

A PARCERIA FAMÍLIA E ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA E INDEPENDÊNCIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Alcidélia Luzia Leite¹

Milena Mayara Silva da Hora²

Sandra Patrícia Ataíde Ferreira³

Resumo. O objetivo deste estudo foi compreender os tipos de parceria entre família e escola que favorecem o desenvolvimento da autonomia e da independência em crianças com deficiência. Para tanto, realizou-se entrevistas com a mãe de um aluno com paralisia cerebral, do 1º ano do ensino fundamental, de uma escola municipal do Recife; e com a Gestora e as professoras do aluno. Para fazer a análise dos dados, utilizamos a proposta de Núcleos de Significação por meio da sistematização de pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação, possibilitando-nos apreensão de sentidos e significados. Assim, foi possível verificar que, a escola se utiliza de estratégias para a participação da família nas ações desenvolvidas, assim elas passam a ser parceiras, possibilitando a criação de planos e projetos de intervenção que favoreçam a autonomia e independência dos alunos com deficiência.

Palavras-chave: Parceria, deficiência, desenvolvimento.

1. INTRODUÇÃO

Ao nascer uma criança com deficiência, as famílias passam por dois estágios: *o Luto e a Luta*. Blascovi-Assis (1997) ressalta que o nascimento de uma criança com deficiência traz à tona uma série de questões advindas de sentimentos de culpa, rejeição, negação ou desespero, modificando as relações sociais da família e sua própria estrutura. Após viverem o luto, as famílias passam para o segundo estágio, sendo ele a luta dos familiares para incluí-las no ambiente social. Os pais encontram diante de si um longo caminho de obstáculos na educação de seus filhos. O preconceito e a discriminação que sofrem as crianças com deficiência deixam muitos pais temerosos em colocá-los em uma escola.

¹ Concluinte de Pedagogia - Centro de Educação – UFPE. delialuzia@gmail.com

² Concluinte de Pedagogia - Centro de Educação – UFPE. mayaramoj@yahoo.com.br

³ Docente do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais - Centro de Educação - UFPE. tandaa@terra.com.br

Com a criação de leis sobre a inclusão de crianças com deficiência, muitos pais vêm inserindo seus filhos na escola, partindo assim para a luta de uma educação de qualidade para seus filhos. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação/direito de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Este direito à inclusão de crianças com deficiência no ensino regular também é assegurado nas diretrizes nacionais para a Educação Especial no Brasil, no qual se encontra estabelecido na Resolução nº 2/2001, que coloca para os sistemas de ensino o desafio de se organizarem para incluir os alunos com deficiência e atender as suas necessidades educativas especiais (BRASIL, 2001). Assim Barbosa, Rosini e Pereira (2007) ressaltam que compete aos profissionais da escola, em conjunto com a comunidade, demonstrar que a escola tem competência para atender às necessidades de todos os estudantes.

Os pais devem ser entendidos como mediadores no processo de inclusão escolar, não visando apenas ao entrosamento social dos seus filhos, mas pensando no desenvolvimento da autonomia e independência deles. Muitos adultos parecem esperar que a independência da criança com deficiência irá ocorrer de repente depois que ela crescer, porém tanto a autodeterminação como a prontidão para decidir são aprendidas e/ou desenvolvidas. Neste caso, a parceria entre escola e família mostra-se fundamental para favorecer o desenvolvimento da autonomia e da independência das crianças com deficiência.

Neste trabalho queremos discutir o conceito de Autonomia e Independência utilizando as noções de Sasaki (2003) por ser direcionado à promoção da inclusão de pessoas com deficiência. Assim, Sasaki (ibidem) define **Autonomia** como a condição de domínio no ambiente físico e no social, preservando ao máximo a privacidade e a dignidade da pessoa que a exerce. O grau de autonomia resulta da relação entre o nível de prontidão físico-social da pessoa com deficiência e a realidade de um determinado ambiente físico-social. No que corresponde à **Independência**, o autor a denomina como a faculdade de decidir sem depender de outras pessoas, tais como: membros da família ou profissionais especializados. Uma pessoa com deficiência pode ser

mais independente ou menos independente em decorrência da sua autodeterminação e/ou prontidão para tomar decisões numa determinada situação.

Nessa perspectiva, a escola possibilita a autonomia de crianças com deficiência quando o ambiente físico e social é modificado e desenvolvido, possibilitando o deslocamento o mais autônomo possível dessas crianças nestes ambientes. Outra forma é fornecer espaço à criança para conhecer o lugar que frequenta todos os dias, possibilitando sua circulação dentro de um determinado ambiente – nesse caso, a escola - sem a ajuda de ninguém. A família também desenvolve esse mesmo papel, precisando superar a insegurança, o medo, para que a criança conheça e usufrua do espaço social que, muitas vezes, a ela se torna desconhecido.

A família e a escola formam uma equipe e é fundamental que ambas sigam os mesmos princípios e critérios, bem como a mesma direção em relação aos objetivos que desejam atingir. Para isso, faz-se necessário que a escola se organize para receber a família e que esta participe da escola por meio das reuniões, eventos, atuação no conselho escolar, na construção do Projeto Político Pedagógico da escola, de modo a proporcionar a participação da família na tomada de decisões administrativas, financeiras e pedagógicas.

Sendo assim, observando algumas escolas do Grande Recife, percebemos que cada vez mais pais de crianças com deficiência buscam o seu direito de incluir seus filhos na escola, com o objetivo não só de favorecerem o entrosamento social e a convivência dessas crianças com os demais colegas, mas também, para propiciá-las o desenvolvimento da autonomia e independência. Com isso, surgem as seguintes questões: que tipo de parceria família e escola é estabelecido, no contexto social atual, para fomentar o desenvolvimento da autonomia e independência da pessoa com deficiência? Que estratégias são utilizadas por ambas as instituições para favorecer esse desenvolvimento? Quais as dificuldades enfrentadas pelas crianças com deficiência na escola?

Tais questionamentos nos levaram a ter como objetivo geral compreender os tipos de parceria entre família e escola que favorecem o desenvolvimento da autonomia e da independência em crianças com deficiência. Como objetivos específicos, queremos (i) conhecer o tipo de

parceria estabelecido entre família e escola que favorece o desenvolvimento da autonomia e da independência em crianças com deficiência, (ii) conhecer as estratégias utilizadas pela escola para estabelecer parceria com a família para o desenvolvimento da autonomia e independência das crianças com deficiências, (iii) Analisar os benefícios da parceria família e escola para o desenvolvimento da autonomia e independência das crianças com deficiência, (iv) verificar as dificuldades encontradas para o desenvolvimento da autonomia e independência das crianças com deficiência.

A partir do levantamento de pesquisas nacionais em sites de busca como o CAPES, Scielo e Google Acadêmico, sobre o tema em foco, considerando o intervalo de tempo entre 2011 a 2014, não se verificaram estudos que contemplassem os tipos de parceria escola e família para o desenvolvimento da autonomia e independência da pessoa com deficiência. Por outro lado, foram encontradas pesquisas voltadas para a Autonomia/Independência com foco em pessoas com deficiências específicas, como: Autonomia do indivíduo com deficiência: estudo de caso no transtorno invasivo do desenvolvimento (NASCIMENTO, 2012); Corpo rebelado: dependência física versus autonomia na paralisia cerebral (MAGALHÃES, 2012). Família S/A - Um estudo sobre a parceria família-escola (DAL'IGNA, 2011). A relação família-escola: diferentes lógicas de ação na experiência escolar (ALMEIDA, 2011). Textos esses que serão discutidos em nosso marco teórico.

Partindo dessa perspectiva, o presente estudo visa, assim, a proporcionar reflexões sobre a parceria entre família e escola no que se refere à autonomia e independência de pessoas com deficiência, no intuito de favorecer a compreensão de que a escola e a família são corresponsáveis pela tarefa de desenvolver nas crianças a capacidade de terem domínio no ambiente físico e no social, e de poderem tomar decisões sem depender de outras pessoas.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Um caminho para a construção da parceria entre família e escola.

É no contexto familiar que a criança adquire suas primeiras experiências educativas e aprende a se harmonizar nos diferentes ambientes. “A função educacional é uma das principais funções da família, responsável por transmitir os valores e padrões culturais do meio social em que o sujeito está inserido” (OLIVEIRA, 1993, p.92). Porém, a ação da família, em si, não basta. É preciso a participação no espaço escolar para a ampliação das interações e para o desenvolvimento das potencialidades do ser, que experimentará atributos diferentes daqueles que são estimulados na família.

Se escola e família estiverem unidas e afinadas quanto aos valores que desejam imprimir e transmitir aos alunos e filhos, haverá um laço de corresponsabilidade entre as partes, fazendo prevalecer aspectos e valores que venham ao encontro das necessidades do indivíduo ante as questões do mundo. Ambas possuem o objetivo de educar crianças e adolescentes e, por isso, precisam manter uma relação de proximidade e cooperação.

Segundo Riccotta (2006), a escola representa um espaço reconhecidamente social, agregando pessoas em função da ideologia e missão de organizar pensamentos, treinar habilidades e competências. A escolarização é um dos caminhos que proporciona a possibilidade de crescer e ganhar a autonomia necessária para a nossa sobrevivência. Para justificar o processo de escolarização das crianças, Comenius (1631/2002 citado em RICCOTTA, 2006) defende os seguintes argumentos: (1) legitimidade da instituição escolar. O ambiente escolar é propício para a educação das crianças, pois a escola permite, através do ensino comum, o aprendizado pelo exemplo e pela motivação; (2) especialização dos sujeitos. Os professores são pessoas instruídas (pela cultura) e austeras (no que se refere aos costumes) e, por isso, devem ser responsáveis pelo ensino.

Porém, observa-se que a escola não vem realizando o seu papel quanto a sua função social citado por Riccotta (2006) como também não vem cumprindo seu papel quanto à escolarização citado por Comenius (2002). Muitos alunos estão reproduzindo conhecimentos sem a oportunidade de desenvolver competências e habilidades para construir novas aprendizagens. Pensando no processo de escolarização, nem sempre a escola desenvolve a autonomia dos alunos, transformando-os em pessoas críticas e reflexivas. Ainda é possível observar escolas nas quais os alunos não têm participação

ativa, sem a motivação devida para se tornarem seres humanos críticos e reflexivos, como também, muitos professores não desenvolvem trabalhos que abordam o multiculturalismo, mostrando-se austeros no que se refere à flexibilidade, pois não incluem em seu trabalho a diversidade de costumes e valores que permeiam a sociedade atual.

Dal'Igna (2011) desenvolveu um estudo com o objetivo de mostrar de que formas, na governamentalidade neoliberal contemporânea, algumas tecnologias de governo operam na constituição de uma relação família-escola e como gênero e pobreza atravessam e constituem essas tecnologias. Neste estudo, a autora desenvolveu um trabalho de campo utilizando dois procedimentos metodológicos: grupo focal e entrevista. Participaram do grupo focal famílias de crianças com baixo desempenho escolar – mais precisamente, 10 mulheres-mães; já da entrevista, a autora não esclarece a quantidade de participantes, ressaltando que participaram apenas alguns deles. Houve organização e exame de material empírico utilizando os conceitos de governamentalidade, gênero e pobreza. O movimento analítico possibilitou identificar uma mudança de ênfase da aliança família-escola (Modernidade) para a parceria família-escola (Contemporaneidade). Os resultados contribuíram para fortalecer ou ampliar as reflexões sobre a emergência da relação família e escola, com o objetivo de descrever e problematizar a relação entre estas duas instituições.

Pode-se dizer que aliança e parceria são palavras que têm sido utilizadas como sinônimas para descrever uma união entre pessoas, um pacto entre empresas, uma reunião entre organizações sociais e empresas. Essa relação, muitas vezes, é festejada porque se parte do pressuposto de que hoje ela é necessária para alcançar os objetivos em uma sociedade. Entretanto, embora elas sejam assumidas como sinônimos, esses termos não o são. Essas duas palavras podem significar muitas coisas. Os significados atribuídos a esses dois termos, bem como as transformações da relação família-escola são resultado das mudanças ocorridas no contexto da Modernidade e da Contemporaneidade. Assim, Dal'Igna (2011) ressalta que, por um lado, é possível afirmar que, ao longo da Modernidade, família e escola fizeram um pacto para garantir a escolarização das crianças e, conseqüentemente, a universalização do ensino. Por outro lado, na contemporaneidade, podemos

dizer que família e escola se tornam parceiras para gerenciar os riscos. Atualmente, a relação família-escola é caracterizada como parceria pelos fatos dessas duas instituições buscarem estar unidas para solucionarem problemas de toda ordem, como, por exemplo, os de natureza física, emocional e cognitiva.

Compreendemos que a participação das famílias no ambiente escolar não se restringe à frequência dos pais nas reuniões, ao “levar e trazer” diário e aos eventos promovidos pelas escolas. Esses momentos não podem ser classificados como principais formas de comunicação, principalmente, no que diz respeito às reuniões, em que a comunicação, ao que parece, centraliza-se em problemas, tratando de questões comportamentais e do rendimento dos alunos, mantendo a unidirecionalidade e a hierarquização como forma de prevalência da escola sobre a família.

Segundo Almeida (2011) e Dal’igna (2011), a escola chama a família quando há problemas - quando o aluno está com dificuldades de acompanhar a turma ou quando algo bem ruim acontece. Assim, pode-se dizer que, muitas vezes, o convite que a escola faz à família está relacionado com problemas de aprendizagem ou de comportamento que precisam ser resolvidos – mas como tais problemas são abordados pela escola?

As reuniões não são apenas uma oportunidade para aproximar a família da escola, mas também podem ser compreendidas como uma técnica de governamento. Tornando-se um espaço privilegiado para o acompanhamento e a avaliação da vida familiar. O exame detalhado da vida familiar faz com que suas condições de vida sejam conhecidas, avaliadas e transformadas em um risco calculável — a família torna-se, portanto, governável. Por outro lado, esse conhecimento possibilita a formação de condutas familiares visando a manter o aluno na escola, a evitar o aumento das taxas de reprovação e a melhorar o desempenho escolar das crianças, entre outros objetivos. Trata-se aqui de investir na produção de pessoas capazes de governar a si mesmas, evitando a propagação de riscos sociais (DAL’IGNA, 2011). Ainda de acordo com esta autora (ibidem, p.116), “as famílias precisam ter a liberdade ao acesso à escola e ao relacionamento bem próximo que estabelecem com as pessoas da escola”. Para isso, faz necessária uma gestão democrática, que possibilite a

participação de toda comunidade escolar e local nas tomadas de decisões da escola.

Freitas (2000) discute que os incentivos políticos e institucionais à participação das comunidades escolar e local têm sido poucos e ineficientes na construção da autonomia escolar. A autora ressalta que, embora várias políticas e reformas legislativas, federal, estadual e até mesmo municipal tenham observado e incorporado a crescente tendência política e social à democratização da gestão escolar, a participação na tomada de decisões administrativas, financeiras e pedagógicas não alcançou a maior parte daqueles que vivem e fazem a escola acontecer.

Para que ocorra efetivamente a prática democrática dentro das unidades de ensino, é necessário um trabalho que permita a participação de todos e que promova um ensino com qualidade social. Logo, a gestão democrática é um processo gradativo de discussão e ação coletiva, possibilitando a participação de todos a fim de obter um mesmo objetivo, além de proporcionar uma reflexão sobre as práticas autoritárias já existentes nas relações sociais, sobretudo, nas práticas educativas, sendo assim, o Conselho Escolar seria um dos tipos de parceria entre família e escola.

Na escola pública brasileira, o Conselho Escolar é um espaço institucional, criado para fortalecer a participação das pessoas interessadas na construção de ações coletivas, em uma proposta descentralizadora das decisões e fiscalizadora da utilização dos diversos recursos destinados à escola. O Conselho Escolar ao ser instituído como espaço democrático materializa o entendimento de que cada sujeito/ator da escola tem direito a estar integrado nos momentos decisórios e não apenas consentir com as decisões tomadas previamente.

A criação do projeto político pedagógico também é considerada um mecanismo de fundamental importância para participação da família na tomada de decisões administrativas, financeiras e pedagógicas da escola. Assim, muitas são as formas de participação da família no ambiente escolar, como, por exemplo, reuniões, eventos, conselho escolar, projeto político pedagógico, dentre outros.

Não se trata somente de acompanhar a vida escolar da criança — auxiliar no tema de casa, comparecer às reuniões, participar

dos momentos festivos. A família parceira compartilha responsabilidades e decisões. Ela se torna parceira da equipe diretiva (para gerir a escola); da professora (para gerir o ensino e a aprendizagem); do Estado (para gerir os riscos sociais). E a escola torna-se a escola da família. (DAL`IGNA, 2011, p. 116)

Quando se trata de crianças com deficiência, a participação dos pais é muito mais cobrada, afinal, a dependência destas crianças é maior. Muitos professores passam a não acreditar no desenvolvimento e na independência deles. Para muitos, a inserção das crianças com deficiência na escola é para incluí-las socialmente com os demais alunos, sem levar em consideração a capacidade delas para adquirir autonomia e independência, considerando o contexto social em que estão inseridos. Por isso, é de grande importância que a família e profissionais especializados participem desses momentos de tomada de decisão para que, assim, possam criar estratégias, políticas, projeto de intervenção para um trabalho individualizado de acordo com as especificidades de cada deficiência (motora, intelectual ou sensorial), no sentido de promover o desenvolvimento integral desses sujeitos.

2.2 O desenvolvimento da pessoa com deficiência

O desenvolvimento da pessoa com deficiência é permeado pela presença de barreiras arquitetônicas, físicas e humanas. Com isso, para que a pessoa com deficiência se desenvolva é necessário que a sociedade se modifique, superando as barreiras existentes para que o indivíduo com deficiência consiga se inserir, desfrutando dos mesmos direitos e das mesmas oportunidades. É o que nos afirma Sassaki (2003) ao defender o conceito de inclusão social.

Inclusão social repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação. [...] A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes. (p. 41- 42)

A ideia de inclusão considera a escola como um lugar onde todos devem estar juntos, já que é criada para todos. Nas palavras de Sassaki (2006), significa a inserção total do sujeito de maneira mais completa e radical, levando em consideração o direito à diversidade e às necessidades de cada um. Assim,

fica esclarecido que todas as pessoas têm os mesmos direitos humanos e as mesmas liberdades fundamentais.

Quando nos referimos à educação inclusiva também estamos falando de participação e autonomia. E para que estas aconteçam são necessárias ações coletivas que estejam ligadas à mobilização da família, organização de práticas pedagógicas que atendam à diversidade, enfim, a participação da comunidade escolar para a inclusão de pessoas com deficiência.

Neste sentido, a comunidade escolar precisa estar preparada para receber e conviver com os alunos com deficiência. Para isso, é de fundamental importância o Atendimento Educacional Especializado, ministrado preferencialmente nas escolas do ensino regular, que realiza uma seleção de recursos e técnicas adequadas a cada tipo de deficiência para o desempenho das atividades escolares (BERSCH; MACHADO; 2007). Esse atendimento é oferecido nas salas de recursos multifuncionais, sendo realizado mediante atuação de professores com conhecimentos específicos: ensino de LIBRAS, Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua para pessoas com surdez, Sistema Braille para pessoa com deficiência visual e com baixa visão, tecnologia assistiva⁴, desenvolvimento de processos intelectuais e adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos e dentre outros para todos os tipos de deficiência.

Dessa maneira, com o conhecimento da importância da educação inclusiva, segundo Ricotta (2006, p. 81), o professor irá possibilitar que todos possam ter uma experiência positiva na aprendizagem, ainda que cada um dentro de um ritmo específico ou de diferenças sociais, econômicas, raciais, físicas e mentais. Porém, para isto, faz-se necessário que o professor tenha a flexibilidade e disposição para as mudanças necessárias, bem como, tenha acesso à formação continuada e/ou em serviço, e redes de apoio dentro da escola.

Para o desenvolvimento da pessoa com deficiência é de fundamental importância falar sobre o conceito de *compensação social* posto por Vigotsky

⁴ Segundo o Comitê de Ajudas Técnicas - CAT, instituído pela PORTARIA N° 142, DE 16 DE NOVEMBRO DE 2006, "Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social".

(1989), o qual possibilitou um saber sobre o desenvolvimento e independência da pessoa com deficiência. De acordo com este autor, a compensação pode ser biológica e/ou social. A *compensação biológica* é quando no indivíduo se produz todo um grupo de reações ligadas ao *órgão defeituoso*⁵, e que ao procurar compensar essa falha, o organismo procura atribuir novas funções a outros órgãos do corpo. Como, por exemplo, na ausência das pernas recai sobre os braços a obrigação de ajudar o corpo a se locomover no espaço. Os braços aí terão que compensar a falta das pernas.

A *compensação social* ocorre quando o ambiente físico e social do qual a pessoa com deficiência faz parte, organiza-se para promover a sua inserção e adaptação ao meio. Essas duas ações podem ocorrer através das modificações estruturais, adaptação de materiais e criação de recursos que proporcionam o desenvolvimento e a autonomia antes não adquiridos pela pessoa com deficiência. Nesse sentido,

Compensação se alicerça em um contexto que favoreça as oportunidades para que o sujeito alcance os mesmos fins que o processo educacional das pessoas consideradas normais. A conquista destes fins, contudo, exige um sistema educacional que crie caminhos alternativos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e se apoie em formas de ação mediada que possam, em algum grau, promover a substituição das funções lesadas por formas superiores de organização psíquica. (NUERNBERG, 2008, p. 310)

A partir disso, se enfatiza o trabalho integrado de profissionais especializados, como: terapeuta ocupacional, psicólogos, pedagogos, fisioterapeutas, dentre outros profissionais, no qual, utilizam em alguns ambientes como escolas e hospitais, as tecnologias e atividades diversas para promover a autonomia de indivíduos com dificuldade de se integrar à vida social em razão de problemas físicos, sociais, mentais ou emocionais. Os profissionais elaboram planos de reabilitação e adaptação social, melhorando o desempenho funcional e reduzindo desvantagens, promovendo sua interação social, criando novos mecanismos, novas estratégias de aprendizagem que possibilitem o desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Em seus estudos sobre “O defeito e a compensação”, Vygotsky (1924/1997) ressalta que as dificuldades enfrentadas pela pessoa com

⁵ O termo *órgão defeituoso* usado por Vygotsky (1997) é considerado hoje como órgão com deficiência.

deficiência são entendidas como estímulo para o surgimento de processos de compensação. Existe uma força (motriz) que favorece a busca por possibilidades compensatórias. O autor ressalta a ideia de W. Stern (1923) para dizer que “Aquilo que não mata me faz mais forte”, significando com isso que a força surge da fraqueza, as habilidades das deficiências, chamando esse processo que transforma a fraqueza em força de supercompensação.

Diferente da compensação biológica, o que vai existir é o uso de vias e mediações simbólicas alternativas que atribui novas funções a determinados órgãos e organiza o comportamento de modo diferente ao identificado nas pessoas sem deficiência (VYGOTSKY, 2004). Dessa forma

Para a teoria sócio-histórica a deficiência torna-se um fenômeno sociogenético ou psicogenético, muito mais do que biológico. A compensação emerge da inserção na cultura, que permite que os processos psicológicos superiores unicamente humanos ganhem força e sejam desenvolvidos (CAVALCANTE; FERREIRA, 2011, p. 04).

A partir disso, as autoras ressaltam que é preciso fornecer condições para que a pessoa com deficiência possa se desenvolver. Para isso é preciso realizar mudanças na estrutura física e psicológica para que se busque entender as particularidades e necessidades do indivíduo com deficiência. Não se pode limitar ou subestimar as condições de desenvolvimento de tais indivíduos. Ou seja, deve-se haver a compreensão de que a deficiência não pode ser preponderante e determinante do desenvolvimento histórico-cultural da pessoa com deficiência.

De acordo com o conceito de compensação social posto pela perspectiva vigotskiana, nossas ações são mudadas/moldadas ao longo do desenvolvimento, pois esta ressalta que as barreiras arquitetônicas, físicas e humanas serão vencidas por meio da aceitação e intervenção da sociedade. A pessoa com deficiência passa, assim, a desenvolver sua autonomia e independência, antes não reconhecidas.

Dessa forma, Vygotsky (1989) ressalta o professor como um ser de grande importância no processo de mostrar à criança que a sua deficiência física não pode ser classificada como a causa da completa imperfeição ou da invalidez social. Sob essa perspectiva, a limitação passa a ser vista como uma

das características do indivíduo e jamais como referência de quem ele é (GUEBERT, 2007).

Com isso, surge a necessidade de um trabalho individualizado em função de cada caso particular. O docente, por meio do método da educação social, utiliza ferramentas que possibilitam a adaptação do aluno com deficiência ao meio. A pessoa com deficiência visual, por exemplo, ao fazer uso de instrumentos como a bengala e o alfabeto Braille consegue adquirir a sua independência, pois a bengala permite que o indivíduo se desloque no ambiente e o alfabeto Braille possibilita-lhe independência no ato de ler e escrever (VIGOTSKI, 1997).

Sendo assim, é tarefa da educação e da família estabelecer relações vitais importantes para a vida da criança com deficiência, proporcionando mudança no meio para a sua atuação na sociedade. O desenvolvimento da criança com deficiência é possível quando essas duas instituições, a princípio, trabalham em parceria a fim do alcance de seus objetivos, sem privar a pessoa com deficiência de desenvolver suas capacidades e do convívio social. É necessário também que essas crianças tenham acesso aos benefícios tecnológicos, facilitando sua interação com o meio onde se encontra inserida.

3. DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa realizada foi de natureza qualitativa. Optou-se por este tipo de abordagem porque se buscou dados descritivos por meio do contato direto com a situação estudada, preocupando-nos em retratar a perspectiva dos participantes, tendo o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento (BOGDAN; BIKLEN, 1982 citado em LUDKE, M.; ANDRÉ, M. 1986). Entre as várias formas que pode assumir uma pesquisa qualitativa, escolhemos o estudo de caso que, de acordo com Gil (2008), é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado.

3.1 Contexto de pesquisa

As entrevistas foram realizadas em uma escola pública municipal do Recife, localizada na zona oeste da cidade. Atende à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental - Anos Iniciais (1º ao 5º ano). O espaço físico da escola

não oferece acessibilidade para alunos cadeirantes, pois as salas de aulas são estreitas para a quantidade de alunos, dificultando a locomoção de João, como também não existem rampas de acesso para as salas de aulas e para o laboratório de informática. A escola possui cinco banheiros, porém, apenas um é adaptado para os alunos com deficiência, uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (estando ela ainda em construção, assim o atendimento é oferecido nas salas dos professores), pátio coberto e área verde, sendo pequenos para o quantitativo de alunos, e dentre outros compartimentos.

3.2 Construção e registro dos dados

Inicialmente, foi realizado um contato prévio com a gestão da escola solicitando permissão para a realização da pesquisa mediante a entrega da carta de encaminhamento da universidade e de cópia do projeto de pesquisa. Após esse primeiro contato com a escola e diálogo com a Gestora, os demais participantes foram contatados.

Por ser um estudo de caso, o campo e os sujeitos da pesquisa estão ligados diretamente a um aluno com paralisia cerebral e com deficiências múltiplas. Nesse trabalho o denominamos com o nome fictício de João. Ele possui sete anos de idade e está inserido no 1º ano do ensino fundamental. Estuda no horário da tarde e recebe atendimento clínico no horário da manhã, no bairro de Casa Amarela, três vezes por semana (segunda-feira a quarta-feira). Na quinta-feira, João recebe atendimento educacional especializado na sala de recurso multifuncional da escola, no horário da manhã. Sendo assim, participaram deste estudo a gestora da Escola (chamada neste trabalho com o nome fictício de Ana), a professora da sala regular (com o nome fictício de Vânia), a professora da sala de recurso multifuncional (com o nome fictício de Ester), e sua mãe (com o nome fictício de Maria).

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e individuais com os participantes da pesquisa com o objetivo de investigar se a escola tem possibilitado a relação de parceria com a comunidade e de que forma isso acontece, perceber como a escola juntamente com a família tem oferecido condições para que o aluno com deficiência desenvolva a autonomia e independência e quais as maiores dificuldades dessas duas instituições nesse

processo. As entrevistas foram agendadas e realizadas na própria escola, com o horário definido a partir da disponibilidade dos participantes. As respostas dos entrevistados foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas em protocolos individuais.

3.3 Procedimento de análise dos dados

As entrevistas foram analisadas a partir da proposta dos Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELA, 2006). Por meio dessa proposta é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilita uma análise mais consistente que permite ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas. A análise dos núcleos se inicia por um processo intranúcleo, avançando para uma articulação internúcleos. O processo de análise não foi restrito à fala do informante, ele se articulou (e aqui se amplia o processo interpretativo do investigador) com o contexto social, político, econômico, em síntese, histórico, que permite acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade.

Por meio do material gravado e transcrito, iniciamos várias leituras permitindo-nos destacar e organizar o que chamaríamos de pré-indicadores. Uma segunda leitura permitiu realizar o processo de aglutinação dos pré-indicadores pela similaridade, complementaridade ou contraposição, de modo que nos levou a uma menor diversidade de pré-indicadores; possibilitando, assim, encontrar os possíveis indicadores. Com a organização dos pré-indicadores, que resultaram nos indicadores, foi possível construir os núcleos de significação, definidos a partir do uso da fala do participante, que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios. Como mostra na tabela abaixo:

Pré-indicadores	Indicadores	Núcleo de significação
<ul style="list-style-type: none"> • A escola trabalha muito com jogos no computador, pintura, desenho e muitas brincadeiras • A escola trabalha com o objetivo de suprir as dificuldades do aluno. 	Os tipos de trabalho realizado na escola que favorecem o	<i>“Todo mundo ajuda João, as professoras ajuda muito. Antes</i>

<ul style="list-style-type: none"> •É realizado um plano de ação de acordo com o perfil de cada estudante, das necessidades e das potencialidades deles pra poder trabalhar 	desenvolvimento da autonomia e independência das crianças com deficiência.	<i>ele não pegava no lápis e agora já pega...”.</i>
--	--	---

Assim, considerando estes aspectos apontados, no que se refere a este estudo, foram encontrados dois núcleos de significação produzidos a partir da relação entre os discursos da mãe do aluno e dos outros participantes, a saber: “Não é a família que tem que ajudar a escola. A escola tá ali pra ajudá-la a desenvolver o processo educativo que vem dessa instituição...” e “Todo mundo ajuda João, as professoras ajuda muito. Antes ele não pegava no lápis e agora já pega...”. Os quais serão discutidos na secção seguinte.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Núcleo 1: “Não é a família que tem que ajudar a escola. A escola tá ali pra ajudá-la a desenvolver o processo educativo que vem dessa instituição...”.

Este núcleo se constituiu a partir das relações de complementaridade, similaridade e/ou contradição presentes nas narrativas das professoras, da gestão e da mãe de João. Dessa forma, foi possível verificar que as formas de parceria estabelecidas entre escola e família ocorrem por meio da criação de reuniões, plantão pedagógico, construção do projeto político pedagógico da escola, conselho escolar, criação de eventos e palestras. Esses encontros permitem que essas duas instituições passem a se conhecer melhor, discutindo juntos objetivos que desejam traçar, como também, solucionando problemas de ordens física, emocional e cognitiva (DAL`IGNA, 2011).

“A frequência dos pais nos momentos oferecidos para a participação da família na escola (projetos, datas comemorativas, reuniões, palestras, plantão pedagógico) é muito boa. As mães gostam muito do momento de poder conversar com os professores e com a gestão”. (fala de Ana, entrevista realizada em Abril/2015).

Por meio da entrevista com Ana, foi percebida a preocupação em possibilitar a presença dos pais no cotidiano escolar, considerando as reuniões como um momento de compartilhamento fundamental e necessário para o

estabelecimento de uma parceria. Esse e outros instrumentos utilizados pela gestão são mecanismos que promovem o diálogo entre as duas instituições, possibilitando também a participação da família na tomada de decisões administrativas, financeiras e pedagógicas, levando-a a se colocar, a pedir informações, tirar dúvidas quando necessário, solicitar ajuda à escola para resolução de algum problema específico que esteja vivenciando e procurar seguir as orientações ofertadas pela instituição (FREITAS, 2000). As ações promovidas pela escola para integrar a família são ressaltadas por diferentes entrevistados, como demonstram os discursos que se seguem.

“A família sempre participa das reuniões, a gestora realiza perguntas e agente responde dando opinião”. (fala de Maria, entrevista realizada em Abril/2015).

“Por meio das reuniões individuais se faz um trabalho com as famílias de conscientização, de informação, de conhecimento”. (fala de Ester, entrevista realizada em Abril/2015).

“A escola favorece a participação da família no ambiente escolar. Realiza reuniões com os pais tendo como assunto abordado a execução de projetos”. (fala de Vânia, entrevista realizada em Abril/2015).

Como estratégia da escola, é criado um planejamento, fornecido no início do ano letivo, com todas as datas das reuniões e eventos que irão ocorrer. A Gestão também fornece declaração aos pais que trabalham, para que todos se façam presentes nesses momentos. Vale ressaltar que esses encontros não estão centralizados apenas em problemas comportamentais ou rendimento escolar. As reuniões são consideradas de grande importância por todos os seguimentos da escola e pela família, promovendo benefícios para ambas instituições. Elas são significadas como um espaço privilegiado para o acompanhamento e a avaliação da vida familiar, fazendo com que suas condições de vida sejam conhecidas, avaliadas e transformadas em um risco calculável (DAL'IGNA, 2011).

Foi possível observar alguns tipos de benefícios que esses encontros promovem para a escola. Com a criação de reuniões individuais com os pais dos alunos com deficiência ou dos alunos que apresentam alguma dificuldade, o corpo pedagógico consegue conhecer melhor o perfil de cada discente e de sua família, traçando/criando um plano de ação para melhor atendê-los.

“É realizado um plano de ação de acordo com o perfil de cada estudante, das necessidades e das potencialidades deles pra poder trabalhar”. (fala de Ester, entrevista realizada em Abril/2015).

Esse plano de ação é muito importante, pois, em geral, o conhecimento dos pais sobre a deficiência do filho é mínimo e, com isso, cabe à escola realizar esclarecimentos, tirar dúvidas e indicar possíveis encaminhamentos para serviços de atendimento clínicos gratuitos. Com o conhecimento do perfil das famílias, a escola consegue ser parceria dela criando projetos que visam a atender as necessidades da família, fazendo mudanças no planejamento de acordo com as exigências e discutindo questões administrativas para melhor atendê-la. A família também se beneficia com esses encontros e isso foi perceptível ao fazermos a entrevista com a mãe de João, que salientou o proveito adquirido por meio do contato com o corpo pedagógico da escola.

As professoras e a gestora me ajudam muito. Por meio dos esclarecimentos e encaminhamentos adquiridos por elas nas reuniões conseguir encontrar instituições que oferecem atendimentos necessários para o desenvolvimento de meu filho (fala de Maria, entrevista realizada em Abril/2015).

Assim, ambas as instituições se beneficiam uma com o trabalho da outra. Porém, os dados também revelaram que alguns pais de alunos com deficiência não comparecem quando, por exemplo, são chamados para reuniões individuais para compartilharem de questões específicas sobre a aprendizagem e ensino de seus filhos. A falta da participação de algumas famílias em estabelecer a parceria com a escola dificulta o trabalho da instituição para o desenvolvimento dessas crianças, pois isto torna difícil a elaboração de um planejamento de intervenção com a finalidade do alcance dos objetivos educacionais.

“Eu tenho alunos que eu já cansei de mandar vários recados... estes pais estão muito omissos, estão deixando os meninos muito largados e sem estrutura...”. (fala de Vânia, entrevista realizada em Abril/2015).

Para que a escola se modifique é necessário conhecer as necessidades dos alunos. Com isso, a falta de informação por parte da família, da presença de um laudo médico ou de parcerias com outras instituições leva a escola a

não se apropriar das dificuldades de aprendizagens do aluno, de seus comportamentos, enfim, a não possuir uma descrição do perfil do discente para criar estratégias de intervenção.

No entanto, para o desenvolvimento da autonomia e independência das crianças com deficiência, é necessária a parceria família e escola. Isto porque no cotidiano escolar, as professoras precisam de informações sobre seus alunos para criar e recriar mecanismos para propiciar o desenvolvimento deles, adaptando seu planejamento segundo as necessidades dos educandos.

Núcleo 2: “Todo mundo ajuda João, as professoras ajuda muito. Antes ele não pegava no lápis e agora já pega...”.

A criação de uma parceria entre escola e família possibilita que sejam elaboradas estratégias de intervenções que busquem proporcionar o desenvolvimento dos alunos. Por meio dessa relação de proximidade e cooperação é possível conhecer tanto o progresso, bem como as necessidades de aprendizagens dos alunos. Ao fazer a entrevista com Maria, percebemos o desenvolvimento que ela observa em João, por meio do trabalho desenvolvido pelo corpo pedagógico da escola.

“Essa é a segunda escola que João estuda. Na primeira escola eu não percebi nenhuma mudança no meu filho. Porém, desde que ele passou a estudar aqui, cada vez mais o meu filho está se desenvolvendo. Eu sempre converso com as professoras e juntas discutimos o que ele já está alcançando e o que ainda não alcançou. Antes ele não conseguia se comunicar por ter dificuldades na fala, porém, hoje ele não só se comunica, mas consegue cantar e se expressar oralmente em público por meio de apresentações em peças teatrais e outras atividades realizadas na escola”. (fala de Maria, entrevista realizada em abril de 2015).

Esses e outros avanços foram alcançados por meio do trabalho desenvolvido por uma equipe composta por terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, fonoaudióloga e psicóloga na interação com a escola, representada pelas professoras do Atendimento Educacional Especializado e da sala regular. As profissionais da escola elaboram planos de intervenção e adaptação social, criando novas estratégias de aprendizagem que possibilitam o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Ambas desenvolvem métodos de intervenção específicos que visam suprir as dificuldades dos alunos, através

do trabalho da psicomotricidade, estimulação da memória, da atenção e da escrita, utilização de material concreto, dentre outros tipos de atividades que visam a favorecer seu desenvolvimento.

“A deficiência do aluno exige um trabalho diferenciado da do grupo, com isso realizo atividades diferenciadas, trabalhando a dificuldade de cada criança”. (fala de Vânia, entrevista realizada em Abril/2015)

O docente ao utilizar ferramentas que favorece a adaptação do aluno com deficiência ao meio possibilita que ele consiga se desenvolver no espaço em que está situado, de forma independente. Aliado às atividades de ensino, a escola tem como objetivo melhorar sua estrutura física, disponibilizar materiais pedagógicos, solicitar uma pessoa ao órgão responsável para realizar um atendimento exclusivo aos alunos com deficiência e orientar as famílias para que possam buscar prestação de serviços gratuitos disponibilizados pela rede municipal de ensino. Deste modo, ao se garantir a organização do ambiente físico e social, promove-se a inserção social do aluno com deficiência e sua adaptação ao meio, ocorrendo a compensação social (VIGOTSKY; 1989), que lhe ajuda a superar as limitações impostas pela deficiência biológica.

Para que a compensação social aconteça e haja o desenvolvimento do indivíduo e de sua inclusão ao meio social, como já mencionado, faz-se necessário que a sociedade se modifique por meio de transformações pequenas e grandes (SASSAKI; 2003). Porém, para a escola se modificar faz-se necessário o uso da verba de acessibilidade fornecida pelo governo federal, como menciona a Gestora da escola.

“A escola depende da verba de acessibilidade para fazer adaptações da estrutura física do prédio da escola, ficando assim a mercê do governo federal”. (fala da Gestora, entrevista realizada em Abril/2015).

Para receber a verba de acessibilidade, a escola precisa ter aluno com deficiência matriculado na unidade, informando a outras instâncias as necessidades que a escola possui para receber esse aluno. Embora os profissionais elaborem planos de intervenção e adaptação social, melhorando o desempenho social e reduzindo desvantagens, promovendo a interação social do aluno com deficiência (VIGOTSKY; 1989), eles dependem de outras

instâncias para concretizar seus projetos. Ou seja, há coisas da estrutura física que não estão dentro da governabilidade da escola.

“A burocracia para conseguir as coisas é muito grande. Precisamos esperar, por um longo período, a aprovação dos projetos a ser realizados”. (fala da professora da sala de recurso multifuncional, entrevista realizada em Abril/2015).

Partindo desse contexto, a escola no qual se realizou a pesquisa possui dificuldade em promover a autonomia e independência dos alunos com deficiência devido à inadequação de sua estrutura física. Seu espaço físico é composto por salas de aulas pequenas para locomoção e acomodação do aluno cadeirante, falta de rampas para sua acessibilidade em alguns espaços da escola, falta de um local e de equipamentos apropriados para ser realizada a higiene pessoal, pois embora haja um banheiro adaptado para pessoas com deficiência, não existe um local para se realizar a troca de fralda ou a higiene pessoal do aluno.

A ausência de profissionais que conheçam as necessidades dos alunos com deficiência para que possam adaptar as escolas, atendendo melhor a essas crianças, é uma das dificuldades encontrada em todas as escolas, pois é enviada apenas a verba de acessibilidade e os profissionais precisam, além de comprar os devidos materiais, contratar uma pessoa para fazer as mudanças apropriadas. Além disso, no âmbito das relações interpessoais e pedagógicas dentro da escola, as auxiliares dos alunos com deficiência não recebem formação para o trabalho com essas crianças, superprotegendo-os, impedindo, assim, o desenvolvimento da autonomia e independência do aluno com deficiência.

Vale ressaltar que os dados também apontaram que a família possui dificuldade na permanência do aluno investigado na escola e nos atendimentos especializado.

“[...] eu levo ele de manhã para os outros acompanhamentos e ele fica muito cansado e pede para não ir para escola”. (fala de Maria, entrevista realizada em Abril/2015).

Os atendimentos clínicos do aluno são oferecidos em contraturno ao do horário da escola, acontecendo três vezes por semana. Porém, não são oferecidos no bairro no qual o aluno reside, precisando, assim, locomover-se com sua mãe de um bairro para outro. Essas idas e voltas deixam a criança

com deficiência muito cansada, precisando, muitas vezes, faltar à unidade de ensino, pois, as ruas e os ônibus utilizados pelo menino, não são propícios para sua locomoção. Assim, a mãe procura sempre se comunicar com as professoras informando suas necessidades e justificando a ausência do menino na escola.

A Gestão da escola entende que não é fácil a luta pela inserção e pelo desenvolvimento da autonomia e independência dos alunos com deficiência e por isso procura trabalhar em conjunto com a família para melhor atendê-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desse estudo, que teve como objetivo compreender os tipos de parceria entre família e escola que favorecem o desenvolvimento da autonomia e da independência em crianças com deficiência demonstraram como é significativo o estabelecimento dessa parceria, o qual proporciona benefícios aos alunos que possui ou não algum tipo de deficiência, como é o caso de João, foco deste estudo.

Nessa perspectiva, compreendemos por meio da entrevista feita com a senhora Maria que por meio do trabalho realizado pela escola, João já conseguiu se desenvolver além do esperado. Apesar do mesmo já ter estudado em outra escola, anos anteriores, não recebeu estimulação adequada para o desenvolvimento sensorial, motor e da linguagem, com dificuldade de se expressar oralmente, assim, ele não se comunicava com os demais colegas e não conseguia realizar as atividades adequadamente. Com o trabalho realizado por esta escola, foi possível identificar o desenvolvimento integrado desses sistemas (sensorial, motor e da linguagem), expresso, especialmente, pela capacidade de locomoção e pela comunicação estabelecida com os colegas. O que parece ser um reflexo da parceria família-escola em prol do desenvolvimento da autonomia e independência dessa criança (DAL'IGNA, 2011).

A importância de uma parceria é ressaltada no trabalho de Dal'igna (ibidem) como sendo algo relevante para que estas duas instituições possam solucionar juntas os problemas de ordem física, emocional e cognitiva que envolvem os alunos.

Nesse contexto, através das análises foi verificado que as formas de parceria que são estabelecidas entre a escola e família se configuram de várias maneiras. Dentre elas podemos destacar as reuniões individuais e coletivas, o conselho de classe, o plantão pedagógico e as proposições existentes no projeto político pedagógico, que orientam as ações no interior da escola de maneira democrática. Com a participação da família na escola foi possível, também, conhecer os benefícios ocasionados por essa parceria, dos quais podemos ressaltar as reuniões individuais a partir da criação de planos e projetos de intervenção que visam atender às necessidades da família e que proporcionam mudanças no planejamento escolar, buscando atender ao que foi solicitado pelos pais nas reuniões. Também foi constatado que são realizadas pela escola indicações para a família de locais que disponibilizam atendimento clínico gratuito para o tratamento e acompanhamento dos alunos que possuem algum tipo de deficiência, de modo a possibilitar a superação dos limites biológicos impostos pela deficiência e favorecer a compensação social desses alunos (VYGOTSKY, 1989)

Com a pesquisa foi possível descobrir, ainda, que tanto a escola como a família utilizam-se de estratégias para que se efetive a parceria entre ambas. Como colocado por Freitas (2000), é necessário que haja instrumentos que possibilitem essa parceria, sendo esta necessária, inclusive, para a promoção de um ensino com qualidade social.

Apesar disto, mesmo com os instrumentos de parceria oferecidos pela escola, ainda é perceptível que a participação das famílias, na instituição investigada, não ocorre, ainda, de maneira ampliada. Ao que se refere às famílias dos alunos com deficiência, fica claramente evidenciado a falta de participação de alguns desses pais com o propósito de estabelecer uma comunicação ou uma parceria com a escola. Mesmo sendo solicitada a presença deles neste ambiente, muitos não comparecem e até ignoram as necessidades do filho ao se negarem a reconhecer a deficiência da criança e, conseqüentemente, não buscarem, na parceria com a escola, atendimento clínico necessário e adequado ao seu filho, acarretando dificuldade no desenvolvimento da autonomia e independência do aluno.

Durante a realização da pesquisa foi apontado pelos participantes algumas dificuldades que podem comprometer o desenvolvimento dos alunos

com deficiência, como já mencionado em nossa análise de dados. Foram relatadas assim, dificuldades de ordem burocrática por parte da escola e dificuldades vividas pela mãe por meio do transtorno vivido para que o seu filho possa ter acesso ao acompanhamento clínico.

De modo geral, foi possível constatar como escola e família podem juntas ser parceiras para proporcionar o desenvolvimento da criança com deficiência. Porém, como neste estudo não se considerou a participação da criança com deficiência, e sendo ela o principal sujeito dessas interações, sugerimos que outros estudos concebam a participação da pessoa com deficiência partindo da perspectiva de como a família e escola contribuem para o seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação com instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 2006, v. 26, n. 2, p. 222-245.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, jan./abr., 2013, v. 94, n. 236, p. 299-322.

ALMEIDA, Simone. A relação família-escola: diferentes lógicas de ação na experiência escolar. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

CAVALCANTE, T. C. F.; FERREIRA, S. P. A. Impedimentos cognitivos e a acessibilidade comunicacional na escola: contribuições da teoria de Vygotsky. *Ciências & Cognição*. Pernambuco, 31 de dez de 2011, v. 16, n. 3, p. 043-056.

DAL`IGNA, Maria Cláudia. Família S/A - Um estudo sobre a parceria família-escola. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo : Atlas, 2008.

GUEBERT, Mirian Célia Castellain. *INCLUSÃO – Uma realidade em discussão*. 2. ed. Curitiba:IBPEX, 2007.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: *Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 1986. cap. 2.

MARANHÃO, Iágrici Maria de Lima. MARQUES; Luciana Rosa. Os mecanismos de participação social na escola: instrumentos de gestão democrática ou de controle? *Espaço do currículo*, Janeiro a Abril de 2014, v.7, n.1, p.125-136.

MINAYO, Maria Cecília. Fase exploratória da pesquisa. In:_____. *O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo, HUCITEC, 1998. p. 89-104.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Contribuição de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. *Psicologia em estudo*. Maringá, abr./jun. 2008, v.13, n. 2, p. 307-316.

RICOTTA, Luiza. *Valores do educador: uma ponte para a sociedade do futuro*. São Paulo: Ágora, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão Construindo uma sociedade para todos*. 5ª Edição, Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita. ASSISTIVA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO. O que é Tecnologia Assistiva? Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>>. Acesso em 20 de julho de 2015.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO. O que é AEE. Disponível em: <<http://www.educacao.saobernardo.sp.gov.br/index.php/clipping/216-institucional/se-115-secao-de-educacao-especial/1668-atendimento-educacional-especializado>>. Acesso em 02 Maio de 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução á Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*. Tomo V. Madrid: A. Machado Libros, 2006.

VIGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica* – São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 2010.

VILAS BOAS, L. L.; FERREIRA, S. P. A. O papel da estimulação precoce e da escolarização na constituição do sujeito-leitor cego: um estudo de caso. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, jul./dez. 2010, v. 13, n.2, p. 347-374.