isso aconteça, são necessárias ADAPTAÇÕES CURRICULARES, e que essas adaptações proponham formar possibilidades educacionais de agir diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos e têm como finalidade auxiliar a ação dos professores.

Lisa nos contou que, em uma situação bem peculiar, encontrou Ramon e Marlene caminhando na rua com a Tia Arlete (professora do Ramon na Apae por inúmeros anos) nas proximidades da escola. Na ocasião, Lisa estava com seu marido e com seu cão. Ao se aproximar dos três, Lisa sorridente perguntou ao Ramon:

- Ramon, que animal é este?

Ele abaixou a cabeça, olhou para a Tia Arlete e para a mãe e se aproximou da Lisa, bem ao pé do ouvido e sussurrou: - Cão.

Lisa, naquele momento, entendeu que Ramon estava com medo de decepcionar a mãe e a tia Arlete e logo desconversou.

A partir da situação descrita, podemos fazer importantes considerações. Inicialmente, cabe destacar a percepção de Ramon, diante de uma situação complexa, quando resolve falar Cão (em voz baixa) para não provocar sentimentos na mãe e na Tia Arlete. Isso mostra uma maturidade na interpretação de um contexto peculiar/complexo. Dessa maneira, percebemos uma maturidade em Ramon típica de adulto, o que desmistifica o tabu de que as pessoas com deficiência possuem comportamentos estritamente infantilizados. Nesse sentido, cabe dizer que muitos sujeitos com deficiência só continuam reproduzindo comportamentos infantis porque não foram estimulados para a não reprodução das mesmas ações. O ponto que estamos querendo destacar é que

as pessoas portadoras de deficiência funcionam em um nível muito mais baixo de autonomia e inserção social do que seria permitido por sua condição orgânica, por terem sido tratadas a vida toda como pessoas dependentes e incapazes de participar do convívio social (GLAT; FREITAS, 2002, p. 18).

Outro aspecto a ser destacado a partir do relato da professora Lisa é que a escola de ensino comum e a Apae possuem a sua devida importância no que tange à educação das pessoas com deficiência. Mesmo que existam críticas inesgotáveis às Apaes, na educação do Ramon, essa instituição teve o seu papel. Porém há visões diferentes sobre a maneira de educar e, principalmente, sobre a maneira de lidar com o indivíduo com deficiência. Nesse contexto, destaco que as professoras da EJA buscam desenvolver em Ramon algumas características relacionadas à autonomia, atividades e vocabulário compatíveis com a sua idade cronológica. Isso não quer dizer que Marlene e Tia Arlete não o fazem, mas significa que, devido ao tempo que elas lidam com ele, alguns caracteres parecem imperceptíveis.

Assim, posicionamo-nos favoráveis à inclusão escolar que ocorre nas classes de ensino comum, na EJA, por exemplo, associado ao Atendimento Educacional Especializado que ocorre nas escolas em contra turno e nas instituições, mas desde que não ocorra efetivamente apenas nas instituições ou no AEE das escolas regulares. Um professor apenas como referência é pouco! Ainda mais quando se pensa em mais de dez anos trabalhando com uma mesma pessoa. Nesse sentido, cabe salientar que

a inclusão como conceito deve primar pela heterogeneidade, constituindo-se situação provocadora de interações com situações pessoais mais diversas. Além desta interação, deve ser importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propor-se e buscar-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças (BEYER, 2006, p. 73).

É importante destacar que Ramon esteve matriculado durante anos na escola de ensino regular e que frequentou regularmente poucos destes. A matrícula era feita somente, em alguns anos, para não se perder o direito de estudar na Apae. Nesse sentido, destaco que ocorreram falhas, porque esse trabalho que poderia ser realizado conjuntamente com a escola de ensino regular foi restrito a apenas uma única fonte, uma única maneira de fazer/pensar. Assim, novos/ outros possíveis para Ramon não surgiram devido a essa restrição. Cabe destacar que a utilização de apenas uma fonte, um método na educação de pessoas com ou sem deficiência pode não ser eficaz. Parafraseando Bakhtin (2003), há uma limitação intransponível do meu olhar que só o outro pode preencher.

Nesse contexto, concordamos com Bueno (2001, p. 27), quando disserta que

a perspectiva de inclusão exige, por um lado, modificações profundas nos sistemas de ensino; que estas modificações [...] demandam ousadia, por um lado e prudência por outro; - que uma política efetiva de educação inclusiva deve ser gradativa, contínua, sistemática e planejada, na perspectiva de oferecer às crianças deficientes educação de qualidade; e que a gradatividade e a prudência não podem servir para o adiamento “ad eternum” para a inclusão [...] mas [...] devem servir de base para a superação de toda e qualquer dificuldade que se interponha à construção de uma escola única e democrática.

Por meio dessa pesquisa enfatizamos que para que a inclusão de pessoas com deficiência intelectual seja exitosa, é necessário que várias vozes sejam ouvidas: Do próprio aluno, de seus familiares e dos profissionais que lidam com esse sujeito. Não há como se ouvir apenas uma voz e o aluno aprender apenas com uma única fonte, uma única metodologia, um único profissional. Dessa maneira, destacamos a importância da escola comum e também do AEE (da própria escola e da instituição especializada), trabalhando em consonância. Nesse contexto, concordamos com Beyer (2006, p. 76), quando desejamos uma escola inclusiva

[...] em cujo espaço não existam campos demarcados, do tipo, aqui estão os [...] “normais e ali os “especiais” ou os “incluídos”, como se escuta com frequência [...] O desafio é construir e por em prática [...] uma pedagogia que consiga ser comum e válida para todos [...] Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário, pondo em andamento [...] uma conscientização crescente dos direitos de cada um.

Percebemos nas falas dos profissionais da educação que lidam diretamente com Ramon, alguns indícios e registros que precisam ser trazidos à tona (GINZBURG, 1998). Na Apae, percebemos um árduo desejo pela alfabetização de Ramon e uma preocupação acerca da felicidade do rapaz e dos avanços que foram dados, por exemplo, hoje ele quase não baba e já consegue controlar melhor suas emoções. Percebemos, nesse contexto, uma visão mais

filantrópica e assistencialista do que educacional. Isso me remete à criação dos primeiros institutos de educação especial instalados aqui no nosso país.

Durante a execução dessa pesquisa na escola comum, percebemos um desejo associado à busca incessante pela autonomia de Ramon. Como mencionou a professora do Atendimento Educacional Especializado: “Ramon provavelmente não terá a Marlene para sempre! Ele terá que se virar em diversos espaços... na escola, na padaria e na rua..., nos preocupamos com a autonomia dele”. Essa busca pela autonomia se aproxima muito dos objetivos dos pesquisadores defensores da perspectiva sócio-histórica, como Vigotski, Luria, Leontiev, Pino, González Rey, Padilha, Drago, Rego e do que preconiza a política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Nas atividades de sala, na EJA, percebemos nitidamente esse objetivo, principalmente quando a mãe de Ramon não ficava sempre no mesmo grupo de seu filho. Assim, percebemos que a escola comum quer reconhecer Ramon como um sujeito ativo, que produz história e cultura e que apesar de suas limitações orgânicas, exerce um importante papel sobre a vida dos outros. Sobre a vida de Marlene, que hoje retomou seus estudos; sobre os colegas de turma, que aceitaram a amizade do Ramon e sobre a vida das professoras da Apae e da EJA que passaram a estudar sobre a síndrome do Ramon e, a principalmente, pensar em novas possibilidades para a inserção efetiva desse aluno no contexto educacional.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa que foi desenvolvida no contexto da Educação de Jovens e Adultos com Ramon, aluno com a síndrome de Klinefelter, junto aos seus pares, destacamos que as pessoas com síndromes raras precisam ser mais bem visibilizadas nos estudos da área da educação, afinal, os profissionais da educação terão contato com eles e deverão buscar caminhos para a aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos.

Vislumbramos que o cotidiano da escola comum, diferentemente do que Ramon vivenciava na APAE e em casa, foi imprescindível para ele: desenvolver melhor a sua autonomia em atividades práticas e lúdicas; utilizar uma fala mais elaborada, sem palavras infantilizadas; reconhecer o sistema monetário brasileiro; limitar o seu espaço/tempo para a execução das atividades; diminuir a influência da sua mãe no seu desempenho escolar; compreender que ele é capaz de desenvolver sua coordenação motora fina ao digitar palavras, ligar aparelhos, manusear o mouse e abrir salas.

O que foi supracitado, por mais que seja específico para Ramon, sujeito com síndrome de Klinefelter, pode ser levado para diversos contextos que possuem pessoas com deficiência intelectual ou quaisquer transtornos. Isso porque a visão meramente filantrópica e assistencialista precisa ser desarticulada do processo de inclusão escolar dos sujeitos com deficiência e o que se precisa ser trabalhado com os profissionais que lidam diretamente com esse público-alvo é que a pessoa com deficiência não está no contexto escolar para socializar ou apenas ser integrada. Ela está ali para aprender e se desenvolver como as crianças sem deficiência.

Em suma, a partir das discussões apresentadas neste texto, pode-se afirmar que a inclusão de um sujeito com uma síndrome rara no contexto da escola comum pode gerar bons resultados, desde que se tenha um olhar sócio-histórico sobre o processo de escolarização como um todo e desde que o processo de mediação pedagógica objetive o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos público-alvo da educação especial. Desse modo, o aluno não permanecerá sempre nos ‘ombros’ do professor, mas aprenderá e se desenvolverá como qualquer integrante da espécie *Homo sapiens*, capaz de internalizar as características tipicamente humanas.



## 6 AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação da Ufes (**PPGE-Ufes**), por ter propiciado a execução deste estudo durante o mestrado em Educação desenvolvido (2012-2014) e ao professor **Dr. Rogério Drago** por ter orientado esta pesquisa e formado o pesquisador que me constituí durante esses anos de intensa pesquisa do GEPEI-UFES.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes. A síndrome de Klinefelter: Caracterização e pressupostos inclusivos. **Revista FACEVV**, n. especial, 1. sem. 2012.
- ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes. **Para além do biológico, o sujeito com a Síndrome de Klinefelter**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: Implicações Pedagógicas. In: Baptista, Cláudio Roberto. **Inclusão e Escolarização**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.
- BRAGA, Elizabeth Santos. A constituição social do desenvolvimento. In: **Revista Educação**. História da Pedagogia 2. São Paulo: Editora Segmento, 2010.
- BRAVO, Dirlan de Oliveira Machado. **O processo de inclusão escolar de uma criança com síndrome de Noonan: um estudo de caso**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- BUENO, José Geraldo Silveira. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre desenvolvimento**. São Paulo, v. 9, n.8, pp. 21-27, 2001.
- DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p.131-153.
- DRAGO, Rogério. **Fracasso escolar e subjetividade: Análise e intervenção numa sala de aula**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade federal do Espírito Santo.
- DRAGO, Rogério. **Inclusão na Educação Infantil**. 1. Ed. Rio de Janeiro: WAK, 2011.
- DRAGO, Rogério. **Estudos e Pesquisas sobre Síndromes: relatos de casos**. 1. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2013.
- DRAGO, Rogério. **Síndromes: conhecer, planejar e incluir**. Rio de Janeiro: WAK, 2012.

DRAGO, Rogério. **Transtornos do desenvolvimento e deficiência: inclusão e escolarização**. 1. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2014.

DRAGO, Rogério; Pinel, Hiran. **Alunos com síndrome rara na escola comum: um olhar fenomenológico-existencial**. Linhas Críticas, vol. 20, núm. 43, septiembre-diciembre, 2014, pp. 605-627.

FERRARI, Marlinda Gomes. **O Sujeito com Síndrome de Christ-Siemens-Touraine Ou Displasia Ectodérmica Hipodérmica: adolescência, corporeidade e subjetividade**. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. 2017.

GLAT, Rosana. **Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental**. 2ª ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

GLAT, Rosana; FREITAS, Rute Cândida de. **Sexualidade e deficiência mental: pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

GOMES, Cláudia; GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. **Rev. bras. educ. espec.**, vol.14, n.1, Marília, Jan./Apr., 2008.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2.ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A Institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola**. Campinas: Mercado das Letras, São Paulo: FAFESP, 2001.

NUNES, André Luiz Viana. **Introdução à Psicologia do Desenvolvimento**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2009.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **BIANCA o ser simbólico: para além dos limites da deficiência mental**. 2000. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação-Unicamp.

PRIETO, R. G. A construção de políticas públicas de educação para todos. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (Org.). **Escola inclusiva**. São Paulo: EDUFSCAR, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas V- Fundamentos de Defectologia**. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKI, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

**Recebido para publicação:** 30 de janeiro de 2019.

**Aprovado:** 01 de julho de 2019.