

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MARIA EDUARDA DE OLIVEIRA VIEIRA

**MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA CRIANÇA COM
SÍNDROME DE PRADER-WILLI: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA À LUZ DA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

JUIZ DE FORA

2026

MARIA EDUARDA DE OLIVEIRA VIEIRA

**MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA CRIANÇA COM
SÍNDROME DE PRADER-WILLI: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA À LUZ DA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como parte das exigências para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, no âmbito da Universidade Federal de Juiz de Fora, sob a orientação da Prof. Dra. Mylene Cristina Santiago.

Juiz de Fora/MG, 18 de julho 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Mylene Cristina Santiago
Universidade Federal de Juiz de Fora
Orientadora

Profa. Dra. Sandra Lia de Oliveira Neves
Universidade Federal de Juiz de Fora
Avaliadora

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, mas em especial aos meus pais, que sob muito sol, fizeram-me chegar até aqui na sombra. Que mesmo não conseguindo avançar nos estudos, fizeram de tudo para que eu conseguisse me graduar. À eles que me ensinaram todos os valores que carrego comigo e são minha maior referência de amor e cuidado. Espero que esses sentimentos sempre se reflitam na minha docência e que eu continue conseguindo levá-los para as crianças e outras pessoas que precisarem e passarem pelo meu caminho.

Agradeço aos meus amigos da faculdade, os de infância e os que fiz durante o caminho, que não soltaram a minha mão e fizeram essa trajetória ser mais leve.

Agradeço aos professores que participaram da minha formação, desde pequena até os dias atuais, por todo aprendizado e por terem sido referências tão fortes, a ponto de me fazerem seguir por esse caminho também. Em especial, agradeço à professora Mylene, que foi minha orientadora.

Agradeço às professoras regentes que acompanhei durante os estágios, as quais criei fortes conexões e carinho e levo comigo para a vida.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso, tem como objetivo analisar as contribuições da mediação pedagógica e do processo de inclusão escolar para o desenvolvimento social, emocional e acadêmico de uma criança com a Síndrome de Prader-Willi (SPW), a partir de um relato de experiência fundamentado na perspectiva histórico-cultural. Com base nos pressupostos de Lev Vigotski, especialmente no que se refere à mediação, à interação social e ao papel do ambiente no desenvolvimento humano, busca-se compreender como as estratégias construídas no contexto escolar podem favorecer a aprendizagem, a autorregulação e a participação da criança nas atividades e relações sociais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, do tipo relato de experiência, desenvolvida a partir de observações, anotações, reflexões decorrentes da prática de mediação pedagógica, registros fotográficos, gravações e estratégias aplicadas em um período de 3 meses, acompanhando uma criança com SPW, no 3º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede privada, no município de Juiz de Fora-MG. A partir do estudo, que apresentou alguns desdobramentos e desafios, foi possível concluir que houve um avanço da criança em seus impasses, resultando também em um avanço nas suas relações sociais e na aprendizagem. A mediação pedagógica, compreendida à luz da perspectiva histórico-cultural, constitui um importante instrumento para a promoção do desenvolvimento integral e da inclusão escolar de crianças com Síndrome de Prader-Willi.

Palavras-chave: Síndrome de Prader-Willi; aprendizagem; mediação; inclusão escolar; perspectiva histórico-cultural; desenvolvimento infantil.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - QUADRO DE HORÁRIOS.....	25
FIGURA 2 - Atividade referente ao livro adaptado de inglês da aluna, no início do acompanhamento.....	26
FIGURA 3 - Atividade referente ao livro adotado de inglês da aluna, durante o acompanhamento.....	27
FIGURA 4 - Atividade referente ao livro adaptado de inglês da aluna, no fim do acompanhamento.....	28
Figura 5 - Aluna utilizando jogo para formar palavras.....	32
Figura 6 - Aluna observando o jogo “trilha das sílabas”.....	32
Figura 7 - Jogo “dado sonoro”, encontrado na sala de jogos.....	33
Figura 8 - Jogo “o alfabeto”, encontrado na sala de jogos.....	34
Figura 9 - Jogo Mini basquete.....	34
Figura 10 - Livro “Não fui eu!”, de Brian Moses e Mike Gordon.....	35
Figura 11 - Tabela de horários do SOE e da sala de jogos.....	39

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	7
2. SÍNDROME DE PRADER-WILLI E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR.....	9
2.1. Características gerais da SPW.....	9
2.2. Desenvolvimento, comportamento e aprendizagem na Síndrome de Prader-Willi.....	10
3. EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E O DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO.....	12
4. A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI.....	15
4.1. Desenvolvimento humano e a relação com o meio.....	15
4.2. Interação social e funções psicológicas superiores.....	16
4.3. Linguagem e desenvolvimento do pensamento.....	17
4.4. Mediação e internalização.....	18
4.5. Aprendizagem, instrução e zona de desenvolvimento proximal.....	18
4.6. Deficiência em Vigotski.....	20
5. RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	23
5.1. Caracterização do contexto.....	23
5.2. Desafios observados e estratégias de mediação utilizadas.....	25
5.3. Relatório sobre a estudante.....	40
6. ANÁLISE DO RELATO DE EXPERIÊNCIA À LUZ DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	43
7. CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA E DO PROCESSO DE INCLUSÃO.....	45
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS.....	50

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem suscitado discussões cada vez mais relevantes acerca do papel da escola na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem de crianças com deficiência e outras condições que demandam apoio específico. Entretanto, apesar dos avanços legais e das políticas voltadas para a inclusão, ainda é possível observar que muitos estudantes são frequentemente privados de oportunidades efetivas de participação e aprendizagem.

Foi a partir das experiências vivenciadas durante os estágios em instituições escolares que surgiu o interesse pela temática desta pesquisa. Ao acompanhar crianças atípicas, um constante inconformismo sempre me permeava: como elas são tratadas no ensino regular e como de fato deveria ser? Desde o princípio estagiando nas escolas, foi possível notar como esses estudantes são muitas vezes deixados de lado por serem considerados incapazes ou excessivamente difíceis de lidar. Eu sempre gostei de trabalhar com alunos atípicos e todos ao meu redor diziam que eu tinha um dom, já que conseguia avançar muito com as crianças, tanto no aprendizado, quanto nas relações sociais. Entretanto, os avanços observados decorrem de um "dom" individual ou das mediações construídas no ambiente escolar? A mediação tem um papel muito importante na vida das crianças mediadas e pode fazer parte do sucesso ou regresso das mesmas.

A partir dos fatos mencionados, a decisão por realizar esta pesquisa foi motivada pelo processo de inclusão de uma aluna com Síndrome de Prader-Willi (SPW), matriculada no 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada do município de Juiz de Fora-MG. O foco na Síndrome de Prader-Willi se deu ao fato dela ser incomum, e portanto, não ter muitos estudos acerca da mesma.

A Síndrome de Prader-Willi é uma condição genética rara que pode estar associada a dificuldades relacionadas à autorregulação, ao comportamento alimentar, à tolerância à frustração, às relações sociais e à aprendizagem (PASSONE et al., 2018; LELLIS, 2015). Contudo, compreender a criança apenas a partir dessas dificuldades, significa desconsiderar as potencialidades que podem ser desenvolvidas por meio das interações sociais e das mediações construídas no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural de Lev Vigotski, para quem o desenvolvimento humano ocorre nas relações sociais e é mediado pela cultura, pela linguagem e pela interação com o outro. A partir dessa compreensão, entende-se que a mediação pedagógica desempenha um papel fundamental na constituição das

funções psicológicas superiores e na ampliação das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, inclusive em situações marcadas por condições orgânicas específicas.

Assim, o presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo geral analisar as contribuições da mediação pedagógica e do processo de inclusão escolar para o desenvolvimento social, emocional e acadêmico de uma criança com Síndrome de Prader-Willi, buscando estratégias para contribuir no desenvolvimento dessa criança e ao mesmo tempo produzir material para auxiliar professores e mediadores nessa intervenção.

Como objetivos específicos, busca-se: identificar os principais desafios observados no contexto escolar relacionados ao comportamento alimentar, à resistência à frustração e ao desenvolvimento de habilidades de autocontrole; analisar as estratégias de mediação construídas ao longo do acompanhamento da criança; compreender as contribuições dessas estratégias para a aprendizagem, para a participação nas atividades escolares e para as relações sociais. Para tanto, foram contextualizados os processos e desenvolvimentos da criança, despertando questionamentos acerca das possibilidades e dos limites da atuação pedagógica diante das necessidades específicas apresentadas pela criança e trazendo a reflexão sobre o papel da escola e das práticas inclusivas na promoção do desenvolvimento integral da criança. Tornou-se possível perceber tanto os desafios presentes no cotidiano escolar quanto a importância das relações estabelecidas entre professores, mediadores, colegas e família para favorecer o desenvolvimento dessas crianças.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, do tipo relato de experiência, construída a partir das vivências decorrentes da atuação como mediadora escolar, tendo como fontes de análise registros escritos, fotos, gravações, observações e reflexões produzidas ao longo do acompanhamento da criança.

O trabalho está organizado em oito capítulos. Nestes, são discutidos os fundamentos da educação inclusiva e da perspectiva histórico-cultural, com ênfase nas contribuições de Vigotski para a compreensão da aprendizagem, da mediação e do desenvolvimento humano. É feita uma ligação desses conceitos com um relato de experiência de mediação com uma criança que possui a Síndrome de Prader-Willi. Serão abordadas as características da síndrome e suas implicações no contexto escolar, contemplando os desafios encontrados e as estratégias de mediação desenvolvidas. Além disso, mostrará as contribuições da escola e do processo de inclusão para o desenvolvimento da criança.

2. SÍNDROME DE PRADER-WILLI E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

2.1. CARACTERÍSTICAS GERAIS DA SPW

A Síndrome de Prader-Willi (SPW) é uma condição genética rara, multissistêmica, caracterizada por hipotonia, deficiência intelectual, características dismórficas, como estreitamento da cabeça nas têmporas, olhos amendoados, estrabismo, lábio superior fino e micrognatia, além de alterações endocrinológicas decorrentes da insuficiência hipotalâmica e hipofisária, como deficiência de hormônio de crescimento, obesidade, insuficiência adrenal central, hipotireoidismo, hipogonadismo e hiperfagia. Também podem estar associadas à síndrome, comorbidades como distúrbios de sono, escoliose, constipação, problemas dentários e alterações de coagulação. Além disso, inclui dificuldades de aprendizagem, controle do comportamento alimentar e desafios sociais (BUTLER et al., 2019; GRIGGS; SINNAYAH; MATHAI, 2015).

A taxa de prevalência da síndrome é 1/10-30.000 (1 caso para cada 10.000 a 30.000 pessoas), acometendo igualmente ambos os sexos (DEMPSEY et al., 2025). Três diferentes mecanismos genéticos podem levar à SPW: a deleção paterna na região cromossômica 15q11-q13, responsável por aproximadamente 70% dos casos, na qual ocorre a perda de genes essenciais para o desenvolvimento; dissomia uniparental materna do cromossomo 15 (UPD15), situação em que a criança herda os dois cromossomos 15 da mãe e nenhum do pai, observada em aproximadamente 25% dos indivíduos afetados, enquanto cerca de 2% dos pacientes com SPW apresentam padrão anormal de metilação e expressão gênica, decorrentes de um defeito no centro de *imprinting*, que impedem a ativação dos genes paternos, mesmo quando o cromossomo está presente (BUTLER et al., 2019). O risco de recorrência em casos de deleção e casos de UPD é menor que 1%, enquanto nas famílias em que o paciente apresenta defeito de imprinting, pode chegar a 50% (VARELA et al., 2005).

Embora esses mecanismos genéticos sejam distintos, todos resultam na ausência da expressão dos genes paternos localizados na região 15q11-q13 do cromossomo 15, responsáveis pelo surgimento das manifestações clínicas características da Síndrome de Prader-Willi.

A identificação do mecanismo gênico em cada paciente é mandatória para o aconselhamento genético e depende da eficiência e confiabilidade do teste genético. No Brasil, a Associação Brasileira da Síndrome de Prader-Willi (SPW Brasil), em parceria com o

Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira (IFF/FIOCRUZ), disponibiliza gratuitamente esse exame para pacientes com suspeita clínica (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DA SÍNDROME DE PRADER-WILLI, [s.d.]).

2.2. DESENVOLVIMENTO, COMPORTAMENTO E APRENDIZAGEM NA SÍNDROME DE PRADER-WILLI

A Síndrome de Prader-Willi, como mencionada anteriormente, vai muito além dos aspectos físicos e endocrinológicos. Ela impacta também no desenvolvimento comportamental, emocional e cognitivo.

Segundo Butler (2019) e Einfeld (1999), indivíduos com a síndrome geralmente possuem uma rigidez cognitiva, ou seja, possuem dificuldade de adaptar pensamentos ou comportamentos a novas situações, não lidando muito bem com mudanças e alterações de rotina. A antecipação das atividades que serão realizadas no dia e o estabelecimento de combinados, podem favorecer a adaptação e a participação, principalmente dentro do contexto escolar. Por isso, se faz necessário trabalhar com a previsibilidade, para evitar que fiquem ansiosos e se desregulem diante das mudanças inesperadas, já que possuem uma baixa tolerância à frustração e dificuldade de autorregulação. Sair da rotina pode desencadear respostas emocionais intensas, como choro, agitação, irritabilidade e comportamentos agressivos, demandando intervenções voltadas à regulação emocional, muitas vezes realizadas por mediadores no ambiente escolar.

A hiperfagia constitui uma das principais características da Síndrome de Prader-Willi, sendo consequência da disfunção hipotalâmica e do comprometimento dos mecanismos de saciedade. Esses indivíduos com SPW apresentam um marcante quadro obsessivo-compulsivo em relação à comida, fazendo com que a síndrome seja considerada a causa genética mais frequente de obesidade em humanos.

Geralmente, a alternativa mais utilizada é seguir uma dieta com teores muito baixos de calorias, entretanto, tivemos avanços recentes no tratamento da hiperfagia e em março de 2025, o diazóxido colina de liberação prolongada (Vykat XR) foi aprovado pela Food and Drug Administration (FDA) para o tratamento da hiperfagia em adultos e crianças com Síndrome de Prader-Willi, a partir dos quatro anos de idade. Esse medicamento atua abrindo canais de potássio sensíveis ao trifosfato de adenosina (K_{ATP}) no cérebro e no pâncreas. Essa ação modula os hormônios que controlam o apetite e reduz a liberação de insulina, o que ajuda a controlar a sensação constante de fome (FDA, 2025). Devido à fome que muitas vezes não é saciada, o estudante pode ficar desregulado, não conseguir se concentrar nas atividades

da escola ou até mesmo se recusar a realizá-las, já que essa é considerada uma das manifestações mais incapacitantes da síndrome. Por isso, a aprovação do Vykat XR representou um marco no tratamento da SPW, por ser o primeiro medicamento aprovado especificamente para a hiperfagia.

Também faz parte da SPW a dificuldade de interação, que em alguns casos associada a um diagnóstico de obesidade, limita a participação em brincadeiras e atividades coletivas, principalmente em situações de convivência escolar. Portanto, no ambiente escolar, se faz necessário um trabalho conjunto de professores (em especial o professor de Educação Física ou de dança se a instituição possuir), mediador, coordenação, para pensar um ambiente, propor atividades e criar contextos mais adequados e inclusivos para o desenvolvimento motor, social e cognitivo da criança. Também é importante conversar com as outras crianças, para que compreendam a situação e assim possam ser mais receptivas e abertas a fazerem amizade com crianças que são atípicas, fortalecendo as interações, os vínculos e a participação delas nas práticas compartilhadas do cotidiano escolar (MANTOAN, 2015; VIGOTSKI, 1991).

Um outro fator relacionado à síndrome, é que os indivíduos frequentemente apresentam deficiência intelectual de intensidade variável, entre os graus leve e moderado, especialmente relacionados às funções executivas, memória de trabalho, concentração, planejamento e flexibilidade cognitiva, apresentando prejuízos na linguagem expressiva, na escrita, problemas de aprendizagem e de interação social, como aponta a pesquisa de Pegoraro (2011).

No contexto escolar, as características cognitivas, emocionais e comportamentais associadas à SPW, possuem grande influência na trajetória e no desempenho da criança, exigindo, muitas vezes, adaptações pedagógicas e estratégias de mediação, que sejam planejadas e contínuas, de modo que favoreçam a compreensão dos conteúdos e a participação do estudante (BUTLER et al., 2019).

Contudo, tais características não determinam de forma absoluta as possibilidades de desenvolvimento. Ao contrário, quando a criança participa de um ambiente inclusivo e recebe mediações pedagógicas intencionais, podem ser observados avanços importantes na autorregulação, na autonomia, na participação social e na aprendizagem (VIGOTSKI, 1991; MANTOAN, 2015), aspecto que será discutido no relato de experiência apresentado neste trabalho.

3. EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E O DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO

A Educação Especial, historicamente, foi marcada por profundas transformações. Durante muitos séculos, as pessoas com deficiência foram consideradas à margem dos grupos sociais, excluídas e privadas do acesso à educação formal, já que eram taxadas de incapazes de aprender ou participar da vida em sociedade (MAZZOTTA, 2011).

Na Antiguidade, especialmente em algumas sociedades como a de Esparta, as crianças que nasciam com alguma deficiência eram abandonadas e/ou eliminadas, pois não serviriam para as atividades militares. Como a força física era muito valorizada, aqueles considerados incapazes e que não correspondiam ao padrão desejado, eram frequentemente excluídos da vida social e, conseqüentemente, da educação (CASAGRANDE; MAINARDES, 2018).

No período da Idade Média, o ideário cristão não exterminou as pessoas consideradas doentes, defeituosas e/ou mentalmente afetadas, pois acreditavam que elas também eram criaturas de Deus. Entretanto, as abandonaram e estas necessitavam de caridade para sobreviver (BRASIL, 2000).

Com o Renascimento, no século XVI, começaram a associar a origem e o tratamento das deficiências com alquimia, magia e astrologia. Entretanto, com os avanços da Medicina no século XVII, fortaleceram a tese da organicidade, que explica que as limitações físicas ou cognitivas derivam de causas naturais e biológicas, afastando interpretações antigas ligadas à religião e à moral. Com isso, também foram fortalecidas as ações de tratamento médico às pessoas com deficiência (BRASIL, 2000). Embora tenham superado de certa forma misticismo, começaram a centralizar a deficiência exclusivamente na patologia, com uma perspectiva assistencialista e clínica, compreendendo a deficiência como um problema individual e desconsiderando os aspectos sociais, culturais e pedagógicos envolvidos no processo educativo.

Inspirados em experiências concretizadas na Europa e nos Estados Unidos do Norte, alguns brasileiros iniciaram, no século XIX, a organização de serviços para atendimentos a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional dos sujeitos com deficiência (MAZZOTTA, 2011).

Apenas a partir do século XX começaram a surgir movimentos voltados à escolarização dessas pessoas, inicialmente em instituições especializadas e segregadas (MANTOAN, 2015). Nas décadas seguintes, consolidou-se o paradigma da integração escolar, segundo o qual o estudante com deficiência poderia frequentar a escola regular desde que apresentasse condições para adaptar-se às normas e exigências da instituição. Nesse

modelo, a responsabilidade pela adaptação recaía predominantemente sobre o próprio aluno, permanecendo a escola praticamente inalterada em sua organização pedagógica (SASSAKI, 1997).

A partir da década de 1990, impulsionada por movimentos internacionais em defesa dos direitos humanos, especialmente pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), fortaleceu-se o paradigma da educação inclusiva. Diferentemente da integração, a inclusão pressupõe que todas as crianças têm direito de aprender juntas, independentemente de suas características, cabendo à escola adaptar-se às necessidades dos estudantes e eliminar barreiras que dificultem sua participação e aprendizagem (UNESCO, 1994; MANTOAN, 2003).

No Brasil, a consolidação da educação inclusiva foi impulsionada por diferentes marcos legais, entre eles a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a educação como um direito social de todos os cidadãos e um dever do Estado e da família (BRASIL, 1988). Em seu artigo 208, determina que o atendimento educacional especializado seja oferecido, preferencialmente, na rede regular de ensino, consolidando o princípio da igualdade de oportunidades e do acesso à educação para as pessoas com deficiência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que reconheceu a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e etapas da educação. A LDB estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, recursos, organização e professores capacitados para atender às necessidades específicas dos estudantes, reafirmando que a escola deve adaptar-se às diferenças presentes em seu contexto, favorecendo o acesso, a permanência e o desenvolvimento de todos os alunos (BRASIL, 1996).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que rompeu definitivamente com a concepção segregadora da Educação Especial e estabelece que os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem ser matriculados nas classes comuns do ensino regular, tendo garantido o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço complementar ou suplementar à escolarização. Além disso, a política enfatiza a eliminação das barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, compreendendo que é responsabilidade da escola organizar-se para assegurar a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes (BRASIL, 2008).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro em 2009, que reconheceu a educação inclusiva como direito

fundamental e orienta os países signatários a garantirem sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis. Esse documento destaca a importância da formação de profissionais da educação capacitados para atuar com a diversidade, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reafirmou o direito à educação em igualdade de oportunidades, proibindo qualquer forma de discriminação e determinando que as instituições de ensino promovam adaptações e recursos de acessibilidade que garantam a plena participação dos estudantes.

Em conjunto, esses documentos reconhecem a educação como um direito fundamental de todos e atribuem à escola a responsabilidade de garantir condições de acesso, permanência, participação, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

Glat e Blanco (2007) afirmam que apesar do respaldo legal, a efetivação da Educação Inclusiva ainda enfrenta inúmeros desafios no cotidiano escolar. Entre eles, destaca-se a distância entre o que está previsto nas legislações e a realidade das instituições de ensino. Muitas escolas carecem de recursos materiais, apoio especializado e, principalmente, de professores devidamente capacitados para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas.

Além disso, é importante enfatizar que a ausência de formação adequada compromete a implementação das políticas inclusivas, uma vez que o professor e o professor de apoio/mediador são os principais mediadores do processo de ensino e aprendizagem. Quando não possuem conhecimentos teóricos e práticos sobre Educação Especial, tendem a reproduzir práticas excludentes, ainda que de forma involuntária, o que impacta diretamente o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial (MANTOAN, 2006).

Dessa forma, embora os fundamentos legais e teóricos da Educação Inclusiva estejam consolidados, sua concretização depende, entre outros fatores. Garantir o acesso não é o suficiente. A compreensão da Educação Especial, na perspectiva inclusiva, exige mudanças estruturais, pedagógicas e atitudinais, capazes de promover a participação e o desenvolvimento de todos os estudantes e tendo a capacitação docente como elemento central para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

4. A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI

A compreensão do desenvolvimento humano proposta por Lev Semionovitch Vigotski constitui um dos principais referenciais teóricos deste trabalho. A obra base que foi utilizada, denominada *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, publicada no Brasil pela Martins Fontes, em 1991, se trata de uma coletânea organizada a partir de textos e ensaios de Lev S. Vigotski, por Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner e Ellen Souberman. A publicação reúne discussões centrais da Teoria Histórico-Cultural, com foco no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, na relação entre pensamento e linguagem, na aprendizagem e no desenvolvimento humano. Além disso, outros autores também foram citados, a fim de aprofundar a referência teórica sobre o tema.

Ao contrário das concepções que atribuem o desenvolvimento exclusivamente à fatores biológicos, a perspectiva histórico-cultural compreende que as funções psicológicas humanas são construídas nas relações sociais e mediadas pela cultura. Nessa perspectiva, a aprendizagem deixa de ser entendida como um processo individual e passa a ser concebida como resultado das interações estabelecidas entre o sujeito e o meio social, tendo a mediação um papel central no desenvolvimento (VIGOTSKI, 1991; REGO, 2014).

4.1. DESENVOLVIMENTO HUMANO E A RELAÇÃO COM O MEIO

Segundo a Teoria Histórico-Cultural de Lev Vigotski (1991), o desenvolvimento cognitivo e social de uma criança ocorre através da interação com o ambiente social e cultural e não apenas por maturação biológica. Sendo assim, o meio em que a criança vive (como é a relação dela com a família, a situação socioeconômica, etc) pode impactar seu aprendizado na escola, uma vez que influencia sua interação com outras pessoas, sua exposição a ferramentas culturais (símbolos, linguagem escrita) e sua participação em práticas sociais relevantes. A forma como a criança se alimenta, a maneira de se vestir, o jeito que se comporta e como se porta para realizar atividades, diz muito sobre o ambiente. Portanto, o impacto causado pelo contexto ambiental gera resultados na aquisição de competências que fazem a diferença no processo de aprendizagem.

Entretanto, vale ressaltar que o meio não exerce influência da mesma forma sobre a criança em todas as etapas do seu desenvolvimento. Cada idade possui seu próprio meio e este se modifica para a criança a cada mudança de idade. Porém, ainda que o meio se mantenha quase inalterado, a criança se modifica no processo de desenvolvimento. À medida que a

criança vai mudando, a sua relação com o ambiente muda também. Sendo assim, um mesmo elemento pode adquirir significados e desempenhar funções diferentes em momentos distintos do desenvolvimento. Um exemplo disso é a escola. Inicialmente pode ser retratada como um espaço de brincadeiras e interação, mas ao longo do tempo, pode passar a ter um significado mais voltado para a aprendizagem (VIGOTSKI, 2010).

É importante frisar que a condição familiar, socioeconômica e a interação com o ambiente, apesar de serem muito relevantes, não são determinantes. Não é produzido um único resultado na aprendizagem e na socialização, pois a influência do meio sobre o desenvolvimento psicológico da criança não ocorre de maneira automática, e sim, dependem da forma como a criança se relaciona com essa realidade. “Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência” (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

4.2. INTERAÇÃO SOCIAL E FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

Para Vigotski, as interações sociais desempenham um papel muito importante no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois é a partir da interação da criança com outras pessoas e com os instrumentos e signos produzidos culturalmente, que funções como a atenção voluntária, a linguagem, a memória lógica, o pensamento e a capacidade de planejamento se desenvolvem (VIGOTSKI, 1991; REGO, 2014).

A cultura, nesse processo, tem um papel fundamental, pois oferece ao indivíduo os valores, conhecimentos, instrumentos, formas de linguagem e modos de agir construídos ao longo da vida e da história. Ao interagir e se relacionar com outras pessoas, a criança começa a se apropriar de vários elementos, o que muitas vezes modifica seu modo de pensar e agir (OLIVEIRA, 1997; REGO, 2014).

O homem é um ser social por sua própria natureza, portanto, necessita de interação com o mundo, com outras pessoas, para que possa se desenvolver melhor. Entretanto, a interação social não deve ser vista apenas como uma oportunidade de convivência, mas como uma condição fundamental para o desenvolvimento psicológico e para a construção da autonomia infantil. Nesse sentido, Vigotski (1991, p.41) afirma que: “Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)”.

4.3. LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO

A construção da linguagem escrita é um processo complexo, que ocorre ao longo do desenvolvimento da criança. De acordo com Lev Vigotski (1991), a aquisição da linguagem escrita envolve uma série de etapas e é influenciada pelo meio sociocultural em que a criança está imersa. Ocorre por meio de interações sociais, exposição à leitura e à escrita, associação entre sons da fala e símbolos gráficos, além do desenvolvimento da habilidade de leitura e compreensão de textos, e a aquisição de convenções escritas.

É necessário que nesse processo sejam consideradas as diferenças e especificidades da língua (fala) escrita quando posta em relação com a língua falada (fala oral). A fala escrita é mais abstrata que a oral, já que é uma fala sem entonação e realizada sem o interlocutor, e falar fora de uma situação de diálogo implica um grande grau de abstração, pois é preciso imaginar o ouvinte, é preciso dirigir-se a uma pessoa que não está ali naquele momento. A fala escrita diferencia-se da oral também pela motivação e pela necessidade (VIGOTSKI, 2009).

A fala escrita e a oral têm relações diferentes com a fala interna. A fala oral é a precursora da fala interna, já que primeiro a criança começa a falar em voz alta e, depois, a pensar em silêncio. A fala escrita desenvolve-se logo depois da fala interna e exige um funcionamento ininterrupto da mesma, dependendo diretamente da capacidade da criança de organizar internamente o pensamento por meio da linguagem (VIGOTSKI, 2009).

Com isso, compreender a linguagem na perspectiva histórico-cultural implica compreender também sua estreita relação com o pensamento. Para Vigotski (2009), o pensamento não deve ser compreendido como um processo isolado, pronto ou puramente biológico, mas sim como uma função psicológica superior, que se desenvolve e se modifica por meio das relações sociais.

Linguagem e pensamento, inicialmente, não possuem a mesma origem, mas se relacionam e se transformam ao longo do desenvolvimento, visto que a linguagem participa da organização do pensamento. A linguagem é essencial, pois quando a criança faz uma apropriação dela e de outros signos culturais, amplia também suas possibilidades de organizar, compreender, orientar suas próprias ações, resolver problemas, podendo atuar como um instrumento de mediação e autorregulação do comportamento.

4.4. MEDIAÇÃO E INTERNALIZAÇÃO

A partir do que já foi mencionado sobre a importância da interação para o desenvolvimento do indivíduo, se faz necessário falar do papel da mediação nesse processo. Quando um adulto ou uma pessoa mais experiente auxilia uma criança em determinada situação ou atividade, oferecendo recursos, orientações e apoio, ao invés de fazer por ela, contribui para que a criança vá se desenvolvendo, pensando em novas possibilidades, tendo outras compreensões e atuações, se tornando mais confiante e autônoma. (REGO, 2014).

Esse processo está associado ao conceito de internalização, no qual atividades inicialmente realizadas no plano social, passam a constituir formas de funcionamento psicológico do indivíduo. Não corresponde apenas a uma cópia de ações e pensamentos, mas estão ligadas a uma transformação no plano individual. Como afirma Vigotski (1991, p. 63), “chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa”.

Sem essa interação, a criança não desenvolve todo o seu potencial. Portanto, é importante que isso seja considerado no processo escolar. Interagir é um aprendizado, o educador deve proporcionar aos alunos um ambiente social amplo, considerando as vivências e o meio de cada um e sabendo que esses aspectos irão refletir no seu processo de socialização. Em concomitância à isso, se faz importante também a presença de um mediador quando solicitado, pois uma boa mediação oferecida à criança, pode contribuir para o seu desenvolvimento, ainda que de forma gradativa, contribuindo para a sua autonomia, participação, socialização e compreensão (OLIVEIRA, 1997).

4.5. APRENDIZAGEM, INSTRUÇÃO E ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

Os conceitos discutidos ao longo do capítulo, permitem compreender uma das principais contribuições de Vigotski (1991) para a educação: a relação entre a aprendizagem, a instrução e a Zona de Desenvolvimento Proximal¹. Quando se trata de aprendizagem e desenvolvimento, ele considera os dois termos como indissociáveis e vai contra a ideia de que o desenvolvimento é uma condição prévia para que a aprendizagem aconteça.

Na perspectiva histórico-cultural, o autor defende que a aprendizagem, quando organizada de forma intencional e mediada socialmente, impulsiona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, entra o conceito de instrução. Importante

¹ Cabe destacar que traduções mais recentes da obra de Vigotski propõem a expressão *Zona de Desenvolvimento Iminente* (PRESTES, 2012), por ser considerada uma tradução mais fiel ao termo original em russo. Entretanto, a denominação *Zona de Desenvolvimento Proximal* permanece amplamente difundida na literatura educacional brasileira e corresponde à terminologia adotada na edição de *A formação social da mente*, utilizada neste trabalho, razão pela qual será empregada ao longo desta pesquisa.

dentro do ambiente escolar, se refere a intencionalidade pedagógica de ensinar e aprender, que é dada na relação professor e aluno e deve preceder o desenvolvimento. A instrução desempenha um papel fundamental no impulsionamento do desenvolvimento cognitivo da criança. Dessa forma, o desenvolvimento não antecede necessariamente a aprendizagem, mas pode ser promovido por ela.

Para Vigotski (1991), o desenvolvimento da criança não ocorre de maneira espontânea e nem depende exclusivamente da maturação biológica. Embora reconheça a importância dos aspectos orgânicos, o autor compreende que o desenvolvimento humano resulta da apropriação da cultura por meio das interações sociais. Nesse sentido, a aprendizagem desempenha um papel ativo, pois cria possibilidades para que a criança desenvolva capacidades que ainda não estão plenamente consolidadas.

Pesquisas permitiram aos pedólogos pensarem que, deve-se verificar primeiramente, o nível de desenvolvimento atual da criança, ou seja, o que, hoje, já está amadurecido, o que ela já sabe e, em segundo lugar, a Zona de Desenvolvimento Proximal, isto é, os processos que ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho. Vigotski (1991) critica as concepções que avaliam apenas o desenvolvimento já consolidado da criança e às quais o ensino deveria aguardar a maturação completa das estruturas cognitivas para então introduzir novos conhecimentos. Essas concepções desconsideram as possibilidades de desenvolvimento mediado.

Crianças de diferentes idades possuem diferentes zonas de desenvolvimento, dessa forma, uma ou outra grandeza da Zona de Desenvolvimento Proximal é própria de etapas diferentes do desenvolvimento da criança. Sendo assim, a instrução deve ajustar-se não ao nível do desenvolvimento atual, mas à ZDP, com atividades que ainda não conseguem realizar de forma independente, mas que podem resolver com auxílio, para que elas possam progredir e atingir seu potencial máximo de aprendizado. Para o autor, a instrução somente é instrução autêntica quando está à frente do desenvolvimento, ou seja, quando desafia a criança a alcançar níveis mais avançados de aprendizado e competência. Um ensino organizado de maneira adequada não acompanha passivamente o desenvolvimento infantil, mas ao contrário, antecipa-o e o impulsiona, favorecendo a emergência de novas formas de pensamento, de resolução de problemas e de participação social (VIGOTSKI, 1991).

Essa compreensão desloca o papel da escola. A aprendizagem deixa de ser entendida apenas como consequência do desenvolvimento e passa a constituir um elemento fundamental para promovê-lo. Assim, o ensino assume um caráter prospectivo, pois cria condições para

que a criança alcance níveis mais elevados de desenvolvimento por meio da mediação de adultos e de pares mais experientes.

Essa compreensão possui importantes implicações para a educação inclusiva. Ao reconhecer que o desenvolvimento pode ser impulsionado pela aprendizagem mediada, Vigotski desloca o foco das limitações da criança para suas possibilidades de desenvolvimento. Assim, a atuação do professor e do mediador deixa de consistir apenas em oferecer apoio às dificuldades já existentes e passa a envolver a criação de condições para que novas capacidades sejam construídas por meio das interações sociais e das experiências de aprendizagem.

4.6. DEFICIÊNCIA EM VIGOTSKI

Como analisado no capítulo 3 deste trabalho, no início do século XX, as concepções médico-biológicas eram associadas à compreensão do que era deficiência. Vigotski surge para romper com algumas ideias de sua época. Embora reconheça a existência de limitações orgânicas decorrentes de diferentes condições, o autor afirma que elas, por si só, não determinam o desenvolvimento da criança. Ainda que possa modificar o percurso do desenvolvimento, a deficiência não impede sua ocorrência. O desenvolvimento segue outras vias e assume novas formas, desde que a criança tenha acesso às mediações sociais e educacionais necessárias. Para ele, o impacto da deficiência depende, sobretudo, das condições sociais, culturais e educacionais oferecidas ao sujeito (VIGOTSKI, 2019).

A partir dessa perspectiva, a deficiência passa a ser analisada em sua relação com o contexto social e não exclusivamente como uma limitação individual. O fator que determina as possibilidades de desenvolvimento deixa de ser apenas a condição biológica, mas, sobretudo, as oportunidades de participação, aprendizagem e interação oferecidas pelo meio. Assim, a educação assume papel central na promoção do desenvolvimento da criança com deficiência (VIGOTSKI, 2019).

Em *Fundamentos de Defectologia*, Vigotski distingue o defeito primário, que faz parte da condição biológica, não depende da escola nem da sociedade e está relacionado às alterações orgânicas, do defeito secundário, que são as consequências sociais do defeito biológico produzido pelas barreiras sociais impostas ao indivíduo. Segundo o autor, muitas das dificuldades vivenciadas pelas pessoas com deficiência decorrem menos da condição biológica e mais das limitações impostas pelo meio, pelas baixas expectativas e pela exclusão dos processos de aprendizagem e participação social.

Para Vigotski (2019), a deficiência pode desencadear o que ele denomina de desenvolvimento compensatório. Este não elimina o defeito primário e suas características. Entretanto, através de mediações, ele desenvolve outras capacidades que lhe permitem enfrentar as dificuldades decorrentes da condição biológica e consegue reorganizar o seu desenvolvimento a partir da participação em práticas sociais significativas. Assim, outras funções psicológicas podem ser mobilizadas para minimizar os efeitos da limitação inicial, desde que existam mediações adequadas e oportunidades de aprendizagem. “A criança cujo desenvolvimento está complicado por um defeito não é simplesmente menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas desenvolve-se de outra maneira” (VIGOTSKI, 2019, p. 31)².

O autor afirma que: "O defeito por si só não decide o destino da personalidade; as consequências sociais do defeito é que o decidem." (VIGOTSKI, 2019). Assim, constata-se que o desenvolvimento da criança com deficiência não é determinado exclusivamente por sua condição biológica, mas pelas relações que estabelece com o meio social e pelas possibilidades educativas que lhe são oferecidas.

Vigotski (1991) critica práticas pedagógicas centradas exclusivamente nas limitações decorrentes da deficiência e defende que o ensino deve identificar possibilidades de aprendizagem ainda em processo de constituição. O foco da educação deve ser nos pontos onde é possível melhorar, em perceber como o aluno aprende, em buscar estratégias que façam sentido com o contexto que ele vive.

A partir dessa concepção, Vigotski (1991) rejeita qualquer compreensão determinista da deficiência. A condição biológica constitui apenas um dos elementos que compõem o desenvolvimento humano e não pode definir, isoladamente, as possibilidades de aprendizagem da criança. O diagnóstico deve servir como base para sondagem, identificação e compreensão de como lidar melhor com o aluno, para auxiliar na construção das metas e objetivos a se alcançar com ele, para que o estudante possa aprender com qualidade, sabendo que suas especificidades estão sendo consideradas. Dessa forma, compreender o estudante apenas a partir de seu diagnóstico significa limitar o seu potencial, desconsiderar sua história, suas experiências sociais e o papel das mediações educativas.

Essa compreensão aproxima-se dos princípios da educação inclusiva contemporânea, defendidos por Mantoan (2015), ao reconhecer que cabe à escola criar condições para que

² As expressões "defeito" e "coetâneos normais" foram mantidas nas citações diretas em respeito à tradução da obra consultada. Ressalta-se, contudo, que tais termos refletem o contexto histórico em que *Fundamentos de Defectologia* foi produzido. Atualmente, no campo da Educação Inclusiva, recomenda-se o uso de terminologias que valorizem a pessoa e evitem concepções capacitistas, como "pessoa com deficiência" e "criança sem deficiência".

todos os estudantes participem dos processos de aprendizagem. Assim, a inclusão não consiste apenas no acesso físico à escola, mas na organização de práticas pedagógicas que favoreçam a participação, a autonomia e o desenvolvimento de cada estudante.

Dessa forma, compreender a deficiência a partir da perspectiva histórico-cultural significa reconhecer que o desenvolvimento humano resulta da interação entre as condições biológicas e as relações sociais, sendo profundamente influenciado pelas oportunidades de aprendizagem e pelas mediações construídas no contexto escolar. Ainda sim, se faz necessário deslocar o foco das limitações biológicas para as possibilidades de desenvolvimento construídas nas relações sociais e nas práticas pedagógicas. Essa compreensão constitui o principal fundamento para a análise do relato de experiência apresentado no capítulo seguinte, no qual serão discutidas as possibilidades de desenvolvimento de uma estudante com Síndrome de Prader-Willi a partir das mediações pedagógicas vivenciadas durante o estágio supervisionado.

5. RELATO DE EXPERIÊNCIA

5.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

O relato de experiência foi baseado em um estágio não obrigatório, realizado em uma instituição privada de ensino, no município de Juiz de Fora-MG. Teve início no dia 1 de julho de 2024 e terminou no dia 31 de outubro de 2024, com carga horária de 6 horas diárias, de segunda-feira à sexta-feira. No estágio, fui mediadora de uma criança de 9 anos, que estava no 3º ano do ensino fundamental, do sexo feminino, diagnosticada com a Síndrome de Prader-Willi.

Quando comecei o estágio, tive uma reunião com a coordenação da escola, onde me explicaram um pouco sobre a síndrome e as estratégias que vinham sendo utilizadas pela equipe escolar. Os responsáveis pela gestão da escola foram objetivos e apresentaram uma visão realista sobre as necessidades específicas da estudante, sem minimizar os desafios que a mediação envolveria, já que eu seria a nona mediadora em um espaço de tempo de pouco mais de um ano.

Esse dado evidencia os desafios envolvidos na mediação escolar de estudantes com necessidades educacionais complexas e demonstra a importância da construção de vínculos e da continuidade do acompanhamento para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Para Vigotski (1991), o desenvolvimento ocorre nas relações sociais mediadas, o que pressupõe a construção de vínculos e a continuidade das interações educativas. Assim, mudanças frequentes de mediadores podem dificultar a consolidação dessas relações e exigir constantes processos de adaptação por parte da criança.

Além da orientação, tive acesso a uma agenda individual, que alunos com mediação possuíam, com anotações de outras mediadoras, desde março de 2024, o que possibilitou compreender o histórico da aluna, identificar padrões comportamentais e conhecer as intervenções já adotadas pela escola. A professora regente da sala foi super receptiva, me acolhendo e se disponibilizando a me auxiliar no que fosse necessário.

O contexto que eu encontrei foi o seguinte: com relação ao comportamento alimentar, a aluna tinha hiperfagia e comia todo o lanche em um único horário, mesmo tendo que dividir o lanche em dois momentos. Além disso, algumas vezes pedia aos colegas para poder comer um pouco de seus lanches também.

Não gostava de ir para o recreio e precisava de interferência da mediadora. Quando ia, preferia brincar sozinha e não socializava muito com outras crianças. Possuía dificuldades de

lidar com as emoções, que, em algumas situações, resultavam em comportamentos agressivos dirigidos aos profissionais da escola, envolvendo puxar o cabelo, arremessar objetos, jogar estante em cima de professor, arranhar a mediadora, além de reagir com deboche ao ser repreendida. Em momentos de desregulação, estragou a roupa da mediadora com massinha e arreventou o bolso do avental de outra. Pedia para ir ao banheiro e se trancava, havendo episódios em que mentia, dizendo que a mediadora a agredia dentro do banheiro.

Com relação à participação escolar, dormia durante as aulas e não participava das disciplinas de Inglês (muitas vezes evacuava e urinava na roupa, dentro de sala, para ter que sair e consequentemente não assistir a aula) e de Educação Física (são muitas escadas para subir e chegar na quadra, então ela sempre reclamava de cansaço e não ia). Solicitava o tempo todo sair de sala e em alguns momentos fugia e saía sem autorização. Se recusava a fazer atividades em sala e nunca terminava as provas, pois relatava estar cansada e com sono. Algumas vezes não fazia, mesmo estando disposta, pois havia se desregulado ou simplesmente porque tinha a opção de levar a prova/atividade para terminar de fazer em casa e devolver à escola no outro dia, porém muitas vezes essas atividades não retornavam, ainda que a professora pedisse constantemente aos pais.

Com base nesses relatos e registros, pude evidenciar que as manifestações da Síndrome de Prader-Willi repercutiam em diferentes dimensões da vida escolar da estudante. Foi possível constatar desafios relacionados à participação nas atividades escolares, à autorregulação emocional, ao comportamento alimentar, às interações sociais e à realização das atividades pedagógicas. Esses aspectos interferiam diretamente em sua permanência em sala de aula, em sua aprendizagem e em sua participação nas diferentes experiências escolares, constituindo os principais focos das mediações desenvolvidas ao longo do estágio.

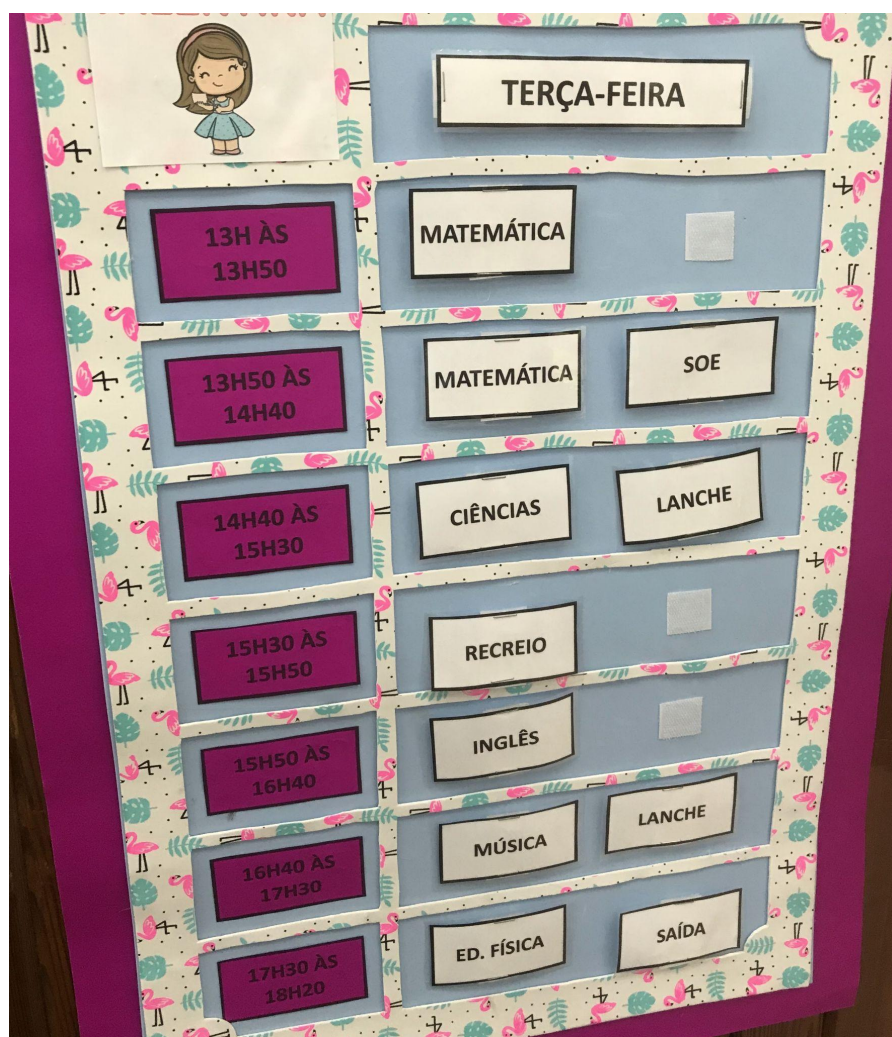
Embora o quadro apresentado inicialmente pudesse sugerir limitações importantes à participação da estudante na vida escolar, o acompanhamento realizado ao longo do estágio demonstrou que muitas dessas dificuldades puderam ser ressignificadas por meio de mediações pedagógicas intencionais, da construção de vínculos e da organização de estratégias compatíveis com suas necessidades de desenvolvimento. A efetivação da inclusão depende da construção de práticas pedagógicas que considerem as especificidades dos estudantes sem reduzir suas possibilidades de aprendizagem (PLETSCH, 2014).

5.2. DESAFIOS OBSERVADOS E ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO UTILIZADAS

Como meu estágio começou em julho, já próximo das férias, só pude fazer a mediação na primeira semana do mês. Por conta desse fato, considero que o tempo de pesquisa foi de 3 meses, pois considero os meses completos em que estagiei.

A aluna me recebeu bem. De início ficou um pouco mais tímida, mas fui puxando assunto e ela foi se soltando. Seu lugar na sala era próximo a parede, na primeira carteira da fila, de frente para a mesa da professora, e ela tinha um quadro de horários, feito com EVA, com as disciplinas do dia, horário de intervalo, de lanche, horário de ir fazer atividades no SOE (Serviço de Orientação Educacional) e horário de sala de jogos. As fichas eram removíveis, então precisava trocar todos os dias para atualizar as matérias. Esse quadro ficava pregado na parede, ao lado de sua carteira e está representado pela figura 1.

Figura 1- Quadro de horários

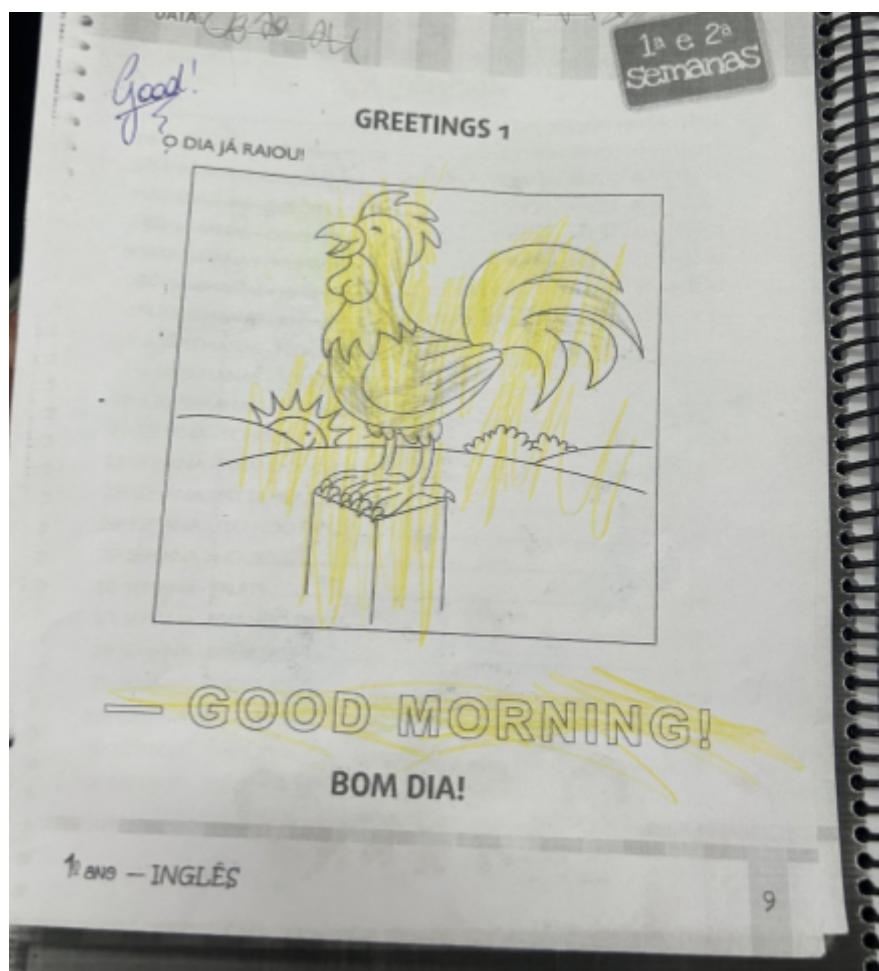


Fonte: acervo pessoal da autora.

Como a aluna não era alfabetizada, a todo momento ela me perguntava o que seria feito no dia, que horas eram, me mostrando que eu precisava trabalhar com a previsibilidade, antecipação e rotina, para que ela não ficasse ansiosa e isso pudesse gerar uma desregulação.

A aluna fez todas as aulas do dia, incluindo Inglês e Educação Física, que não costumava participar, sem hesitar. No caso da aula de Inglês, ela tinha um livro com atividades adaptadas, mas como não gostava tanto, não fazia as atividades com tanto capricho, geralmente utilizando uma cor para colorir e sendo necessário um incentivo.

Figura 2 - Atividade referente ao livro adaptado de Inglês da aluna, no início do acompanhamento



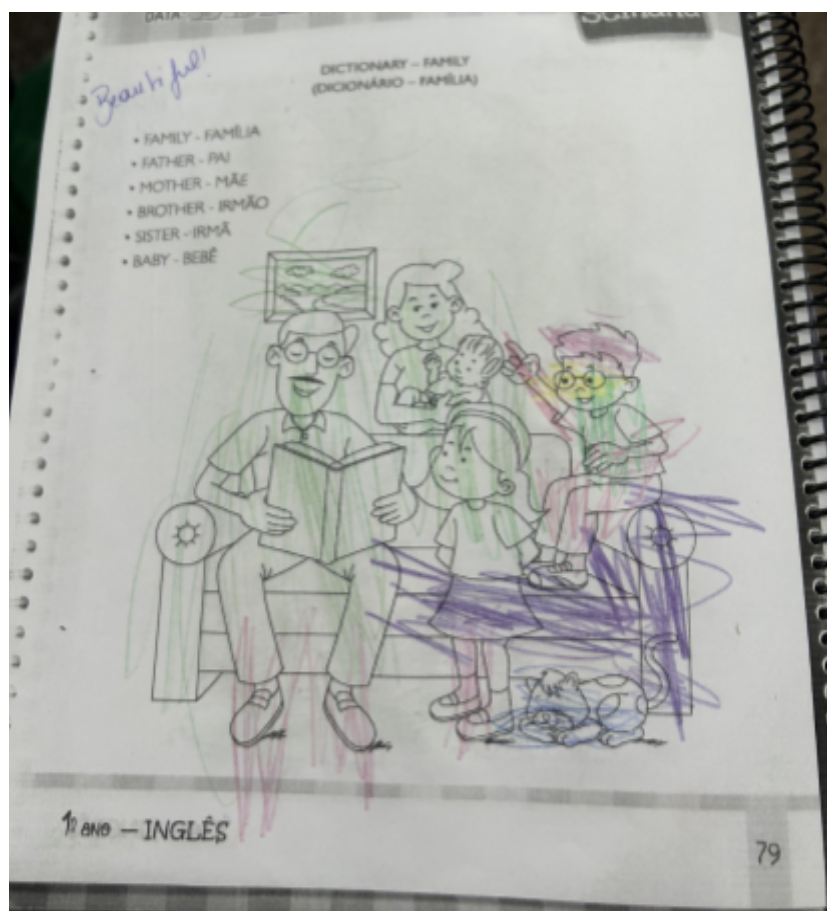
Fonte: acervo pessoal da autora.

A adaptação do material possibilitou que a estudante participasse das atividades juntamente com os demais colegas, respeitando suas necessidades de aprendizagem sem

excluí-la da proposta desenvolvida pela turma. Tal estratégia evidencia que pequenas adequações pedagógicas podem ampliar significativamente as possibilidades de participação e aprendizagem.

Ao ver que ela não dava muita importância, comecei a me interessar pelo livro, reforçando o quanto ele era legal e diferente e brincando com ela ao dizer “você não consegue fazer mais de uma página, duvido”. Ao valorizar o material e despertar sua curiosidade, buscou-se construir uma motivação compartilhada para a realização da atividade, substituindo uma lógica baseada na obrigação por outra centrada no interesse e na interação. Essa estratégia está em consonância com a compreensão vigotskiana de que a aprendizagem ocorre nas relações sociais mediadas (VIGOTSKI, 1991). A vontade de provar que eu estava errada a deixava animada para fazer as atividades e a professora ficou muito feliz vendo a situação, já que a maioria das aulas eram conturbadas por conta das demandas da aluna.

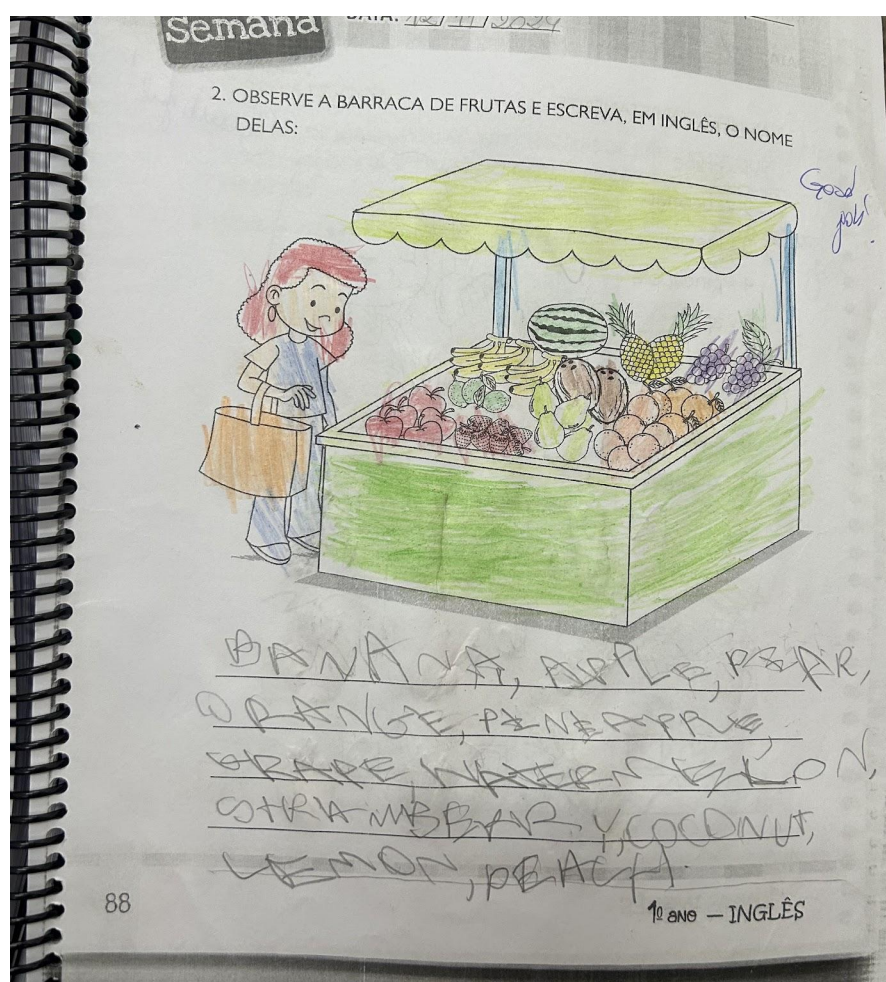
Figura 3 - Atividade referente ao livro adaptado de Inglês da aluna, durante o acompanhamento.



Fonte: acervo pessoal da autora.

A partir dessa atividade é possível notar a rigidez cognitiva sendo deixada um pouco de lado. Ela utilizou mais cores para colorir a atividade e já apresentava um maior interesse no conteúdo de Inglês. Esse episódio demonstrou que pequenas mudanças na forma de apresentar uma atividade podem alterar significativamente o engajamento do estudante, evidenciando que, muitas vezes, as barreiras estão menos na deficiência e mais na forma como o ensino é organizado.

Figura 4 - Atividade referente ao livro adaptado de Inglês da aluna no fim do acompanhamento



Fonte: acervo pessoal da autora.

Essa atividade me enche de orgulho! Poder acompanhar a evolução dessa criança foi muito prazeroso. A aluna, que antes odiava Inglês e não queria ficar nas aulas, agora tem a matéria como uma de suas favoritas, e ver isso refletido no capricho ao fazer a atividade é gratificante!

Um pouco antes do momento da Educação Física, comecei a conversar com a estudante, contando algumas coisas da minha vida e perguntando acerca dela. Ela era curiosa e se interessava muito com qualquer novidade que eu contava. A construção de um vínculo afetivo ocorreu por meio de conversas sobre interesses compartilhados e situações do cotidiano, favorecendo sua confiança e colaboração durante as atividades. Aproveitei para ir conversando com ela até chegarmos na quadra, incentivando ela a cada degrau, para não desistir. Essa estratégia tinha como objetivo deslocar sua atenção do esforço físico para uma interação significativa, reduzindo a percepção de cansaço e favorecendo sua participação na atividade. Sob a perspectiva histórico-cultural, a mediação realizada pelo adulto cria condições para que a criança realize ações que, sozinha, tenderia a evitar (VIGOTSKI, 1991).

A aluna estava acima do peso para a idade, então existiam alguns empecilhos fisicamente, mas isso não me permitiu incapacitá-la em momento algum. Podíamos ser as últimas a chegar, mas chegaríamos. Não havia problema nisso, o importante era que ela participasse da atividade, respeitando seu tempo, mas sem ser privada da experiência. Ela não tinha o costume de fazer atividades físicas, então desde o primeiro dia, eu participava das aulas junto com ela, pois fazia questão que ela aproveitasse e participasse, auxiliando nas atividades, mas sem fazer por ela e sempre incentivando a autonomia e a capacidade que ela tinha. O professor era brincalhão e isso também foi contribuindo para que ela se soltasse mais.

Esse processo evidenciou que as dificuldades inicialmente apresentadas pela estudante não constituíam barreiras intransponíveis, mas desafios que poderiam ser enfrentados por meio de mediações pedagógicas intencionais e da construção de uma relação de confiança. Ao respeitar seu tempo, oferecer incentivo constante e garantir sua participação nas atividades, foi possível ampliar gradativamente seu envolvimento nas aulas de Educação Física. Essa experiência reafirma a compreensão de Vigotski (1991) de que o desenvolvimento ocorre nas relações sociais mediadas e que o ensino pode criar condições para que a criança realize ações que, inicialmente, não conseguiria desempenhar de forma autônoma.

Voltamos para a sala e ela que estava se comportando muito bem e fazendo todas as atividades, começou a lanchar quando deu o horário, sem pedir aos amigos um pouco do lanche deles, como de costume. A aluna fazia dieta e não podia comer fora do que era estabelecido, pois a síndrome tem como uma de suas características a obesidade. Era necessário tentar controlar a hiperfagia, visto que a aluna já estava acima do peso. Para isso, a família mandava dois lanches. Ela deveria comer um pouco na hora do lanche, às 15:10h e o outro às 16:50h. Entretanto, não eram todos os dias que ela conseguia não comer a segunda parte. E mesmo nos dias que conseguia, ainda existia a possibilidade de ficar com muita fome.

Esse fator afetava diretamente todo o dia dela. Se estivesse com fome ficava muito nervosa, desregulava, não fazia as atividades. Portanto, muitas coisas dependiam disso.

Após o lanche, seria a hora do recreio e ela ficou enrolando para sair. Assim que todos saíram da sala, inclusive a professora, ela começou a dizer que não queria ir para o recreio e sim para a sala de jogos. Eu disse que não iríamos, pois não era o momento. Ela me testou para ver se eu iria ceder, se jogando no chão, tentando empurrar a carteira, puxando a minha roupa, dizendo coisas para me deixar chateada. Entretanto, como eu já imaginava que isso poderia acontecer, me mantive firme na decisão e ao perceber que não conseguiria me convencer de fazer o que ela queria, toda a raiva se transformou em choro.

Naquele momento, quando ela se mostrou mais vulnerável, eu percebi que poderia abaixar um pouco a guarda e conversar com ela. Expliquei que estava ali para ajudá-la e que independente do que ela tentasse fazer, eu não iria embora. Poderíamos seguir caminhando como amigas ou não, e isso dependeria dela. Considerando a elevada rotatividade de mediadores vivenciada anteriormente pela estudante, esse compromisso representava mais do que uma promessa. Constituiu o início da construção de um vínculo de confiança, aspecto que, posteriormente, mostrou-se essencial para a aceitação das mediações propostas.

Também ressalttei que não queria ver aquele comportamento novamente e que tínhamos horários e regras para seguir, não podendo fazer o que a gente quisesse. Mas, através de uma relação estabelecida na parceria, onde ambas cedem e os combinados são cumpridos, a fim de que a mediação possa ocorrer da melhor forma, eu poderia tentar tornar alguns momentos mais flexíveis. Naquele primeiro dia já fizemos combinados e ela pôde compreender que as coisas não continuariam funcionando como antes, com ela ultrapassando todos os limites para conseguir o que quer.

Após o ocorrido, relatei à professora o que houve e anotei na agenda, explicando não só o episódio, mas ressaltando também como após os combinados e meu auxílio na regulação, ela cumpriu as demandas e acatou tudo que foi proposto, mantendo um ótimo comportamento até o final da aula.

Esse episódio evidenciou que a firmeza nos limites, associada ao acolhimento emocional e ao estabelecimento de combinados, favoreceu a construção de uma relação de confiança, fundamental para o desenvolvimento das mediações posteriores.

No segundo dia em que eu estava com ela, ficou super bem, cooperou e respeitou tudo que eu propus. Terça era dia de aula de Música e ela adorava o professor, então sempre ficava muito ansiosa esperando pela aula dele e consequentemente passava o dia mais feliz.

Neste dia, a turma fez uma prova e eu saí com ela para fazermos em uma sala separada. Como ela não era alfabetizada, eu precisava ler para ela. Em alguns momentos ficou um pouco desanimada, querendo deixar a prova de lado, mas reforcei que provas deveriam ser feitas na escola e que quanto mais ela concentrasse, mais rápido acabaríamos. Também combinei com ela e conversei com a professora, para não deixar mais ela levar as provas para casa, pois estava prejudicando o desenvolvimento dela na escola, visto que ela podia escolher não fazer. Além disso, através das provas e atividades eu consigo sondar e descobrir o que ela já sabia, o que precisava focar mais, como ela aprendia. Além disso, como mencionei na minha contextualização, as provas e atividades que iam para casa, muitas vezes não voltavam para a escola.

Analizamos a melhor forma de mantermos a realização das provas na escola, sem que a sobrecarregasse tanto, já que um dos sintomas da SPW é o sono recorrente e a sensação de cansaço. Ficou combinado que nos esforçaríamos para finalizar todas as provas no dia, mas que, em alguns casos, poderíamos deixar para o outro dia, desde que a realização das atividades seja feita na escola.

A escola entrou de férias e quando voltamos em agosto, a aluna estava correspondendo bem à mediação. Em sua rotina diária, ela possuía 50 minutos fora de sala, sendo 30 minutos no SOE, onde ela faz atividades referentes ao 1º e 2º ano, com a minha mediação e 20 minutos na sala de jogos.

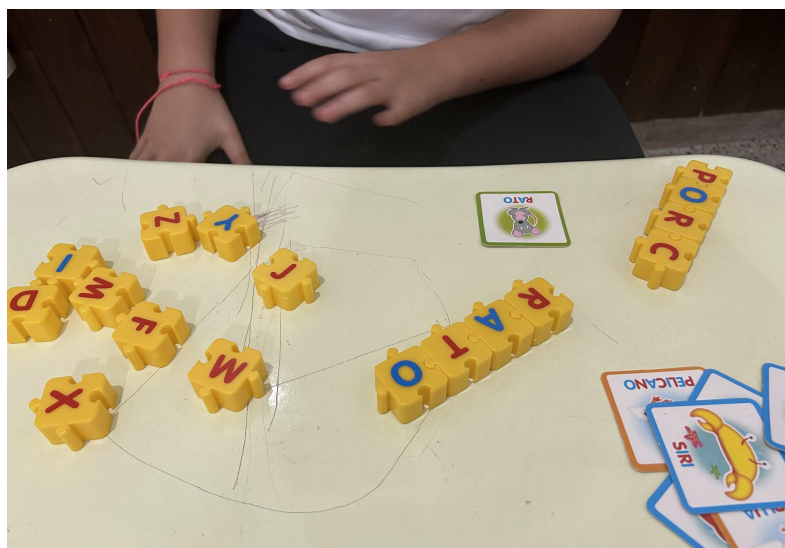
Durante a realização das atividades no SOE, pude notar que ela se saía bem em disciplinas com conteúdos relacionados ao contexto em que estávamos vivendo ou com gostos particulares dela. Na época, estava tendo as Olimpíadas em Paris e ela era fascinada com qualquer coisa relacionada a isso. Eu aproveitava o interesse e tentava relacionar com o conteúdo que estávamos estudando, para tentar manter o foco dela ali na atividade.

A utilização de temas que despertavam seu interesse mostrou-se uma importante estratégia para favorecer seu engajamento nas atividades escolares. Ao partir de conhecimentos e interesses já presentes em seu cotidiano, foi possível ampliar sua participação e construir novas aprendizagens por meio da mediação.

No caso da sala de jogos, nem sempre ela estava bem para fazermos alguma atividade ou jogar algum jogo, então às vezes ficávamos deitadas conversando. Porém, quando surgia a oportunidade, gostava de trabalhar jogos e leituras, para diferentes finalidades.

Como ela não era alfabetizada e só reconhecia as letras e quando escritas em letra bastão, aproveitava o momento para fazer esse contato, chamando ela para jogar um jogo ou mostrando alguns jogos para ver se despertavam o interesse dela, como na figura 5.

Figura 5 - Aluna utilizando jogo para formar palavras



Fonte: acervo pessoal da autora.

Em diferentes momentos, a sala de jogos foi utilizada como recurso pedagógico para favorecer processos de autorregulação emocional e desenvolvimento de habilidades cognitivas. Os jogos eram escolhidos de acordo com os objetivos da mediação e utilizados principalmente em situações de ansiedade, frustração ou como apoio às atividades de alfabetização. Algumas vezes, eu deixava algum jogo perto da estudante sem dizer nada, como se não tivesse uma intencionalidade por trás, e quando eu olhava, ela estava manuseando o jogo, como na figura 6.

Figura 6 - Aluna observando o jogo “Trilha das sílabas”



Fonte: acervo pessoal da autora.

Mas na realidade, havia a intenção dela utilizar da autonomia e buscar jogos pedagógicos por vontade própria, a fim de que ela tivesse um interesse genuíno por aquilo e não apenas acompanhasse minhas sugestões.

A utilização dos jogos ultrapassa uma finalidade recreativa. Eles constituíam instrumentos de mediação capazes de favorecer processos de alfabetização, desenvolvimento da atenção, respeito às regras e tolerância à frustração. Sob a perspectiva histórico-cultural, os instrumentos culturais mediam a relação da criança com o conhecimento, favorecendo a internalização de novas formas de agir e pensar (VIGOTSKI, 1991).

Na sala de jogos havia esses outros dois modelos de jogos, apresentados pelas figuras 7 e 8, voltados para a alfabetização. Infelizmente não consegui usá-los na minha mediação, mas deixo como referência para os leitores

Figura 7 - Jogo “Dado Sonoro”, encontrado na sala de jogos



Fonte: acervo pessoal da autora.

Os jogos constituíram importantes instrumentos de mediação. Mais do que momentos de lazer, representavam oportunidades para trabalhar espera, atenção, respeito às regras, tolerância à frustração e habilidades relacionadas ao processo de alfabetização, favorecendo aprendizagens construídas em interação com a mediadora.

Figura 8. Jogo “O alfabeto”, encontrado na sala de jogos



Fonte: acervo pessoal da autora.

Quando falamos em trabalhar a paciência, a resistência à frustração e o autocontrole, este jogo, da figura 9, consegue desempenhar um papel importante. Enquanto brinca, a criança precisa se concentrar para acertar a cesta, dosar a força, vai aprendendo que nem sempre vai acertar e/ou ganhar e que as coisas podem funcionar de uma forma que não concordamos, o que geralmente leva à frustração. O jogo é uma forma de treinar esse autocontrole e tentar se desprender da rigidez cognitiva.

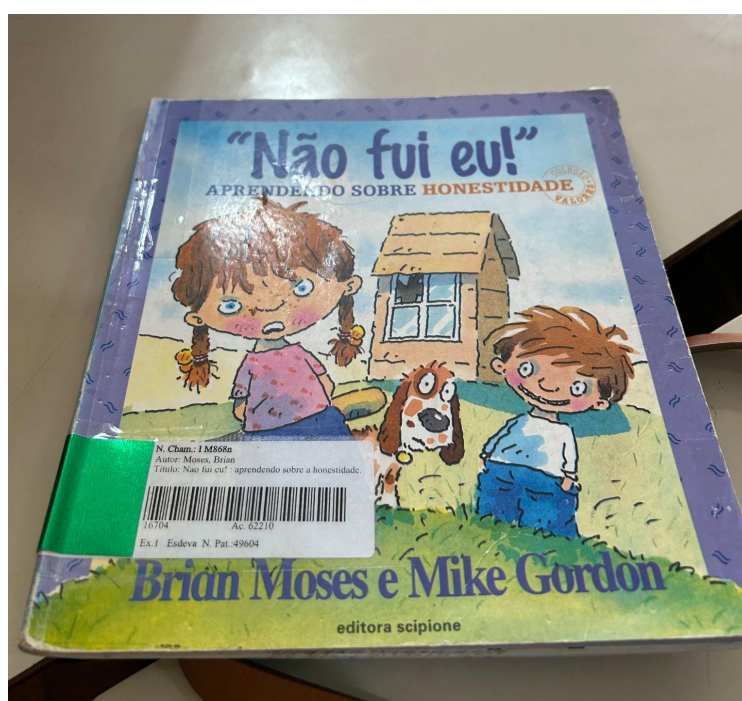
Figura 9. Jogo Mini basquete



Fonte: acervo pessoal da autora.

O livro "Não Fui Eu!", apresentado na figura 10, ensina sobre honestidade e responsabilidade. Ele apresenta situações que mostram como pequenas mentiras podem se tornar grandes problemas, incentivando as crianças a refletirem sobre o significado da honestidade. No caso da minha mediação, foi de extrema importância, já que precisava lidar cotidianamente com mentiras da aluna. Quando se excediam, eu interrompia. Mas, para além disso, a narrativa convida à reflexão sobre o crescimento pessoal, mostrando que errar faz parte do aprendizado, mas reconhecer os erros exige coragem. Além disso, o livro oferece ferramentas emocionais para lidar com sentimentos difíceis e promove conversas importantes sobre empatia e confiança.

Figura 10 - Livro “Não fui eu!”, de Brian Moses e Mike Gordon



Fonte: acervo pessoal da autora.

Nos momentos de biblioteca, sempre fazia questão de procurar literaturas que fizessem sentido trabalhar com a criança, buscando leituras que tenham relação com o contexto da criança ou com alguma habilidade que ela precisa melhorar. Os livros são instrumentos muito potentes e podem auxiliar em várias ocasiões. Achei este livro na biblioteca da escola e utilizei no momento da sala de jogos.

Retomando as anotações de agosto, nos dias 15 e 16, pude notar que a aluna apresentou muita dificuldade para lidar com a frustração. No primeiro dia citado, se desregulou, pois não havia sala no SOE para usarmos.

Como a sala do Serviço de Orientação Educacional era local de reuniões e onde muitos alunos com mediação faziam prova, em alguns momentos poderiam não haver mais salas disponíveis. Ainda sim, ao verem como ela ficou, conseguiram uma sala para ela. Neste dia, no momento da desregulação e até mesmo depois de conseguir um lugar no SOE, tiveram tentativas de agressão. Conversei com ela e expliquei que se não se acalmasse, nós voltaríamos para a sala. Então, fui conversando e desviando o assunto para ajudá-la a se distrair e se regular.

No dia 16, deixou a garrafa com leite cair no chão sem querer, duramente o lanche. Chorou e ficou triste. Por mais que o leite já estivesse quase acabando, ficou frustrada e isso se agravou ainda mais pelo medo de sentir fome. Para ela, qualquer pedaço a menos já faz muita diferença, tanto que já a vi comer farelo que caiu no chão, para não desperdiçar. Conversei com ela e entramos em contato com a mãe, para ver se podíamos comprar um suco ou água de coco e ela permitiu, deixando a aluna mais tranquila.

No momento do lanche, comecei a dividir os lanches para ela, antes que ela pudesse ver e ficar com vontade. Duas vezes, enquanto eu saía para lanchar, ela comeu a outra parte. Mas, aos poucos, foi aprendendo a se controlar e, mesmo na minha ausência, comia apenas o que havíamos estabelecido.

Vendo a evolução que ela estava tendo e como era difícil para ela ter esse autocontrole, eu e a professora adotamos uma maneira de deixá-la contente e diminuir os casos de desregulação por conta da comida. Quando ela terminava o lanche, podia rodar pela sala e pedir um biscoito a um amigo para comer, como se fosse uma “sobremesa”. Antes disso, conversamos com a mãe para saber se estava tudo bem e não permitimos que ela exagerasse ou comesse mais do que o combinado. Em diversos momentos, a mediação consistiu em auxiliar a estudante a compreender que nem todo desejo precisava ser satisfeito imediatamente. A construção dessa espera, realizada de forma acolhedora e respeitando suas especificidades, representava uma oportunidade de desenvolver habilidades relacionadas ao controle inibitório, à tolerância à frustração e à autorregulação, competências essenciais para sua participação nos diferentes contextos escolares. Foi uma atitude simples, mas que para ela, fez toda a diferença. Ela ficava super feliz no momento de ir buscar o biscoito e a professora brincava com ela, dizendo que elas estavam fazendo isso escondido de mim, o que tornava ainda mais divertido para ela.

Mais do que controlar o comportamento alimentar da estudante, as intervenções realizadas tinham como objetivo favorecer o desenvolvimento de sua autonomia e de sua capacidade de autorregulação. O propósito não era simplesmente impedir que ela comesse determinado alimento, mas criar oportunidades para que aprendesse, gradativamente, a compreender regras, esperar o momento adequado e tomar decisões de forma mais consciente. Assim, buscava-se substituir uma lógica baseada apenas na proibição por um processo educativo fundamentado no diálogo, nos combinados e na construção progressiva do autocontrole. Sob a perspectiva histórico-cultural, tais aprendizagens não são adquiridas espontaneamente, mas constituem-se nas relações sociais mediadas. Ao participar de situações em que recebia apoio para organizar seu comportamento e refletir sobre suas escolhas, a estudante desenvolvia, gradualmente, formas mais autônomas de agir, evidenciando o processo de internalização descrito por Vigotski (1991).

Além disso, algumas vezes (geralmente sextas), quando a semana era positiva, eu levava um pouco de caldo de cana ou beijinho para ela, se a mãe liberasse. Depois disso, as questões relacionadas à fome diminuíram consideravelmente e mesmo quando aconteciam, eram bem mais tranquilas de resolver.

As situações envolvendo a alimentação evidenciaram que a hiperfagia, característica marcante da Síndrome de Prader-Willi, exigia intervenções que ultrapassavam a simples restrição alimentar. O trabalho desenvolvido buscou favorecer a construção gradual de estratégias de autocontrole e de enfrentamento da ansiedade relacionada à comida, sempre por meio do diálogo, da antecipação das situações e do estabelecimento de combinados. Embora tais dificuldades não tenham desaparecido, observou-se uma redução significativa dos episódios de desregulação associados ao lanche ao longo do estágio.

Mais do que controlar comportamentos, as mediações realizadas tinham como objetivo favorecer o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação, respeitando as especificidades da estudante e evitando que sua condição clínica se tornasse o único elemento definidor de sua participação na escola. Tal perspectiva aproxima-se da concepção de Vigotski (2019), ao compreender que as possibilidades de desenvolvimento são construídas nas relações sociais e nas oportunidades educativas oferecidas ao sujeito.

No mês de agosto, houveram alguns momentos difíceis, com algumas tentativas de agressões, mas no geral, tivemos alguns avanços. O cansaço e o sono fazem parte da SPW e a aluna dormia em sala praticamente todos os dias. Desde que comecei a mediá-la, esse número diminuiu muito, (uma média de 4 vezes durante o mês) já que quando eu percebia que ela estava começando a ficar sonolenta, já começava a puxar assunto. Era só eu dizer que tinha

uma novidade que ela já despertava na hora. As vezes precisava chamar ela para ir ao banheiro ou dar uma volta e a professora também auxiliava em alguns momentos pedindo para que ela realizasse tarefas. Entretanto, alguns dias o sono era demais, então combinamos dela dormir apenas no fim do último horário e ela se esforçava para cumprir.

Além disso, seguiu nosso combinado de tentar fazer as provas no dia. Entretanto, não conseguiu finalizar uma e no dia 28 fez a prova do dia e a atrasada sem nenhuma relutância, além de todas as atividades de sala.

O mês de Setembro foi o mais complexo. Já no início ficou agitada e incomodada devido a sintomas da gripe. Como consequência estava mais sensível e apresentou comportamentos inadequados, puxando a minha roupa e se jogando no chão, tentando me machucar. Como consequência não foi para o SOE e para a sala de jogos. Por mais que sejam lugares que ela aprenda, a professora viu como melhor opção retirar esses momentos, já que eram os mais importantes para ela, funcionando como uma moeda de troca para conseguir melhoras no comportamento.

A aluna não queria realizar as atividades em sala, então foi combinado com ela, na sexta-feira, que iríamos utilizar uma parte do horário do SOE para fazer atividades atrasadas dos livros (já que ela não fazia em casa também). Se recusou a fazer e me machucou bastante. Neste dia a professora regente precisou intervir e retirou o SOE no dia seguinte. A semana prosseguiu assim, com ela bem desregulada e não querendo fazer o que era pedido.

Após tantas questões associadas ao momento de ir para o SOE, notando a importância disso para ela, mas também tentando conter alguns comportamentos, no dia 16 de setembro montei um quadro de horários, para que pudéssemos utilizá-lo e fixei na parede.

Figura 11 - Tabela de horários do SOE e da sala de jogos

OUTUBRO (SOE)						
DOMINGO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO
		1 ✖	2 ★	3 ■	4 ★	5
6	7 ★	8 ■	9 ★	10 ■	11 ★	12
13	14 ★	15 ■	16 ★	17 ■	18 ★	19
20	21 ★	22 ■	23 ★	24 ■	25 ★	26
27	28 ★	29 ■	30 ★	31 ■		
• → DIAS QUE NÃO TEM AULA ■ DIAS QUE TEM SOE ★ SOE + ATIVIDADES ATRASADAS						
		SOE		SALA DE JOGOS		
SEGUNDA		AULA DE HISTÓRIA		AULA DE PORTUGUÊS		
TERÇA		AULA DE MATEMÁTICA		AULA DE MATEMÁTICA		
QUARTA		AULA DE PORTUGUÊS		AULA DE CIÊNCIAS		
QUINTA		AULA DE MATEMÁTICA		AULA DE GEOGRAFIA		
SEXTA		AULA DE REDAÇÃO		AULA DE MATEMÁTICA		

Fonte: acervo pessoal da autora.

A tabela funcionava da seguinte maneira: a aluna começa o mês podendo ir todos os dias para o SOE, entretanto, alguns dias já estão sinalizados e serão usados para repor as atividades atrasadas. Assim, uno a vontade dela de ir ao SOE, com o desejo de que ela fique em dia com as atividades. Mostrei a tabela para ela e expliquei que ela perde um dia quando tem comportamentos agressivos ou quando não quer fazer nada em sala de aula. No caso da foto acima, fiz em setembro a tabela para outubro e como setembro foi conturbado, ela já havia perdido um dia no próximo mês. Ela entendeu e disse que concordou.

A reorganização da rotina do SOE demonstrou a importância da previsibilidade e do estabelecimento de combinados para o processo de autorregulação da estudante. Ao compreender previamente o que seria realizado e os motivos das mudanças, ela passou a aceitar melhor as atividades propostas e apresentou menor resistência diante de situações potencialmente frustrantes. Mais do que cumprir uma rotina, buscou-se favorecer a compreensão das regras, o desenvolvimento da autonomia e o fortalecimento da capacidade de lidar com mudanças, aspectos essenciais para sua participação nas diferentes experiências escolares.

Sob a perspectiva histórico-cultural, essa experiência evidencia que a autorregulação não se desenvolve de maneira espontânea, mas é construída progressivamente por meio das interações sociais e das mediações realizadas pelo adulto, que auxiliam a criança a organizar seu comportamento diante das diferentes situações vivenciadas (VIGOTSKI, 1991).

A análise dos episódios vivenciados ao longo do estágio permitiu compreender que os avanços observados não decorreram de estratégias isoladas, mas da articulação entre planejamento pedagógico, construção de vínculos, continuidade das mediações e trabalho colaborativo entre os profissionais da escola. As dificuldades inicialmente apresentadas pela estudante permaneceram presentes em diferentes intensidades; entretanto, deixaram de ser compreendidas como impedimentos para sua aprendizagem e passaram a orientar a elaboração de práticas pedagógicas que valorizassem suas potencialidades. Sob a perspectiva histórico-cultural, esse processo evidencia que o desenvolvimento não é determinado exclusivamente pela condição biológica, mas pelas oportunidades de participação, aprendizagem e interação social proporcionadas pelo contexto educativo (VIGOTSKI, 1991; 2019).

5.3. RELATÓRIO SOBRE A ESTUDANTE

Durante este período, a estudante demonstrou um notável progresso em diversas áreas, evidenciando habilidades sociais e cognitivas e melhora nas habilidades emocionais e comportamentais em seu percurso educativo.

Apresentou um excelente desempenho em Geografia e Ciências, se interessando pelas atividades e se esforçando cada vez mais para entendê-las. Por se tratarem de temas relacionados ao dia a dia, a aluna demonstrou certa facilidade para solucionar os problemas e responder às questões sobre diferenças entre campo e cidade, reciclagem, uso da água, preservação da natureza, classificação dos animais, formas de representar a Terra, entre outros.

No campo da matemática, ainda apresenta bastante dificuldade. Consegue fazer adição e subtração utilizando as mãos e em forma de desenhos, como por exemplo, fazendo bolinhas, mas ainda necessita de auxílio para contar e armar as contas. Não domina as operações de multiplicação e divisão, tem dificuldade em compreender unidades de medida e em interpretar problemas matemáticos e resolvê-los. No entanto, apresentou disposição para aprender o conteúdo, visto que antes não era do seu interesse, principalmente quando se tratava de enunciados com temas relacionados a seus focos do momento. Por exemplo, questões

relacionadas às olimpíadas a faziam ter muito interesse pela resolução do problema, já que era um tema que estava sendo muito comentado por ela. Também apresentou uma certa facilidade em compreender o sistema monetário, já que é algo presente no cotidiano.

Em Língua Portuguesa, a aluna desempenha habilidades na resolução das atividades e na interpretação dos textos (lidos pela mediadora ou por outra pessoa), entretanto ainda não domina a leitura e a escrita. Reconhece as letras e as sílabas simples na letra bastão, mas apresenta dificuldade nas sílabas complexas e na letra cursiva. Ainda confunde a ordem das letras nas sílabas, como por exemplo, se é “pa” ou ap”.

Com relação a disciplina de história, seu entendimento variava de acordo com o conteúdo ministrado. Quando se tratavam de temas com contextos históricos muito complexos, com muitos fatores envolvidos, apresentava muita dificuldade de compreensão, sendo necessário exemplificar com elementos do cotidiano da aluna, para que fosse possível o entendimento. Quando o tema era relacionado ao bairro, a cidade, a elementos mais próximos do que ela conhece, conseguia assimilar melhor.

Disciplinas como Inglês e Educação Física, que antes não eram exercidas por ela, se tornaram prazerosas para a aluna, que esteve presente em todas as aulas. Em Inglês, teve uma melhora significativa, realizando as atividades propostas em seu livro adaptado, sendo cada vez mais caprichosa e se interessando pelo conteúdo. Em Educação Física, evoluiu em suas capacidades motoras e participou de todas as atividades, tendo o auxílio necessário.

Nas aulas de música e de aprendizagem maker, apresentou dificuldades para decorar as músicas, tocar flauta e na montagem dos objetos propostos. Entretanto, se mostrou muito interessada e foi muito participativa.

No âmbito das habilidades sociais, Valentina teve um grande avanço, já que antes não gostava de ir para o recreio, precisava de interferência da mediadora e preferia brincar sozinha. Agora, ela vai sempre para o recreio, adora brincar com os amigos e muitas vezes o desejo de iniciar a brincadeira parte dela. Tem ótima relação com os amigos e funcionários da escola, sendo um carinho recíproco.

No campo emocional, apesar dos avanços, ainda há uma instabilidade. A estudante possui uma certa dificuldade em lidar com a frustração, consequentemente tendo episódios em que fica mais sensível e chora. Acontece geralmente em situações que fogem do planejado, como algo novo na rotina que não foi mencionado antes, algo que ela queria fazer e por algum motivo não deu tempo. Necessita de um planejamento diário do que será feito, para que não fique ansiosa e nervosa, mas melhorou muito a sua rigidez à rotina. Além disso, situações que envolvem o lanche também desestabilizam muito ela, como por exemplo: deixar a garrafa de

leite cair no chão durante o lanche, só vir um lanche na lancheira (ela tem dois momento de lanche, então são dois lanches), cair um pouco do seu lanche no chão.

O comportamento da aluna teve um progresso significativo, porém um pouco inconstante. Ela aprendeu a lidar melhor com a fome, tendo poucos episódios em que comeu todo o lanche em um só horário e parou de dormir com frequência nas aulas, fazendo apenas quando combinado com a mediadora, em um tempo determinado na última aula. Diminuiu a relutância ao fazer provas e atividades, finalizando todas no horário e sem levar para casa. Aprendeu a lidar melhor com suas emoções, a se regular, a controlar seus impulsos e irritações, o que diminuiu consideravelmente o comportamento agressivo. Em alguns momentos ainda apresentava agitação, mas acatava o pedido de se acalmar e conversar mais baixo.

O relato de experiência e o relatório permitiram compreender que as possibilidades de desenvolvimento da estudante ultrapassavam as limitações inicialmente observadas. As mediações pedagógicas, fundamentadas na construção de vínculos, na organização intencional do ensino e na valorização das potencialidades da criança, favoreceram avanços significativos em diferentes dimensões do desenvolvimento. Dessa forma, a experiência reafirma a importância da perspectiva histórico-cultural para a compreensão da deficiência e para a construção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

6. ANÁLISE DO RELATO DE EXPERIÊNCIA À LUZ DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A análise do relato de experiência permitiu compreender que os avanços observados ao longo do estágio não decorreram da redução das características da Síndrome de Prader-Willi, mas da criação de condições pedagógicas que favoreceram novas formas de participação, aprendizagem e desenvolvimento.

A ampliação das interações sociais constitui um dos resultados mais significativos observados durante o estágio. Inicialmente, a estudante apresentava resistência em permanecer no recreio e preferia brincar sozinha. Ao final do acompanhamento, passou a buscar espontaneamente os colegas e a participar das brincadeiras. Essa mudança evidencia que a participação em contextos coletivos também favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conforme propõe Vigotski (1991), ao compreender que o desenvolvimento humano possui origem social.

Durante o estágio, tornou-se evidente que a construção do vínculo entre mediadora e estudante constituiu um elemento fundamental para o desenvolvimento das intervenções pedagógicas. Antes mesmo de propor mudanças relacionadas às atividades escolares, foi necessário estabelecer uma relação baseada na confiança, no respeito e na previsibilidade. Esse processo mostrou-se particularmente relevante diante da elevada rotatividade de mediadores vivenciada anteriormente pela estudante, situação que dificultava o estabelecimento de relações estáveis no contexto escolar.

Sob a perspectiva histórico-cultural, o vínculo não representa apenas um aspecto afetivo, mas uma condição que possibilita a realização das mediações necessárias ao desenvolvimento. Para Vigotski (1991), é nas relações sociais que a criança se apropria dos instrumentos culturais e desenvolve funções psicológicas superiores. Assim, a confiança construída ao longo do acompanhamento favoreceu a aceitação dos combinados, a redução das resistências e a ampliação da participação da estudante nas atividades propostas.

A participação nas avaliações escolares deixou de representar um momento de resistência constante e passou a integrar sua rotina acadêmica. Tal avanço evidencia que, quando o ensino é organizado considerando as necessidades específicas do estudante, amplia-se sua possibilidade de participação e aprendizagem, deslocando o foco da deficiência para as potencialidades do sujeito (MANTOAN, 2015; VIGOTSKI, 2019).

Os avanços observados durante o estágio reforçam a compreensão de que o diagnóstico não determina, por si só, as possibilidades de aprendizagem do estudante. Quando

foram oferecidas mediações compatíveis com suas necessidades, a estudante passou a participar de atividades que anteriormente recusava, demonstrando interesse crescente pelas propostas escolares. Essa constatação aproxima-se da concepção apresentada por Vigotski (2019), ao defender que a deficiência não representa um desenvolvimento inferior, mas um percurso qualitativamente diferente, cujas possibilidades dependem das condições sociais e educacionais oferecidas ao sujeito.

As situações relacionadas à hiperfagia permaneceram presentes, uma vez que fazem parte das características clínicas da Síndrome de Prader-Willi. Entretanto, observou-se um avanço importante na capacidade da estudante de lidar com a espera, compreender combinados e desenvolver estratégias iniciais de autorregulação. Esses resultados indicam que as mediações não tinham como objetivo eliminar manifestações da síndrome, mas favorecer novas formas de enfrentamento das situações vivenciadas cotidianamente.

As situações de desregulação emocional observadas ao longo do estágio constituíram um dos principais desafios da mediação. Entretanto, ao invés de compreender tais episódios apenas como manifestações da síndrome, buscou-se interpretá-los como oportunidades para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à autorregulação, à tolerância à frustração e ao controle voluntário do comportamento.

As estratégias utilizadas envolveram antecipação das atividades, estabelecimento de combinados, organização da rotina, diálogo constante e utilização de recursos lúdicos. Tais intervenções encontram respaldo na teoria histórico-cultural, segundo a qual as funções psicológicas superiores não surgem espontaneamente, mas são construídas por meio das relações sociais mediadas (VIGOTSKI, 1991).

Os avanços apresentados no relatório final permitem compreender que as mudanças observadas não se restringiram ao desempenho acadêmico da estudante, mas envolveram diferentes dimensões do desenvolvimento humano, incluindo aspectos sociais, emocionais, comportamentais e cognitivos. Sob a perspectiva histórico-cultural, esses resultados reforçam a compreensão de que o desenvolvimento ocorre nas relações sociais e pode ser potencializado por meio de mediações pedagógicas intencionais (VIGOTSKI, 1991).

7. CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA E DO PROCESSO DE INCLUSÃO

Ao longo da experiência, tornou-se evidente que os avanços observados não decorreram exclusivamente da minha atuação como mediadora, mas do trabalho coletivo desenvolvido entre professora regente, equipe pedagógica, colegas de turma e família. Essa articulação permitiu construir um ambiente favorável ao desenvolvimento da estudante e evidencia que a inclusão escolar depende de uma responsabilidade compartilhada entre todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Além disso, a escola proporciona um espaço que engloba área livre, natureza, salas especializadas, como a sala de jogos e o SOE, que contribuíram muito.

Mesmo com bastante suporte da escola, gostaria de dar destaque para a professora regente da sala. Desde o primeiro dia me acolheu, me defendeu e nunca permitiu que a estudante tentasse algo contra mim. Nossas opiniões se pareciam muito e ela fazia questão de ouvir o que eu tinha a dizer ou propor. Atuamos lado a lado para pensar o melhor para essa criança e apesar dos altos e baixos, foi uma experiência incrível. Tanto por trocar conhecimento com profissionais excelentes, como também poder participar ativamente do processo de desenvolvimento dessa criança.

Vale ressaltar que isso só foi possível graças às leis que temos hoje no Brasil sobre educação especial e inclusiva, que trazem à tona que o direito à educação é universal e que esta deve ser de qualidade, independente da modalidade. A partir disso, crianças com deficiência começaram a ser olhadas, cuidadas e hoje possuem direito a um professor de apoio ou mediador, dependendo da instituição.

Sob essa perspectiva, a inclusão deixa de significar apenas o acesso físico à escola e passa a representar a garantia de condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento, conforme defendem Mantoan (2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente Trabalho de Conclusão de Curso teve como objetivo analisar as contribuições da mediação pedagógica e do processo de inclusão escolar para o desenvolvimento social, emocional e acadêmico de uma criança com Síndrome de Prader-Willi, a partir de um relato de experiência fundamentado na perspectiva histórico-cultural. Para isso, buscou-se compreender os desafios vivenciados no cotidiano escolar, as estratégias de mediação utilizadas e as contribuições dessas práticas para a aprendizagem, a participação nas atividades escolares e as relações sociais da estudante.

A partir da experiência vivida e analisada, foi possível compreender que a Síndrome de Prader-Willi pode repercutir significativamente na vida escolar da criança, especialmente em aspectos relacionados à autorregulação emocional, à resistência à frustração, à participação nas atividades, às interações sociais e ao comportamento alimentar. No entanto, a experiência, juntamente com os estudos de Vigotsk, também evidenciaram que essas características não devem ser compreendidas como determinantes das possibilidades de desenvolvimento da criança. Ao contrário, a partir da perspectiva histórico-cultural, torna-se necessário compreender o sujeito em relação com o meio social, cultural e educativo no qual está inserido, para que sejam construídas estratégias capazes de favorecer a participação e a aprendizagem.

Nesse sentido, a mediação pedagógica mostrou-se fundamental ao longo do acompanhamento realizado. Estratégias como a antecipação da rotina, a utilização de recursos visuais, a organização dos horários, a oferta de escolhas, a construção de combinados, o incentivo à autonomia, a mediação das relações sociais e o apoio diante de situações de frustração contribuíram para a organização da estudante e para sua participação nas diferentes experiências escolares. Tais estratégias não representaram formas de controle ou de adequação da criança a um padrão considerado ideal, mas possibilidades de criação de condições para que ela pudesse compreender melhor as situações vivenciadas e ampliar gradualmente sua participação no ambiente escolar.

A análise da experiência também permitiu perceber que a mediação não se restringe à relação entre mediador e estudante. À luz da perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano ocorre nas relações sociais e é constituído por meio das interações com outras pessoas, com a linguagem, com os instrumentos e com os elementos culturais presentes no meio. Assim, os avanços observados não podem ser atribuídos exclusivamente à atuação da mediação, mas devem ser compreendidos como resultado de um processo coletivo que

envolveu a estudante, a professora regente, a equipe pedagógica, os colegas de turma e a família.

A participação da professora regente e o trabalho desenvolvido em conjunto com a mediadora foram especialmente importantes para a construção de estratégias mais coerentes com as necessidades e possibilidades da estudante. Da mesma forma, a organização da escola, a existência de diferentes espaços e recursos e a possibilidade de participação em atividades diversificadas contribuíram para a ampliação das experiências vivenciadas pela criança. Dessa maneira, a inclusão escolar mostrou-se como um processo que ultrapassa o simples acesso e a permanência física na escola, envolvendo a garantia de condições efetivas para que a criança participe, aprenda, estabeleça relações e desenvolva sua autonomia.

Os resultados observados ao longo da experiência indicaram avanços em diferentes dimensões. Embora permanecessem desafios relacionados à autorregulação, à realização de atividades, à permanência em sala e à resistência diante de determinadas situações, foi possível perceber mudanças na participação da estudante, na construção de vínculos, nas interações sociais e na maneira como algumas situações passaram a ser enfrentadas. Esses avanços demonstram que o desenvolvimento não ocorre de forma linear e que o processo educativo é constituído por avanços, retrocessos, desafios e novas possibilidades. Portanto, a inclusão exige acompanhamento contínuo, flexibilidade e disposição para repensar as estratégias utilizadas de acordo com as necessidades que surgem no cotidiano.

A experiência também possibilitou compreender a importância de não reduzir a estudante às características da Síndrome de Prader-Willi. Embora o conhecimento sobre a síndrome seja fundamental para que os profissionais compreendam suas manifestações e possam planejar intervenções adequadas, esse conhecimento não deve levar à construção de expectativas limitadas sobre a criança. A estudante apresenta necessidades específicas, mas também possui interesses, potencialidades, desejos, formas próprias de se relacionar e possibilidades de aprendizagem. Assim, uma prática verdadeiramente inclusiva precisa considerar tanto as dificuldades quanto às capacidades e potencialidades de cada sujeito.

A perspectiva histórico-cultural contribuiu significativamente para essa compreensão, ao possibilitar a superação de uma visão centrada exclusivamente nas limitações individuais. A partir das contribuições de Vigotski, compreende-se que o desenvolvimento não pode ser analisado de maneira isolada das relações sociais e das condições oferecidas ao sujeito. Dessa forma, a escola e as práticas pedagógicas podem exercer papel fundamental na criação de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, especialmente quando organizam

mediações intencionais que possibilitam à criança realizar, com apoio, ações que gradualmente podem ser desenvolvidas com maior autonomia.

Nesse processo, a mediação assume uma dimensão profundamente pedagógica e humana. Mediar não significa fazer pela criança aquilo que ela poderia realizar, mas oferecer os apoios necessários para que ela possa compreender, participar e, progressivamente, desenvolver novas possibilidades de ação. No caso analisado, esse processo envolveu também aprender a reconhecer os sinais da estudante, compreender suas necessidades, antecipar situações que poderiam gerar desregulação e, ao mesmo tempo, evitar que o apoio oferecido se transformasse em dependência. A busca pela autonomia, portanto, constituiu um aspecto importante da prática desenvolvida.

É necessário destacar, contudo, que este estudo apresenta limitações. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, do tipo relato de experiência, realizada a partir do acompanhamento de uma única estudante, os resultados não podem ser generalizados para todas as crianças com Síndrome de Prader-Willi. Cada criança possui uma trajetória singular, diferentes condições de desenvolvimento, experiências familiares e escolares e necessidades específicas. Além disso, a experiência analisada ocorreu em um contexto escolar particular e em um período delimitado, o que também precisa ser considerado na interpretação dos resultados.

Apesar dessas limitações, considera-se que o estudo pode contribuir para a reflexão sobre a escolarização de crianças com Síndrome de Prader-Willi, especialmente por se tratar de uma condição ainda pouco discutida no campo da educação. A escassez de estudos que abordem diretamente as experiências escolares dessas crianças reforça a necessidade de novas pesquisas que investiguem as práticas pedagógicas, as formas de organização escolar, a formação dos profissionais e as possibilidades de participação e aprendizagem desses estudantes.

A realização deste trabalho também contribuiu significativamente para a formação da pesquisadora enquanto futura pedagoga. A experiência de mediação possibilitou compreender que a prática pedagógica exige conhecimentos teóricos, sensibilidade, observação, flexibilidade e constante reflexão sobre as próprias ações. Ao longo do acompanhamento, tornou-se evidente que não existem estratégias universais capazes de responder a todas as situações vivenciadas por uma criança. As práticas precisam ser construídas e reconstruídas a partir da observação do sujeito, da escuta, do diálogo com os demais profissionais e da compreensão de que cada estudante apresenta uma trajetória singular.

Assim, conclui-se que a mediação pedagógica pode contribuir significativamente para o desenvolvimento e a inclusão escolar de crianças com Síndrome de Prader-Willi quando

realizada de forma intencional, planejada e articulada ao trabalho coletivo da escola. Mais do que acompanhar a estudante individualmente, mediar significa criar condições para sua participação, favorecer suas interações, apoiar o desenvolvimento da autonomia e possibilitar que ela tenha acesso às experiências educativas e sociais que fazem parte da vida escolar.

Por fim, este trabalho reafirma que a inclusão escolar não se concretiza apenas por meio da presença da criança na escola, mas pela construção cotidiana de possibilidades para que ela possa aprender, participar, estabelecer vínculos e desenvolver-se em suas múltiplas dimensões. A experiência analisada demonstrou que, quando a escola reconhece as necessidades específicas da criança sem reduzi-la a elas e quando os profissionais trabalham de maneira articulada, o ambiente escolar pode constituir-se como um espaço de desenvolvimento, aprendizagem, convivência e ampliação das possibilidades humanas.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DA SÍNDROME DE PRADER-WILLI (SPW BRASIL). *Síndrome de Prader-Willi (SPW): o que é, sintomas, fases e tratamento*. [S. l.]: SPW Brasil, [s. d.]. Disponível em: <https://spwbrasil.org.br/sindrome>. Acesso em: 10 jul. 2026.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jul. 2026.
- BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 10 jul. 2026.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2026.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 jul. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: visão histórica*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2000.
- BUTLER, M. G. et al. Effects of growth hormone treatment in adults with Prader-Willi syndrome. *Growth Hormone & IGF Research*, Edinburgh, v. 23, n. 3, p. 81-87, 2013. DOI: 10.1016/j.ghir.2013.03.001.
- BUTLER, Merlin G. et al. Prader-Willi syndrome. *Nature Reviews Disease Primers*, London, v. 5, n. 1, art. 3, 2019. DOI: 10.1038/s41572-018-0051-6. Disponível em: <https://doi.org/10.1038/s41572-018-0051-6>. Acesso em: 10 jul. 2026.
- CASAGRANDE, Rosana de Castro; MAINARDES, Jefferson. História da educação e da deficiência permeada por uma reflexão epistemológica: da educação primitiva à romana. *Revista Educação Especial em Debate*, Vitória, n. 6, p. 137-155, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/23631>. Acesso em: 10 jul. 2026.
- CORRÊA, Erika Antunes. *Estudo do sono na síndrome de Prader-Willi com e sem tratamento com hormônio de crescimento humano recombinante*. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5138/tde-26032013-111910/>. Acesso em: 10 jul. 2026.
- DEMPSEY, D.; HALL, M.; LANNING, B. et al. The burden of illness in Prader-Willi syndrome: a systematic literature review. *Orphanet Journal of Rare Diseases*, London, v. 20, art. 374,

2025. DOI: 10.1186/s13023-025-03787-0. Disponível em:
<https://doi.org/10.1186/s13023-025-03787-0>. Acesso em: 10 jul. 2026.

EINFELD, Stewart L.; SMITH, Arabella; DURVASULA, Seeta; FLORIO, Tony; TONGE, Bruce J. Behavior and emotional disturbance in Prader-Willi syndrome. *American Journal of Medical Genetics*, New York, v. 82, n. 2, p. 123-127, 1999. DOI: 10.1002/(SICI)1096-8628(19990115)82:2<123::AID-AJMG4>3.0.CO;2-C. Disponível em: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1096-8628\(19990115\)82:2<123::AID-AJMG4>3.0.CO;2-C](https://doi.org/10.1002/(SICI)1096-8628(19990115)82:2<123::AID-AJMG4>3.0.CO;2-C). Acesso em: 10 jul. 2026.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 15-35.

GRIGGS, J. L.; SINNAYAH, P.; MATHAI, M. L. Prader-Willi syndrome: from genetics to behaviour, with special focus on appetite treatments. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, v. 59, p. 155-172, 2015.

LELLIS, Marcela Gomes de Oliveira. *O aluno com Síndrome de Prader-Willi na escola comum: inclusão, escolarização e processos de subjetivação*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2015.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO, 1994.

PASSONE, Caroline Buff Gouveia et al. Síndrome de Prader-Willi: o que o pediatra geral deve fazer – uma revisão. *Revista Paulista de Pediatria*, 2018.

PEGORARO, Luiz Fernando L. *Comparação do perfil cognitivo de crianças e adolescentes com Síndrome de Williams, Síndrome do X-Frágil e Síndrome de Prader-Willi*. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

PLETSCH, Rosana Gavioli. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. *Póesis Pedagógica*, Catalão, v. 12, n. 1, p. 7-26, jan./jun. 2014.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

UNITED STATES. Food and Drug Administration. *Advancing health through innovation: new drug therapy approval 2025*. Silver Spring: FDA, 2025.

VARELA, M. C.; KOK, F.; SETIAN, N.; KIM, C. A.; KOIFFMANN, C. P. Impact of molecular mechanisms, including deletion size, on Prader-Willi syndrome phenotype: study of 75 patients. *Clinical Genetics*, v. 67, p. 47-52, 2005.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Fundamentos de defectologia*. Tradução de Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Obras completas: tomo cinco: fundamentos de defectologia*. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel: EDUNIOESTE, 2019.