



## DE INVISÍVEL A ATOR SOCIAL: O CASO ISABEL

Kátia Patrício Benevides Campos\*

Silvia Roberta da Mota Rocha\*\*

Cleonice Maria de Lima Oliveira\*\*\*

**Resumo:** Em uma pesquisa etnográfica do tipo estudo de caso e pesquisa-ação, apresentamos como objeto de investigação a análise da concepção ensino-aprendizagem de uma professora com uma criança com síndrome de Down em uma classe comum. Pela perspectiva histórico-cultural, discutimos a condição de sujeito de uma criança com síndrome de Down em uma classe de educação infantil mediada pela ação e significação docente. Os referenciais teórico-metodológicos da pesquisa apresentam a perspectiva de deficiência como construção social, condição de deficiência pela diferenciação negativa e estigmatização. Como implicação pedagógica temos a implementação de uma formação educacional para a problematização de concepções docentes de deficiência como privação cultural, empirista de conhecimento, de educação infantil como instância preparatória para a alfabetização (entendida como sistema de códigos e ascendente de leitura, construtivista de conhecimento e sociointeracionista de aprendizagem, psicogenética de alfabetização e interacionista, e discursiva de leitura). Os dados apontam a invisibilidade de Isabel na escola, no isolamento de sujeito e nas interações sociais.

---

\* Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mestra em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Professora adjunta da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) na área de Educação, atuando principalmente na educação infantil, educação inclusiva, ensino-aprendizagem e deficiência intelectual. Atuou na coordenação-adjunta das duas edições do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (2012 e 2014), realizado pela UFCG, em parceria com o Ministério da Educação e secretarias municipais de educação do estado da Paraíba. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais (Grão), cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil/CNPq. Integra o Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-graduação em Educação da UFCG, na Linha Práticas Educativas e Diversidade. *E-mail:* katiapbcampos@gmail.com

\*\* Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora adjunta da UFPB e professora da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). *E-mail:* silviarobertadamotarocha@gmail.com

\*\*\* Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), especialista em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP) e em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Integra o Grupo de Pesquisa, Tecnologias, Educação, Mídias e Artes como pesquisadora colaboradora da UEPB. Servidora pública municipal do Ensino Fundamental I de Aroeiras-PB. *E-mail:* cleo-nicelima@hotmail.com

Apesar dos ganhos no desenvolvimento, na autonomia e visibilidade de Isabel, reiteramos a difícil e necessária construção de um olhar social, histórico e singular para a deficiência e a exclusão social nela implicada.

**Palavras-chave:** Síndrome de Down. Perspectiva histórico-cultural. Etnografia. Pesquisa. Ação.

## INTRODUÇÃO

Realizamos uma pesquisa etnográfica<sup>1</sup>, do tipo estudo de caso e pesquisa-ação, cujo principal objeto de investigação foi a análise da concepção ensino-aprendizagem de uma professora com uma criança<sup>2</sup> com síndrome de Down em uma classe comum. Tomamos como principal pressuposto a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento, que afirma o papel das interações na construção de relações de ensino-aprendizagens e na análise de pesquisas educacionais (VYGOTSKY, 2005; THIOLENT, 2009; MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2008; CARNEIRO, 2008).

Analisaremos, neste artigo, a condição de sujeito de uma criança com síndrome de Down em uma classe comum de educação infantil mediada pela ação e significação docente. Algumas questões de pesquisa nos nortearam:

- Qual é a condição de sujeito de Isabel na escola?
- Como a professora contribui para tal condição?
- Que ações utiliza com ela e o seu grupo-classe para reproduzir a condição histórica e silenciada de sujeitos em situação de deficiência?
- Que intervenções seriam necessárias à reconstrução da condição de sujeito de direito à educação formal em escolas acolhedoras?
- Que transformações começaram a emergir nesse processo?
- Como se deram?
- Por que ocorreram?

Nessa direção, discutiremos a complexidade do conceito de deficiência, características da síndrome de Down, a produção social em torno da deficiência e, mais especificamente, a condição de Isabel na classe comum.

## A COMPLEXIDADE DO CONCEITO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A complexidade de construção de um conceito que dê conta da produção social da deficiência intelectual tem levado alguns autores a afirmar que ela "não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma

1 - Recorte da pesquisa de doutorado da primeira autora, realizada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro-(UERJ) em 2012.

2 - Pesquisa aprovada no Conselho de Ética da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), nº 3608.0.000133-09. Anexo A.

interrogação e objeto de investigação de inúmeras áreas" (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 15). Esses autores ressaltam que tal compreensão sugere o diálogo entre os diversos saberes (psicológicos desenvolvimentistas baseados na sociologia, antropologia, educação e psicanálise), na busca pela construção científica de uma definição interdisciplinar.

Diante das diferentes perspectivas sobre o conceito de deficiência intelectual, uma das questões mais importantes refere-se ao conhecimento da sua forma de produção social e dos aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos com essa condição.

## SÍNDROME DE DOWN

Para melhor caracterizar o sujeito-alvo deste estudo, apresentamos, a seguir, algumas informações básicas sobre a síndrome de Down, porque entendemos que o desenvolvimento humano se dá na junção entre suas condições biológicas e a apropriação cultural. Nesse sentido, discutiremos aspectos da síndrome de Down que resultam em deficiência intelectual, considerando a dimensão social que essa condição acarreta. Por nosso foco não ser a deficiência em uma perspectiva biomédica, ressaltamos que indivíduos com síndrome de Down, embora tenham características comuns, diferem-se de acordo com as particularidades de cada um, tanto sob o aspecto biológico quanto dos pontos de vista psicológico e sociocultural.

### Aspectos genéticos e características físicas e cognitivas

A síndrome de Down é uma anomalia genética produzida, geralmente, pela presença de um cromossomo a mais no par 21. O termo trissomia, portanto, indica o acréscimo no cariótipo<sup>3</sup>, totalizando, no indivíduo com síndrome de Down, 47 cromossomos, e não 46 como é a norma nos seres humanos. Como sabemos, cada célula reprodutiva (espermatozoide e óvulo) possui 23 cromossomos que, na fecundação, formarão 46 cromossomos, dando início ao processo de divisão celular, gerando novas células com 46 cromossomos e assim por diante. A síndrome de Down acontece quando há uma alteração inadequada dos cromossomos do par 21; dois cromossomos 21 se juntam originando células, uma de 47 e outra de 45 cromossomos, sendo esta última eliminada (TUNES; PIANTINO, 2006).

Essa anomalia, conhecida como *trissomia simples do par 21*, atinge 95% dos casos de síndrome de Down. Os outros dois tipos são a *trissonomia de translocação*, que atinge cerca de 3% dos casos, em que há também três cromossomos 21, mas o braço longo de um deles liga-se a outro cromossomo; e o *mosaicismo*, encontrado em 2% dos casos, em que a reprodução celular gera células com 46 e 47 cromossomos.

---

3 - Refere-se à identidade genética do ser humano.

Diagnosticada, normalmente, no nascimento, a alteração genética da síndrome de Down resulta em algumas características físicas facilmente identificadas nos bebês (TUNES; PIANTINO, 2006; CARNEIRO, 2008). De acordo com Voivodic (2008), os bebês com síndrome de Down apresentam pelo menos seis das seguintes características:

- Tamanho e peso menores que outros bebês nascidos a termo.
- Olhos amendoados, um pouco separados um do outro<sup>4</sup>.
- Mãos menores e gordas com prega na palma da mão transversal única.
- Hipotonia (flacidez muscular).
- Pernas e braços curtos.
- Orelhas localizadas abaixo do normal.
- Nariz pequeno.
- Bochechas proeminentes por conta da flacidez muscular.
- Dedo mínimo meio curvado.
- Excesso de pele na nuca.
- Em geral, pés com uma distância entre o primeiro dedo e o segundo.

Destacamos, ainda, que é preciso ter cuidado no diagnóstico precoce, pois, como lembra Carneiro (2008, p. 63), "muitos recém-nascidos possuem algumas dessas características, não tendo, necessariamente síndrome de Down". É possível detectar algumas alterações fenotípicas no feto por meio do exame de ultrassonografia, mas a precisão do diagnóstico da síndrome de Down é dada pelo exame de "cariograma". Trata-se da amniocentese, análise cromossômica de cada núcleo celular por meio de uma amostra de células da placenta (caso seja feita pelo feto) ou do sangue (CARNEIRO, 2008). As crianças com síndrome de Down são fisicamente semelhantes, diferenciando-se, entretanto, no comportamento e padrão de desenvolvimento. Carneiro (2008, p. 64) adverte:

[...] não há um padrão estereotipado e previsível em todas as crianças com síndrome de Down, uma vez que tanto o comportamento quanto o desenvolvimento da inteligência não dependem exclusivamente da alteração cromossômica, mas, também, do restante do potencial genético bem como das influências do meio que a criança vive.

Voivodic (2008) chama a atenção ainda para as características estereotipadas atribuídas ao sujeito com síndrome de Down, como: docilidade, afetividade, teimosia, amistosidade,

---

4 - Os olhos parecem de orientais, daí a denominação "mongoloide".

entre outras. Ainda segundo a autora, os estudos não revelam características comuns de personalidade e comportamento entre os sujeitos, "o que não permite traçar um perfil identificador [...]" (VOIVODIC, 2008, p. 42).

O desenvolvimento motor da criança com síndrome de Down apresenta um atraso das funções de sentar, ficar em pé e andar, que ocorrem, na maioria dos casos, mais tardiamente do que nas crianças consideradas normais. A hipotonia muscular, típica dos sujeitos com a síndrome, também é outro fator que contribui para o atraso psicomotor da criança.

A partir do desenvolvimento psicomotor, a criança explora o ambiente construindo suas experiências na relação com o mundo. Voivodic (2008, p. 43) destaca que, nas crianças com síndrome de Down,

[...] foram observadas diferenças nesse comportamento exploratório: usam comportamentos repetitivos e estereotipados, mantendo-os mesmo que se mostrem inúteis; seu comportamento exploratório é impulsivo e desorganizado, dificultando um conhecimento consistente do ambiente, sendo que a exploração dura menos tempo.

No tocante ao aspecto cognitivo, estudiosos como Schwartzman (1999), Carneiro, (2008) e Voivodic (2008) afirmam que a deficiência intelectual constitui uma das características mais marcantes da criança com síndrome de Down, além de outros problemas de saúde como: "cardiopatia congênita (40%); problemas de audição (50 a 70%); de visão (15 a 50%); alterações na coluna cervical (1 a 10%); distúrbios da tireóide (15%); problemas neurológicos (5 a 10%); obesidade e envelhecimento precoce" (MOREIRA; EL-HANI; GUSMÃO, 2000, p. 97).

Para Schwartzman (1999, p. 59),

[...] há uma grande variabilidade clínica tanto no que se refere aos aspectos físicos quanto aos cognitivos. Algumas crianças são muito mais afetadas do que outras de forma que o aspecto do comprometimento é muito amplo. Não temos elementos para firmar prognósticos seguros quanto ao grau de comprometimento dessas crianças durante os dois primeiros anos de vida.

O autor chama a atenção ainda para o cuidado que se deve ter na correlação entre aspectos físicos e desenvolvimento ulterior da criança com síndrome de Down, uma vez que há uma variedade de desenvolvimento das crianças em relação à linguagem e cognição.

Mesmo admitindo os avanços dos estudos sobre a síndrome de Down, Carneiro (2008, p. 65) observa que "as imprevisibilidades dos prognósticos ainda são marcadamente vinculadas às características e aos comprometimentos orgânicos dos sujeitos".

Na direção de Carneiro (2008), embora reconheçamos que a deficiência intelectual é uma condição orgânica que traz sérios comprometimentos ao processo de desenvolvimento

cognitivo, sabemos, também, que o processo educacional pode possibilitar maior aprendizagem e desenvolvimento da criança com síndrome de Down. Na medida em que é nas interações sociais que o desenvolvimento cognitivo é adquirido, cada sujeito traz suas experiências para esse processo, sendo, portanto, todo processo de desenvolvimento singular. Em outras palavras, o nível de aprendizagem que crianças com síndrome de Down ou outros tipos de deficiência intelectual alcançarão dependerá, em grande parte, das experiências socioeducativas a que forem expostas.

## A PRODUÇÃO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Tradicionalmente, a deficiência tem sido concebida como problemas patogênicos presentes no organismo do indivíduo. Sua origem recairia no deficiente, cuja marca se encontra presente no seu corpo por meio de características físicas, por exemplo, de indivíduos com síndrome de Down ou com distúrbios de comportamentos considerados inadequados do ponto de vista dos padrões sociais de normalidade.

Diferentemente desse enfoque, estudiosos (OMOTE, 1994, 2004; FONTES et al., 2007; GLAT, 2004, 2009; PLETSCHE, 2009) apontam a deficiência na perspectiva de construção social, da diferença inscrita na deficiência. Evidenciada, quase sempre, pelo sujeito considerado incapacitante, passa a ser um fenômeno produzido socialmente. É importante ressaltar que não se trata de desconsiderar os problemas gerados pelas condições orgânicas, mas de reconhecer o modo como o sujeito com deficiência é visto socialmente. É preciso compreender que um melhor desempenho da capacidade e da adaptação do deficiente na sociedade não depende, exclusivamente, de fatores orgânicos, mas sociais. É na sociedade que o deficiente é produzido mediante estigmas que colaboram para seu estatuto de deficiente, ou seja, aquele considerado incompetente e improdutivo. Glat (2009, p. 23) lembra:

Dito de outra forma, pessoas rotuladas como deficientes mentais se apresentam mais dependentes e incapacitadas do que seria resultante de sua condição orgânica, por terem aprendido a desempenhar o papel de deficientes. Como esses indivíduos são geralmente assim classificados logo após seu nascimento ou nos primeiros anos de vida, são socializados em uma situação de desvantagem – como pessoas estigmatizadas. Isso afeta sua identidade pessoal, aumentando a probabilidade de aderência e fidelidade ao papel que lhes é atribuído.

Desse modo, a sociedade estabelece normas de funcionamento segundo as quais aqueles que não correspondem ao padrão referenciado pela norma são considerados desviantes. Assim sujeitos deficientes são tratados de forma diversa daqueles considerados normais.

Na perspectiva da deficiência como construção, sua manifestação nos sujeitos se diferencia em diversos aspectos. Em relação aos aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, Magalhães (2000, p. 3) afirma:

Alunos com deficiência mental apresentam um padrão diferenciado de desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor; possuem uma diferença nos processos evolutivos de personalidade; têm dificuldades na capacidade de aprender, na constituição de sua autonomia e nos processos de relação com o mundo, pois sua forma de organização apresenta-se de maneira qualitativamente diferente de seus pares da mesma idade, o que lhe faz peculiar em sua forma de perceber o estar no mundo.

Entre as dificuldades vivenciadas por esses sujeitos, estariam aquelas relacionadas à abstração, à generalização, à formação de conceitos, à memorização, ao desenvolvimento psicomotor e à metacognição<sup>5</sup>. Essas características geralmente são enfatizadas pela relação ensino-aprendizagem na escola. É preciso levar em consideração que, no contexto da deficiência intelectual, engloba-se um amplo grupo de indivíduos com diferentes graus e etiologias. Diante de tal complexidade, o trabalho com esses sujeitos precisa ser visto a partir da compreensão da singularidade do aluno, cujo comportamento se dá de modo diferenciado. Ou seja,

[...] esses alunos apresentam, caracteristicamente, um ritmo de aprendizagem mais lento do que seus colegas da mesma faixa etária, necessitando de um tempo maior para realizar suas tarefas. Sua capacidade de abstração e generalização também se mostra mais limitada, e eles podem, ainda, ter maior dificuldade para formação de conceitos e memorização (FONTES et al., 2007, p. 81).

Considerando que essa condição não prejudica apenas o desenvolvimento intelectual e cognitivo, autores discutem o sujeito biológico e social na relação com a deficiência. Como modo primário de existência, a deficiência é constituída a partir da sua dimensão orgânica. Mas a produção e expressão dessa deficiência só são compreendidas na sua dimensão social, secundária:

Vygotsky distingue aspectos de ordem primária e de ordem secundária na constituição da deficiência. Os aspectos primários referem-se às lesões orgânicas, lesões cerebrais, malformações orgânicas, alterações cromossômicas, enfim, características físicas comumente

---

5 - Capacidade de assumir o controle consciente do pensamento, objetivando a progressiva passagem dos conceitos espontâneos para os conceitos científicos. Podemos solicitar a resposta da criança sobre suas escolhas, inclusive cognitivas, ou seja, que fale sobre estratégias ao desenvolver alguma atividade (MOTA ROCHA, 2002).

apontadas como causas da deficiência e que interferem significativamente no processo de desenvolvimento de indivíduos considerados portadores dessa deficiência. Os aspectos secundários não estão diretamente ligados ao primário, mas traduzem as dificuldades geradas pela deficiência primária. [Desse modo,] o desenvolvimento incompleto das funções superiores na criança com deficiência mental está determinado diretamente pela sua causa originária (primária) ou se trata de uma complicação de ordem secundária? [...] O desenvolvimento incompleto das funções superiores está ligado ao desenvolvimento cultural incompleto da criança mentalmente retardada, à sua exclusão do ambiente cultural, da nutrição ambiental (CARNEIRO, 2007, p. 46).

Assim, podemos reconhecer a importância dos aspectos biológico e cultural no tornar-se indivíduo:

[...] se existe um nascimento cultural deve existir também, como já foi dito anteriormente, um hipotético momento zero cultural. A razão é simples: se as funções culturais têm que se "instalar" no indivíduo é porque elas ainda não estão lá, ao contrário do que ocorre com as funções biológicas que estão lá desde o início da existência, nem que seja de forma embrionária (PINO, 2005, p. 47).

Na deficiência, os aspectos secundários passam a ser a chave para a intervenção pedagógica. Portanto,

[...] a intervenção pedagógica deveria centrar-se nos aspectos secundários da deficiência, no desenvolvimento dos processos superiores mais suscetíveis de compensação. Os aspectos primários da deficiência desencadeiam certas limitações naturais na criança, mas são as limitações secundárias, mediadas social e psicologicamente, as que definem o perfil particular de uma pessoa com deficiência (CARNEIRO, 2007, p. 41).

A afirmação sobre um hipotético *momento zero cultural* (PINO, 2005) aponta para a compreensão das funções orgânicas atreladas às funções culturais, uma vez que mesmo ao embrião são postos significados culturais. Vale lembrar as construções feitas a partir do reconhecimento de uma gestação e os significados inscritos na história de vida de cada sujeito, iniciada desde a sua concepção. Ao nascer, ele já está inserido em um contexto social que foi predeterminado ainda como embrião. Assim, podemos dizer que o homem vivencia um duplo nascimento, o biológico e o cultural:

O ser humano, ao nascer, dispõe apenas de recursos biológicos característicos da espécie, que podem ser considerados a base para o processo de humanização. Mas é a convivência com o outro que vai possibilitar que esse processo se concretize. Por isso, podemos falar

metaforicamente em um duplo nascimento da criança: um biológico e outro cultural. A partir do momento em que a criança nasce, progressivamente, ingressa num mundo onde as relações são mediadas pelas significações, valores e verdades de sua cultura. Isso não quer dizer que ela será passivamente moldada pela cultura. Mas que irá interagir com ela. É a partir dessas interações que se constituirá como ser humano. Assim podemos afirmar que o homem é produto e produtor da cultura. Ou seja, somos fruto das circunstâncias, mas também contribuimos na construção dessas circunstâncias (PINO, 2005, p. 34).

Para esse nascimento cultural, a mediação semiótica<sup>6</sup> torna-se fundamental na vida dos indivíduos, uma vez que o nascimento humano é mediado pela interação e apropriação dos instrumentos de natureza física e psíquica. Os primeiros modificam o meio físico e os sujeitos da ação, alterando, sobretudo, os de natureza psíquica – signos que modificam as relações entre os sujeitos e consigo mesmo, conferindo ao real uma outra existência: a existência simbólica.

Nesse caso, reafirmamos que os desafios vivenciados pelos indivíduos com deficiência intelectual decorrem, em grande parte, dos perversos processos sociais de estigmatização que eles sofrem. Isso ocorre quando a cultura e seus membros mais experientes invisibilizam e paralisam o sujeito com deficiência, dificultando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a exemplo da apropriação da língua escrita como prática cultural (ANDERSON; TEALE, 1987).

## **A CONDIÇÃO DE ISABEL NA CLASSE COMUM: ENTRE A INVISIBILIDADE E O CONTROLE DOCENTE**

Começamos refletindo sobre a condição de sujeito de Isabel na escola. Em setembro de 2009, Isabel tinha 7 anos de idade e frequentava a Educação Infantil, em uma classe denominada Jardim I<sup>7</sup>. Costumava sentar sempre no mesmo lugar, em uma mesa com cerca de seis colegas, a maioria meninos, conforme orientação da professora.

No primeiro contato, chamou-nos a atenção o fato de Isabel não interagir com frequência com os colegas, os quais, por sua vez, estabeleciam pouco contato com ela. Permanecia grande parte do tempo na sala de aula, fixando o olhar na parede que continha alguns cartazes de atividades da classe ou listagem dos nomes das crianças. Manipulava objetos que encontrava por acaso, como papel, pois as demais crianças não confiavam em deixar

---

6 - Processo de interiorização de instrumentos e sistemas de signos realizada pelas interações e intercomunicações sociais por meio da linguagem.

7 - Havia na sala 17 crianças com idades entre 4 e 5 anos.

nada sobre a mesa para que não fosse pego por ela. Na maioria das vezes, jogava tudo que encontrava no chão. Também costumava mexer em seu tênis desamarrando o cadarço. Assim Isabel quase sempre agia quando era solicitada pela professora, fato pouco observado no início da pesquisa.

Assim, a condição de deficiência pela diferenciação negativa e estigmatização de Isabel em relação aos seus colegas de classe era produzida e evidenciada pela professora, igualmente reproduzida pelas crianças, inclusive fenotipicamente pela síndrome de Down. Glat (2004, p. 34) argumenta:

[...] a deficiência é uma condição incapacitante e dolorosa, não apenas por suas limitações orgânicas intrínsecas, mas principalmente pelas limitações sociais que acarreta. A sociedade avalia negativamente esse tipo de característica e, conseqüentemente, trata diferentemente – de maneira depreciativa – os indivíduos que a possuem. Sob esse prisma, um indivíduo só é considerado deficiente se assim for considerado pelos demais.

Tal condição está sujeita às expectativas sociais negativas sobre o sujeito, na construção dos saberes relacionais<sup>8</sup> em sala de aula. Não se trata somente das limitações orgânicas do sujeito, mas sim da construção de critérios que nomeiam a deficiência *versus* normalidade (OMOTE, 1994). Assim, a "produção" da deficiência como anormalidade no caso de Isabel é permeada, entre outros fatores na escola, por comentários inferiorizadores que ocorreram na sua presença e na dos colegas. Mesmo que, em alguns momentos, a professora tenha tentado "disfarçar" sua visão sobre Isabel não citando o seu nome, seu olhar, seus gestos e as situações relatadas na sala de aula deixam claro o que ela pensava sobre a menina. Os colegas que se encontravam próximos à professora costumavam prestar bastante atenção ao que era dito sobre Isabel.

Ou ainda, em uma situação em que Isabel demonstrava querer brincar com as colegas, ou seja, em que poderia ter havido a construção dos saberes de atividade<sup>9</sup>, foi silenciada com a seguinte explicação docente: "A gente tem medo que os colegas, sem querer, machuquem ela [Isabel]. Ela não tem muita coordenação e eles correm muito. Prefiro que ela fique aqui quieta para não ter problemas" (CAMPOS, 2012, p. 107).

É preciso ter cuidado com o superprotecionismo com esses sujeitos em situação de deficiência e favorecer ações que os levem ao desenvolvimento de "repertórios de competência social", por exemplo, de fazer amizades. Como lembram Batista e Enumo (2004, p. 102),

---

8 - Esses saberes implicam entender as pessoas, conhecer a vida, saber o que são, entrar no dispositivo relacional e dominar uma relação intersubjetiva e interna consigo mesmo. São denominados *distânciação-regulação* (CHARLOT, 2000).

9 - Já o saber de domínio de uma atividade se inscreve no corpo, implica o eu imerso em uma dada situação e é denominado *imbricação do Eu na situação* engajada no mundo (CHARLOT, 2000).

"a competência social em crianças é preditora dos ajustamentos futuros". Portanto, o incentivo a Isabel para que participasse de brincadeiras com o seu grupo poderia favorecer seu processo de socialização, gerando novas aprendizagens, tais como "negociação" das relações sociais. Sua interação com o outro possibilita aumentar o seu conjunto de habilidades sociais, fato imprescindível para outras aprendizagens que estão por vir. Para Ferreti (1994 apud FIGUEIREDO; POULIN, 2008, p. 248), "o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas depende, algumas vezes, das características cognitivas dos sujeitos e, outras, dos suportes sociais e contextuais que lhe são oferecidos".

Nesse caso, a apropriação dos saberes de atividade e relacionais é importante condição para a apropriação dos saberes-objeto:

Não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros. Implica uma forma de atividade e, acrescentarei, uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo (CHARLOT, 2000, p. 63).

A professora considerava que a relação de Isabel com a escola e seus saberes era resultante de uma falta de habilidades e desenvolvimento, decorrente da deficiência lida como déficit do *sujeito*, resultante de uma limitação orgânica ou de privação cultural – a deficiência como causalidade da falta (CHARLOT, 2000).

Atrelado à visão estereotipada da professora sobre Isabel, outro aspecto que chamou a atenção foi a dinâmica da escola quanto às condições da menina na sala de aula e em outros espaços em relação ao saber-objeto<sup>10</sup>, notadamente com o ler e o escrever, conforme dado a seguir:

Ao entrar na sala de aula, todas as crianças permaneceram sentadas por aproximadamente 40 minutos, tempo em que a professora deu o visto nas tarefas trazidas de casa, ao mesmo tempo em que marcou as próximas para serem enviadas. Enquanto isso, as crianças ficaram conversando e de vez em quando a professora reclamava do barulho. Isabel permaneceu sentada olhando objetos da sala ou mexendo no seu tênis. Após terminar de corrigir, a professora chamou a atenção de todos para a atividade do dia, o trabalho com as vogais. A dinâmica foi desenhar círculos com as vogais no chão do corredor da escola que dava

---

10 - O saber-objeto é aquele no qual o aprender significa tomar posse de conteúdos intelectuais que podem ser designados de maneira precisa e passar da não posse à posse com a ajuda dos que já trilharam o caminho, por meio da mediação. É um saber-objeto que se expressa por meio da linguagem escrita, implica o eu reflexivo do indivíduo e constitui um produto autônomo, por isso é denominado *objetivação-denominação*. É o saber privilegiado pela escola (CHARLOT, 2000).

para sala de aula. À medida que cantava uma música que correspondia a uma vogal ou fazia adivinhas, as crianças procuravam o círculo correspondente à vogal. Isabel não participou da atividade, mas levantou da sua cadeira para olhar os seus colegas. Em alguns momentos a professora segurou na sua mão, enquanto desenvolvia a atividade com o grupo. Terminada a atividade, todos foram para o recreio. Ao voltarem do recreio para sala as crianças fizeram a atividade escrita no livro, no contexto das vogais. Isabel foi a última aluna a fazer a atividade com a professora que pegou na sua mão para cobrir a vogal "A". A professora chamou Isabel para a atividade, demonstrando cuidados com ela como na hora de levá-la para que não tropeçasse em nenhum objeto ou caísse. Pegou na mão de Isabel, ajudou a segurar o lápis e em silêncio realizou a atividade com ela (CAMPOS, 2012, p. 104).

Vemos que a condição de Isabel na escola requer uma reflexão sobre a organização do tempo pedagógico a ela dedicado. Consideramos inadequada e insuficiente a ajuda da professora, pois Isabel precisaria de maior dedicação e frequência de mediação para que pudesse ser encorajado o seu crescimento social, cognitivo e afetivo.

#### A aprendizagem

[...] é facilitada quando ocorre através de um processo de interação, mediado adequadamente pelo professor ou por outros colegas, em atividades dinâmicas e construtivas, em que a linguagem, interação e o conhecimento das necessidades do outro assumem importância significativa. [...] não é qualquer mediação que favorece a aprendizagem significativa e o desenvolvimento do educando, mas sim aquela em que o mediador considera os instrumentos e os signos que atendem às suas reais necessidades (SILVA, 2009, p. 226-227).

Assim, a mediação docente também é prejudicada pelas perspectivas de alfabetização como sistema de códigos (FERREIRO, 1985) e ascendente de leitura (LODI, 2004). Mais que isso, as péssimas condições sociais de apropriação da língua escrita (MOTA ROCHA, 2002) por Isabel permanecem inalteradas, já que continua sem direito à visibilidade, a um mediador que deposite expectativa positiva nela e em sua capacidade de aprendizagem; à ação sobre o objeto de conhecimento sua significação social e sentido; à expressão na escola, ainda que pelas linguagens não discursivas (DANTAS, 2005).

## RECONSTRUINDO A CONDIÇÃO DE SUJEITO COM ISABEL

Os dados produzidos apontam a invisibilidade de Isabel na escola, em pedagogias classificatórias (MOTA ROCHA; CAMPOS; OLIVEIRA, 2011) e da negação (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010), a despeito dos indícios de abertura da menina para aprender na escola. Temos,

portanto, a invisibilidade no isolamento do sujeito nas interações sociais – Isabel permanecia um longo tempo sozinha, sem interação com os colegas; a invisibilidade no silenciamento da professora sobre ela – Isabel em muitas ocasiões não era convidada pela professora para participar das atividades, embora tenha apresentado desejo para isso, tendo se levantado da cadeira para olhar a participação dos colegas nas atividades escolares, sugerindo-nos interesse em fazê-lo; e a invisibilidade pela inferiorização, ao ser atendida sempre por último e sem mediação semiótica<sup>11</sup> adequada – quase sempre realizava as atividades escritas por último, sob o silêncio da professora, que, inicialmente, se dirigia a ela determinando, e não negociando, o que iria fazer.

Assim, a despeito da necessidade e indicação de Isabel para interagir com o saber e os sujeitos, a mediação pedagógica ocorria de modo assistemático e transitava entre a invisibilidade e o controle sobre ela, práticas inerentes às pedagogias classificatórias e da negação. Pautado no princípio do preconceito e não no preceito da realidade (...) "o próprio professor camufla sob um falso discurso integrador a rejeição ou o descrédito pelas possibilidades de integração do grupo" (FIGUEIREDO, 2002, p. 72).

É fundamental perceber que a inclusão do aluno em situação de deficiência no ensino regular deve acontecer a partir de práticas pedagógicas que levem em conta o sujeito na sua relação consigo e com o mundo. Para isso, é preciso determinar as atuais habilidades e competências dos alunos, ou seja, a zona de desenvolvimento real, objetivando, por meio da mediação, construir a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Como construir a ZDP por meio de atitudes que inviabilizam e controlam o sujeito reproduzindo a sua condição histórica da deficiência estabelecida socialmente?

Em relação à apropriação dos bens simbólicos, importante função da escola contemporânea perante todos os sujeitos, Vygotsky (2005) nos ensina que as funções mentais superiores são desenvolvidas culturalmente na relação com o mundo, por meio de atenção voluntária, memória intencional, planejamento, solução de problemas, formação de conceitos, aprendizagem e avaliação dos processos de aprendizagem. Essas funções se dão duas vezes: a primeira em nível social interpessoal, à medida que interagimos com o outro (ambientes e pessoas); e a segunda, de modo intrapessoal, quando internalizamos as experiências aprendidas modificando estruturas e funções psicológicas. Nesse processo, a ZDP atua a partir do desenvolvimento cognitivo do sujeito, com base no conhecimento que já foi internalizado, e considerando outros conhecimentos em estágio embrionário a serem consolidados. Em outras palavras, cabe ao professor saber o que os alunos sabem fazer sozinhos atuando na ZDP, o que lhes possibilitaria "ir modificando seus esquemas de conhecimento e seus significados

---

11 - Operada por signos e que atua na zona de desenvolvimento proximal, sendo constitutiva das funções psíquicas superiores (VYGOTSKY, 2005).

e sentidos [...]” (SILVA, 2009, p. 229). Nessa perspectiva, os alunos poderiam construir a autonomia necessária, modificando seus esquemas cognitivos no enfrentamento com novas situações de aprendizagem, produzindo novos conhecimentos.

Temos constatado que as experiências socioculturais de Isabel nessa escola não são exitosas, na medida em que reafirmam o silenciamento e a invisibilidade histórica da deficiência produzida socialmente, engessando-a nas suas possibilidades de existência como sujeito dominado, mas sujeito (CHARLOT, 2000) que, inclusive, tem possibilidades e destrezas a serem consideradas na relação de ensino-aprendizagem: linguagens não discursivas (o apontar, o olhar, o riso, o se levantar, o tocar objetos de seu interesse), o desejo de interagir com o grupo, a construção de relações afetuosas quando solicitada etc.

A escola produz e reproduz, pelas pedagogias classificatórias e da negação, a deficiência como atributo imputado a um sujeito paralisado e paralisante. Justamente a instituição que poderia, pelas experiências socioculturais com os diversos saberes (relacionais, de atividade e saber-objeto), contribuir com a abertura e a revisão de representações inferiorizadas de escola, sujeitos, língua, professor, aluno... (ARROYO, 2008). Isso se entendermos o papel político das pedagogias críticas e sócio-históricas na construção de culturas e escolas acolhedoras da diversidade (POULIN, 2010; MOTA ROCHA, 2002).

Certamente, a responsabilidade social para a formação docente para uma educação inclusiva centrada na perspectiva da deficiência (MANTOAN, 2006) como construção social é um fator de contribuição para a educação de Isabel, assim como ações para a transformação da relação pedagógica elementar dela na escola, na qual deveria sair da condição de objeto de favor para a condição de sujeito de direito às adequadas condições sociais de ensino-aprendizagem na escola (MOTA ROCHA, 2002).

Nessa direção, as intervenções produzidas nesta pesquisa implicaram a construção e negociação nossa com a professora de atitudes a serem produzidas com Isabel, seu grupo-classe e demais agentes sociais, na sala de aula e na escola. Citamos ações para:

- O desenvolvimento da autonomia nas funções adaptativas pelo encorajamento de Isabel comer comidas sólidas e de próprio punho (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010).
- A construção da subjetivação de Isabel, no assemelhar-se/diferenciar-se (FIGUEIREDO, 2002) e no pertencimento ao grupo de meninas de sua classe e na afirmação da sua identidade de gênero, no brincar junto, usar batom, conversar com elas etc.
- A visibilidade e afirmação do sujeito Isabel no grupo, presentificando-a no contato olho a olho e nas interações sociais, chamando-a ou escrevendo/lendo o seu prenome para a construção do eu simbólico (PADILHA, 2000), em contraposição ao sincretismo que marca o desenvolvimento infantil segundo as teorias psicogenéticas de Piaget, Vigotsky e Walon (ARAÚJO, 2008). Ademais buscávamos que, juntas, identificássemos os seus desejos de participação e aprendizagem na escola na condição de participante legítimo.

- A ação reflexa e mediada sobre os artefatos culturais, sobretudo as linguagens, com vistas à passagem das linguagens não discursivas para as discursivas nas interações sociais (DANTAS, 2005) e para quê.

Algumas transformações foram iniciadas e identificadas, a saber: a diminuição de movimentos repetitivos indicativos de estereótipos; a intensificação dos vínculos socioafetivos com a professora e os colegas; o reconhecimento dela como sujeito de desejos e possibilidades; a maior participação nos eventos e autonomia nos saberes relacionais e de atividade (comer, participar de festas etc.); e o início da construção da visibilidade de Isabel, como sujeito capaz, pela professora e pelo grupo classe.

Como implicação pedagógica temos a implementação de uma formação educacional para a problematização de concepções docentes de deficiência como privação cultural, empirista de conhecimento, de educação infantil como instância preparatória para a alfabetização (entendida como sistema de códigos e ascendente de leitura, na direção da apropriação das perspectivas de deficiência como construção social construtivista de conhecimento e socio-interacionista de aprendizagem, psicogenética de alfabetização e interacionista, e discursiva de leitura) (SHAFFER, 2009; LODI, 2004; LONGMAN, 2002; FERREIRO, 1985).

Reiteramos nesta pesquisa o que temos constatado em outras: a difícil e necessária construção de um olhar social, histórico e singular para a deficiência e a exclusão social nela implicada (MOTA ROCHA, 2002), já que, além de terem uma noção multidimensional de poder, identidade e mercado de trabalho, abarcam outros fenômenos sociais (marginalização, pobreza, "vitimização", não inserção, desafiliação) (WESSLER BONETI, 2004 apud POULIN, 2010; ROY; SOULET, 2001 apud POULIN, 2010), bem como a perda de acesso aos bens sociais e culturais (WESSLER BONETI, 2004 apud POULIN, 2010).

## Of invisible social actor: the Isabel case

**Abstract:** In an ethnographic research such as case study and action research, we present as object of investigation the analysis of the teaching-learning conception of a teacher with a child with Down syndrome in a common class. Through the historical-cultural perspective, we discuss the condition of the subject of a child with Down syndrome in a common class of childhood education mediated by the action and meaning of the teacher. The theoretical-methodological references of the research present the perspective of deficiency as social construction, condition of deficiency by negative differentiation and stigmatization. As a pedagogical implication we have the implementation of an educational training for the problematization of teacher conceptions of disability as cultural deprivation, empiricist knowledge, child education as a preparatory instance for literacy (understood as code system and reading ascendant, constructivist knowledge and social interactionist of learning, psychogenetics of literacy and interactionist and discursive reading). The data point to Isabel's invisibility in school, in the

isolation of the subject and in social interactions. Despite the gains in Isabel's development, autonomy and visibility, we reiterate the difficult and necessary construction of a social, historical and singular view of disability and social exclusion implied in her.

**Keywords:** Down syndrome. Historical-cultural perspective. Ethnography. Search. Action.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, A. B.; TEALE, W. H. A lectoescrita como prática cultural. In: FERREIRO, E.; PALÁCIO, M. G. *Os processos da leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ARAÚJO, C. V. Concepções infantis da diferença. In: CRUZ, S. H. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

ARROYO, M. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. (Orgs.). *Quando a diversidade interroga a formação docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BATISTA, C.; MANTOAN, M. T. Atendimento educacional especializado em deficiência mental. In: GOMES, A. et al. *Atendimento educacional especializado: deficiência mental*. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Revista Estudos de Psicologia*, v. 9, n. 1, p. 101-111, abr. 2004.

CAMPOS, K. P. B. Isabel na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com Síndrome de Down numa classe comum. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CARNEIRO, M. S. *Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2007.

CARNEIRO, M. S. *Adultos com síndrome de Down: a deficiência mental como produção social*. Campinas: Papirus, 2008.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DANTAS, H. (palestra). Entender e atender: o educador poliglota. Palestra proferida na rede pública municipal de Fortaleza (Faced), maio 2005.

FERREIRO, E. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 52, p. 7-17, fev. 1985.

- FERRETI, R. Cognitive, social, and contextual determinants of strategie production: comments on Bray et al. *American Journal on Mental Retardation*, v. 99, n. 1, p. 32-43, 1994.
- FIGUEIREDO, R. V. de. Políticas de inclusão: escola gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D.; SOUZA, V. *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FIGUEIREDO, R. V. de; POULIN, J.-R. Aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência mental e metodologia de pesquisa. In: CRUZ, S. H. V. *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.
- FIGUEIREDO, R. V. de; POULIN, J.-R.; GOMES, A. L. *Atendimento educacional especializado do aluno com deficiência intelectual*. São Paulo: Moderna, 2010.
- FONTES, R. et al. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
- GLAT, R. *A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.
- GLAT, R. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- LODI, A. C. B. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficina de surdos*. 2004. 257 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- LONGMAN, L. V. Classificação: uma pedagogia da exclusão. *Revista Gestão em Rede*, n. 40, p. 11-15, out. 2002.
- MAGALHÃES, E. O atendimento à criança com retardo mental. *Revista Souza Marques*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 6, 2000.
- MANTOAN, M. T. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-30.
- MINAYO, M. C.; DESLANDES, S.; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MOREIRA, L. M.; EL-HANI, C.; GUSMÃO, F. A. A síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 96-99, jun. 2000.
- MOTA ROCHA, S. R. da. *Leitores da comunidade e crianças lêem histórias na escola: programa de integração da criança remanescente à comunidade letrada*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

- MOTA ROCHA S. R. da; CAMPOS, K. P.; OLIVEIRA, C. M. Jovens conectados: significações de ensino-aprendizagens entre ditos normais e ditos deficientes. *Veredas Favip*, v. 4, p. 55-69, 2011.
- OMOTE, S. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 1, n. 2, p. 65-73, ago./set. 1994.
- OMOTE, S. Estigma em tempo de inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004.
- PADILHA, A. M. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a educação especial. *Educação & Sociedade*, v. 71, p. 197-220, jul. 2000.
- PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotsky*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. 2009. 239 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- POULIN, J.-R. Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. In: FIGUEIREDO, R. V. de; BONETI, L.; POULIN, J.-R. (Orgs.). *Novas luzes sobre a inclusão*. Fortaleza: UFC, 2010.
- SCHWARTZMAN, J. S. *Síndrome de Down*. São Paulo: Mackenzie, 1999.
- SHAFFER, D. Desenvolvimento cognitivo: a teoria de Piaget e a visão sociocultural de Vygotsky. In: SHAFFER, D.; KIPP, K. *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. Tradução Cíntia Regina Pemberton Cancissu. São Paulo: Cengage Learning, 2009. p. 217-257.
- SILVA, L. G. Idéias vygotskianas aplicadas ao ensino de alunos cegos. In: MARTINS, L.; PIRES, J.; PIRES, G. N. (Orgs.). *Políticas e práticas educacionais inclusivas*. Natal: EDUFRN, 2009. p. 217-247.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2009.
- TUNES, E.; PIANTINO, D. *Cadê a síndrome de Down que estava aqui? O gato comeu*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- VOIVODIC, M. A. *Inclusão escolar de crianças com síndrome de Down*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

**ANEXO A - Autorização do Comitê de Ética**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS**

**PROJETO: CAAE Nº. 3608.0.000.133-09**

**PARECER**

**X APROVADO**

**NÃO APROVADO**

**PENDENTE**

**TÍTULO: Isabel na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com Síndrome de Down numa classe comum.**

**PESQUISADORA: Profª. Kátia Patrício Benevides Campos**

**PARECER: Considerando a relevância do estudo aliado às exigências protocolares do CEP/UEPB baseado na Resolução. Nº. 196/96 o presente estudo está suficientemente claro e embasado nos critérios exigidos. Apresento parecer APROVADO.**

Campina Grande, 07 de outubro de 2009.

Parecerista: 03

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

**Profª. Dornélia Pedrosa de Araújo  
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa**

Recebido em dezembro de 2017.

Aprovado em abril de 2018.