



EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRÁTICA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA ATRAVÉS DE PERSPECTIVAS E EVIDÊNCIAS

MARCILENI DOS SANTOS
ANA PAULA ULIANA MASON
ALINE GOULART MACAN
MARA VANESSA DANTAS
(ORGANIZADORAS)


EDITORA
SCHREIBEN

MARCILENI DOS SANTOS
ANA PAULA ULIANA MASON
ALINE GOULART MACAN
MARA VANESSA DANTAS
(ORGANIZADORAS)

EDUCAÇÃO INCLUSIVA
NA PRÁTICA:
RELATOS DE EXPERIÊNCIA
ATRAVÉS DE PERSPECTIVAS E EVIDÊNCIAS


EDITORA
SCHREIBEN

2023

© Das Organizadoras - 2023
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Photohobo - Freepik.com
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (UFPeI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação inclusiva na prática: relatos de experiência através de perspectivas e evidências. / Organizadores : Marcileni dos Santos... [et al.]. – Itapiranga : Schreiben, 2023.
94 p. ; e-book.
E-book no formato PDF.

EISBN: 978-65-5440-140-1
DOI: 10.29327/5286078

1. Educação inclusiva. 2. Educação especial. 3. Surdez. 4. Transtornos do espectro autista. I. Título. II. Santos, Marcileni dos. III. Mason, Ana Paula Uliana. IV. Macan, Aline Goulart. V. Dantas, Mara Vanessa.

CDU 376

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
ADAPTAÇÃO E FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E METODOLÓGICA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA.....	6
<i>Ana Paula Uliana Mason</i>	
<i>Marcileni dos Santos</i>	
<i>Aline Goulart Macan</i>	
<i>Mara Vanessa Dantas</i>	
HISTÓRIA DE VIDA DE UMA ADOLESCENTE COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: ASPECTOS INCLUSIVOS.....	14
<i>Claudia Márcia Costa Rubert Pereira</i>	
<i>Renata Dardani dos Santos Farias</i>	
<i>Raquel Parisi Araújo Lopes</i>	
<i>Michell Peduzzi Mendes Araújo</i>	
<i>Vanessa Pita Barreira Burgos Manga</i>	
TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE – TDAH.....	26
<i>Sandramar Valentim Andrades Elias</i>	
<i>Andréia de Souza Crispim</i>	
<i>Rosilene da Silva</i>	
AUTISMO, FAMÍLIA E ESCOLA: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA ACERCA DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA SOCIEDADE.....	36
<i>Francisca Cibele da Silva Gomes</i>	
<i>Juliana Veras de Sousa</i>	
ENSINO DE QUÍMICA PARA ESTUDANTES SURDOS: REVISÃO SISTEMÁTICA NO PERÍODO DE 2010 A 2020.....	47
<i>Rogério Pacheco Rodrigues</i>	
<i>Nicéa Quintino Amauro</i>	
<i>Fernanda Welter Adams</i>	
EQUIDADE E A PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA PARCERIA QUE DÁ CERTO.....	60
<i>Andreia Valeriano Figueredo Leandro</i>	
<i>Cássia Fernandes da Silva</i>	

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A PRÁTICA DOCENTE: TECENDO CONFLUÊNCIAS.....	68
<i>Nathielly Alves Mesquita</i>	
<i>Michell Pedruzzi Mendes Araújo</i>	
<i>Vanessa Pita Barreira Burgos Manga</i>	
UM POR TODOS E TODOS POR UM: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA PROPOSTA INCLUSIVA.....	80
<i>Ana Tereza Ramos de Jesus Ferreira</i>	
<i>Suema Souza Araújo</i>	
<i>Sinara Pollom Zardo</i>	
SOBRE AS ORGANIZADORAS.....	93
ÍNDICE REMISSIVO.....	94

APRESENTAÇÃO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRÁTICA: Relatos de experiência através de perspectivas e evidências

A *Educação inclusiva* compreende a *Educação especial* dentro da escola regular e a transforma em um espaço para todos, favorecendo a diversidade, a igualdade e a equidade na medida em que considera que todos os educandos podem ter necessidades especiais em algum momento de sua vida escolar.

Outro ponto importante refere-se à formação docente para a inclusão. A transformação de paradigmas na Educação exige docentes preparados para a nova prática, de modo que possam atender também às necessidades do ensino inclusivo. O saber está sendo construído à medida em que as experiências vão se acumulando e as práticas anteriores vão sendo transformadas.

A coletânea de artigos que compõem o e-book **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRÁTICA: Relatos de experiência através de perspectivas e evidências**, nos trazem uma gama de trabalhos realizados a partir de estudos de caso frente ao cenário atual da educação, realizados a partir de criteriosas aplicações com brilhantes relatos de experiência que encantarão a todos os leitores, evidenciando ideias, métodos, técnicas, processos e resultados nas diversas áreas do conhecimento voltadas para à Educação Inclusiva.

A temática da inclusão norteia todos os trabalhos apresentados. Deste modo, as discussões giram em torno dessa área, estabelecendo diálogos contemporâneos transversais e transdisciplinares, a fim de uma maior compressão da temática inclusão vivenciada no âmbito educacional.

Desejamos uma boa leitura a todos!!

Marcileni dos Santos
Ana Paula Uliana Mason
Aline Goulart Macan
Mara Vanessa Dantas
Organizadoras

ADAPTAÇÃO E FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E METODOLÓGICA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Ana Paula Uliana Mason¹

Marcileni dos Santos²

Aline Goulart Macan³

Mara Vanessa Dantas⁴

INTRODUÇÃO

Estar inserido no espaço escolar é algo muito importante para o desenvolvimento da criança e, realizar suas interações e descobertas mediado pela professora abre um leque de possibilidades de aprendizagem ainda maior. Cada criança aprende de maneira diferente e é importante que o professor esteja atento a essas particularidades para melhor planejar e aprimorar sua prática pedagógica, inserindo todos no processo de ensino-aprendizagem.

O planejamento das aulas para crianças especiais nem sempre é uma tarefa fácil. Pensando nisso, abordou-se de maneira simples, nesse artigo resultados de estudo sobre a aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro de Reuven Feuerstein, e um novo pensar sobre inclusão de Thomas Loxley, tendo como objeto de estudo a prática utilizada com uma criança autista. Observaram-se ótimos resultados, seguido de notáveis evoluções da criança no decorrer do ano letivo.

Logo no início do ano letivo surgem alguns desafios diante do quadro de ensino e aprendizagem do aluno. Surgem juntamente, e por isso, algumas dúvidas,

1 Mestranda em Tecnologias Educacionais. Neuropsicopedagoga Institucional e Clínica. Terapeuta Familiar e Cognitivo Comportamental. Graduada em Pedagogia, Letras Português e Inglês. Especialista em diversas áreas.

2 Doutoranda em Mídias Educacionais. Mestre em Tecnologias Educacionais. Neuropsicopedagoga Institucional e Clínica. Graduada em Pedagogia, Letras Português e Inglês. Especialista em diversas áreas.

3 Neuropsicopedagoga Institucional. Graduada em Pedagogia e Educação Especial. Especialista em diversas áreas.

4 Neuropsicopedagoga. Psicopedagoga. Graduada em Pedagogia, Educação Especial e Arte e Especialista em Educação Especial e Inclusiva bem como: Gestão Educacional: supervisão, orientação e Assistência Educacional.

medos e receios. É normal ouvir algumas frases corriqueiras no meio escolar: “*Será que ele vai aprender? O que posso fazer para contribuir para o desenvolvimento do meu aluno?*” Por isso, é importante compartilhar aqui algumas ferramentas fundamentais para aquisição desse conhecimento: o planejamento, a mediação significativa, atividades adaptadas, a repetição e o controle de tempo.

Neste contexto, procura-se saber: como o planejamento docente pode auxiliar e ter importância na aprendizagem da pessoa com deficiência.

EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Com a aprovação do Decreto Presidencial nº 6.5711, de 17 de setembro de 2008, foi instituída a nova “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva”, passando a propor aos sistemas educacionais que organizassem seus serviços e recursos pertinentes à Educação Especial de forma complementar ao ensino regular, como oferta obrigatória. Essa política tem fundamento no princípio constitucional da igualdade de condições para acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola e restaura o sentido da Educação Especial expresso na Constituição Federal de 1988, que concebe esta modalidade de ensino como não substitutiva da escolarização comum. Além disso, determina que haja o Atendimento Educacional Especializado – AEE em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, preferencialmente no atendimento à rede pública de ensino.

Através, dessa oferta do AEE deve ser planejada para ser realizada em turno inverso ao da escolarização, contribuindo efetivamente para garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços de apoio que complementam a formação desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino. Sendo assim, o tratamento prioritário, igualitário e adequado às pessoas com de deficiência, tendentes a viabilizar a inclusão no sistema educacional e a integração social, já havia sido assegurado por meio da Lei nº 7.853 de 1989.

A educação inclusiva tem como aspecto indutor o princípio de uma única escola para todos, a partir da ideia de que todos são iguais perante a lei. Desta forma, o ensino regular e o atendimento educacional especializado (AEE) devem operar simultânea, harmoniosa e articuladamente.

MITTLER (2003, p.16) a este respeito afirma que:

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças, diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão.

Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas aquelas que são rotuladas com o termo necessidades educacionais especiais.

APRENDIZAGEM E PLANEJAMENTO DOCENTE

O planejamento é uma ferramenta muito valiosa nas mãos do docente. Ele vai preparar, nortear a aula, propondo repensar as ações para melhor aprendizagem do aluno, seguindo uma linha de raciocínio.

Mas o que percebemos nos dias atuais é que a inclusão muitas vezes só acontece no papel, na forma da lei.

Vendo que a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabelecem que a educação é direito de todos, garantindo atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência.

Mais especificamente a lei 12.764/12 Berenice Piana, vem assegurar esse direito do acesso à educação da pessoa com transtorno do espectro autista. MIZUKAMI acredita que:

A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. [...] Implica construção contínua, já que muito ainda está para ser descoberto, inventado, criado (MIZUKAMI 2004, p. 38).

Algumas necessidades educacionais citadas em termos científicos não são tão familiares a alguns profissionais, o que os leva acreditar que não são capazes de resolver questões aparentemente tão complexas. Aí surge o que falamos anteriormente, será que vou conseguir? Primeiro desafio aparentemente apontado.

O planejamento por sua vez contempla de maneira homogenia aqueles que alcançam determinado conteúdo, e o que não alcança e excluído, deixado de lado, integrado, podemos assim dizer.

Repensar nas atividades e adapta-las de maneira que o aluno venha entender o significado daquilo que está sendo proposto, faz parte desse processo de aprendizagem mediada e progressivamente a aprendizagem significativa. Talvez essa aprendizagem possa parecer irrelevante a alguns que não compreendem a capacidade de mudança do cérebro, mas desenvolver habilidades para a vida, também contribuirá para a formação da pessoa aprendente. Na escola regular muitos são os avanços contribuintes para o aluno, interação, socialização são

um dos principais pontos para a inclusão.

Na medida que vamos colocando nossa metodologia em prática, vamos descobrindo novas possibilidades de ensinar que contribuem para o desenvolvimento do aluno. Planejar e incorporar na prática, materiais adaptados poderá ser um caminho mais eficiente para a escola, uma vez que torna a prática pedagógica mais dinâmica, e a participação dos alunos mais ativa no processo, considerando que:

[...] é diversificando as atividades, trabalhando conteúdos e utilizando recursos alternativos que se consegue a participação ativa do aluno no processo ensino-aprendizagem e conseqüentemente o seu crescimento pessoal, de forma que, possa aplicar e utilizar os conhecimentos adquiridos na prática social. (POLICARPO, 2008, p.8),

Esse material deve ser trabalhado com objetivo, de maneira que venha desenvolver alguma habilidade no aluno, e não de maneira isolada sem nenhuma intenção, garantindo a eficácia do recurso no processo de aprendizagem.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

As técnicas de TA devem ser entendidas como ferramentas de auxílio que promoverão a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância da limitação do educando ou pelo envelhecimento do indivíduo, que também requer atenção. Podemos então dizer que o objetivo maior da TA é proporcionar à pessoa com limitação uma maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da melhora de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho.

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL - SDHPR. – Comitê de Ajudas Técnicas – ATA VII)

Segundo Bersch, 2013: em 16 de novembro de 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República - SEDH/PR, através da portaria nº 142, instituiu o Comitê de Ajudas Técnicas - CAT, que reúne um grupo de especialistas brasileiros e representantes de órgãos governamentais, em uma agenda de trabalho. O CAT foi instituído como objetivos principais de: apresentar propostas de políticas governamentais e parcerias entre a sociedade civil e órgãos públicos referentes à área de Tecnologias Assistivas; estruturar as diretrizes da área de conhecimento; realizar levantamento dos recursos

humanos que atualmente trabalham com o tema; detectar os centros regionais de referência, objetivando a formação de rede nacional integrada; estimular nas esferas federal, estadual, municipal, a criação de centros de referência; propor a criação de cursos na área de tecnologia assistivas, bem como o desenvolvimento de outras ações com o objetivo de formar recursos humanos qualificados e propor a elaboração de estudos e pesquisas, relacionados com o tema da tecnologia assistivas. (BRASIL – SDHPR, 2012)

Estas técnicas vêm para auxiliar e facilitar o acesso do educando na inclusão escolar e social e também ao segundo professor. Apesar de que para ter acesso a estas tecnologias são necessários à participação de demais profissionais e uma estrutura especializada. Não será única a forma de garantir a acessibilidade e inclusão do educando na escola, mas estas tecnologias poderão facilitar a independência do educando com limitações, em especial o PC. Iremos citar algumas tecnologias assistivas que irão facilitar o aprendizado e independência do educando com PC:

- Uso da Comunicação Alternativa com programas softwares como o de CAA, que fala! Araword, para atender as necessidades dos educandos com dificuldades de fala e de escrita;
- Adequação dos materiais didáticos às necessidades dos educandos, tais como engrossadores de lápis, quadro magnético com letras com ímã fixado, tesouras adaptadas;
- Adequação de recursos da informática: teclado, mouse, ponteira de cabeça, programas especiais, acionadores, entre outros;
- Uso de mobiliário adequado: os educadores especializados devem solicitar à Secretaria de Educação adequações de mobiliário escolar, conforme especificações de especialistas na área: mesas, cadeiras, quadro, entre outros, bem como os recursos de auxílio à mobilidade: cadeiras de rodas, andadores.

ADAPTAÇÃO E FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E METODOLÓGICA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Nesse caso o mediador não se contenta em transmitir conteúdo, mas cria situações em que o aluno ache importante aprender e aceite o conteúdo adaptado apresentado.

- O significado faz com que a mensagem do mediador seja entendida e racionalizada, também para extensão e aplicação para além da situação imediata.
- Ela levanta a necessidade de o receptor da mediação olhar para significados mais profundos e pessoais para si mesmo.

Na interação da aprendizagem mediada, o conteúdo por mais específico da interação, por mais importante que seja, é moldado pela intencionalidade da mediação “Quando falo com você em tons baixos tenho uma intenção. Quero que você faça um esforço para escutar, não apenas ouvir.” Quero que a criança que aprende, a criança para quem medeio reconheça um objeto particular no qual focar, e não um diferente, aqui e não em um outro lugar, agora e não em um outro momento. Incluo não apenas materiais sendo aprendidos, mas também os componentes de tempo, lugar, ordem e organização que não são necessariamente ou automaticamente percebidos ou atendidos. O mediador com intencionalidade muda os estímulos, faz com sejam mais salientes, mais poderosos, se imponham mais e sejam mais compreensíveis para o receptor da mediação (o mediado/aluno).

O primeiro passo é conhecer o aluno e sondar suas limitações, lembrando que cada caso é um caso, e cada pessoa se desenvolve de maneira diferente. Pensar se aquele determinado conteúdo será relevante em situações subsequentes. Ex: Se uma criança se aproxima do fogo, e para evitar que toque gritamos, não! Ela por si só irá entender o porquê de não tocar, e irá usar essa situação como aprendizagem para acontecimentos futuros? É preciso buscar ferramentas para que de fato o aluno entenda, dando significado ao fogo, ao perigo, fazendo experiências.

Descobrir as formas de comunicação a serem utilizadas com o aluno também é muito importante, se o aluno é verbal, ou não verbal, se ele se comunica por gestos, desenhos etc. Nesse processo, até mesmo um olhar é muito significativo na troca entre professor e aluno.

Identificar o quadro de evolução do aluno e quais estímulos já sofreu até determinado momento, também são ações que podem contribuir bastante para a aprendizagem. A repetição não deve ser entendida como “decorar” a atividade, de maneira que o aluno venha a aprender a atividade mecanicamente, mas sim um estímulo proposto a alcançar um determinado objetivo. O professor deve repensar as possibilidades e apresentar a mesma proposta de maneiras diferentes, até que aconteça a aprendizagem. Traçar metas, pensar, repensar. Os significados específicos mediados para a criança por um mediador adulto podem ser esquecidos ou modificados com o tempo. Mas a necessidade e orientação por busca de sentido, que é inculcado pelo mediador, se torna uma necessidade existencial permanente.

APLICAÇÃO DE PRÁTICAS

No caso estudado, o aluno apresentava o laudo *TEA (Transtorno do Espectro Autista- CID. F84 0)*, o qual apresenta dificuldades na linguagem oral, interação social recíproca, movimentos estereotipados, não aquisição da marcha e utilização de pessoas como ferramenta.

No decorrer do ano letivo, foram inseridas algumas atividades alternativas embasadas nas observações feitas logo no início do ano, notou-se que é possível obter uma aprendizagem por meio de atividades adaptadas na escola regular, trabalhadas repetidas vezes, programadas em períodos para que não fiquem cansativas e para que o aluno não perca o foco, tendo em vista que o aluno autista, diferente das outras crianças, leva um tempo maior para processar as informações.

Para realização das atividades utilizamos o cartão do tempo, e a atividade foi dividida em partes, em 10 minutos realizava-se a atividade, em seguida uma pausa para descanso, até sua conclusão. A cada espaço de tempo, o aluno era apresentado com um cartão. Foi utilizado um jogo da memória com peças viradas, figuras à mostra (material fácil de manusear, e peças grandes). Num primeiro momento, observou-se que a criança não entendia a proposta do jogo, se cansava ou não queria fazer atividade. Já num segundo momento, o jogo despertou o interesse do aluno em manuseá-lo e por fim, ele já fazia algumas descobertas e assim foi sucessivamente até atingir o objetivo proposto pelo jogo que seria de reconhecer os pares dos animais nas figuras representadas.

Tudo isso ocorreu em um longo espaço de tempo que foi seguido de vários estímulos no decorrer do ano letivo, houve a evolução do aluno nesse período que se diz respeito ao desenvolvimento de suas habilidades em vários aspectos: desenvolvimento do raciocínio lógico, atenção, concentração, observação e escolhas, os quais contribuem muito para o desenvolvimento do mesmo.

CONCLUSÃO

O fazer pedagógico, planejado e adaptado conforme a necessidade do aluno, faz com que o ensino seja garantido com qualidade e de maneira com que o aluno se sinta incluído. Pensar em estratégias de mediação com intencionalidade contribui significativamente para a aprendizagem e formação de cada indivíduo tornando o ensino mais prazeroso, tendo como resultado o desenvolvimento do aluno.

Os pensadores utilizados nesse artigo nos trazem colocações práticas de aprendizagem e inclusão, e alguns dos fatores mais apontados são a falta de formação, autoanálise da prática, planejamento de ensino e insegurança.

A metodologia utilizada no estudo de caso foi pensada no desenvolvimento do aluno dentro das suas particularidades. Aos poucos fomos ganhando espaço e o aluno foi respondendo a atividade, sendo incluído no contexto escolar e nas aulas adaptadas propostas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

BRASIL. LDB. 9394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

BRASIL - SDHPR. – **Comitê de Ajudas Técnicas** – ATA VII, 2012.

FEURERSTEIN, Reuven. S. FEUERSTEIN, Rafael. H.FALIK, Louis. **Além da inteligência, Aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GÓMEZ, Ana Maria Salgado; TÉRAN, Nora Espinosa. **Dificuldades de aprendizagem. Detecção e estratégias de ajuda**. Tradução de Almeida Navarro. São Paulo: Grupo cultural, 2008.

MIZUKAMI, M. G. N. **Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman**. Revista Educação, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 1-11, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**: Porto Alegre: Art-med, 2003.

POLICARPO, Ivani. **As contribuições dos recursos alternativos na prática pedagógica**. (2008).

SASSAKY, Romeu K. **Inclusão. Construindo uma sociedade para todos**. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

HISTÓRIA DE VIDA DE UMA ADOLESCENTE COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: ASPECTOS INCLUSIVOS

Claudia Márcia Costa Rubert Pereira¹

Renata Dardani dos Santos Farias²

Raquel Parisi Araújo Lopes³

Michell Peduzzi Mendes Araújo⁴

Vanessa Pita Barreira Burgos Manga⁵

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa traz à tona a história de uma adolescente com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), analisando seu desenvolvimento familiar e social, bem como o processo educacional, e desempenho escolar. De acordo com a Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA), o TDAH é um transtorno neurobiológico com indícios genéticos, que aparecem na infância e acompanham o indivíduo por toda a sua vida. O TDAH não é uma doença, no entanto, exige de seus familiares conhecimento sobre o transtorno para melhor compreensão da subjetividade da pessoa com TDAH e realizar as mediações necessárias.

1 Licenciada em Pedagogia – Faculdade Multivix – Cariacica. E-mail: rubert.claudia@gmail.com.

2 Licenciada em Pedagogia – Faculdade Multivix – Cariacica. E-mail: renatamulti@gmail.com.

3 Licenciada em Pedagogia – Faculdade Multivix – Cariacica. E-mail: raquelparisi23@hotmail.com.

4 Licenciado em Ciências Biológicas (UFES) e em Pedagogia (Centro Universitário de Maringá). Especialista em Educação Inclusiva e Diversidade pelo Instituto Superior de Educação e Cultura Ulysses Boyd e em Gestão Escolar Integrada pela Faculdade Afonso Cláudio (ES). Mestre em Educação e Doutor em Educação (UFES). Pós-Doutorando em Ensino de Biologia (ProfBio- UFES). Docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Foi orientador desse trabalho. E-mail: michell-peduzzi@ufg.br.

5 Licenciada em Ciências Biológicas (UFES), Especialista em Educação Inclusiva e Diversidade pelo Instituto Superior de Educação e Cultura Ulysses Boyd e também em Educação Profissional e Tecnológica (IFES), Mestre e Doutora em Educação (UFES). Docente, no estado do Espírito Santo - ES, na Educação Básica (PMV) e no Ensino Superior - presencial e EaD - em cursos de graduação e pós-graduação (FABRA/FBC). E-mail: vpbburgos7@yahoo.com.br.

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), o TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. De acordo com Silva (2009, p. 63), “estas crianças, muitas vezes são ‘inconvenientes’. Não sabem a hora de parar de falar, não costumam guardar segredos contados a eles e, por impulso, normalmente falam coisas erradas em momentos indevidos”. De fato, a hiperatividade tem se tornado cada vez mais comum, transformando o papel da família e da escola como fundamentais.

A família por sua vez, precisa apoiar o indivíduo dentro desta descoberta do transtorno e suas peculiaridades. Segundo Benczik (2002, p. 78):

A partir do momento em que os pais identificam o porquê das atitudes do filho podem assumir uma postura de compreensão, unindo-se com os profissionais em questão (professores, escolas, psicopedagogos, etc.) ficando mais fácil ajudá-los.

Em virtude de nos aprofundar nas diferentes individualidades e mostrar a relevância da família no processo de desenvolvimento e aceitação, propomos trazer à tona o dia-a-dia de uma adolescente de 13 anos, que é matriculada em uma escola pública, mantém seu laudo sempre atualizado, faz acompanhamento na APAE em Viana/ES com psicólogo e fonoaudiólogo e conta com o apoio da mãe nas tarefas escolares, todavia enfrenta a dificuldade de aceitação por parte da família no diagnóstico.

De tal modo, a escola tem o papel fundamental para o avanço do indivíduo, se ajustando com metodologias mais específicas de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, é necessário que haja dedicação de ambas as instituições, tornando o ambiente escolar um lugar de acolhimento, ensino, afeto, paciência, e muito bom humor.

Em vista disso, o objetivo geral que ambicionamos é corroborar com informações que auxiliem as famílias no desenvolvimento dos discentes com TDAH. Abordar as intervenções médicas multidisciplinar com finalidade de conhecer as principais características do transtorno, e que fazem toda diferença na hora do resultado do tratamento, ao lado do acompanhamento familiar. E por meio da história de vida da adolescente, interpretar os dados qualitativos.

Em suma, a metodologia de pesquisa utilizada para a escrita desse artigo é a história de vida, em um questionamento retrospecto escrito. Além da fala do sujeito, trazemos à tona entrevistas que foram realizadas com familiares e professores, com a intenção de aproximação da realidade dos indivíduos com TDA/H. Cabe salientar que este artigo foi desenvolvido em uma perspectiva histórico-cultural de Vigotski⁶ e colaboradores.

6 Utilizamos essa transliteração por se aproximar da língua portuguesa. No entanto, nas

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Silva (2009, p. 203), a identificação TDAH apareceu em 1902, com George Fredrick Still, que pesquisava o comportamento de crianças agressivas, desafiadores, excessivamente emotivas. Conforme Still, estas crianças manifestavam um problema maior e crônico no controle da moralidade, rotulando-as de portadores de “defeito de controle moral”.

A descrição de Still é quase idêntica a dos modernos manuais de diagnóstico, como o DSM-V da Associação Americana de Psiquiatria. George Still é o marco obrigatório. Foi o primeiro professor de doenças infantis do *King's College Hospital* e autor de vários livros sobre o comportamento infantil normal e patológico (SILVA, 2009).

A finalidade deste artigo é a busca de conhecimento sobre o TDAH, compreender as dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem que tais discentes enfrentam dentro do seio familiar e escolar. Desta forma, o referencial que utilizamos é a perspectiva sócio histórica de Lev Semenovich Vigotski.

Segundo Rego (2002), é preciso entender a mediação, caracterizada pela relação do homem com o mundo e com os outros homens, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se desenvolve por meio desse processo e isso só é possível a partir da perspectiva sócio-histórica de Vigotski.

Sob este prisma, o espaço escolar é de passagem obrigatório e tem o papel fundamental no avanço social, a desinformação sobre o assunto leva os profissionais e as escolas a cometerem grandes equívocos quanto aos tipos de métodos que se utiliza para a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos. De modo, que os fracassos escolares e as dificuldades começam a ser considerados como problemas ou em doença.

O trabalho em conjunto entre escola e família pode auxiliar em como lidar com este transtorno e evitar, a marginalização da criança na escola, por suas diferenças e também discriminada na sociedade.

Segundo Cypel (2003), as crianças hiperativas sempre existiram e a educação familiar e os regimes escolares mais duros e severos de antigamente, de alguma maneira, limitava o surgimento desses comportamentos ou os mantinham contidos.

O TDAH vem sendo estudado, debatido e discutido tanto em instâncias educacionais, quanto na área da saúde dentro das especialidades da neurologia pediátrica, da psicologia, influenciando no trajeto de vida da pessoa com o transtorno.

É frequente nos depararmos com crianças inquietas, desatentas que

referências, manteremos como os autores o fizeram.

se distraem com facilidade, sendo muitas vezes comparadas a crianças mal-educadas e sem limites, como Mattos (2014, p. 18) assevera: “todo mundo tem algum sintoma de desatenção e inquietude, mas o que irá determinar neste caso será ‘o quanto’ a pessoa tem desse sintoma”.

Segundo Barkley (2002), o TDAH é um distúrbio de comportamento, que afeta a vida da criança tanto sócio afetivo, como profissional e principalmente escolar e desta forma pode ser caracterizado por atividade motora excessiva, falta de atenção e impulsividade.

Um dos maiores problemas na vida de uma pessoa com TDAH é falta de informação. Para alcançar um tratamento bem-sucedido é preciso primeiro entender o transtorno, suas causas, possíveis consequências e se aceitar nesta condição. O que caracteriza o transtorno são três sintomas: hiperatividade, impulsividade e desatenção.

Dessa forma, o que caracteriza o transtorno é a tríade sintomatológica que parece ser responsável por uma série de problemas, especialmente quando a criança começa a frequentar o espaço escolar. Não é difícil concluir que um sério obstáculo à aprendizagem e a socialização da criança com TDAH em diferentes ambientes.

Nesse contexto, enfatizamos que

a condição ocorre em crianças e adultos, homens e mulheres, rapazes e moças, abrangendo todos os grupos étnicos, estratos socioeconômicos, níveis de escolaridade e graus de inteligência. Costumava - se pensar que esse era um distúrbio exclusivo da infância e que seria superado no decorrer da adolescência. Hoje sabemos que apenas um terço da população com DDA a supera; dois terços a apresentam por toda a vida (HALLOWELL; RATEY, 1999, p. 18).

Por esse prisma, os profissionais da educação e as escolas precisam estar atentos quanto aos métodos que podem ser utilizados ao trabalhar com estes alunos, a legislação brasileira presume que a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade prover o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 2º da Lei nº 9.394, de 1996 - Leis Nacionais de Diretrizes da Educação).

Considerando que os tratamentos desses alunos devem ser diferenciados quando se trata da atenção, a rotina é necessária para desenvolver a capacidade de atenção e concentração valorizando o potencial do aluno, mediando de forma positiva e auxiliando seus alunos para que se atente que os seus colegas com TDAH têm qualidades, mas em alguns momentos as suas ações precisam de correção para que eles alcancem as reações e interações adequadas com o grupo.

As pessoas com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) apresentam uma série de dificuldades que afetam a sua qualidade de vida. Mesmo com adultos auxiliando a administração de seu cotidiano, as crianças têm prejuízos acadêmicos significativos e dificuldade nos relacionamentos com os colegas e amigos (NETO *et al.*, 2010, p. 265).

Diante disso, a escola deve promover as mesmas oportunidades de aprendizagem e o professor fazer o papel de mediador, valorizando as potencialidades trabalhando com os déficits, valorizando os conhecimentos prévios do aluno. Nesse ínterim, os conceitos de zonas de desenvolvimento de Vigotski nos auxiliam a compreender as peculiaridades e particularidades dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança com TDAH. Nesse caminho,

o que a criança pode fazer hoje com o auxílio do adulto pode amanhã fazer por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos prever os futuros passos da criança e a dinâmica de seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento produziu, mas também o que produzirá (VIGOTSKI, 2006, p.113).

Contudo, é necessário dar condições de acesso ao conhecimento e desenvolvimento mantendo a equidade, para que os alunos com TDAH sejam beneficiados nos processos de ensino e aprendizagem, de maneira que o fracasso escolar seja reduzido entre este público.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a construção deste artigo, procurou-se contextualizar o tema, com a história da adolescente, sob a perspectiva de atingir a problemática levantada com a investigação e a coleta de dados e despontar os principais pontos que tiveram mais relevância na pesquisa.

Para o embasamento teórico dos fatos orais evidenciados na biografia de Agatha⁷, buscamos aporte em fontes bibliográficas como livros, artigos científicos e documentos. Para a coleta de dados, utilizamos a abordagem qualitativa, com base nas entrevistas, em observações comportamentais, buscando compreender fatos, e relações integrando o sujeito em sua subjetividade no meio social. Desta forma, o objetivo é compreender o presente e pensar em uma dinâmica entre o pesquisado e o pesquisador, com orientação na visão sócio histórica de Lev Semenovich Vigotski. Por esse prisma, compreendemos

O desenvolvimento cultural das crianças somente pode ser compreendido como um processo vivo do desenvolvimento, de formação, de luta e, neste sentido, deve ser objeto de um verdadeiro estudo científico (VIGOTSKI, 1995, p. 303).

7 O nome da adolescente é fictício para preservar a sua identidade.

A pesquisa, pela própria natureza do tema aqui abordado, tem uma natureza qualitativa. Sabendo-se que a palavra metodologia é formada por “*merhodo*”, derivada do grego significa metodológica, expressa o estudo dos caminhos a serem seguidos para se fazer ciência.

A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento (LAKATOS e MARCONI, 2011, p. 269).

Em suma, o indivíduo escolhido é uma adolescente por haver interesse de melhor compreensão desta história de vida. Este sujeito de pesquisa nos atraiu pelo fato das pesquisas buscadas trazerem um menor índice de hiperatividade em meninas. Cabe destacar que esta pesquisa não esgota o tema, e o intuito para sua elaboração, parte do princípio de abarcar ainda mais pessoas que venham a se interessar pelo assunto.

A fundamentação dessa pesquisa pode ser observada em Vigotski, quando consideramos que todo conhecimento é sempre construído na inter-relação das pessoas. Desse modo, produzir conhecimento a partir de uma pesquisa é, pois, assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento (FREITAS, 2002 apud ARAÚJO; DRAGO, 2018).

Lakatos e Marconi (2011) afirmam que a história de vida é importante, pois cria a possibilidade de conhecer melhor sobre o meu sujeito em loco pesquisa do e ativa o seu autoconhecimento, favorece novos questionamentos e nos faz ir atrás de mais informações para estas novas questões. Nas palavras dos autores:

A história de vida refere-se a uma narração em torno de determinados fatos ou fenômenos, nos quais se evidenciam valores e padrões culturais. É uma técnica de coleta que pode complementar dados já levantados. (LAKATOS e MARCONI, 2011, p. 269).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para obtenção dos objetivos traçados para este estudo, elaboramos um roteiro para a realização da pesquisa e a coleta de dados se desenvolveu por meio de encontros em ambientes diferentes com Agatha (nome fictício) e seus familiares.

Agatha é uma adolescente de 13 anos, que reside no de município de Viana, junto com seus pais Adriano, Andréia e Andrei seu irmão⁸, estuda em uma escola da rede pública no município de Domingos Martins.

⁸ O nome da mãe, pai e irmão de Agatha são fictícios para a preservação da identidade dos mesmos.

O primeiro contato foi feito por uma das pesquisadoras com a mãe da adolescente. Pedimos autorização para fazer a pesquisa e prontamente ela se disponibilizou na contribuição para a realização da pesquisa.

Realizamos a entrevista proposta em um ambiente familiar para Agatha e seus familiares. A mãe esteve presente disposta a compartilhar sua história e de sua filha conosco, contudo o pai se manteve reservado em outro ambiente. Andréia nos contou que a gestação foi um pouco conturbada, ela não era casada, por alguns problemas pessoais precisou ficar em repouso, a sua gestação neste momento era de risco.

Abordamos agora questões concernentes ao nascimento da Agatha. Ela engoliu líquido amniótico, mas foi liberada para casa, aparentemente tudo estava sobre controle. Contudo, nos primeiros dias em casa foi percebida uma mancha no lábio inferior que se desenvolveu com o tempo, formando um hemangioma (tumores benignos). Foi feito um acompanhamento médico rigoroso, pois havia a necessidade da intervenção cirúrgica para retirada deste hemangioma.

No decorrer do tratamento devido ao uso de várias medicações para retardar o crescimento do hemangioma, foi descoberto um sopro no coração impedindo a cirurgia de imediato. Em virtude disso, na educação infantil, o cuidado era maior em relação aos problemas de saúde mencionados, onde os docentes não conseguiam detectar algumas características do transtorno, continuando o tratamento do hemangioma, e sopro no coração.

Aos seis anos deu início aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola multisseriada na zona rural no município de Viana. Apresentava muita dificuldade, não conseguia acompanhar o ritmo da professora e dos colegas.

A detecção de um primeiro diagnóstico se deu em 2014 e foi realizado por meio de testes psicopedagógicos sendo atestado por um médico neuropediatra. Assim, iniciou o tratamento com as medicações, Ritalina 10mg e Risperidona. Tomou por três anos estes farmacológicos, mas não houve melhora no quadro clínico, fazendo com que a médica aumentasse a dose de uma das medicações, passando a fazer uso da Ritalina LA.

Diante da falta de progresso, a mãe procurou uma segunda opinião sobre diagnóstico, tendo a negação sobre outras patologias suspeitas. Sob orientação deste novo profissional foi feita uma nova avaliação neuropsicológica. Sendo assim encaminhada para a APAE, onde é assistida por um fonoaudiólogo e um psicólogo.

A professora que acompanhou Agatha neste período nos relatou como era o seu comportamento e a falta de empatia dos colegas de classe sofrendo com bullying e agressões, pois ela estudava em uma sala multisseriada.

A idade cronológica de Agatha não acompanha a biológica constantemente era perseguida chegando a apanhar de alguns colegas. Sempre foi uma menina dócil, meiga e de fácil relacionamento, nunca revidava aos ataques dos colegas.

Em um determinado momento a professora se comoveu com as atitudes que os colegas tinham, ao se deparar com a menina sofrendo agressões aconselhou a reagir de forma agressiva. A docente reconhece que não foi a forma apropriada a ser tomada naquele momento. De acordo com Vigotski, o comportamento anormal é encontrado em vários momentos e em qualquer pessoa.

O comportamento anormal, porém, não se manifesta apenas na anormalidade congênita ou sob a forma de distúrbios transitórios. Ele se infiltra e penetra em nossa vida cotidiana e é encontrado em todos os momentos, em todas as pessoas (VIGOTSKI, 2003, p. 263).

A professora relata que, dentro do contexto escolar, era visível a dificuldade em compreender o que estava sendo proposto, mesmo que repetindo várias vezes. Enquanto professora ela sabia do potencial e da capacidade da criança, contudo Agatha não conseguia se expressar.

A mãe percebia que sua escrita não era apropriada, mas entendeu que seria resolvido com o passar do tempo, mas em nenhum momento imaginou que pudesse ser reflexo de um transtorno. Nesse momento aos oito anos de idade, cursando o 3º ano do ensino fundamental, que a professora fez toda a diferença na vida de Agatha, pois ao perceber suas dificuldades, conversou com a mãe.

De acordo com o DSM-5, o diagnóstico é feito por meio de vários fatores sendo eles: coletas de informações da escola sobre o seu comportamento e desempenho escolar, relatos da família, e a partir daí verificar quais são os seus prejuízos, caracterizando a existência do transtorno.

Ao iniciar seus estudos nos Anos Finais do Ensino Fundamental, encontrou muita dificuldade na transição escolar. Por vir de uma escola rural, onde o ensino é realizado em sala multisseriada, tudo era novo para ela. No período em que cursou o 5º ano enfrentou vários desafios como: acompanhar a matéria no quadro, ficando sem finalizar deixando atividades pendentes por falta de conteúdos escritos no caderno, ficando sem nota de atividades avaliativas. No final do 5º ano, Agatha ficou em recuperação, mas com o auxílio de um familiar estudante de pedagogia, conseguiu realizar as provas finais, concluindo o ano letivo.

Já no 6º ano, ela já estava mais familiarizada com a escola, no entanto, ainda com dificuldades em cumprir com as atividades propostas pelo professor, Agatha ignorava as datas de prova e entregas de trabalhos dificultando o auxílio da mãe nas atividades de casa. A falta de informação sobre o TDAH por parte de alguns docentes acarretou em alguns problemas de relacionamento com os colegas de sala pertinente a trabalhos em grupo, Agatha não era permitida a

contribuir nos trabalhos, pois o professor não acreditava em seu potencial.

Segundo Godstein (1994),

Algumas crianças hiperativas vivenciam dificuldades de aprendizado em tarefas escolares; a maioria, contudo é capaz de aprender e, muitas vezes, consegue mesmo que não preste atenção continuamente, nem completam a lição com eficiência.

O problema de socialização nos trabalhos escolares chegou aos ouvidos da mãe por meio de um familiar da mesma escola, levando os responsáveis para uma conversa com a diretora, no decorrer da conversa a diretora alega que o uso da medicação é desnecessário, em sua época a medicação era uma “vara”. Conforme Mattos (2014, p. 179), a maioria das pesquisas que foi realizada até hoje demonstrou que os medicamentos são a forma de tratamento mais eficaz.

A escola sempre foi informada sobre o TDAH, tem todos os laudos atualizados da adolescente. Diante dessa problemática é visto que não ocorre uma atenção especial ou divulgação das características deste transtorno, é necessária a orientação e capacitação dos docentes e pais para que ocorra uma mudança educacional e social.

A maior reclamação dos professores é o fato da adolescente se levantar toda hora, falar em momentos inadequados, mexer com os colegas de sala, deitar no chão tirando a atenção dos outros alunos. Agatha reprovou no 6º ano, pois não conseguiu concluir os requisitos necessários para aprovação. No ano seguinte, repetiu o 6º ano com muita dificuldade, pois as reclamações dos professores eram as mesmas, ficou em recuperação novamente, contudo conseguiu ser aprovada.

No ano de 2019, Agatha estava no 7º ano e continua com as mesmas dificuldades, porém os professores na última reunião relataram que ela tem contestado quando não concordam com algo, as maiores dificuldades são em matemática e ciências, de acordo com a mãe existe a possibilidade de reprovação no 7º ano.

Um episódio marcante foi a reação dela diante de uma agressão. Ela jogou um pedaço de melancia no rosto do colega, foi uma surpresa para os familiares diante desta atitude, pois outrora ela não reagia. De acordo com Vigotski (2003, p.46), portanto, a reação deve ser entendida como inter-relação entre o organismo e seu meio circundante.

Agatha reside com seus pais, próximo aos familiares paternos, os mesmos não aceitam o diagnóstico e acreditam que o comportamento da adolescente se dá por falta de educação, desinteresse e preguiça, para os pais ouvir este questionamento traz um desconforto junto aos seus familiares.

A adolescente é assessorada por sua mãe em sua subjetividade, para

amenizar o conflito destes pensamentos que os familiares têm a respeito dela, e tudo que pode ser feito para que os efeitos do transtorno não afetem seu relacionamento social e familiar. Nesse contexto,

Sabemos que não existe uma solução simples ou mágica no trato com alunos TDAs e que tudo requer tempo, dedicação e persistência. Mas, sem sombra de dúvidas, o empenho dos pais e dos implicados no bem-estar dos baixinhos depende, e muito do “Banco escolar”. Esses fatores, em conjunto, vão determinar o futuro dessas crianças e carimbar o passaporte rumo a uma vida menos caótica e mais feliz (SILVA, 2009, p. 82-83).

Agatha frequenta a APAE (Associação de Pais e amigos dos Excepcionais) em Viana-ES, para atendimento com Fonoaudióloga e sessões de Psicoterapia, uma vez na semana para os dois atendimentos.

Em um momento de autoavaliação a adolescente relatou como ela se enxerga diante do transtorno: uma menina arteira e muito alegre. O transtorno não afeta a forma como ela se vê diante dos outros, não percebe a diferença, não lembra que tem o TDAH. Tem consciência do transtorno, mas tenta não pensar nele como um problema para não se sentir diferente dos outros, mas algo a ser superado.

Segundo a mãe, a adolescente sempre foi bastante dependente, por isso tem feito esse trabalho de autonomia, tem percebido uma boa aceitação por parte da filha, se sente mais realizada menos sobrecarregada. A mãe é bem informada sobre o assunto, demonstra buscar novas informações sobre o TDAH, para ajudá-la no tratamento. De acordo com Vigotski (2006, p. 113), “o que a criança pode fazer hoje com auxílio do adulto pode amanhã fazer por si só”.

Contudo, mesmo diante de vários obstáculos, Agatha é uma menina muito observadora, inicialmente tímida após os primeiros momentos, mas comunicativa, tem uma linguagem verbal adequada, sabe se expressar de forma clara e objetiva gosta de tecnologia, está atenta aos detalhes quando estes lhe chamam a atenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, pontuamos alguns aspectos relacionados ao transtorno, do mesmo modo a história de vida do pesquisado a fim de refletir sobre as características do sujeito com TDAH. Desta forma, fez-se necessário conhecer o sujeito e suas peculiaridades, entender todo o seu meio e as pessoas que influenciavam. E assim, avaliar as características e dificuldades vivenciadas pelo sujeito da pesquisa no processo educacional e aceitação familiar, na qual buscamos de forma envolvente a história e a subjetividade dela, compreender determinadas cargas emocionais, afetivas, que a prejudicam em

seu desenvolvimento familiar, social e escolar. Por esse motivo, utilizamos como contribuição teórica a perspectiva histórico-cultural de Vigotski.

Por meio dos dados e da análise de nossa pesquisa, foi possível constatar o papel fundamental da família, dos professores e da escola no tratamento das crianças com este transtorno, é dever da família dar afeto e compreender as necessidades desses indivíduos. Assim também, ao usar metodologias mais democráticas em sala de aula, o professor mostrar-se mais solícito e compreensivo, otimista, amigo, mas não deixa de corrigir e usar a sua autoridade quando o aluno se comportar de forma inadequada, cuidando continuamente a fim de não manifestar agressividade em suas falas, raiva, ou ofender de alguma forma o aluno.

Não cabe a nós, educadores, diagnosticar, a única questão é trazer um parâmetro de comparação entre as demais crianças que possuem o transtorno de hipocinética, e pelas nossas análises de pesquisa constatamos que o sujeito dessa pesquisa se encaixa. Às vezes, pela interpretação do CID10 – F90 pode-se diagnosticar que tenha o TDAH, mas temos que lembrar que, o documento caracteriza mais cinco tipos de diferentes transtornos.

Naturalmente, a partir destes dados e características levantadas, concluímos que as intervenções pedagógicas são necessárias e importantes. Por meio destas análises mais arraigadas dos dados analisados em seus documentos onde cita o CID10 – F90, entrevistas feitas com professores, os familiares e ouvindo a própria adolescente, que é sujeito de nossa pesquisa, inferimos que apresenta mais características do Transtorno Hipocinético do que do TDAH.

REFERÊNCIAS

ABDA - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DEFICIT DE ATENÇÃO. **O que é TDAH?** Disponível em: <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah>. Acesso em: 20 maio 2019.

ARAÚJO, M. P. M.; DRAGO, R. A história de vida um sujeito com a Síndrome de Klinefelter. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 61, p. 405–416, 2018. DOI: 10.5902/1984686X23576. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/23576>. Acesso em: 18 jun. 2023.

BARKLEY, R. A. **Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade TDAH**. São Paulo: Artmed, 2002.

BENCZIK, E. B. P. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: Atualização Diagnóstica e Terapêutica**. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda., 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.htm/. Acesso em: 06 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 de Dezembro de 1996.

CYPEL, S. **A Criança com Déficit de Atenção e Hiperatividade**: Atualização para pais, professores e profissionais de saúde. 2. ed. São Paulo: Lemos Editorial, 2003.

DSM-5 **Manual Diagnóstico e Estatísticos de Transtornos Mentais**. 5.ed. São Paulo: Artmed. 2014. Disponível em: <http://www.tdahmente.com/wp-content/uploads/2018/08/Manual-Diagn%C3%B3stico-e-Estat%C3%ADstico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5.pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.

GOLDSTEIN; SAM. **Hiperatividade**: Como desenvolver a capacidade de atenção da criança. Ed. Campinas, SP, 1994.

HALLOWELL, Edward M.; RATEY, John J. **Tendência à distração**: Identificação e gerência do Distúrbio do Déficit de Atenção da infância à vida adulta. Tradução de André Carvalho. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONE, Marina de Andrade, **Metodologia Científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MATTOS, Paulo. **No mundo da lua**: 100 perguntas e respostas sobre o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SENA, Simone da Silva; DINIZ NETO, Orestes. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SILVA, Ana Beatriz B. **Mentes inquietas**: TDAH: Desatenção, hiperatividade e impulsividade Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Liev Semionovich, **Psicologia Pedagógica**, tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Aetmed, 2003.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Problemas del desarrollo de La psique**. Tomo III. 383 p., tradução Lydia Kuper. Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. E LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10.ed. São Paulo: Ed. Ícone, 2006.

TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE – TDAH

Sandramar Valentim Andrades Elias¹

Andréia de Souza Crispim²

Rosilene da Silva³

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva vem conquistando novas perspectivas que vão muito além do mero cuidar da criança em seu desenvolvimento integral, mas com um olhar mais dinâmico que cumpre a tarefa de educar inserindo o aluno no ensino regular e proporcionando meios diferenciados que ofereçam as mesmas condições de aprendizagem a todos.

Sabe-se que a escola tem como função social preparar o indivíduo para viver em sociedade, o que torna-se uma tarefa ainda mais complexa quando trata-se da inserção de TDAH. Considera-se que o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade é uma condição que reflete alterações no neurodesenvolvimento do indivíduo, determinando quadros distintos, que tem em comum um grande prejuízo pessoal e social.

Observa-se no cotidiano como algumas crianças ficam as margens do processo de ensino e aprendizagem, independente de classe social existe uma “deficiência” por parte da escola, do professor e até mesmo família que acaba por afetar o processo de desenvolvimento, ensino e aprendizagem. A falta de afeto, compreensão e empatia são elementos que prejudicam ainda mais o indivíduo com TDAH.

Quando se trata de carência afetiva e suas interferências no processo de aprendizagem, vale ressaltar que não apenas a família, mas a escola deve também cumprir com esse processo de afeto. Estudos já comprovaram as diferenças entre o aluno que tem uma professora mais afetuosa que valoriza o amor, carinho

1 Mestranda em Educação pela Fundação Universitária Iberoamericana- Funiber. Especialista em Gestão Escolar. Graduada em Pedagogia e História.

2 Mestranda em Educação pela Fundação Universitária Iberoamericana- Funiber. Especialista em Temas interdisciplinares com ênfase em Gestão. Graduada em Pedagogia.

3 Mestranda em Educação pela Fundação Universitária Iberoamericana- Funiber. Especialista em Práticas Interdisciplinares com Ênfase em Inclusão. Graduada em Pedagogia.

e atenção com uma professora mais ríspida que apenas cumpre sua rotina e conteúdos, no final o resultado é alarmante.

Este trabalho surge com o intuito de estabelecer a importância das relações entre TDAH, escola, memória, afetividade e desenvolvimento da criança. É necessário rever conceitos e ação da prática pedagógica de professores frente a fatores internos e externos que podem salvar ou fracassar o aluno TDAH.

Sabe-se que a afetividade pode assumir uma forma positiva ou negativa para o processo de socialização e autoestima da criança com TDAH, e quem faz essa escolha infelizmente não é a criança e sim o profissional que irá acompanhá-la e a família.

Sendo assim, na proposta de tal estudo percebe-se a necessidade de uma formação afetiva no ambiente escolar e familiar para que haja uma proposta efetiva de trabalho e formação significativa da criança com TDAH promovendo seu desenvolvimento físico, psíquico, social e biológico. A base desta pesquisa é direcionada aos profissionais da educação tais como professores, orientadores educacionais, gestores, neuropsicopedagogos e familiares com o objetivo de sensibilizar sua ação pedagógica propondo ações preventivas e significativas para toda comunidade escolar.

TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

O TDAH apresenta historicamente grandes evoluções desde seu conceito até as várias formas de como se apresenta no indivíduo. O que nos dias atuais é denominado de TDAH, já recebeu diversas nomenclaturas no decorrer do século passado, os sintomas que definem o transtorno já vem sendo descritos por pelo menos 200 anos. Para Rafalovich (2002, p.14) TDAH é “uma plethora de sintomas diferenciados, desde suas primeiras descrições”. Nesse sentido buscam-se identificar quais seriam essas “primeiras descrições”, já que as que permeiam o TDAH são impulsividade, falta de atenção e hiperatividade.

Historicamente o TDAH teve vários momentos na história até os dias atuais. No século XVIII, surgiu a primeira descrição sobre o transtorno pelo médico escocês Alexander Crichton (1763-1856), a “doença da atenção” foi descrita por Crichton em 1798 quando publicou seu livro sobre doenças mentais, o autor afirmou que embora houvesse níveis de atenção diferenciados entre as pessoas alguns pacientes apresentavam uma desatenção patológica, uma incapacidade de manter a atenção (CALIMAN, 2010).

Em 1845, o psiquiatra, escritor e ilustrador alemão Heinrich Hoffmann em sua obra *Der Struwwelpeter*, conta a história de Felipe, o inquieto, a obra destaca alguns comportamentos hoje definidos como TDAH. Felipe era agitado, inquieto, com comportamento hiperativo, João, o cabeça-de-vento, apresenta

falta de atenção, distrai-se muito fácil com estímulos alheios, tropeça, cai; e Frederico, o malvado apresenta comportamento antissocial e é agressivo. Na época eram apenas histórias para descontrair seu filho, e o psiquiatra não escrevia como manual de diagnóstico médico (REZENDE, 2016).

Em 1902, o pediatra britânico George Frederic Still (1868 – 1941), apresentou em uma conferência condições psíquicas que estariam associadas a um defeito no controle moral das crianças. Muitos pontos das descrições do pediatra se encaixam na atual descrição de TDAH.

Entre 1915 e 1930, ocorre na Europa e América do Norte um surto de encefalite letárgica, essa doença causou grandes danos físicos e mentais deixando sequelas, após a epidemia os casos que foram comprometidos pela doença com mudança de comportamento passaram a ser conhecidos como Distúrbio do Comportamento Pós-encefalite. A descrição desta doença era definida por instabilidade emocional, mudança de personalidade, déficits de atenção, instabilidade emocional e dificuldade de aprendizagem. Todos esses achados influenciaram as pesquisas científicas para TDAH. Em 1932, Franz Kramer (1878-1967) e Hans Pollnow (1902 - 1943) descrevem uma acentuada inquietação motora denominada doença hipercinética, esta até hoje é utilizada para descrever TDAH (REZENDE, 2016).

Em 1937, surge o primeiro medicamento que demonstra eficácia para estabilizar os casos de alterações comportamentais, Bazedrina, o estimulante mais eficaz na época, descoberto pelo psiquiatra Charles Bradley (1902- 1979). Em 1944, o químico italiano Leandro Panizzon, sintetizou o metilfenidato, droga muito eficiente para hiperatividade, em 1954 a droga passou a ser comercializada como Ritalina em homenagem a esposa de Panizzon. Hoje a Ritalina é o medicamento psicoestimulante mais utilizado para o tratamento de TDAH (REZENDE, 2016).

Segundo Caliman 2010, a lesão cerebral mínima era utilizada para designar que uma lesão ocorrida no cérebro era responsável pelo comportamento hiperativo. Para contrapor a lesão cerebral mínima, surge à disfunção cerebral mínima, esta afirmava que o transtorno hipercinético era um distúrbio funcional e não uma lesão.

Em 1968, o transtorno passa a ser descrito no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM). No DSM-II é Reação Hipercinética da Infância. No DSM-III é Transtorno do Déficit de Atenção. No DSM-III-R é Transtorno do Déficit de Atenção/hiperatividade. No DSM-IV é o retorno dos subtipos e por fim hoje o TDAH.

O TDAH de acordo com Estanislau e Mattos (2014) é o transtorno mental mais comum na infância, caracterizado pelos sintomas de desatenção,

desorganização, hiperatividade e impulsividade. O TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. Desatenção e desorganização envolvem incapacidade de permanecer em uma tarefa, aparência de não ouvir e perda de materiais em níveis de inconsistentes com a idade ou o nível de desenvolvimento. Hiperatividade-impulsividade implica em atividades excessivas, inquietação, incapacidade de permanecer sentada, intromissão em atividades dos outros e incapacidade de aguardar, sintomas que são excessivos para a idade ou nível de desenvolvimento (DCM5, 2014).

O TDAH é considerado um transtorno neurocomportamental, ou seja, a partir de uma disfunção cerebral o indivíduo passa a apresentar problemas de comportamento. Nem todas as pessoas tem TDAH, embora seja um número considerável, apenas uma parcela da população apresenta o transtorno. Com base em estudos constatou-se que 5,29% das crianças com menos de 18 anos têm TDAH, ou seja, em média 1 a cada 20 crianças possui o transtorno (ESTANISLAU, MATTOS, 2014).

O TDAH é causado por diversos fatores, fatores genéticos e riscos biológicos são os mais conhecidos. Os fatores genéticos são considerados os mais relevantes, apresentam 77% de chances de a pessoa desenvolver características do TDAH, ou seja, crianças TDAH têm cinco vezes mais chances de ter pai ou mãe com características desse transtorno. O fator biológico também é relevante na avaliação de TDAH, crianças prematuras, baixo peso e exposição a álcool, tabaco e drogas durante a gestação são as mais propensas a desenvolverem o transtorno em diferentes níveis.

O TDAH é identificado na criança a partir do momento que ela começa a necessitar de mais concentração e autocontrole, isso ocorre por volta dos 5 anos de idade. A Criança apresenta uma combinação de três fatores específicos: desatenção/desorganização, hiperatividade e impulsividade. Estas características não são exclusivas do transtorno em si, o que define o TDAH é a intensidade dos sintomas, com duração mínima de seis meses, o nível de prejuízo e a presença em demais ambientes. Sendo assim, existem três subtipos de TDAH:

- TDAH com predomínio de desatenção;
- TDAH com predomínio de hiperatividade/ impulsividade;
- TDAH com sintomas combinados.

Segundo Estanislau e Mattos (2014, p. 155):

Outras características de crianças TDAH são emocionais: imaturidade psicológica e dificuldade do controle das emoções. Cognitivas: pouca habilidade para resolver problemas, autoavaliação e automonitoramento pobres. Comportamentais: interações sociais, inadequado por ser impulsivo.

Estas características estão diretamente ligadas ao desenvolvimento da criança, sendo necessário o diagnóstico o mais cedo possível evitando maiores perdas para a criança.

O diagnóstico de TDAH é clínico, é realizado por meio da avaliação médica, sobre a história e comportamento observável da criança, sendo assim é fundamental a observação da família e escola na hora de observar e relatar os sintomas. A opinião dos professores é decisiva, pois é ele quem tem maiores referências de comportamento do aluno comparado aos demais e costumam ser imparciais. Depois de diagnosticado, o tratamento deve ser multimodal, orientação aos pais e professores, reforço escolar, psicoterapia e medicação. Os medicamentos utilizados para TDAH são Venvanse (Lisdexanfetamina), Ritalina (Metilfenidato) e Concerta ou Ritalina LA (Metilfenidato) (ESTANISLAU, MATTOS, 2014).

O TDAH é o transtorno mental mais comum na infância e alterações no desenvolvimento e funcionamento de diversas áreas do cérebro levam a problemas comportamentais trazendo prejuízos no desenvolvimento da criança.

TDAH NA ESCOLA E AFETIVIDADE

O TDAH é uma disfunção complexa, por terem início na infância é fundamental que sejam conhecidos no ambiente escolar. O convívio com crianças da mesma faixa etária favorece a observação dos comportamentos que estejam fora do padrão do grupo maior.

Sendo assim, a escola é um mecanismo de auxílio importantíssimo aos pais na identificação precoce do transtorno no auxílio para o encaminhamento, avaliação e processo terapêutico.

É dever do professor e escola promover um ambiente de ensino e aprendizagem que alcance as necessidades do aluno intelectual e afetivamente, levando em consideração que a afetividade não está separada do processo de desenvolvimento cognitivo da criança.

Para Vygotsky e Wallon não se pode separar a afetividade da cognição, pois todo processo de aprendizagem está diretamente ligado com a afetividade, à forma com que o professor ensina e o que ensina. Neste contexto vale ressaltar que para a criança TDAH a cognição é bastante afetada então a afetividade é primordial. O professor que transmite confiança, segurança e até mesmo uma liberdade para que os alunos expressem seus sentimentos, forma indivíduos mais confiantes e seguros.

A criança TDAH apresenta maior dificuldade no processo de aprendizagem, sendo necessária após o diagnóstico uma empatia maior por parte da escola, professores e família levando em consideração que o transtorno surge já na Educação Infantil. Algumas características relacionadas a aprendizagem que

a criança já na Educação Infantil pode apresentar segundo Smith (2007, p. 15):

- **Fraco alcance da atenção:** a criança se distrai com facilidade, perde rapidamente o interesse por novas atividades, pode saltar de uma atividade para outra e, frequentemente, deixa projetos ou trabalhos inacabados.
- **Dificuldade para seguir instrução:** a criança pode pedir ajuda repetidamente, mesmo durante tarefas simples (onde é mesmo que eu deveria colocar isso?). Os enganos são cometidos, porque as instruções não são completamente entendidas.
- **Imaturidade social:** a criança age como se fosse mais jovem que sua idade cronológica e pode preferir brincar com crianças menores.
- **Dificuldade com a conversação:** a criança tem dificuldade em encontrar palavras certas, ou perambulasse cessar tentando encontrá-las.
- **Inflexibilidade:** a criança teima em continuar fazendo coisas à sua própria maneira, mesmo quando esta não funciona; ela resiste a sugestões e a ofertas de ajuda.
- **Fraco planejamento e habilidades organizacionais:** a criança parece não ter qualquer sensação de tempo e, com frequência, chega atrasada ou despreparada. Se várias tarefas são dadas, ela não tem nem ideia de onde começar, ou de como dividir o trabalho em segmentos manejáveis.
- **Distração:** a criança frequentemente perde a lição, as roupas e outros objetos; esquece-se de fazer as tarefas e trabalhos e/ ou tem dificuldade de lembrar-se de compromissos ou ocasiões sociais.
- **Falta destreza:** a criança parece desajeitada e sem coordenação; em geral, deixa cair as coisas ou as derrama, ou apalpa e derruba os objetos, pode ter uma caligrafia péssima; é vista como completamente inepta em esportes e jogos.
- **Falta de controle dos impulsos:** a criança toca tudo (ou todos) que prende o interesse, verbaliza suas observações sem pensar, interrompe ou muda abruptamente de assunto em conversas e/ou tem dificuldades para esperar ou revezar-se com outras.

Essas características elencadas devem ser observadas e mensuradas pela escola, neste contexto que se inicia o verdadeiro papel da escola, de trabalhar na singularidade do indivíduo de forma afetiva buscando o desenvolvimento integral do aluno.

Quando se trata de afetividade o professor pode ter um papel de facilitador, relações de afetividade podem construir ou podem destruir o desenvolvimento de aprendizado dos alunos. É sabido, que todo ser humano é constituído

por sentimentos, sendo assim, esses sentimentos não podem ser negligenciados e a partir do momento que forem identificados como fundamentais para o processo de pedagógica toda comunidade escolar (família, alunos e comunidade), obterão sucesso. É notório que se deve levar em consideração a educação afetiva como um dos pontos cruciais no processo de aprendizagem é uma ação simples que promove o desenvolvimento da atividade cognitiva da criança, para Synders (1998) “quando se ama o mundo, esse amor ilumina e ajuda a revelá-lo e a descobri-lo”. Neste contexto, laços de afetividade promovem sucesso no ambiente educacional. Estabelecer bom relacionamento de convívio em grupo em diversos ambientes faz toda a diferença na saúde do indivíduo, constituindo um ambiente saudável de trabalho e aprendizagem. É fundamental estabelecer o bom relacionamento neste ambiente, pois, leva-se em consideração que grande parte do tempo é dedicada à vida profissional.

Sabe-se que no ambiente escolar as formas de trabalhar com as relações interpessoais podem comprometer a qualidade do trabalho, afetando tanto professor como aluno. Sendo assim, levar em consideração as relações interpessoais, ser um professor exemplar não é simplesmente dominar conteúdos, expressar-se bem, transmitir o que sabe, mas também, transferir o que sente e como sente, é um aprendizado de valores e afeto em um grupo de necessidades diversificadas.

O professor deve levar em consideração a singularidade, a estrutura emocional de cada aluno, para os mesmos estejam preparados para cobranças que virão durante sua vida acadêmica, o professor que valoriza uma educação afetiva, trabalha com a emoção dos seus alunos aliado ao conhecimento.

Para Sisto (2001 apud MARTINS; FIGUEIREDO, 2011, p.17), “Sentimentos básicos de alegria e tristeza, sucesso e fracasso experimentados em relação aos objetos e situações também serão experimentados, futuramente, em relação às próprias pessoas, o que dará origem aos sentimentos interindividuais”. Portanto, a falta de educação afetiva por parte do professor pode levar o aluno ao fracasso, a maneira com que ele age com as emoções dos alunos e suas emoções podem gerar um insucesso no processo de ensino e por consequência a evasão escolar.

2.3 A MEMÓRIA E O TDAH

O comprometimento na memória de trabalho não verbal no TDAH mostra-se decorrente da dificuldade de manter os eventos na mente, manipulá-los ou agir em conformação a eles. Manifesta-se na dificuldade de antecipação de consequências futuras pelo fato de não associar e integrar o material adquirido no passado com as metas do futuro, cuja recuperação depende da memória de trabalho e na diminuição do sentido do tempo e da organização temporal das

ações (VELASQUES, RIBEIRO, 2014).

O comprometimento da memória verbal reflete-se na dificuldade em utilizar autoinstruções verbais na orientação dos comportamentos. Apresenta-se um déficit na capacidade de reflexão, autoesquecimento e por consequência a resolução de problemas verbais. A orientação do comportamento por regras e instruções verbais, e a geração de regras, planos assim como o controle comportamental.

No TDAH, os problemas com a memória operacional são cruciais para o aparecimento de muitos sintomas, principalmente em relação a memória do futuro e a dificuldade de planejamento. Além disso, no TDAH está ausente a capacidade de separar estímulos distratores. Quando essas deficiências se juntam, tem-se a alteração da memória, concentração e planejamento. O sistema executivo é esmagado pelo ruído, o qual cria uma incapacidade de prestar atenção. A atenção é um evento muito importante para a aquisição e a consolidação das memórias e, por conseguinte, para um aprendizado adequado (VELASQUES, RIBEIRO, 2014).

Neste sentido, em busca de um aprendizado adequado para o TDAH, busca-se suporte na Neuropsicopedagogia. A Neuropsicopedagogia é vista como uma área nova de estudos. De acordo com Bossa (2000), no processo histórico a mesma já fora definida de várias formas, como Pedagogia Curativa, Pedagogia Terapêutica, Psicopedagogia Curativa e por fim a Psicopedagogia. Esse olhar reflete justamente um processo de cura, levando em consideração todo recorte sociocultural do indivíduo, oportunizando ao indivíduo uma maneira de reconhecer e vencer o que impede seu desenvolvimento e aprendizagem.

Hoje a Neuropsicopedagogia vem complementar a psicopedagogia com um conhecimento voltado para o funcionamento do cérebro, a partir desse conhecimento dos processos cerebrais o neuropsicopedagogo pode auxiliar o processo de ensino e aprendizagem adaptando metodologias, técnicas e ferramentas educacionais a todos os alunos em suas especificidades e alcançando aquela criança com características cognitivas e emocionais diferenciadas.

A Neuropsicopedagogia é uma ciência que estuda o sistema nervoso, o comportamento humano e a aprendizagem, sendo assim é uma ciência de interações, utilizando os conhecimentos da Neurociência, da Psicologia e da Pedagogia.

De acordo com Verselli (2012, p. 04) “tem a finalidade de ajudar crianças e adolescentes a resolverem seus problemas na vida escolar, um processo de cura”. A atuação vai muito além de orientar a criança, mas compreender o funcionamento cerebral do aluno, seu comportamento cognitivo, o processo de aprendizagem e deverá orientar a família que passa por problemas familiares e professores em suas ações pedagógicas.

Deste modo, o neuropsicopedagogo atua de forma significativa para diagnosticar e facilitar o processo de ensino e aprendizagem da criança prestando assessoria neurológica, psicológica e pedagógica, ouvindo, conversando e auxiliando na vida e na prática pedagógica escolar. O Neuropsicopedagogo em ambiente escolar pode realizar uma abordagem preventiva, pesquisando e observando condições para que se produza um ambiente de aprendizagem, investigando e intervindo com elementos facilitadores para vencer os obstáculos. A escola deve ser vista como um ambiente de solução propondo “para que ensinar” “o que ensinar” e “como ensinar” e não um problema.

Este é o papel da Neuropsicopedagogia na escola, assessorar para colocar em prática o desenvolvimento integral da criança no âmbito do educar proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal 9394/96 (BRASIL, 2015).

O aluno desde o engatinhar para sua trajetória no palco da vida, levar o aluno a “olhar”, aprender a ler o mundo antes da leitura da palavra. Pode-se ler a palavra, mas necessita-se saber ler o mundo em que está inserida essa palavra, pois este fato possibilita uma internalização destes significados. O aprendizado na vida escolar da criança, principalmente do TDAH terá melhores resultados quando toda comunidade escolar pensar e atuar de maneira diferenciada oferecendo todas as condições necessárias para o desenvolvimento integral do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O TDAH é o transtorno mental mais comum na infância. São inúmeros os desafios presentes na escola tanto para a criança TDAH quanto para os professores e pais. Quando a questão é TDAH, torna-se evidente a importância da comunicação e troca de experiências entre saúde e educação sendo essa relação fundamental para que esse aluno seja conduzido da melhor forma possível. Sabe-se que as crianças com TDAH, tem o mesmo direito de estar na escola como os demais, sem serem vistos como um “problema” no ambiente escolar. Contudo, mais que o simples fato de “estar”, ela tem o direito de aprender da maneira que são capazes, conforme suas potencialidades. É necessário um comprometimento afetivo e um olhar diferenciado que vise proporcionar ao aluno condições para que alcance os objetivos propostos no grupo.

Acredita-se que educar significa também preocupar-se com a construção e organização da afetividade do indivíduo em sua totalidade. Afinal, a escola para cumprir seu papel, deve ser um lugar de vida e sobretudo de sucesso e realização pessoal para alunos e educadores. O aluno com TDAH precisa sentir-se pertencente ao ambiente sem ser rotulado. Esse espaço deve ser estimulador e acolhedor, visando fornecer ao máximo condições para seu desenvolvimento

de suas potencialidades. Sendo assim, é necessária uma reflexão sobre o papel do professor e a valorização da afetividade na sua prática com a criança TDAH.

Conclui-se que a escola e uma educação afetiva são fundamentais para o desenvolvimento das crianças com TDAH, e mais significativo ainda é como a intervenção neuropsicopedagógica pode influenciar positivamente no processo de aprendizagem da criança.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nádia. **A psicopedagogia no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

BRASIL. **Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal 9394 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 02 de junho 2018.

CALIMAN, Luciana Vieira. Notas Sobre a História Oficial do Transtorno do Déficit de Atenção/hiperatividade TDAH. TDAH. **Rev. Psicologia Ciência e Profissão**, 2010, 30 (1), 45, 2010.

ESTANISLAU, Gustavo; BRESSAN, Rodrigo Affonseca. **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MARTINS, Marlene Nunes; FIGUEIREDO, Lilia Marcia Souza Um olhar psicopedagógico sobre dificuldades de aprendizagem. **Revista científica de ciências sociais aplicadas da eduvale**. Publicação científica da Faculdade de Ciências Sociais aplicadas do Vale de São Lourenço-Jaciara - MT Ano IV, Número 06, novembro de 2011 - Periodicidade Semestral- – ISSN 1806-6283.

RAFALOVICH, Allison. The conceptual history of attention deficit hyperactivity disorder: idiocy, imbecility, encephalitis and the child deviant, 1877-1929. **An Interdisciplinary Journal**, v. 22, n., p. 93-115. 2002.

REZENDE, Eduardo. **A história completa do TDAH que você não conhecia**. PsicoEdu – Psicologia para Educadores. 2016.

SMITH, Corinne. **Dificuldade de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SYNDERS, Geoges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1998.

VELASQUES, Bruna Brandão. **Neurociências e aprendizagem: processos básicos e transtornos**. 1ed. Rio de Janeiro: Rubio, 2014.

VERSELLI, Ligia de Carvalho Abóes. **O trabalho do psicopedagogo institucional**. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/17281/10050>. Acesso em 10 de junho de 2018.

AUTISMO, FAMÍLIA E ESCOLA: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA ACERCA DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA SOCIEDADE

Francisca Cibele da Silva Gomes¹

Juliana Veras de Sousa²

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal Brasileira nos diz que a educação é um direito de todos, sem distinção de qualquer tipo. sendo assim, é um direito garantido, que devem ser respeitadas, incentivadas e praticadas por todos os envolvidos, sem preconceitos, discriminação ou qualquer ato que possa prejudicar a prática pedagógica, bem como o processo de ensino-aprendizagem. A educação inclusiva vem crescendo a cada ano em nosso país. A inclusão passou a ser entendida como um processo desafiador que pretende diminuir as barreiras pré-estabelecidas e naturalizadas na sociedade.

De modo, a estimular o protagonismo dos alunos e sua participação plena na escolar e na sala de aula regular. Ao contrário dos modelos anteriores que acabaram reforçando estigmas e alimentados preconceitos. Ao compreender a deficiência não mais como uma característica negativa e não embutida como algo que tem menos valor do que a pessoa típica. Entende-se que o problema da exclusão está na sociedade e não no indivíduo. Os impedimentos são efeitos da relação entre a deficiência e as barreiras existentes no ambiente de trabalho, estudo e vive.

O objetivo do presente trabalho de cunho bibliográfico é analisar alguns desafios educativos para a inclusão de crianças com autismo na sala de aula, na família e na sociedade. Como questão norteadora, tem-se a finalidade de responder à seguinte questão: quais são os desafios para a inclusão de crianças com autismo em seus principais contextos cotidianos? Considera-se que deve ser dada atenção a elas para que tenham uma experiência de aprendizagem enriquecedora, que envolvam os três eixos principais para seu pleno desenvolvimento,

1 Graduanda em Licenciatura pedagogia, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI).
E-mail: cs6445758@gmail.com.

2 Graduanda em Licenciatura pedagogia, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI).
E-mail: ju.veras27@hotmail.com.

sendo essas a escola, a família e a sociedade.

Conclui-se que o autismo se apresenta com uma questão que precisa ser debatida ainda mais na sociedade sobretudo pelos problemas da ausência desse debatido, dentre eles: a falta de conhecimento, o isolamento familiar, a precarização do atendimento educacional quando os professores, gestores e demais profissionais da área da educação não possuem saberes e práticas para desenvolver uma inclusão verdadeira.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AUTISMO: PREPARANDO UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA

Antes de entendermos a lógica da educação inclusiva e sua importância para o desenvolvimento dos alunos com deficiências, precisamos analisar os significados do capacitismo como barreira física e atitudinal que limita a atuação e o exercício da sua cidadania. Essa mentalidade se configurou com a leitura da deficiência como alguém não igual, incapaz e inapta tanto para o trabalho quanto para o próprio cuidado com a vida e a tomada de decisões enquanto sujeito autônomo e independente. Tudo isso justificado pelo ideal do corpo e mente que funcionam como a “normalidade”, quem não se configura como “anormalidade”, e não pode ser considerado menos humano (ANDRADE, 2018).

A integração seria o processo de integrar a pessoa com deficiência até que ela se ajuste aos requisitos padronizados da sociedade, onde o tratamento é visto como meio para reduzir seus efeitos e reabilitar os sujeitos. Mesmo com a incorporação ao âmbito escola ainda se vincula ao sentido de mudança e adaptação. Nesse contexto, surgiram as primeiras experiências de escolarização em salas separadas, após seu desenvolvimento, em alguns casos, também ocorria a mudança para sala regular. Esse modelo também evidencia os paradigmas e barreiras estereotipadas que envolviam a escolarização de crianças com deficiência, pois ainda eram vistas como inferiores que precisavam se “adaptar” ao mundo “normal”.

No entanto, esse preconceito é extremamente sorrateiro, velado, naturalizado, quase imperceptível ao olho nu, muitas vezes, escondido sobre a imagem de preocupação e boas intenções. Esse pensamento pode ser justificado pelo próprio caráter histórico e social que a sociedade incorporou e viu a pessoa com deficiência, ou seja, a partir de alguns vieses, tais como: o extermínio, quando foram exterminados por governo ditatorial totalitário a exemplo da Alemanha Hitlerista; o isolamento, em que foram considerados incapazes e separados do corpo social “funcional”, portanto, representa aquele considerado “normal”, humanamente digno e propenso ao desenvolvimento; já o viés médico tratou a deficiência como problema de saúde, uma enfermidade em busca de cura, esse

paradigma fez como que surgisse a denominação de “coitadinho” ao criar a imagem de inocência e pureza, anjos puros; ou ainda o herói da superação”, o exemplo de superação (ANDRADE, 2018).

A inclusão passou a ser entendida como um processo desafiador que pretende diminuir as barreiras pré-estabelecidas e naturalizadas na sociedade. De modo, a estimular o protagonismo dos alunos e sua participação plena na escolar e na sala de aula regular. Ao contrário dos modelos anteriores que acabaram reforçando estigmas e alimentados preconceitos. Ao compreender a deficiência não mais como uma característica negativa e não embutida como algo que tem menos valor do que a pessoa típica. Entende-se que o problema da exclusão está na sociedade e não no indivíduo. Os impedimentos são efeitos da relação entre a deficiência e as barreiras existentes no ambiente de trabalho, estudo e vive.

METODOLOGIA

O presente artigo buscou debruçar-se sobre a produção literária acerca da inclusão dos alunos com autismo dentro da sala de aula. Nesse contexto, foi utilizado da pesquisa bibliográfica a partir da revisão de literatura das produções acadêmicas presentes no *google acadêmico* e Plataforma Capes para buscar dessas obras que foram produzidas nos últimos anos ou que tratam da relação entre: escola, família, sociedade e autismo. Para tanto foram vistos artigos, teses, dissertações, livros em forma e-book que trataram da educação inclusiva, suas limitações, os problemas estruturais existentes e as necessidades de mudanças. Muitas dessas produções foram análises empíricas, mas também revisões bibliográficas de como a inclusão foi e está sendo desenvolvida nas escolas brasileiras.

A partir do buscar nessas plataformas de divulgação acadêmica foi possível dividir os problemas educacionais encontrados/barreiras a inclusão de crianças autistas dentro dos espaços escolares em três perspectivas, a primeira seria a relação entre escola e família que acabam sendo algo conturbado devido as limitações de conhecimentos e pouco diálogo proativo, a segunda tratou-se da própria noção de inclusão partilhada no âmbito escolar que mais se aproxima da exclusão e marginalização e a terceira seria o permanência do capacitismo presente na sociedade e na própria escola que coloca esses alunos em situação de abandono e negligência. Essas questões acabam fortalecendo estigmas, preconceitos, reduzindo possibilidades de escolarização e inclusão social, reforçando os paradigmas que colocam esses alunos em posição inferior e de suporte para preencher vaga dentro das escolas e não fortalecer direitos inalienáveis e congregar a educação com a cidadania.

AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUNS DESAFIOS PEDAGÓGICOS

Para Chiote (2012) o aumento significativo de alunos e alunas com transtorno do aspecto autista (TEA) nas escolas, vem chamado a atenção de professores, especialistas e estudiosos. O que favorece a discussão acerca de quem são essas crianças, como elas participam do processo de ensino aprendizagem, como aprendem, quais são as suas práticas e funcionamentos, como os docentes devem ensinar para uma aprendizagem significativa. Todos esses questionamentos podem surgir na troca diária de professores com crianças autistas que frequentam o ensino regular. As causas do autismo ainda são desconhecidas, sabe-se que existe uma forte influência genética, que acarreta o atraso de numerosos funcionamentos cerebrais e de funções sociais, que podem se expressar de diversas formas na vida da criança com características autísticas, assim como, em sua relação com a sociedade em geral.

A palavra autismo vem do grego “autos” tendo como significado “si mesmo”. O distúrbio foi descoberto na década de 1940 pelo psiquiatra Leo Kanner e o pediatra Hans Asperger. Esse nome deriva das características do autismo, marcadas pelo isolamento social e interação, incapacidade de manter relações com outras pessoas, inquietação obsessiva e inflexível. Hoje é usado o termo Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) (MELLO et al., 2023).

É sabido que o autismo afeta a linguagem, sobretudo de crianças e na construção de sua interação social. Podendo-se destacar alguns de seus funcionamentos que interferem nas suas dificuldades de socialização, como olha diretamente no olho de quem fala, falta de gestos ou expressão corporal, dificuldades de começar e continuar uma conversa. Portanto, os prejuízos cognitivos são significativos, uma vez que isso chega a afetar seus processos de aprendizagens. A exemplo temos as escolas, que vivenciamos um estado de aceleração do conhecimento e da padronização do ensino, e esses alunos, não recebendo o tratamento correto, se acentuarão ainda mais os prejuízos ocasionando pelo transtorno (GENTIL E NAMIUTI, 2015).

As interações sociais para as crianças, podem afetar em sua afetividade, pôr em algumas situações aparentarem ser apáticas, não reconhecerem suas emoções, assim como, na dificuldade de demonstrá-los, o mesmo acontece com suas expressões e ações. Em decorrência de sua falta de sensibilidade social. Para as autoras Gentil e Namiuti (2015) essa característica pode partir pela falta de comunicação verbal e não-verbal, que envolvem da fala aos gestos. Ou seja, trabalhar com a criança autista os seus aspectos comunicativos, pode contribuir significativamente para seu desenvolvimento cognitivo, que acarretara também em seu desenvolvimento social e afetivo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, tem como uma de suas propostas para as práticas pedagógicas, e em seus eixos norteadores as interações e as brincadeiras. Essas atividades são fundamentais para o desenvolvimento infantil. Contudo, no que se refere as crianças com autismo e as suas maneiras de ser manifesta nas brincadeiras. Segundo (CHIOTE, 2012, P.57) “é muitas vezes compreendido como *bizarro*, as manipulações e os movimentos que essa criança realiza com os objetos são por vezes percebidos como estereotípias, sem sentido, e deixam de ser significados pelas pessoas próximas”. Como a família e os professores, sobretudo, após o diagnóstico, que muitas vezes podem ocasionar em um ciclo vicioso que limita as crianças com características autísticas ao seu próprio diagnóstico.

Portanto, uma das barreiras a ser superadas, na relação autismo e escola, são as suas concepções, ainda retratadas em inúmeras pesquisas, como anormalidade, e no que se refere ao autismo infantil, como incapacidade de aprender e de ser relacionar. Romper com esse olhar limitante e o primeiro passo para a inserção desses alunos em sala de aula e para seu envolvimento com o meio escolar, considerando suas particularidades, partindo de seus diagnósticos, avançando rumo as possibilidades.

Em uma pesquisa desenvolvida por Faria et al. (2018) chamou atenção para a permanência de conceitos errôneos sobre a inclusão de crianças autistas na escola, sobretudo quando não há preparo docente para atuação com alunos com deficiências, em geral, não apresentam na prática docentes pressupostos inclusivos, sem adaptações curriculares, planejamentos individuais, atendimento inclusivo voltada para socializar e escolarizar o público diversificado de alunos com deficiências. Em crianças típicas, ditas “crianças normais” a prática da brincadeira acontece de maneira naturalizada e espontânea. Assim como, em suas interações com outras crianças, adultos e suas famílias. Já na educação de crianças com TEA, ocorre o oposto, muitas vezes ocasionando na frustração dos educadores e da família, uma vez, que esse processo para esses alunos não é tão simples (CHIOTE, 2012).

Entende-se que incluir não é apenas inserir a criança dentro da sala de aula, pois não basta está apenas do lado de outros alunos típicos, mas a inclusão requer conhecimentos teóricos e empíricos sobre a especificidade daquele indivíduo e acima de tudo requer amor, cuidado, dedicação, paciência e persistência. De modo, a assegurar suporte pedagógico as atividades do cotidiano escolar em prol da escolarização dos alunos com deficiências, considerando a valorização da diversidade e singularidade de cada sujeito. O professor precisa repensar suas estratégias de ensino e aprendizagem para além dos espaços temporais delimitados na sala de aula, superando e reformulando suas práticas pedagógicas em prol de um plano flexível específico para seus discentes com deficiências.

No entanto, o professor por mais inclusivo que seja não consegue incluir sozinho o aluno com deficiência, mas através da participação de todos é fundamental para a melhoria da escolarização em prol da construção de uma sociedade plenamente inclusiva. Considerando que a educação especial é uma área do conhecimento que tem como objetivo analisar, buscar estratégias, ofertar atendimento educacional especializado em caráter complementar ou suplementar. Como suporte transversal ao ensino regular. Seguidos de adequações nos métodos e abordagens de ensino que propiciem ambientes igualitários, participativos e aprendizagem significativas para todos (VERISSIMO; PRAIS, 2023).

No caso das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) a sala de aula regular permite compreender e aceitar os outros, reconhecer suas necessidades, respeitar todos, construir solidariedades, desenvolver atitudes de apoio mútuo, criar laços de amizade, diminuir desregulações e estereótipos, reduzir a ansiedade e os problemas de socialização, socializar com sujeitos distintos, apreender saberes escolares, etc. portanto, tornou-se um momento fundamental para sua inserção na cidadania e desenvolvimento humano respeitando suas singularidades.

Portanto, para Silveira (2020) a inclusão deve começar na escola, visto que é a instituição que goza de um espaço democrático, onde diferentes sujeitos podem ser agentes protagonistas na construção de saberes, bem como levar tal discernimento a comunidade interna e externa Surgindo como um direito consagrado nas diferenças, além de relevante ferramenta para construir uma escola com princípios equitativos e participativos. A educação inclusiva deve ser mais que um direito, mas uma efetivação real em sua implementação. Embora, “[...]não é o que realmente acontece, tendo em vista que as camadas da exclusão passam pelos diferentes setores: social, cultural, digital, racial, entre outros. A inclusão ainda não é um ato praticado pela grande parcela da população” (SILVEIRA, 2020, p.21).

Uma sociedade inclusiva conforme Verissimo e Prais (2023) é uma sociedade verdadeiramente democrática. No entanto, a relação entre inclusão e democracia não devem ficar apenas nos belos discursos sociais e políticos, mas na prática educacional presente nas salas de aulas, implementadas de modo a permitir e incentivar a independência e autonomia intelectual, social, fisiológica, étnica, por meio de uma educação emancipatória. A exclusão pode ser entendida contemporaneamente quando os estudantes são privados de acessá-la, direta ou indiretamente, qualquer forma de escolarização. Como exemplo a recusa em matricular um aluno com a desculpa de não se “encaixar nos padrões” ou não ter formação para atuar na escolarização de crianças com deficiências. Por essa premissa, práticas que sustentam essa noção discriminatória gerais e segregações, pouco ou nada favorecem a emancipação dos discentes.

AUTISMO E FAMÍLIA: INSEGURANÇA X ACOLHIMENTO

Acredita-se que as causas do autismo podem variar entre fatores genéticos, ambientais, doenças na gravidez e exposição constante a agentes químicos. No entanto, ainda não se sabe plenamente sua causa e atingem todas as classes socioeconômicas e raciais. A criança com TEA não adquiriu através de uma patologia, o autismo não é uma doença, é uma condição humana. O diagnóstico ocorre após os dois anos de idade, período em que o comportamento social acaba ficando mais acidental e restrito. É importante que pais, cuidadores, profissionais da educação e saúde fiquem atentos aos sinais de risco que podem ser: contato visual reduzido, não sorri, não acompanha você com o olhar, atraso na linguagem oral, isolamento social, restrição no contato físico, não atende ao chamado pelo nome, repete com frequência palavras ou frase oriundas de vídeos, usa o outro como ferramenta para pegar coisas, usa brinquedos de forma não habitual, movimentos e vocalização repetitiva e estereotipada, entre outros, que podem variar conforme o nível de suporte da criança.

O diagnóstico é feito através de avaliação do quadro clínico, não há um exame específico para ser detectado. Normalmente é feito pelo neuropediatra com o auxílio de uma equipe multifuncional composta por psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, nutricionista e médicos. Com o intuito em trazer outras, conhecimentos e ferramentas para contribuir com o desenvolvimento da criança na interação social, qualidade de vida e família.

Os níveis de suporte são divididos em três campos: o primeiro é o nível 1, que compreender crianças com déficits na interação social, rotinas restritas e repetitivas; nível 2, seria composto por atrasos na fala (não ocorre em todos os casos), restrição de mudanças, inflexibilidade comportamental, estereotípias evidentes; e o nível 3, seria com prejuízos ainda mais acentuados na comunicação e interação, alto nível de estresse em relação a mudanças, não verbalidade, entre outros. No entanto, essas características são marcações gerais, mas não obrigatoriamente estão presentes em todos os casos.

Os pais de crianças autistas vivenciam após a definição do laudo um período latente de luto não pela criança com autismo, mas pela criança idealizada como sendo ideal, perfeita. A frustração pelo sentimento de culpa, ressentimento e tristeza permeia esses primeiros anos de interação com o TEA. Sobretudo, são acentuadas pela sobrecarga materna, superproteção da criança, a descrença em uma entrada passiva do filho na escola e o desejo de normalização e cura que não se confirma, especialmente quando comparados com outras crianças. São experiências de dores e decepções que acompanha a notícia da deficiência até o processo contínuo de desenvolvimento dos filhos (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012). Nesse âmbito a família:

Muitos pais, porque não acreditam que seus filhos possuam potencialidades, deixam de ensinar coisas elementares para o autocuidado e para o desenvolvimento da independência. Alguns optam pelo isolamento e outros por infantilizarem seus filhos por toda a vida, esquecendo que não são eternos e que o portador de necessidades especiais deve se tornar o mais autônomo possível. Os sentimentos da família sobre a deficiência de seus filhos são cíclicos e podem transitar entre aceitação e negação, especialmente nas mudanças de fases da criança. Por exemplo, quando o filho entra na adolescência, é comum os pais o compararem com os demais jovens, e, na maioria das vezes, o resultado dessa comparação é negativo, enfatizando apenas o que ele não é capaz de fazer, desconsiderando o quanto já evoluiu (SERRA, 2010, p.46).

A deficiência não é algo desejável, quase sempre causa sofrimento, desconforto, lágrimas e desespero. Antes de nascer, os pais esperam uma criança que venha “com saúde”, esses estereótipos acabam delineando os sentimentos de frustração e desamparo após descobrir com a convivência, de uma forma progressiva, a ausência do desenvolvimento social e interacional da criança. Ou ainda geram a descrença que o filho possa ser autista. Muitos pais chegam a não acreditar na possibilidade, mesmo diante das características singulares, os alertas dos professores e gestores escolares, ainda preferem esquecer tal perspectiva e agarram-se a ideia de que seu filho irá apreender no seu tempo, sem pressão ou expectativa. E “[...] culpabilização pela deficiência tem sido o principal motivo. A busca ‘de onde veio isso, da minha família ou da sua?’ É comum, acarretando separação de fato ou, pelo menos, de corpos” (SERRA, 2010, p.45).

Uma criança autista necessita de diversas alterações na vida familiar devido às necessidades de acompanhamento para o seu desenvolvimento. No entanto, o laudo ou a própria suspeita causa uma situação de impacto, podendo repercutir na rotina familiar, negação, luto, dedicação exclusiva, aos quais estão associados ao sentimento de frustração, insegurança, culpa, medo, desesperança, conflitos, sentimentos depressivos, fracasso familiar, etc. Somando-se as dificuldades financeiras que podem se tornar empecilhos no tratamento do filho autista. Esses eventos iniciais podem gerar estresse em razão do rompimento o luto com a idealização da criança dita “normal”, o que pode levar a negação como estratégia de fuga, apesar da confirmação do diagnóstico ou a demora na conclusão do laudo médico. Os pais podem criar expectativas de que os sinais e sintomas são transitórios com prováveis soluções ou curas, apesar da evidência clínica (PINTO et al., 2016).

A família ainda acaba se deparando com a exclusão e discriminação para com a sua criança e consigo mesma. Essa questão pode ser expressa a partir da rejeição dos familiares em frequentar o convívio de sua casa e em manter relações

afetivas permanentes ou ainda quando são deixados de serem convidados para festividades coletivo. O sentimento de marginalização acentua o isolamento do convívio social e a interação entre pessoas que anteriormente frequentavam o mesmo ciclo de vivência.

O autismo pode ser visto como um peso, uma cruz a ser carregado, sobretudo quando os membros familiares sentem a discriminação, os olhares de desaprovação e julgamento externo que consideram o comportamento do filho uma espécie de birra ou mau educação. Para Pinto et al. (2016) os pais, especialmente as mães, entram em um estágio de superproteção ao acreditar que os filhos são frágeis e indefesos, portanto, precisam reagir e defender a criança de todo preconceito e ofensa ou ainda os pais acabam se isolando dentro da própria família.

Os familiares passam a temer as formas de comunicação social de seu filho autista com os demais sujeitos que fazer parte da sociedade, pois temem que ele possa se desregular através de crise, choro, agressões verbais ou física e agitação. Os familiares podem desenvolver receio em passar vergonha com a exposição social e vivenciar sentimentos de vergonha, raiva, culpa e tristeza. Sobretudo diante da falta de conhecimentos e inclusão na sociedade ao possuir apenas informações distorcidas e inseguras.

Segundo Monte e Pinto (2015) os pais também podem precisar de acompanhamento psicológico, pois a vivência, com sentimentos intensos de medo, frustração, desesperança podem gerar confusão mental. Embora, cada membro da família possa reagir de maneira distinta, é através da intervenção terapêutica, conversas com grupos de apoio, profissionais da educação, entre outros, que as informações podem circular e ainda resultar na dissolução de estigmas e distorções, podem pensar que o autismo seria um castigo divino.

A desorganização da dinâmica familiar acentuasse com o diagnóstico. Pois o manejo com a pessoa com TEA revela-se um grande desafio e sem conhecimentos revela-se quase impossível na compreensão de sua relevância e desenvolvimento. Descobrir novos meios de comunicação, outras possibilidades de interação, torna-se um grande desafio, para que não seja limitado a perspectiva de que sua deficiência seja um limitante, um obstáculo no seu desenvolvimento ou ainda que sejam incapazes de aprender, interagir e entender o mundo que o cerca e não fique preso ao discurso que procurar uma cura ou solução para um problema (MELLO et al., 2023). Na verdade, precisamos romper com paradigmas capacitistas em prol da inclusão social e educacional das crianças com autismo, pois o autismo não é uma doença, nem tão pouco motivo para abandono ou isolamento dos filhos autistas, mas uma forma diferente de ver e estar no mundo na relação Eu-Outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Autismo apresenta-se com uma questão que precisa ser debatida ainda mais na sociedade sobretudo pelos problemas da ausência desse debatido, dentre eles: a falta de conhecimento, o isolamento familiar, a precarização do atendimento educacional quando os professores, gestores e demais profissionais da área da educação não possuem saberes e práticas para desenvolver uma inclusão verdadeira. Isto é, criar condições para que a criança autista possa promover a interação social adjunto de uma escolarização plena e inclusiva que considere suas singularidades não como um problema, mas um diferencial que precisar ser repensado e ressignificado dentro do contexto escolar.

O autismo foi visto durante muito tempo como um problema, um déficit, uma limitação ao desenvolvimento da criança, mas devemos tratá-lo não mais com indiferença, exclusão e segregação, mas buscar meios, recursos, metodologias, suportes e saberes que promovam sua inclusão verdadeiramente, e ir além na tentativa de quebrar preconceitos e discriminações. Pois cada pessoa autista existe de uma forma diferente, assim como sua forma de comunicação, para perceber sua singularidade, precisamos ser sensíveis na construção dessa relação. De modo, a ratificar suas infinitas possibilidades de configuração do eu nas relações com o mundo e nos potenciais criativos que emergem dessa inclusão, revelando suas potencialidades e possibilidades (MELLO et al., 2023).

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Sidney. **Capacitismo: o que é, onde vive, como se reproduz?** Medium, 16 jan. 2018, p.1-7. Disponível em: < <https://medium.com/@sidneyandrade23/capacitismo-o-que-%C3%A9-onde-vive-como-se-reproduz-5f68c5fdf73e>>. Acessado em: 13 jun. 2023.
- CHIOTE, F. A. B. (2012). **A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil**. Trabalho apresentado na 35ª Reunião Anual da ANPEd, GT 15: Educação Especial, Porto de Galinhas, PE.
- FARIA, Karla Tomaz et al. **Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo**. Revista Educação Especial, v.31, n.61, abr./jun. 2018, p.353-370. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28701>>. Acessado em: 14 jun. 2023.
- GENTIL, K. P. G.; NAMIUTI, A. P. S. **Autismo na educação infantil**. Revista Brasileira Multidisciplinar, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 176-185, 2015. DOI: 10.25061/2527-2675/ReBraM/2015.v18i2.335. Disponível em: <https://revistarebram.com/index.php/revistauniara/article/view/335>. Acesso em: 12 jun. 2023.

MELLO, Patrícia Rebeca Silva Morato et al. **Desafios no processo de inclusão da pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo: o uso de tecnologias assistivas em ambientes digitais de aprendizagem.** In: BARBATO, Silviane et al. (Org.). Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2023. p.169-189. Disponível em:< https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/45456/1/LIVRO_ContribuicoesDesenvolvimentoHumano.pdf>. Acessado em: 16 jun. 2023.

MONTE, Larissa da Conceição Pinto; PINTO, Arlan Amanajás. **Família e Autismo: psicodinâmica familiar do Transtorno e Desenvolvimento Global na Infância.** Revista Estação Científica, Juiz de Fora, n.14, jul. /dez. 2015, p.1-16. Disponível em:< https://portal.estacio.br/docs%5Crevista_estacao_cientifica/02-14.pdf>. Acessado em: 16 jul. 2023.

PINTO, Rayssa Naftaly Muniz et al.. **Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares.** Revista Gaúcha de Enfermagem, n.37, v.3, 2016, p.1-9. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/rgenf/a/Qp39NxcyXWj6N6DfdWWDDrR/?lang=pt>>. Acessado em: 16 jun. 2023.

SERRA, Dayse. **Autismo, Família e Inclusão.** Polêmica –Revista Eletrônica, v.9, n.1, jan./mar. 2010, p.40-56. Disponível em:< <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/2693>>. Acessado em: 14 jun. 2023.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo Singular: entenda o Autismo.** Fontanar, 2012. Disponível em:< <https://institutosingular.org/wp-content/uploads/2021/05/mundo-singular.pdf>>. Acessado em: 14 jun. 2023.

SILVEIRA, Jader Luís da. A inclusão das pessoas com necessidades especiais na sociedade e na escola. In: SILVEIRA, Jader Luís da. **Abordagens sobre Educação Inclusiva.** Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2020. 26 p. Disponível em:< <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/585067/4/Abordagens%20Sobre%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf>>. Acessado em: 14 jun. 2023.

VERISSIMO, Natalia Barbosa; PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. Da exclusão à Inclusão à luz da Teoria Crítica: compreendendo os paradigmas para oportunizar práticas pedagógicas inclusivas: In: VERISSIMO, Natalia Barbosa; PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza (Org.). **Práticas Pedagógicas Inclusivas: estratégias e possibilidades de ensino e aprendizagem.** Tutóia, MA: Diálogos, 2023. 185 p. Disponível em:< <https://www.editoradiálogos.com/livros/praticas-pedagogicas-inclusivas-estrategias-e-possibilidades-de-ensino-e-aprendizagem/>>. Acessado em: 14 jun. 2023.

ENSINO DE QUÍMICA PARA ESTUDANTES SURDOS: REVISÃO SISTEMÁTICA NO PERÍODO DE 2010 A 2020

Rogério Pacheco Rodrigues¹

Nicéa Quintino Amauro (in memoriam)²

Fernanda Welter Adams³

INTRODUÇÃO

Ao finalizarem o Ensino Fundamental e ingressarem no Ensino Médio, os alunos se deparam com a divisão das ciências em Biologia, Física e Química, sendo que as duas últimas são consideradas por eles disciplinas extremamente complicadas. Nessa perspectiva, segundo Rodrigues et al. (2019, p. 2), a Química é descrita como:

A Ciência que estuda a natureza da matéria, suas transformações, a energia envolvida nesses processos e são cada vez mais crescentes os problemas ocasionados pelo uso irregular de produtos químicos no meio ambiente. Encontrar soluções para o paradigma entre a necessidade de consumo dos recursos naturais e sua preservação é um dos papéis importantes no ensino de Química básica (RODRIGUES et al., 2019, p. 2).

A partir dessa definição, observa-se que tal disciplina é uma ciência de grande importância para o entendimento dos alunos sobre o mundo em que vivem. Portanto, “os estudantes devem se apropriar dos conceitos científicos para compreender o papel desses no desenvolvimento da sociedade.” (CHARALHO et al, 2018, p. 2). Nesse sentido, Chassot (2002, p. 91) destaca que a “ciência pode ser considerada como uma linguagem construída pelos homens e pelas mulheres para explicar o nosso mundo natural”; e é exatamente esse domínio sobre as

1 Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PP-GECEM). Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-3742-8188>. *E-mail*: rogeriopachecorp@hotmail.com.

2 Doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Adjunta na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-9595-4656>. *E-mail*: nicea.ufu@gmail.com.

3 Doutoranda do programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências. Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador, Bahia, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-4935-5198>. *E-mail*: adamswfernanda@gmail.com.

transformações da matéria o suporte necessário aos sujeitos para interagir com a realidade onde vivem e transformá-la.

A partir do exposto, observa-se que o ensino da Química tem muito a contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos, logo, ele deve ser acessível a todos, incluindo os estudantes da educação especial, dentre os quais destacamos os alunos surdos, público foco desta pesquisa. Segundo Alves e Frassetto (2015), a pessoa surda é aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuo-espaciais, manifestando sua cultura principalmente pela utilização de Língua Brasileira de Sinais — Libras, reconhecida como língua oficial dos surdos pela Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) e regulamentada no Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005). Notadamente, a Língua Portuguesa (LP) é utilizada por pessoas surdas na modalidade escrita, mas, como toda segunda língua, esta necessita de metodologias próprias para seu ensino. Portanto, a língua de sinais, mesmo quando não ofertada ao surdo(a) em sua fase de aquisição de língua, apresenta características próprias que trazem àquele grupo imediata identificação (MENDONÇA; OLIVEIRA; BENITE, 2017)

Nesse aspecto, o estudante surdo, enquanto usuário da Libras, deve ter acesso ao conhecimento escolar, à escrita do português como segundo língua e à cultura dos ouvintes, por meio do serviço de tradução oferecido pelo profissional Tradutor e pelo Intérprete de Libras (TILS), favorecendo seu desenvolvimento como indivíduo surdo(a) e exercendo, assim, parte das ações necessárias à inclusão social. Na Educação em Química, Rodrigues e colaboradores (2019) apontam que as principais dificuldades encontradas no ensino-aprendizagem do(a) estudante surdo estão, principalmente: no desconhecimento do docente quanto às especificidades e identidade do(a) estudante surdo; na falta de estratégias didáticas construídas, além da linguagem própria da Química. À vista disso, Charalho et al. (2018, p. 39) afirmam que:

A Química possui uma linguagem característica, distinta da linguagem comum. Trabalhar conceitos de Química com pessoas surdas requer mais cuidado e atenção com o uso de termos técnicos que começam a fazer parte do vocabulário dos alunos e, neste ponto, a ausência de sinais para a terminologia específica da área dificulta a interação do aluno com o novo conceito que lhe está sendo apresentado (CHARALHO et al., 2018, p. 39).

O referido aspecto que se observa no ensino de Química para o(a) estudante surdo(a) é o uso frequente da datilologia, uma vez que, para os termos citados pelos autores a seguir, não há sinais que o representem, o que acaba exigindo que o professor ou o intérprete digitem a palavra. No caso da área de Química, que faz uso de construções abstratas, as quais não possuem significado aparente ou diretamente relacionado ao nível concreto, percebe-se um

acréscimo da complexidade de ilustração (CHARALHO et al., 2018), então, torna-se necessária a criação de sinais para tais termos, na busca pela promoção da comunicação e do aprendizado dos(as) estudantes surdos(as). Devido às dificuldades citadas, observa-se a necessidade da criação de glossários com sinais para os termos químicos, o que contribui para o processo de ensino-aprendizagem dessa ciência. Para Douettes (2015, p. 38),

A maioria dos consulentes surdos, em especial os falantes de Libras como primeira língua, querem um glossário em língua de sinais, com a devida explicação conceitual, para fortalecer o enriquecimento dos léxicos em Libras, para compreender os seus conceitos em Libras, e para valorizar o desenvolvimento linguístico do povo Surdo em sua língua própria. No Brasil, há registros de Libras em – dicionários glossários, manuais impressos e em multimídia, como o glossário de Letras-Libras, por exemplo. Na maioria deles, porém, os conceitos dos sinais-termos estão ausentes em Libras, e os sinais-termos religiosos, são inexistentes (DOUETTES, 2015, p. 38).

Destaca-se que os sinais para os termos químicos precisam ser criados com o auxílio de uma pessoa surda. Segundo os autores Capovilla e Raphael (2006), do Novo Deit-Libras: Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua Brasileira de Sinais (Libras), existem aproximadamente 10.296 sinais e as relações dos verbetes com os seus significados. Por sua vez, o banco de Capovilla e Raphael (2006) avalia o grau de univocidade das ilustrações de significado presentes no Novo Deit-Libras, permitindo, assim, obter a dimensão da transparência denotativa de cada uma delas para alunos(as) desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

A partir dessas reflexões, o objetivo deste trabalho é evidenciar os artigos publicados em revistas brasileiras especializadas em ensino de química, ensino de ciências e educação especial, que relatam as intervenções pedagógicas e a produção de sinalários/glossários na área da Educação em Química.

METODOLOGIA

O presente artigo parte da pesquisa qualitativa, na qual os pesquisadores analisam os dados de forma indutiva. Segundo Oliveira (1998), o pesquisador qualitativo pauta seus estudos na interpretação do mundo real, preocupando-se com o caráter hermenêutico da investigação sobre a experiência vivida dos seres humanos.

Essa foi a atitude assumida pelos pesquisadores frente aos artigos analisados neste estudo, desenvolvidos via revisão sistemática, mediante levantamento de artigos publicados em nove periódicos nacionais, no período de 2010 a 2020, nas áreas de ensino de química, ensino de ciências e educação especial. Para Gil (2008), a revisão sistemática se constitui pela busca dos trabalhos científicos

disponíveis em bases de dados digitais, descrevendo a temática proposta e fazendo um levantamento qualitativo, além da análise crítica e reflexiva do material encontrado.

A pesquisa foi feita em novembro de 2021, nos sites dos periódicos: Química Nova na Escola; Química Nova; Revista Brasileira de Ensino de Química (REBEQ); Revista Debates em Ensino de Química (Redequim); Revista Educação Especial; Revista Brasileira de Educação Especial; Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia; Investigações em Ensino de Ciências; Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC) e Experiências em Ensino de Ciências.

A escolha dessas revistas deu-se em razão da avaliação, nível A ou B, segundo o Qualis do Sistema de Avaliação e Qualificação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e do acervo online de fácil acesso destas disponível para consulta. Os descritores utilizados na busca foram “surdo”, “surdez”, “ensino de química”, “sinais em química”. Com base no levantamento dos artigos e das análises dos resumos, constatamos que apenas 14 artigos, entre os 188 publicados nos referidos periódicos, estavam relacionados com o objetivo deste trabalho, os quais serão apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Artigos analisados a partir do levantamento

Título do Trabalho	Autores	Revista	Qualis	Ano
Aula de Química e Surdez: sobre Interações Pedagógicas Mediadas pela Visão	Pereira, Benite e Benite	Revista Química Nova na Escola	B1	2011
Utilização do jogo de tabuleiro - ludo - no processo de avaliação da aprendizagem de alunos surdos	Ferreira e Nascimento	Revista Química Nova na Escola	B1	2014
O Ensino de Química para alunos surdos: o conceito de misturas no Ensino de Ciências	Mendonça, Oliveira e Benite	Revista Química Nova na Escola	B1	2017
Estratégia Didática Inclusiva a Alunos Surdos para o Ensino dos Conceitos de Balanceamento de Equações Químicas e de Estequiometria para o ensino Médio	Fernandes e Freitas-Reis	Revista Química Nova na Escola	B1	2017
Intervenção Pedagógica no Ensino de Ciências para Surdos: Sobre o Conceito de Substância (Simple e Composta)	Oliveira, Mendonça e Benite	Revista Experiências em Ensino de Ciências	B1	2017

Análise Lexical da Terminologia Química em Libras: Proposta de Organização de um Glossário Baseado em Corpora	Araújo, Neto e Leipnitz	Revista Cultura e Tradução	B1	2017
Análise dos Sinais de Química Existentes em Libras Segundo a Gestualidade	Charallo, Freitas e Zara	Revista Experiências em Ensino de Ciências	B1	2018
Experimentação na Educação Química: Elaboração de Sinais em Libras para Práticas de Laboratório	Silva, Santos, Jesus e Gandra	Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática	B1	2018
Importância da Libras: Um Olhar sobre o Ensino de Química a Surdos	Nogueira, Barroso	Investigações em Ensino de Ciências	B1	2018
Q-LIBRAS: um jogo educacional para estimular alunos surdos à aprendizagem de Química	Rocha, Almeida, Soares e Silva	Revista Educação Especial	A1	2019
Produção de Glossário em Libras para Equipamentos de Laboratório: Opção para Experimentação Química e Inclusão	Rodrigues, Adams, Felício, Sílvia, Santos, Cardoso e Goulart	Revista Experiências em Ensino de Ciências	B1	2019
Experiência da Elaboração de um Sinalário Ilustrado de Química em Libras	Fernandes, Saldanha, Lesser, Carvalho, Temporal e Ferraz	Revista Experiências em Ensino de Ciências	B1	2019
A Importância da Aula Experimental no Processo de Ensino-Aprendizagem para Alunos Surdos: Um relato de experiência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)	Rodrigues, Cordeiro e Saretto	Revista Research, Society and Development	A3	2020
Sinais-Termo de Química Orgânica em Língua Brasileira de Sinais: Intervenção na Produção de Sinais de Funções Oxigenadas	Andrade, Costa e Silva	Revista Debates em Ensino de Química	B1	2020

Fonte: os autores (2022)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na análise preliminar dos trabalhos, verificou-se que dois destes foram publicados entre os anos de 2011 e 2014; quatro em 2017; seis em 2018 e 2019, sendo três em cada ano e dois em 2020, o que indica serem recentes e escassos os estudos que propõem temática envolvendo o ensino de Química para o(a)

estudante surdo(a). A maioria dos trabalhos foi publicada nas mídias Revista Química Nova na Escola e Revista Experiências, quatro em cada uma e cinco na Revista Ensino de Ciências, todas com Qualis B1 e publicações na área de Ensino de Química. Por sua vez, apenas uma pesquisa foi encontrada na Revista Educação Especial. Destaca-se que os trabalhos detectados foram categorizados a partir da identificação das intervenções pedagógicas e da produção de sinalários/glossários na área da química, que serão discutidos a seguir.

INTERVENÇÕES NO ENSINO DE QUÍMICA: PRÁTICAS DE ENSINO

Dentre essas estratégias, constata-se a presença da experimentação nos trabalhos intitulados “Intervenção Pedagógica no Ensino de Ciências para Surdos: Sobre o Conceito de Substância (Simple e Composta)””, “Estratégia Didática Inclusiva a Alunos Surdos para o Ensino dos Conceitos de Balanceamento de Equações Químicas e de Estequiometria para o ensino Médio””, “A Importância da Aula Experimental no Processo de Ensino-Aprendizagem para Alunos Surdos - Um relato de experiência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)””, “O Ensino de Química para alunos surdos: o conceito de misturas no Ensino de Ciências””, “Aula de Química e Surdez - sobre Interações Pedagógicas Mediadas pela Visão”, que focam na elaboração de metodologias e recursos didáticos pautados no aspecto visual do conteúdo químico. Nesse sentido, Pereira, Benite e Benite (2011, p. 52) destacam que,

Os conceitos químicos são essencialmente simbólicos, assim se designam como um sistema geral de signos para os quais não existe correspondência na língua de sinais. Dessa forma, seu aprendizado é considerado como uma tarefa complexa. Defendemos que a linguagem oral, recurso de ensino mais utilizado pelo professor, pode ser bastante auxiliada por recursos que estimulem outros sentidos (PEREIRA; BENITE; BENITE, 2011, p. 52).

Percebemos que os autores discorrem sobre os modelos atômicos, via utilização de cartazes com ilustrações, nos quais empregaram desenhos feitos à mão e figuras retiradas de livros didáticos. Segundo esses pesquisadores, a estratégia visual de apresentação do conhecimento permitiu o estabelecimento de um elo entre pensamento concreto e pensamento abstrato, sendo esta uma alternativa para aquisição e internalização de conceitos químicos no ensino-aprendizagem de alunos(as) surdos(as) (PEREIRA; BENITE; BENITE, 2011, p. 52).

Mendonça, Oliveira e Benite (2017), por seu turno, desenvolveram, com alunos surdos do 9º ano do Ensino Fundamental, uma atividade prática para discutir o conceito “misturas”, privilegiando o referencial funcional da visão. A aula experimental buscou apresentar as misturas utilizadas no cotidiano dos alunos, como água e sal, água e areia, água e óleo entre outras, em que os aprendizes

poderiam visualizar as fases dos sistemas e classificá-las em homogênea e heterogênea. Os autores destacaram que essa intervenção pedagógica se deu a partir de uma ação bilíngue e foi realizada simultaneamente em Língua Portuguesa e Libras. Os pesquisadores também desenvolveram outra atividade com os discentes, para discutir o conceito de substância simples e composta, que foi planejada considerando o referencial funcional da visão. Foram apresentados slides contendo imagens representativas do aspecto macro e micro do conteúdo. Portanto, os educadores demonstraram, por meio de recursos de apelo multissensorial, que a ação mediada é uma configuração eficiente no ensino de Ciências para o(a) estudante surdo(a). Nessa perspectiva, Fernandes e Freitas-Reis (2016) lecionaram o conceito de balanceamento de reações químicas, usando modelos concretos para facilitar a visualização tanto dos alunos surdos quanto dos ouvintes.

Já Rodrigues et al. (2020) desenvolveram uma aula experimental, buscando atender a limitação de uma aluna surda. A estratégia didática relatada pelos autores foi realizada via exposição do conteúdo teórico em sala de aula, por intermédio de slides contendo ilustrações e imagens que representassem o processo do tratamento do caldo de cana, proporcionando experiência visual para aluna surda e, em consequência, para toda a turma. Além disso, a mediação linguística contava com o intérprete de Libras e sua execução aconteceu no laboratório de química da escola, com duração de 2 horas/aula. Na atividade experimental desenvolvida pelos autores, damos destaque a um relato:

A primeira ocorrência foi apenas na Fase 3 (fases descritas na aula prática) e o termo não compreendido foi Ácido Fosfórico, quando, no momento que o Intérprete de Libras (IL) fez apenas a datilografia da expressão e perguntou se a aluna conhecia e o que significava, e remeteu a dúvida ao professor (atitude tomada sempre que a aluna demonstrou dúvida para a IL). O professor perguntou se outros alunos também tinham essa mesma dúvida e respondeu que é um composto químico representado pela fórmula molecular H_3PO_4 (H = Hidrogênio, P = Fósforo e O = Oxigênio), lembrando cada elemento já estudado, mostrando a tabela periódica. Complementou dizendo que todos conheceriam o composto na aula experimental (RODRIGUES et al, 2020, p. 12).

Ao longo do trabalho, observamos que outras palavras desconhecidas pela aluna, como polímero, floculação, decantação, geraram dúvidas quando aquela se deparava com estas no desenvolvimento da aula. A partir desses relatos, perguntamo-nos se a existência de um sinal específico para tais palavras facilitaria a compreensão da aluna? Consideramos que sim, haja vista que, no momento da aula prática, os autores revelam ter a aluna chamado a atenção do professor ao dizer-lhe que o fenômeno estudado era a decantação (neste momento, a estudante fez a datilografia do verbete) e informar-lhe, ainda, que aprendeu a palavra em Língua Portuguesa e que, agora (com a experimentação),

entendera o fenômeno em si.

As discussões observadas no relato dos autores revelam a importância da criação de sinais voltados para as especificidades da linguagem química e dos processos envolvidos nesta ciência. Nessa contingência, além das atividades visuais apresentadas, dois dos trabalhos levantados relatam o desenvolvimento de jogos para ensinar Química aos alunos surdos. O primeiro deles, intitulado “Q-LIBRAS: um jogo educacional para estimular alunos surdos à aprendizagem de Química”, refere-se aos conteúdos sobre metais, ametais, gases nobres, hidrogênio, propriedades periódicas e ligações químicas. Por meio de um aplicativo para celular, os alunos respondem 60 questões envolvendo tais conceitos. Os autores Rocha, Almeida, Soares e Silva (2017) ressaltam que um importante aspecto do jogo Q-LIBRAS é a utilização de Libras para a apresentação das questões, bem como para a interação com os alunos. Vale destacar que esse recurso utiliza um personagem animado em 3D, capaz de realizar os gestos em Libras.

Ao analisar as informações apresentadas pelos autores, questionamos a utilização da linguagem química: de que maneira o personagem animado comunica termos, como eletronegatividade, regra do octeto, criptônio, que estão associados aos conceitos discutidos? Isso nos leva a ressaltar a importância da elaboração de glossários com sinais que envolvam os termos químicos de forma a facilitar também a concepção de recursos didáticos, como os jogos pedagógicos.

Já o artigo “Utilização do Jogo de Tabuleiro - Ludo - no Processo de Avaliação da Aprendizagem de Alunos Surdos” é um trabalho que relata o uso de um jogo didático (ludo) como instrumento de avaliação da aprendizagem em vez dos instrumentos tradicionais (prova escrita, pesquisas etc.). O jogo se baseia em um conjunto de perguntas e respostas, que foram traduzidos para os alunos surdos pelos colegas ouvintes. À vista disso, Ferreira e Nascimento (2014) destacam a necessidade da gravação das cartas em vídeo (Libras), pois os ouvintes demonstraram certa dificuldade em fazer a interpretação da língua portuguesa para a Libras, principalmente em virtude da inexistência de sinais específicos de expressões usadas em Química.

Os resultados apresentados pelos autores retomam as discussões já realizadas, nas quais se concluiu ser a Química uma ciência que possui uma linguagem própria e que necessita da criação de sinais que a contemplem, indicando a importância das pesquisas voltadas para elaboração de glossários com sinais químicos. Nogueira, Barroso e Sampaio (2018) destacam que, para os surdos e também para os alunos ouvintes, todo recurso visual é positivo, sejam eles videoaulas, slides, desenhos, documentários, práticas em laboratório. As propostas didáticas aqui analisadas demonstram que há uma preocupação, mesmo que pequena, com o processo de ensino e aprendizagem da Ciência/

Química para os alunos surdos, levando em consideração os aspectos visuais relacionados àquelas e a possibilidade de serem replicadas por outros professores.

GLOSSÁRIOS EM LIBRAS NA ÁREA DA QUÍMICA

Reiteramos que a química é uma ciência que possui uma linguagem própria; logo, para promover a compreensão dos alunos surdos, faz-se necessária a elaboração de glossários em Libras nesta área. Nesse viés, Chuch (2010, p.45) corrobora nosso pensamento ao afirmar que “A língua possibilita novas orientações e novas possibilidades de aprendizado e ação, dominando e transformando as experiências pré-verbais. [...] A língua permite-nos lidar com coisas à distância, agir sobre elas sem manuseá-las fisicamente.”

Em nossa empreitada, identificamos sete trabalhos que tiveram como objetivo a criação de sinais e materiais, como os glossários. Em “A Importância da Libras: um Olhar Sobre o Ensino de Química a Surdos”, de autoria de Nogueira, Barroso e Sampaio (2018), foi realizado um levantamento de sinais no dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua brasileira de sinais e catalogados em cinco categorias. Os autores encontraram 100 sinais e destacaram que ainda existem poucos voltados para a área de ciências, o que dificulta o ensino de química a partir do uso dessas palavras. Então, como pode o surdo aprender? Como pode o surdo contribuir com sua capacidade para a nossa sociedade se só lhe são oferecidas limitações?

Concordamos com os autores na afirmação de que é pequena a quantidade de sinais disponíveis para o ensino de Química, sendo necessário o fomento de pesquisas acadêmicas nesta área. No trabalho intitulado “Análise dos Sinais de Química Existentes em Libras Segundo a Gestualidade”, os autores Charallo, Freitas e Zara (2018) analisam os parâmetros de gestualidade propostos por Mc Neill para os seguintes sinais: ácido, elétrons, gasoso, íons, metal, nêutrons, prótons, sólido, água e tabela periódica. Os autores destacam que todos os sinais se enquadram nos padrões essenciais para a existência de um sinal, a saber, arbitrariedade, iconicidade, gestos metafóricos e de batimento.

No trabalho “Experiência da Elaboração de um Sinalário Ilustrado de Química em Libras”, observamos que este é resultado da existência de um grupo de pesquisa voltado para a produção de materiais bilíngues em vídeo (videoaulas), de um livro literário paradidático impresso e virtual e do Sinalário Ilustrado de Química em Libras, sendo este último material da responsabilidade de um subgrupo, idealizado com o objetivo exclusivo de criar sinais sobre conceitos químicos em Libras e intitulado “Sinalizando Química” (SinQui). Neste, estão envolvidos professoras ouvintes de Química e professoras surdas de Libras, da instituição de ensino para surdos, juntamente com graduandos

surdos do curso de Letras-Libras de uma Universidade Federal da mesma cidade e alunos surdos do Ensino Médio, totalizando cerca de oito surdos participantes. (FERNANDES et al, 2019)

Os autores destacam a importância dessa variedade de profissionais na elaboração de sinais científicos em Libras, sendo uma tarefa que requer, em sua produção, a presença de surdos, de profissionais da área de Libras e de professores da área científica. Vale salientar que ainda se faz necessária uma validação desses sinais em processos de comunicação entre surdos em sala de aula (FERNANDES et al, 2019). Notadamente, o grupo já criou e divulgou 42 sinais e destaca que estes têm uma boa aceitação entre os alunos surdos, todavia enfatiza:

Reforçamos a necessidade da elaboração de sinais científicos para um adequado processo de ensino e aprendizagem para o surdo. Contudo, salientamos que apenas a criação de sinais - e a existência dos mesmos - não irá garantir a participação do surdo e o total entendimento destes quanto aos temas abordados nas ciências. É necessário também preocupar-se com a forma mais apropriada de ensinar o conteúdo no processo de ensino e aprendizagem para discentes surdos (FERNANDES et al, 2019, p. 40).

Destarte, asseveramos que tanto os sinais quanto os recursos didáticos são imprescindíveis no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos, de forma a contribuir com a apropriação do conhecimento. Essa problemática partiu da inquietação de um professor de Química bilíngue e um intérprete de Libras, que perceberam a carência de sinais na área da Química, assim, os autores desenvolveram sinais para 12 equipamentos comumente utilizados nas aulas experimentais: balança analítica, banho-Maria, estufa, vórtex entre outros.

Os pesquisadores enfatizam que o desenvolvimento dos sinais contou com a presença de uma pessoa surda e que a organização do material se baseou nos parâmetros gramaticais da Língua Brasileira de Sinais. Por fim, destaca-se que o material visa contribuir para uma educação inclusiva e para a padronização da linguagem química especializada, visando garantir a eficiente comunicação e o desenvolvimento do aprendizado dos estudantes surdos.

Andrade, Costa e Silva (2020), no trabalho intitulado “Sinais-Termo de Química Orgânica em Língua Brasileira de Sinais: Intervenção na Produção de Sinais de Funções Oxigenadas”, produziram e validaram oito sinais-termo para expressões de funções oxigenadas, com fins à adequada construção de conceitos científicos/químicos. As funções oxigenadas selecionadas foram álcoois, ácidos carboxílicos, aldeídos, cetonas e fenóis. Um ponto a ser destacado, neste trabalho, é a participação de alunos surdos do Ensino Médio.

Silva et al (2018), no trabalho intitulado “Experimentação na Educação Química: Elaboração de Sinais em Libras para Práticas de Laboratório”, desenvolveram 4 sinais para equipamentos e vidrarias comuns em laboratório

de química, tais como balança analítica e bureta, com o auxílio de um estudante surdo acadêmico do curso de Licenciatura em Química, que teve dificuldade para compreender os conceitos durante as aulas experimentais devido à ausência de sinais específicos para os fenômenos físico-químicos, bem como para as vidrarias do laboratório.

A partir da análise dos trabalhos voltados para a produção de sinais em Química, observamos que 64 sinais foram produzidos, sendo necessários a ampliação e o incentivo de pesquisas na área. Pôde-se observar, ainda, que as pesquisas existentes se concentram nos estados de Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul e Sergipe.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve o objetivo de evidenciar os artigos publicados em revistas brasileiras especializadas em ensino de química, ensino de ciências e educação especial, identificando as intervenções pedagógicas e a produção de sinalários/glossários na área da Educação em Química. Ao realizar o referido levantamento, encontrou-se um total de 14 trabalhos voltados para a temática, publicados em revistas de qualis A ou B na área de ensino.

De forma geral, considera-se que são poucas as pesquisas no ensino de química direcionadas para o estudante surdo, por se tratar de uma área em ascensão acadêmica e por se exigirem profissionais que tenham formação específica para atuar na formação dos docentes de química com olhar voltado à população surda, visando obter resultados importantes. A maior parte dos artigos que compõem o levantamento discute experiências a partir da utilização de metodologias e recursos didáticos para ensinar química aos estudantes surdos(as), tais como experimentação, jogos didáticos entre outros. De forma geral, observamos que os artigos analisados apresentam indícios de que essa é uma temática de cunho nacional e que cada região leva em consideração as suas especificidades linguísticas na elaboração dos sinais, o que pode representar um problema para que estes se tornem de uso nacional.

Por sua vez, no que tange à produção de sinalários/glossários na área de química, detectamos que apenas 5 trabalhos sobre essa temática foram encontrados, sendo que cerca de 64 sinais foram produzidos, o que demonstra a preocupação com a criação de sinais para o ensino da Química e com o processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes surdos(as), e a importância da ampliação de pesquisas voltadas para a referida temática, sendo que essa discussão se concentra apenas em alguns Estados do Brasil.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa e Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. W.; COSTA, E. da S.; SILVA, E. L. da. Sinais-Termo de Química Orgânica em Língua Brasileira de Sinais: **Intervenção na Produção de Sinais de Funções Oxigenadas**. *Revista Debates em Ensino de Química*, v. 5, n. 1, p. 202-2019, 2020.

ALVES, E. G.; FRASSETTO, S. S. **Libras e o desenvolvimento de pessoas surdas**. *Aletheia*, v. 46, p. 211-221, 2015.

BRASIL. *Lei Federal n. 10.436 de 24 de abril de 2002: Oficializa a Língua Brasileira de Sinais em território nacional*. Brasília 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 20 de fev. de 2022.

_____. *Decreto n. 5.626/2005: Regulamenta a Lei n. 10436/2002, que oficializa a Língua Brasileira de Sinais*. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 20 de fev. de 2022.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W.D. (Ed). *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira*. 2.ed. Ilustrações de Silvana Marques. São Paulo, SP: USP/Imprensa Oficial do Estado, v.1, v.2, 2006.

CHARALLO, T. G. C.; FREITAS, K. R. de; ZARA, R. A. **Análise dos Sinais de Química existentes em Libras segundo a gestualidade**. *Experiências em Ensino de Ciências*, v. 13, n. 1, p. 32-41, 2018.

CHASSOT, A. **Alfabetização Científica: uma possibilidade para inclusão social**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, p. 89-100, 2002.

DOUETTES, B.; B. *A Tradução na Criação de Sinais-Termos Religiosos em LIBRAS e uma Proposta para Organização de Glossário Terminológico Semibilingue*. 2015. 440f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

FERNANDES, J. M.; FREITAS-REIS, **Estratégia Didática Inclusiva a Alunos Surdos para o Ensino dos Conceitos de Balanceamento de Equações Químicas e de Estequiometria para o Ensino Médio**. *Química Nova na Escola*, vol. 39, nº 2, p. 186-194, 2017.

FERNANDES, J. M.; SALDANHA, J. C.; LESSER, V.; CARVALHO, B.; TEMPORAL, P.; FERRAZ, T. A. S. **Experiência da elaboração de um Sinalário Ilustrado de Química em Libras**. *Experiências em Ensino de Ciências*, v. 14, n. 3, p. 28-47, 2019.

FERREIRA, W. M.; NASCIMENTO, **Utilização do jogo de tabuleiro - ludo - no processo de avaliação da aprendizagem de alunos surdos.** *Química Nova na Escola*, v.36, n° 1, p. 28-36, 2014.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S. A. 2008, 200 p.

MENDONÇA, N. C. S.; OLIVEIRA, A. P.; BENITE, A. M. C. **O Ensino de Química para alunos surdos: o conceito de misturas no Ensino de Ciências.** *Química Nova na Escola*, v. 39, n. 4, p. 347-355, 2017.

NOGUEIRA, E. M.; BARROSO, M. C. S.; SAMPAIO, C. G. **A Importância Da Libras: Um Olhar Sobre O Ensino de Química a Surdos.** *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 23, n. 2, p. 49-64, 2018.

OLIVEIRA, P. S. **Caminhos de construção da pesquisa em Ciências Humanas.** In: OLIVEIRA, P. S. (org.). *Metodologia das Ciências Humanas.* São Paulo: Editora Unesp, 1998.

PEREIRA, M C. C. **O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos.** *Educar em Revista*, Edição Especial, n. 2, p. 143-157, 2014.

PEREIRA, L. L. S; BENITE, C. R. M.; BENITE, A. M. C. **Aula de Química e Surdez: Sobre Interações Pedagógicas Mediadas pela Visão.** *Química Nova na Escola*, v. 33, n. 1, 2011.

ROCHA, K, N.; ALMEIDA, N. M.; SOARES, C. R. G.; SILVA, L. F. M. S **Q-LIBRAS: um jogo educacional para estimular alunos surdos à aprendizagem de Química.** *Revista Educação Especial*, v. 32, 2019.

RODRIGUES, R. P.; ADAMS, F. W.; FELICIO, C. M.; SILVA, M. C.; SANTOS, J. S. B.; CARDOSO, A. T.; GOULART, S. M. **Produção de Glossário em Libras para Equipamentos de Laboratório: Opção para Experimentação Química e Inclusão.** *Experiências em Ensino de Ciências*, v. 14, n. 3, p. 1-27, 2019.

RODRIGUES, R. P.; CARDEIRO, S. P. R. L.; SARETTO, T, M. **A Importância da Aula Experimental no Processo de Ensino-Aprendizagem para Alunos Surdos: Um relato de experiência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).** *Research, Society and Development*, v. 9, n. 5, p. 1-27, 2020.

SILVA, G. R., SANTOS, T. M. N., JESUS, G. S., GANDRA, L. P. **Experimentação na educação química: elaboração de sinais em libras para práticas de laboratório.** *Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática*, n° 2, v. 1, 41-54, 2018.

EQUIDADE E A PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA PARCERIA QUE DÁ CERTO

Andreia Valeriano Figueredo Leandro¹

Cássia Fernandes da Silva²

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta contribuições aos pais e docentes da educação especial para prática de metodologias que auxiliam a inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em locais coletivos.

Para os indivíduos com autismo ainda é de grande complexidade esta inserção. O estudo também traz a contribuição da Comunicação Alternativa para auxílio no desenvolvimento da comunicação e interação de pessoas com TEA. Juntamente a essas contribuições, o presente trabalho tem por objetivo expor o relato de uma experiência exitosa com os alunos do TEA da APAE de Maracajá-SC, Brasil, construindo assim, uma sociedade com equidade.

De acordo com os resultados do relato de experiência, esse estudo pode auxiliar as famílias e professores a realizar a prática de atividades de vida cotidiana que são garantidas por lei e assim proporcionar para as pessoas com TEA uma vida em sociedade de lazer.

Sendo assim, também a de se considerar que atualmente ainda encontram dificuldades em oferecer acessibilidade a esse público, por causa das características deste transtorno ainda ser algo pouco conhecido nos ambiente públicos, e por essa maneira(Ns motivos), ainda é algo dificultoso a inserção dessas pessoas em espaços coletivos que por mais simples que seja para a maioria das pessoas, para as pessoas com TEA este processo precisa ser bem planejado e exige uma parceria antecipada de alguns órgãos.

AS LEIS QUE ASSEGURAM OS DIREITOS ELENCADOS À PESSOA COM DEFICIÊNCIA

As pessoas com deficiência até pouco tempo eram discriminadas e

1 <http://lattes.cnpq.br/7463297852283833>. E-mail: andreiavalerianof@gmail.com.

2 <https://lattes.cnpq.br/7425961613100669>. E-mail: cassiafern12@gmail.com.

sem oportunidades. Só a partir da constituição Federal de 1988, título II, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, onde deixa claro o papel da educação quando menciona “nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania...” é amparado pelas várias convenções mundiais com a da Salamanca, onde a mesma é um dos documentos chave para a inclusão.

Já os DSMs é um documento conhecido como Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais que tem auxiliado o trabalho de profissionais de saúde mental por todo o mundo e orienta também os profissionais da educação.

Segundo o Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM 5). O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do sistema neuropsicomotor, e possui algumas características como dificuldades na comunicação e socialização, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, atraso de desenvolvimento e interesses e padrões hiper focados. Com este retrato da realidade, estas pessoas têm um grande desafio por toda a vida.

O preconceito e a discriminação são ainda grandes obstáculos para os autistas, o que dificulta a inclusão social. A inclusão, cenário de discussões no Brasil e em todos os país por muitos anos não é efetivada com ênfase na prática quando se observa que muitos confundem a inclusão com integração, já que as pessoas conseguem muitas vezes acessos aos ambientes, porém não são respeitadas ou não conseguem tratamento adequado que deveriam obter.

Com a dificuldade de socialização, são poucas as vezes que observamos autistas frequentando shoppings, lanchonetes e ambientes com grande fluxo de pessoas. A sensibilidade sensorial dos indivíduos com TEA são bem maiores comparadas aos neurotípicos. Segundo Silva, H. H. da. Silva, F. J. A. da Silva, A. M. Rôas, Y. A. dos S., Pereira, E. T. (2022).

As pessoas com autismo podem ter alguma forma de sensibilidade sensorial. Isto pode ocorrer em um mais dos cinco sentidos: visão, audição, olfato, tato e paladar que podem ser mais ou menos intensificados. Por exemplo, uma pessoa com autismo pode achar determinados sons de fundo, que outras pessoas ignoraram, insuportavelmente barulhentos. Isto pode causar ansiedade ou mesmo dor física.

Portanto, há a necessidade de criar meios de inclusão com qualidade dessas pessoas na sociedade. Desse modo, de qual forma o profissional da Educação Especial pode contribuir nas atividades de lazer na vida cotidiana desse aluno?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) apresentam quatro princípios propostos para uma educação no século XXI, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser destacado o primeiro, por qualificar o fazer, o conviver e o

ser, síntese de uma educação que prepara o indivíduo e a sociedade para os desafios futuros num mundo em constante e acelerada transformação.)

Qual seria o papel de um professor de educação especial? o professor da educação especial tem papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e com direitos de igualdade.

Deste modo, reconhecer a importância dos documentos norteadores da educação e principalmente a transcendência da adaptação dos conteúdos curricular para as necessidades dos aprendizes da educação especial, bem como proporcionar aos mesmos a vivência necessária para uma vida com equidade social são pontos fundamentais para as construções de uma sociedade inclusiva.

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208, “estabelece a integração escolar enquanto preceito constitucional, preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1988).

Portanto, nos últimos anos a escola inclusiva é um grande desafio enfrentado pelos docentes e pela sociedade em geral, pois as escolas recebem o educando com deficiência, porém ele não recebe uma educação adequado com profissionais realmente capacitados, ou a real participação no cotidiano escolar, visto que, a inclusão não é igualar a todos de modo geral, mas sim gerar equidade de direitos.

Deste modo, é visto que os educandos sofrem integração e não inclusão. (A integração acontece quando o educando consegue realmente a matrícula e o acesso ao ambiente escolar, já a inclusão tem um papel importantíssimo na sociedade a inclusão está descrito na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Constituição Federal de 1988 ou seja não é atendido com as condições que realmente deveria.)

TEA E SUAS CARACTERÍSTICAS

Uma característica do Espectro Autista é a dificuldade na comunicação, sendo algo muito frequente conhecer autistas que são não-verbais e apresentam déficit nas interações sociais.

Nestes casos, entender os sentimentos que a pessoa quer demonstrar naquele momento, decifrar suas vontades e ambições pode se tornar uma tarefa um tanto quanto complexo, porém, por mais desafiador que pareça, os pais e profissionais da educação devem dar a oportunidade dessas pessoas tentarem se expressar e não devem responder por essas pessoas imediatamente.

Então, lá vem o seguinte questionamento: “Como deixar uma pessoa não-verbal responder às suas vontades e desejos?”. Atualmente, uma das indicações para desenvolver a comunicação funcional no autismo é implantar

a comunicação aumentativa alternativa, que segundo a American Speech-Language Hearing Association-ASHA (2019), representa “uma área da prática clínica utilizada com o intuito de complementar ou compensar deficiências na expressão e compreensão, incluindo modos de comunicação falados ou escritos”.

Portanto, para esses indivíduos com TEA que necessitam de um recurso comunicativo alternativo para que iniciem, sustentem e ampliem seu contexto dialógico e também melhorem o contato visual. Um exemplo é quando alguém pergunta o nome desta pessoa, como ela pode responder neste caso? Uma sugestão para crianças e adultos não-verbais pode ser uma pulseira, colar ou dependendo da dificuldade sensorial, um cartão com dizeres sobre identificação e idade pessoal, que quando questionada a pessoa pode mostrar o objeto sendo este um exemplo desse tipo de comunicação alternativa. Segundo Montenegro AC de A, Leite GA, Franco N de M, Santos D dos, Pereira JEA, Xavier IA de LN:

Dentre as propostas de intervenção para desenvolvimento da comunicação funcional em crianças com TEA, está a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), sistema de comunicação que disponibiliza uma diversidade de técnicas, recursos e estratégias para compensar e facilitar, temporária ou permanentemente, a comunicação e interação de pessoas com necessidades comunicativas complexa.

Outro ponto de grande relevância é que sair da rotina é algo dificultoso para pessoas com autismo, mas com um bom planejamento e metodologia adequada à pessoa com TEA, nada impede que a família e os educadores realizem passeios, viagens e possam desfrutar de momentos diferentes no dia a dia. Deste modo, o próximo capítulo tratará de um relato de experiência ocorrido na sala do TEA na APAE de Maracajá-SC, Brasil.

A INCLUSÃO DA PESSOA COM TEA EM ESPAÇOS COLETIVOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EXITOSO

Partindo destes princípios, as professoras da sala do TEA na APAE de Maracajá - SC, Brasil, pensaram e desenvolveram um projeto em que se pode oportunizar o conhecimento, a aprendizagem e a inclusão social.

Na instituição mencionada, as pedagogas Andréia Valeriano Figueiredo e Cássia Fernandes da Silva em sala de atendimento com a turma do TEA, trabalharam o projeto que visa a inclusão desses educandos em espaços sociais do cotidiano. O projeto do primeiro semestre de 2022 “EU E MINHAS POTENCIALIDADES: ENTENDENDO MINHAS EMOÇÕES E DESENVOLVENDO AUTONOMIA” com o objetivo de criar condições para que os educandos de acordo com suas potencialidades e particularidades, pudessem desenvolver hábitos e criar condições para participar ativamente da vida diária, e do ambiente escolar e social, as

professoras levaram os alunos para uma experiência comum da vida cotidiana, o que para os alunos com TEA não é algo comum.

As professoras adotaram estratégias e adaptações para realizar o projeto de uma forma mais tranquila. Os primeiros passos seriam trabalhar as expectativas para o passeio. Desta forma, as professoras realizavam saídas do ambiente escolar semanalmente sempre com dia pré-estabelecido e passeavam pelas ruas e ampliavam a caminhada frequentemente até chegar a um ponto turístico, onde no caminho ficava uma lanchonete.

Sendo assim, toda a vez que passavam pelo local o apresentavam para os alunos e dialogavam com os questionamentos como “o que tem em uma lanchonete?”. Nomeamos algumas guloseimas e logo apresentamos um adjetivo a ela, o “pastel delicioso” era o preferido dos alunos.

A importância de preparar o aluno com TEA e anteceder uma “previsibilidade” antes de realizar atividades que fujam de sua rotina é essencial para evitar que crises ocorram durante os passeios. Assim, verificar as expectativas e ter um conhecimento prévio do que irá acontecer auxilia que a experiência seja muito mais prazerosa. E então, após o conhecimento dos alunos sobre o trajeto e o conteúdo que presenciávamos em uma lanchonete, uma das professoras visitou o local algumas horas antes e conversou com os proprietários, encomendaram o lanche escolhido e a quantidade para os mesmos já que a turma do TEA iria no período vespertino. As pessoas autistas são e devem ser recebidas em todos os locais, e este relato de experiência visa incentivar que a sociedade, professores e família desfrutem de bons momentos ao lado deles. Não se pode esquecer que pessoas com TEA e seus acompanhantes não precisam esperar em filas de acordo com a Lei nº 6.945, de 13 de setembro de 2021:

As gestantes, as lactantes, as pessoas acompanhadas de criança no colo, os idosos com idade igual ou superior a 60 anos, as pessoas com deficiência, as pessoas com obesidade grave ou mórbida, as pessoas que se submetem à hemodiálise, as pessoas com fibromialgia, as pessoas portadoras de neoplasia maligna e as pessoas com transtorno do espectro autista – TEA têm atendimento prioritário nos estabelecimentos comerciais, de serviços e nas instituições financeiras localizadas no Distrito Federal.

Sendo assim, os educandos juntamente com as professoras, foram até uma lanchonete, a qual os educadores já haviam apresentaram o local, e questionaram o lanche que eles gostariam para fazer o lanche, e como era o esperado os alunos escolheram o lanche que mais tinham preferência: o “pastel delicioso”! Cabe ressaltar que não há locais e passeios específicos para fazer com autistas, já que o espectro é muito amplo, e as preferências podem variar de pessoa para pessoa.

Outra tarefa importante a família e aos professores, é oportunizar a comunicação da pessoa autista, mesmo sendo não verbal, realizar a utilização da

comunicação alternativa, deixar a pessoa demonstrar seus gostos e preferências, apresentar seu nome quando questionado, e nesse caso, mostrar qual lanche o aluno decidiu para o seu momento de lazer. E dessa forma, com sorrisos, e vários feedbacks de satisfação dos alunos em estarem felizes com o passeio.

Pode-se concluir que mesmo em uma situação de lazer se promoveu a aprendizagem, ao sentar na cadeira, assimilar os diferentes estímulos do ambiente, trabalhar o período de espera depois da realização do pedido, alimentar-se com independência, experimentar novas texturas de alimentos, adaptar-se a diferentes ambientes sociais, ter contato com outras pessoas e explorar o mundo.

Para Walter (2017, p. 135):

Baseado no ensino de habilidades importantes para serem utilizadas na vida cotidiana, apresentadas em sequências usuais, naturais e que sejam ensinadas mediante os interesses dos educandos, tornando o ensino atraente e naturalmente reforçador, numa constante variação de ambientes e materiais, favorecendo a generalização dos conceitos nos diferentes contextos.

Deste modo, a de se levar em consideração o importante papel do comportamento adaptativo, para estimular as habilidades conceituais, sociais e práticas aprendidas ou adquiridas para conquistar o máximo de independência pessoal, ampliando as habilidades que tenham função para a vida deste indivíduo e possam ser utilizadas no seu cotidiano.

A experiência foi agradável e os alunos obtiveram bons momentos juntamente com as professoras, e com o relato desta experiência exitosa, podemos deixar a sugestão para que educadores e família busquem conhecimento dos direitos garantidos, e não deixem de realizar passeios e atividades assim, esses momentos permitem a evolução e a criação de memórias que ficam para a vida toda.

Deste modo, a de se reconhecer a importância de se planejar com antecedência bem como do diálogo entre os envolvidos (pessoas com TEA, família/professores e o órgão envolvido” lanchonete”) para o sucesso do programa em família/professor. O uso de estratégias para adaptação da atividade na escola, e a parceria desenvolvida com “lanchonete” são alguns destaques do estudo deste artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na implementação de intervenções na educação especial utilizando estratégias que venham a contribuir para o desenvolvimento social dos educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), este artigo faz uma reflexão sobre metodologias eficazes que possibilitam desenvolver grandes avanços na vida social e sucessivamente no intelectual dos educandos com TEA, projetando melhorias nos processos de ensino aprendizagem e buscando a evolução dos

aprendizes através dos planejamentos em conjunto a instituição APAE e a sociedade como a lanchonete.

Podemos refletir que as barreiras encontradas na realização deste projeto foram a falta de diálogo entre professores/família e a sociedade civil sobre as necessidades da pessoa com TEA, e as mudanças necessárias na hora do atendimento para a qualidade dessa metodologia, visto que as características desse transtorno infelizmente ainda são pouco conhecidas.

Um dos maiores elementos motivadores para a utilização deste método é proporcionar às pessoas com transtorno do espectro autista uma vida com equidade e transmitir conhecimento para a sociedade. E as parcerias a serem desenvolvidas com a sociedade civil é a grande chave para o sucesso desta metodologia, assegurando assim, o que está em Leis.

Consideramos que os trabalhos futuros podem envolver a divulgação, o diálogo e parcerias com todos os comércios para inclusão social de pessoas com TEA nesses espaços públicos e a divulgação desse diálogo por meio das redes sociais como WhatsApp para ampliar este diálogo com os órgãos envolvidos e assim atender as necessidades do público alvo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 18/02/2023.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Disponível em: <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596> Acesso em: 18/02/2023.

Silva, H. H. da., Silva, F. J. A. da Silva, A. M. ., Rôas, Y. A. dos S., & Pereira, E. T. . (2022). **O autismo e o processo de ensino e aprendizagem**. *Conciliium*, 22. <https://doi.org/10.53660/CLM-699-746> Disponível: <http://clium.org/index.php/edicoes/article/view/699>. Acesso: 20/02/2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, Ciências Humanas e suas Tecnologias**, Brasília, 2000. BRASIL, Ministério da Educação. Acesso em: 22/02/2023.

American Speech-Language-Hearing Association (n.d.). *Augmentative and Alternative Communication* (Practice Portal). Retrieved month, day, year, from www.asha.org/Practice-Portal/Professional-Issues/Augmentative-and-Alternative-Communication/ Disponível em: Augmentative and Alternative Communication (asha.org) Acesso: 20/02/2023.

Montenegro AC de A, Leite GA, Franco N de M, Santos D dos, Pereira JEA, Xavier IA de LN. **Contribuições da comunicação alternativa no desenvolvi-**

mento da comunicação de criança com transtorno do espectro do autismo.

Audiol, Commun Res [Internet]. 2021; 26:2442. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acr/a/ZpKbgfnP8wH6k73HHXSKxd/#> Acesso: 23/02/2023.

BRASIL. **Lei n.º 6945, de 13 de setembro de 2021.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [lei-no-6-945-de-13-de-setembro-de-2021.pdf](#) (tjdf.jus.br) Acesso em: 24/02/2023.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A PRÁXIS DOCENTE: TECENDO CONFLUÊNCIAS

NathIELly Alves Mesquita¹

Michell PedruZZi Mendes Araújo²

Vanessa Pita Barreira Burgos Manga³

INTRODUÇÃO

É sabido que a educação inclusiva é uma área relativamente recente no âmbito educacional. Apesar da visibilidade que adquiriu na sociedade hodierna, há um processo histórico que marca os desafios e/ou enfrentamentos das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Quanto ao exposto, Pessotti (2012) discorre a respeito da historicidade da pessoa com deficiência. O autor afirma que existem poucos registros documentais sobre o processo em datas anteriores a Idade Média, mas ressalta que em Esparta e na Antiga Grécia as “crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono” (2012, p. 13).

Ainda segundo Pessotti (2012), a ascensão do cristianismo na Europa fez com que a moral cristã fosse difundida, e a ela coube o papel de não permitir mais que ocorresse a prática da exposição⁴. Desse modo, a partir do século IV

1 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás. É profissional de apoio escolar da inclusão no Centro de Ensino de Período Integral (CEPI) de Bonfinópolis - GO. E-mail: nathIELly788@gmail.com.

2 Licenciado em Ciências Biológicas (UFES) e em Pedagogia (Centro Universitário de Maringá). Especialista em Educação Inclusiva e Diversidade pelo Instituto Superior de Educação e Cultura Ulysses Boyd e em Gestão Escolar Integrada pela Faculdade Afonso Cláudio (ES). Mestre em Educação (UFES). Doutor em Educação (UFES). Pós-Doutorando em Ensino de Biologia (UFES). Docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. E-mail: michellpedruZZi@ufg.br.

3 Licenciada em Ciências Biológicas (UFES), Especialista em Educação Inclusiva e Diversidade pelo Instituto Superior de Educação e Cultura Ulysses Boyd e também em Educação Profissional e Tecnológica (IFES), Mestre e Doutora em Educação (UFES). Pesquisadora na área educacional e biológica desde 2010. Escritora de literatura científica e infanto-juvenil. Docente, no estado do Espírito Santo - ES, na Educação Básica (PMV) e no Ensino Superior - presencial e EaD - em cursos de graduação e pós-graduação (FABRA/FBC). E-mail: vpburgos7@yahoo.com.br.

4 Ato de eliminação da pessoa com deficiência.

o cristianismo atuou com o intuito de “acolher e alimentar crianças deficientes abandonadas, mais tarde chamadas idiotas e imbecis” (2012, p. 14), tal período foi marcado por diversas ideias a respeito da pessoa com deficiência.

Ao longo dos anos que datam a era cristã surgiram debates a respeito do motivo por trás do nascimento de uma pessoa com deficiência, e isso fez com que fossem difundidas algumas ideias sobre a temática. Nesse sentido, Pessotti (2012) afirma que, em certa época, o cristão admitia a pessoa com deficiência como um tipo expiador⁵ dos pecados alheios, enquanto há outros que acreditavam que a pessoa com deficiência era castigada por Deus ou possuída por espíritos malignos.

Conforme infere Pessotti (2012), durante o século XIII surgiram as primeiras intuições que visavam abrigar essas pessoas, e foi no século seguinte que a primeira legislação a respeito da pessoa com deficiência surgiu na Inglaterra, a denominada *De praerogativa regis* de Eduardo II, que visava assegurar a sobrevivência das pessoas com deficiência, mas o principal objetivo era o cuidado aos bens materiais que essas pessoas tinham como posse. O autor pontua que,

Com essa lei, pouco magnânima, pelo menos os idiotas donos ou herdeiros de bens obtinham atendimento adequado de suas necessidades, talvez também ficando prerrogativa real a definição dessas necessidades, provavelmente referentes apenas à sobrevivência e saúde. Curiosamente, no caso dos loucos, que a lei contemplava em seu capítulo XII, aqueles cuidados eram assegurados sem qualquer retribuição ou compensação de gastos à coroa (PESSOTTI, 2012, p. 15).

Posteriormente a esse período, a deficiência adquiriu caráter patológico, ou seja, passou a ser considerada uma doença que limitava o ser humano em aspectos psicológicos.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que, nesse período, não havia interesse em educar pessoas com deficiência, uma vez que essas eram consideradas mazelas da sociedade. Desse modo, todas as ações pensadas para pessoas com deficiência eram dotadas de caráter assistencialista, com o intuito de promover o “cuidado” e a sobrevivência.

No que tange ao debate sobre educação inclusiva, Mendes (2006) enfatiza que

A história da educação especial começou a ser traçada no século XVI, com médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis. Centrados no aspecto pedagógico, numa sociedade em que a educação formal era direito de poucos, esses precursores desenvolveram seus trabalhos em bases tutoriais, sendo eles próprios os professores de

5 Aquele sobre quem recai a ira divina.

seus pupilos (MENDES, 2006, p. 387).

Para Mendes (2006), as primeiras instituições que surgiram eram segregadoras, considerando que eram asilos ou manicômios criados com o intuito de atender as demandas sociais para assistir pessoas consideradas “anormais”. Nesse ínterim, é possível perceber que conquistar o espaço educacional foi um trabalho lento e árduo para a educação inclusiva. Nas palavras de Mendes:

[...] a educação especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação (MENDES, 2006, p. 388).

A autora contextualiza que os primeiros movimentos que buscavam os direitos das pessoas com deficiência foram datados a partir da década de 1960. Conforme Mendes (2006), houve um movimento de sensibilização e conscientização sobre a segregação sistemática e a marginalização de sujeitos pertencentes às minorias existentes na época.

Nesse contexto, integrar pessoas com deficiência no âmbito educacional traria benefícios para todos os envolvidos no processo. A esse respeito, Mendes (2006) enfatiza:

[...] Potenciais benefícios para alunos com deficiências seriam: participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos. Benefícios potenciais para os colegas sem deficiências seriam: a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações (MENDES, 2006, p. 388).

Desse modo, se inicia a tentativa de superar tal passado segregador e excludente citado anteriormente. Por isso, ao longo dos anos, a educação inclusiva foi ganhando espaço no cenário nacional, e as legislações específicas, graças a muitos movimentos/lutas de pessoas com deficiência, seus parentes, apoiadores, professores e pesquisadores da área, começaram a ser promulgadas para garantir uma melhor qualidade de vida às pessoas com deficiência.

Nesse cenário, a Constituição Federal de 1988 assegura, no Artigo 205, que a educação é um direito de todos, sem exceção, visando o pleno desenvolvimento do sujeito. Também garante no Artigo 208, inciso III, “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

De posse desses conhecimentos, é possível perceber a educação inclusiva como uma modalidade que perpassa todas as etapas de ensino visando uma

educação não segregadora, de modo que o indivíduo tenha acesso a rede regular de ensino com o apoio do atendimento educacional especializado, conforme previsto por lei.

Nesse sentido, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva enfatiza:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 5).

Tendo em vista o exposto, com o intuito primordial deste trabalho é o de tentar compreender a influência da legislação nacional na práxis do profissional docente, na perspectiva da educação inclusiva.

Com a intenção de encontrar respostas para tais questionamentos e o alcance do objetivo central supracitado, esse estudo compreende uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica, a partir, principalmente, da análise da legislação nacional acerca da educação especial e inclusiva, à luz da teoria histórico-cultural de Vigotski⁶.

INFLUÊNCIA DA LEGISLAÇÃO NACIONAL NA PRÁXIS DOCENTE: ALGUMAS REFLEXÕES

Historicamente, a Educação Inclusiva ganhou destaque no cenário brasileiro a partir da década de 1990, antes disso as instituições e leis possuíam caráter segregacionista⁷. Entretanto, em 1961 marcado por iniciativas do âmbito nacional e influenciados por entidades públicas filantrópicas, como a Pestalozzi, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n° 4.024/61 já assegurava a educação dos “excepcionais”⁸. em seu Artigo 88 afirma que “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). Posteriormente, a lei foi revogada com a aprovação da Lei 9.394/96, mas já era possível perceber a intenção de fazer com que as pessoas com deficiência fizessem parte da sociedade

6 A grafia do nome do autor será utilizada dessa maneira ao longo do texto.

7 Termo utilizado com vista a caracterizar a segregação, ou seja, separação. Nesse contexto, diz respeito a instituições com vista a atender pessoas com deficiência fora do núcleo comum de ensino, mas sim em instituições próprias e voltadas apenas para o atendimento de pessoas com deficiência.

8 Terminologia não mais utilizada na para se referir às pessoas com deficiência.

e de um sistema de educação nacional que as incluíssem.

Sob esse prisma, a Constituição Federal de 1988, no Capítulo III, assegura os direitos que o cidadão brasileiro tem a fim de garantir sua Educação e pleno desenvolvimento, para isso o Artigo 206 afirma que a educação deve ser garantida pelo Estado e a família, sendo um direito de todos, sem exceções, visando desenvolvimento do sujeito e o preparo para o exercício da cidadania. Além disso, o Artigo 207 afirma que todos devem ter direito de acesso e permanência as instituições de ensino, e visando a promoção da Educação Especial⁹ que proporciona uma educação de qualidade o Artigo 208 assegura como dever do Estado o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Em 1989, é promulgada a Lei 7.853/89 que visa a integração da pessoa com deficiência à sociedade. No âmbito educacional, esta lei prevê “a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino” (BRASIL, 1989), além disso garante o acesso da pessoa com deficiência a benefícios iguais aos demais alunos e garante a matrícula em cursos regulares quando capazes de se integrar ao sistema de ensino regular, o que demonstra avanços no interesse de incluir as pessoas com deficiência no sistema de ensino nacional.

Já na década de 1990, outros importantes documentos normativos surgiram a fim de dar força ao movimento de luta pelos direitos da pessoa com deficiência. Em 1990, foi aprovado um plano de ação pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia), cujo principal objetivo foi alavancar a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Vários representantes de governos e organismos internacionais participaram e concordaram em se comprometer com as metas estabelecidas pela conferência. Referente a Educação Especial, o Artigo 3, inciso 5 assegura que

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990).

Posteriormente, em 1994 ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, em Salamanca-Espanha, por esse motivo, após aprovação o documento tornou-se conhecido como Declaração de Salamanca. Este acontecimento é um marco para a Educação de fato Inclusiva, pois a partir dele a pauta sobre a necessidade da criação de políticas públicas com vista a atender os direitos da pessoa com deficiência no âmbito educacional ganhou visibilidade. Além disso, infere diversas outras “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências” que devem ser cumpridas pelos Estados que se

9 Termo que diz respeito à educação da pessoa com deficiência.

comprometeram em incluir a pessoa com deficiência ao sistema educacional de cada País. O Brasil, participando tanto da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, quanto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, começou a propagar a ideia de uma Educação Inclusiva, não mais segregacionista, integracionista ou até mesmo excludente.

Desse modo, em 1996 a LDBEN é atualizada, vigorando a Lei nº 9.394/96 que é responsável por estabelecer disposições gerais a todas as modalidades de ensino e etapas educacionais, recomenda que sejam assegurados recursos e currículos organizados visando atender as necessidades dos educandos. O Capítulo V, Artigo 58, destaca que

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, a LDBEN de 1996 atesta que os educandos com deficiência em conformidade com a lei devem integrar ao sistema regular de ensino com direito a apoio especializado quando necessário. Além disso, o Artigo 59 dispõe que para efetivar a aprendizagem da pessoa com deficiência deve ser assegurado o acesso a “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, dialogando com Mazzota (1996), entendemos que, como cidadãos, em uma sociedade que visa difundir a democracia, é preciso se pensar em uma educação de qualidade para todos, não havendo pretextos para exclusão. Nesse sentido, são necessárias a existência de garantias legais para que haja condições reais de uma educação escolar pública eficaz, que seja capaz de identificar e dimensionar os principais pontos de mudança, caso seja necessário.

No que tange ao Atendimento Educacional Especializado, a Resolução nº 4 CNE/CEN de 2 de outubro de 2009, institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, inerente à modalidade Educação Especial. No primeiro e segundo artigo da resolução está disposto que

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na

sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, 2009)

Conforme supracitado, há diversas leis em vigência que promovem uma melhor articulação da Educação Inclusiva e também outras não mencionadas aqui que atuam com a mesma intencionalidade, como por exemplo, a Lei 13.146 de 2015 que institui Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) que visa uma série de direitos fundamentais para o pleno exercício da cidadania em todas as esferas da sociedade por parte da pessoa com deficiência. No Artigo 27, a lei atesta que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Entretanto, ao passo que algumas Leis ampliam e asseguram direitos, outras são consideradas pela comunidade escolar como um retrocesso, por exemplo, a Lei 7.611 de 2011, que possibilitou que instituições segregadoras receberem verbas públicas causou alarde entre docentes que acreditavam que a ação faria com que o público-alvo da Educação Inclusiva retornasse a outras instituições com uma proposta diferente da que estava sendo desenvolvida.

Ainda que tenhamos vivenciado inúmeros avanços legais, como os que foram anteriormente destacados, cabe salientar que o paradoxo exclusão/inclusão nos remete a um processo permanente de embates e negociações entre grupos excluídos e parcelas hegemônicas de nossa sociedade que originam uma série de avanços e retrocessos e reconfigurações no processo de constituição de uma sociedade mais justa e igualitária (PADILHA; OLIVEIRA, 2013; ARAÚJO, 2023). Os avanços e retrocessos na legislação brasileira no que tange à educação especial e inclusiva exemplificam o embate a que estamos nos referindo, talvez oriundo de uma incompatibilidade entre a inclusão social e os interesses do neoliberalismo e do sistema de produção dominante, o capitalismo. Em suma, partimos da premissa de que somente novas possibilidades de relações sociais virão a romper com a limitação e exclusão presentes no contexto escolar e social do educando que compõe o público-alvo da educação especial (ARAÚJO, 2023).

Assim, as reformas que ocorrem ao longo do tempo representam a dinâmica na qual o Sistema Educacional Nacional se encontra presente. Ao passo que a história vai se desenvolvendo, mudanças significativas ocorrem no interior desse sistema e refletem nas instituições de todo o país, que são responsáveis por promoverem aquilo que se encontra em disposição legal sendo dever dessas organizações cumprirem a lei vigente, isso reflete diretamente na

ação do profissional em exercício pleno da docência.

Em seus estudos, esse autor bielorrusso partiu do pressuposto de que os aspectos culturais e sociais atrelados aos processos históricos são fundamentais para se compreender a formação individual e a constituição dos sujeitos inseridos no contexto social. Nessa perspectiva, Vigotski¹⁰ (2003) afirma que

[...] o comportamento do ser humano se desenvolve no complexo contexto do ambiente social. O ser humano só entra em contato com a natureza através desse ambiente e, por isso, esse meio é o fator mais importante que determina e organiza o comportamento humano. (VIGOTSKI, 2003, p. 39 - 40)

As relações constituídas entre os sujeitos são fundamentadas em relações de trocas e a partir dessas trocas ocorre a interação. Segundo Rabello e Passos (2011), Vigotski acredita que o ser humano é interativo, uma vez que ao realizar trocas estabelece relações intra e interpessoais com seus semelhantes e com o meio ele é capaz de adquirir conhecimento por intermédio de um processo ao qual o autor denomina como mediação.

Rego (1995) também demonstra uma mesma linha de raciocínio ao inferir que

[...] segundo a teoria histórico-cultural, o indivíduo se constitui enquanto tal não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas, principalmente, através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes. (REGO, 1995, p. 109)

Rego (1995) também afirma que, na perspectiva de Vigotski, a escola é um espaço em que é possível desenvolver modalidades de pensamento específicas capazes de possibilitar ao sujeito uma experiência de acumulação cultural e para que isso ocorra é necessário que o educando seja um sujeito ativo na prática escolar. Assim, o conceito de mediação possibilita que o sujeito seja ativo e interativo, uma vez que busca proporcionar o conhecimento por meio de trocas.

Ainda na perspectiva de Vigotski, segundo Oliveira (1993), a zona de desenvolvimento iminente é o caminho percorrido pelo sujeito para que as funções se consolidem como etapas alcançadas e se tornem parte do desenvolvimento real do indivíduo.

A formação continuada de professores é assegurada pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) n° 13.146 de 6 de julho de 2015. Assim, no Capítulo IV, o Artigo 28 afirma não só a formação, mas também a disponibilização do profissional da inclusão no âmbito educacional, garantindo

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

10 Nesta edição as palavras “meio” e “ambiente” são sinônimas.

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes de Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; (BRASIL, 2015)

Sob esse prisma, pode-se inferir que a formação continuada voltada especialmente para a Educação Inclusiva torna o profissional mais apto para lidar com as especificidades de um educando com deficiência pertencente à rede regular de ensino, não que um profissional sem formação para a Educação Inclusiva não seja capaz lidar com um educando com deficiência, mas conforme afirma Poker (2003),

A formação de professores para a educação inclusiva precisa estar subsidiada em análises do conhecimento científico acumulado a respeito das competências e habilidades necessárias para atuar nessa perspectiva, ou seja, sua formação deve basear-se na reflexão e na criatividade. O professor necessita estar preparado para selecionar conteúdos, organizar estratégias e metodologias diferenciadas de modo a atender, adequadamente, a todos os alunos. (POKER, 2003, p. 41)

Cabe ressaltar que,

A formação de professores, além de ser temática de estudo nacional e internacional, está intimamente ligada à capacidade desse profissional em trabalhar com a diversidade que a escola abriga. Nesse contexto, essa formação, inicial e continuada, precisa ter relevância não apenas no contexto comum de ensino de alunos sem deficiência, mas também nos aspectos concernentes ao ensino e aprendizagem de alunos que compõem o público-alvo da Educação Especial, visto que esses sujeitos também estão inseridos no contexto social-histórico-cultural, afetando e sendo afetados pelos atravessamentos culturais humanos (MANGA, 2017, p. 35).

Desse modo, a formação para a Educação Inclusiva, além de ser prevista por lei, possibilita ao profissional um conhecimento teórico mais abrangente, isso que o torna capaz de atender as especificidades do educando, observando suas limitações e suas potencialidades de modo a explorar suas habilidades de maneira adequada e estratégica, utilizando diferentes métodos pedagógicos que facilitem e aprimorem seu trabalho e possibilitem melhores condições de aprendizagem e desenvolvimento para o educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando pensamos em práxis, podemos definir como sendo a teoria e a prática utilizadas de forma conjunta para uma melhor atuação profissional, de modo que a práxis pedagógica é construída no cotidiano do trabalho docente. Sánchez Vázquez (1997) descreve a práxis pedagógica da seguinte maneira:

[...] a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado

ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só parcialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 241)

Diante do exposto, é possível inferir que a práxis pedagógica de um docente que atua como profissional de apoio escolar se difere da práxis dos demais docentes, pois é uma enorme responsabilidade ser, talvez, a principal mediadora na formação educacional de um sujeito, além de atender as necessidades do educando, um docente que atua como apoio escolar precisa conhecer e ser capaz de identificar as especificidades dele. Especificidades, nesse contexto, diz respeito a conhecer aquilo que apresenta maior dificuldade e também onde suas habilidades são acentuadas para que seja possível desenvolver um trabalho que proporcione maiores condições de desenvolvimento e aprendizagem para o sujeito. Segundo Rousseau e Thibodeau (2011).

A emergência de práticas inclusivas, graças a um processo de pesquisa-ação, leva indiscutivelmente ao olhar sobre si, a uma reflexão sobre o seu agir profissional e a experimentação de novas práticas, e isto em um contexto de apoio pela equipe da escola (ROUSSEAU, THIBODEAU, 2011, p. 158).

Dessa maneira, é preciso um olhar atento para o próprio trabalho e para cada educando durante o cotidiano escolar com o objetivo de criar alternativas que mais se adequem à realidade de cada um.

Tendo em vista a pesquisa que foi desenvolvida, que objetivou compreender a práxis do profissional docente frente às ações inclusivas em uma sala de aula de ensino comum, é possível inferir que a práxis docente desvela vários desafios cotidianos, mas também pode evidenciar potencialidades.

Nesse sentido, o processo legislativo promoveu diversas mudanças na Educação Inclusiva nas últimas décadas, de maneira que, tanto a esfera nacional, que visam garantir o acesso e a permanência da pessoa com deficiência na rede regular de ensino. Entretanto, apesar de já ter sido referência nacional no que tange à promoção da Educação Inclusiva.

Além do exposto, com base nas análises, é perceptível o quanto a legislação, tendo em vista que as pessoas com deficiência e os processos de inclusão interferem diretamente na práxis docente, uma vez que o acesso e a permanência dessas pessoas em instituições de ensino regular só são possíveis por intermédio de leis que asseguram esses direitos. Por isso, apesar de nem sempre serem eficazes ou de não serem aplicadas, essas leis garantem que sua efetivação seja exigida por parte daqueles que querem uma educação de fato inclusiva (sejam pais, familiares, professores, pessoas que compõem o público-alvo da educação especial, sociedade civil organizada entre outros). Isso porque a garantia legal

dá segurança para que o sujeito busque seus direitos e dimensione os principais pontos de mudança para que a sociedade compreenda a importância da inclusão na vida de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. P. M. Um ensaio teórico sobre inclusão, exclusão e vulnerabilidade. In: ARAÚJO, M. P. M.; OLIVEIRA, A. F. T. de M. **Saberes e práticas para uma educação Inclusiva**. Itapiranga: Schreiber, 2023, p. 11-18.
- BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 03 jan. 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. Lei 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1961.
- BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 de dez.1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26/12/2022.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação, Brasília – DF. 2008.
- BRASIL. Presidência da República. Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989. **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm – Acesso em: 26 dez. 2022.
- BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, DF, 2009.
- BRASIL. Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, 2011a. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994.
- MANGA, V. P. B. B. **O professor de educação especial, sua formação e a inclusão escolar do aluno cego: um estudo de caso**. Tese (Doutorado). Universi-

dade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil, histórias e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. p. 387 – 559.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**. São Paulo. Editora Scipione. 1993.

PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. de. **Educação para todos: as muitas faces da inclusão escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. Marília; ABPEE, 2012.

POKER, R. B. Pedagogia inclusiva: nova perspectiva na formação de professores. **Educação em Revista**, Marília, n. 4, p.39-50, 2003.

RABELLO, E. T.; PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. 2011. Disponível em: <http://www.josesilveira.com>. Acesso em: 08 set. 2022.

REGO, T. C. **Vygotsky- Uma Perspectiva Histórico Cultural da Educação**. Rio de janeiro: Vozes, 1995.

ROSSETTO, E.; BRABO, G. A constituição do sujeito e a subjetividade a partir de Vygotsky: Algumas reflexões. **Revista travessias**, Paraná, v. 3, n. 1, 2009. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3238>. Acesso em 10 set. 2022.

ROUSSEAU, N.; THIBODEAU, S. S'appropriier une pratique inclusive: regard sur le sentiment de competence de trois équipes-écoles au Coeur d'un processus de changement. **Education et Francophonie**, Québec, v. 39, n. 2, p. 145-164, 2011.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

UM POR TODOS E TODOS POR UM: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA PROPOSTA INCLUSIVA

Ana Tereza Ramos de Jesus Ferreira¹

Suema Souza Araujo²

Sinara Pollom Zardo³

Figura 1: imagem do projeto atualizada, cinco mãos entrelaçadas



Fonte: FLÁVIO, 2011. Disponível em: <https://caderninhodeideias.wordpress.com/portfolio/trocando-a-cor-da-pele/>. Acesso em: 11 jun. 2023

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A inclusão é uma realidade para as escolas do Distrito Federal desde o advento da Lei nº 3.218 de novembro de 2003, a qual assegura que todas as salas de aula da rede pública são inclusivas, garantindo assim o direito das pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação a estudarem perto de sua casa.

Contudo, o fato de existir a lei não significa a efetivação do direito. Nesse sentido Maior (2017) afirma que, para terem os seus direitos garantidos, muitas pessoas com deficiência precisam recorrer à justiça. Assim, as escolas constantemente recebem ofícios da Promotoria de Justiça de Defesa da

1 Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar pela Universidade de Brasília, professora de educação básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, anamosferreira75@gmail.com.

2 Mestranda em Educação pela Universidade de Brasília, professora de educação básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, suema.saraujo@gmail.com.

3 Doutora em Educação pela Universidade de Brasília - UnB, docente da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sinarazardo@gmail.com.

Educação⁴ (Proeduc) que orientam a garantia da vaga ou do acompanhamento especializado aos estudantes público da educação especial.

Entretanto, a efetivação da matrícula não assegura a inclusão, a participação e a aprendizagem da criança com deficiência na escola. Portanto, o papel do professor é fundamental no processo de garantia do direito à educação e à aprendizagem, já que este profissional é responsável pelo planejamento das atividades, pela organização do espaço da sala de aula e pela proposição de estratégias interventivas e avaliativas, mediadas pelo diálogo.

As considerações acima têm implicações significativas quando pensamos que este profissional é o responsável por estabelecer o vínculo cognição-afeto, no sentido defendido por Vigotski (2001) o qual é fundamental para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem; e também aquele que ancorado no seu conhecimento prévio do aluno irá elaborar, planejar, modificar, adaptar e transformar as atividades pedagógicas observando o currículo vigente.

Nesse sentido, cabe esclarecer que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), no artigo 58, define-se o público da educação especial como sendo os estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A última alteração nesse artigo foi feita em 2013 e, desta forma, não houve atualização para a nova classificação que passou a ser Transtorno do Espectro Autista⁵, após a publicação do DSM-5⁶, lançado também em 2013. Além de definir o público, a LDB garante, nos termos da lei, todo apoio necessário aos alunos da educação especial, no sentido de garantir um processo educativo de qualidade.

Outrossim, a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, que sancionou a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou o Estatuto da Pessoa com Deficiência, mostra um avanço significativo em relação à LDB, pois entende que a deficiência é “[...] resultante de uma equação em que o valor final depende de outras variáveis independentes, quais sejam: as limitações funcionais do corpo humano e as barreiras físicas, econômicas e sociais impostas pelo ambiente ao indivíduo” (FEMINELLA; LOPES, 2016, p. 15). Já Maior (2017), ao fazer sua

4 A Promotoria de Justiça de Defesa da Educação (Proeduc) tem a finalidade de tutelar o direito à educação, defender a correta aplicação das extensas legislações federal e distrital sobre o tema, assegurar o acesso ao ensino, bem como sua regular manutenção e qualidade (MINISTÉRIO PÚBLICO, 2023).

5 De acordo com o novo sistema o Transtorno do Espectro Autista tem três níveis de intensidade de acordo com o grau de suporte que a pessoa com autista necessita que afeta as habilidades sociais e comunicativas.

6 Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) documento utilizado por profissionais da saúde voltados para síndromes neurobiológicas e afins, os auxiliam por meio de uma lista que disponibiliza os distúrbios mentais e os possíveis critérios para diagnosticá-los (NEURO SABER, 2018).

análise sobre a LBI, afirma o potencial desta normativa no enfrentamento da violência e da discriminação contra a pessoa com deficiência na sociedade.

Nesse sentido, considerando as normativas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e os princípios legais e pedagógicos que orientam a organização da educação especial nos sistemas de ensino, este relato objetiva apresentar a experiência compartilhada entre docentes de uma escola pública do Distrito Federal em prol da inclusão de crianças autistas no 2º ano do ensino fundamental.

UM CAMINHO, UMA POSSIBILIDADE...

Desenho do relato de experiência

Este relato segue os pressupostos elaborados por Mussi, Flores e Almeida (2021) observando a descrição dos fatos, o entrelace teórico e crítico, bem como a reflexão sobre os fatos narrados buscando contribuir para a produção acadêmica e para o processo de inclusão escolar.

Participantes⁷

A experiência é sobre uma turma de 2º ano do ensino fundamental com 22 alunos, sendo dois deles com diagnóstico de TEA nível 2, que implica em crianças não verbais e que precisam de suporte para execução de atividades e a professora regente Ana Tereza. Duas classes especiais, cada uma com 2 alunos com TEA indo do nível 1 ao 3 de suporte e seus respectivos professores Andréia e Erik, uma monitora⁸ chamada Priscilla e uma estudante de pedagogia participante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência⁹ (Pibid) - Sabrina.

7 Todos os participantes cujos nomes foram mencionados, são os nomes verdadeiros, têm conhecimento e autorizaram a identificação e o uso da imagem.

8 O monitor de gestão educacional é um cargo da carreira de assistência à educação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal tem como objetivo de acompanhar estudantes com deficiência ou TEA.

9 Programa do governo federal que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e tem como objetivo antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública (BRASIL, 2023).

Figura 2: Equipe do Um por todos e todos por um: blusa preta Priscilla, blusa vermelha Andréia, blusa listrada Ana Tereza, em pé no fundo Erik e de camiseta preta rajada com os braços sobre a cabeça Sabrina



Fonte: Acervo dos autores, 2014.

CENÁRIO

O fenômeno que vamos relatar, na perspectiva da teoria Histórico-Cultural de Vigotski (2007, 2010), aconteceu em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, localizada na área central da capital do país, Brasília. No segundo semestre de 2014 e no primeiro de 2015, a escola atendia alunos do 1º ao 5º ano, turmas consideradas comuns e inclusivas, e 4 classes especiais, 2 no matutino e 2 no vespertino.

UM POR TODOS E TODOS POR UM

A expressão “um por todos e todos por um” é bem significativa para descrever o processo vivido pela equipe em 2014. Ana Tereza estava retornando para escola, após o afastamento remunerado para cursar o mestrado, estava cheia de ideias e certa do que gostaria de fazer: trabalhar com a formação de professores. Entretanto, o desejo era atuar no chão da escola, pois no Distrito Federal os professores trabalham em regime de jornada ampliada, ou seja, 25 horas de regência por 15 de coordenação, das quais três são destinadas a coordenação coletiva, às quartas-feiras em toda rede, espaço designado para a formação e troca de experiências entre os docentes.

Destarte, a escolha pela função de coordenadora, visando colocar em prática todo aprendizado do mestrado. Assim, durante o processo de escolha de turma, após manifestar o desejo de ser coordenadora pedagógica da escola, Ana Tereza

foi eleita pelo grupo. Todavia, a legislação sobre escolha de turma demanda que o coordenador deve bloquear uma turma. Essa ação é comunicada à Coordenação Regional de Ensino (CRE) local, a qual envia um professor temporário. Desta forma, a vaga da professora na escola fica protegida. Ainda bem!

A vontade de ser coordenadora foi logo enfraquecendo, uma vez que Ana Tereza não conseguia exercer essa função, porque estava sempre em sala de aula substituindo professores de atestado médico e logo não conseguia desenvolver nenhuma das funções de maneira satisfatória. Então, no dia 28 de abril de 2014 ela resolveu mudar essa situação e solicitou o retorno para sala de aula.

Ana Tereza tinha bloqueado uma turma de 2º ano, inicialmente com 21 alunos. Ela iniciou o trabalho buscando estratégias e metodologias que envolvessem o brincar, tema da pesquisa dela no mestrado, pois essa atividade poderia gerar engajamento, autonomia, habilidades propícias para a aprendizagem, relações entre os brincantes e permitiria ao professor entender o processo de organização do pensamento do estudante (FERREIRA, 2016).

Alguns dias depois de assumir a turma, no primeiro semestre, Ana Tereza foi chamada à sala da direção para ser sondada sobre a chegada de um aluno TEA, nível 2, do turno vespertino. Havia insatisfação por parte da então professora do aluno e da família. A demanda foi aceita e, assim, a turma passou a ter 22 alunos. Um dos motivos para essa solicitação foi o registro de agressões por parte do aluno em relação a professora. Desde o primeiro momento que ele foi recebido na turma até o último dia de aula não houve qualquer manifestação ou indícios de gestos violentos por parte dele, muito pelo contrário, mostrou-se um aluno calmo e participativo. Vale destacar que na nova turma ele nunca foi forçado a grafar com letra cursiva.

No início do segundo semestre de 2014, a professora Ana Tereza foi procurada por dois professores, Andréia e Erik. Eles eram professores da classe especial e estavam procurando uma turma que aceitasse fazer a vivência de seus alunos. A vivência é um princípio previsto na legislação do Distrito Federal que possibilita ao aluno com diagnóstico de TEA, por um certo período de tempo, permanecer em uma turma mais avançada “[...] com o objetivo de que possa vivenciar experiências, atividades e conhecimentos mais ampliados e aprofundados em relação à sua turma de origem” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 64).

No entanto, após várias conversas, os professores perceberam que a vivência não atenderia ao objetivo de promover a inclusão. Assim elaboraram uma nova forma de trabalho a tri docência, pois assim os alunos poderiam estar juntos em todos os momentos.

A tri docência foi se constituindo ao longo do trabalho docente, não foi algo planejado, mas que surgiu da necessidade de construir um trabalho que

permitisse aos alunos, com desenvolvimento típico e atípico, serem atendidos em suas especificidades educativas. Esta prática surgiu em meio ao anseio de promover aos alunos o sentimento de pertencimento de grupo, que só pode ocorrer mediante o trabalho sistemático, cotidiano e ininterrupto, pois entendemos que só dessa forma o aluno com TEA criará o vínculo, uma vez que “[...] o professor deve tornar-se significativo para seu aluno com transtorno, pois, com a vinculação, ampliam-se possibilidades de aprendizagem, como acontece com qualquer estudante.” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 32).

Pensar em pertencimento implica entender o sentido desta palavra. Houaiss (2001) define como fazer parte de alguma coisa, ter identidade e ter uma existência harmoniosa e isso não pressupõe, necessariamente, a inexistência de conflitos, mas sim o respeito pela diversidade, pois como afirma Tacca (2009, p. 64): “A escola não parece entender que a lei é a diversidade e não a homogeneidade. A não compreensão disso pode ter sérias implicações para a relação pedagógica, para aquilo que realizam alunos e professor”. Tacca (2009) trata da relação pedagógica, mas a diversidade presente no ambiente escolar influencia em todos os aspectos pedagógicos, inclusive na formação.

Nessa linha de pensamento, este tipo de trabalho exige grande afinidade por parte dos professores, monitor e estagiária, os quais passaram a dividir a mesma sala de aula e os mesmos alunos. Houve a necessidade de se negociar, buscar, trocar e aproveitar o melhor de cada profissional.

Importa esclarecer que Sabrina fazia o seu estágio do Pibid nas classes especiais. Logo, quando as turmas se juntaram, ela passou a fazer parte do projeto que chamamos de “Um por todos e todos por um”. Priscilla, a monitora, já desenvolvia seu trabalho com Ana Tereza, em uma perspectiva colaborativa. Então, no momento que houve a vinda dos alunos e professores das classes especiais, Priscilla não só aceitou, como abraçou o trabalho. Desta forma, eram cinco profissionais trabalhando no sentido de eliminar barreiras ambientais, atitudinais, físicas que pudessem impedir a aprendizagem dos alunos (ZERBATO; MENTES, 2021).

O primeiro passo foi à Organização do Trabalho Pedagógico (OTP). Os docentes passaram a planejar as atividades coletivamente, tendo em vista o seguinte objetivo: criar e/ou tornar acessível atividades que possibilitem ao corpo discente, atendendo às especificidades de cada aluno, partilhar o mesmo espaço educativo, pois “[...] as aprendizagens ocorrerão na interação do sujeito com o meio e com os outros” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 12).

Nesse contexto, iniciaram o planejamento coletivo, pois as atividades precisavam contemplar os alunos das três turmas, caso contrário não faria sentido. O trabalho coletivo docente é um momento extremamente rico, pois permite

aos profissionais trocaram ideias, construírem pontes, dirimir conflitos e torna a tarefa de organização do trabalho pedagógico mais rica. Assim “propiciou-se também um ambiente com potencial de troca de informações e experiência entre os participantes que pensaram juntos em atividades e estratégias, baseados em conhecimentos teóricos e práticos, para acessibilidade e aprendizado de toda a turma” (ZERBATO; MENDES, 2021, p. 12).

Em sala de aula foi elaborada a rotina do dia, no canto do quadro havia um fichário com diversas palavras associadas a desenhos para facilitar a identificação e cada estudante com TEA tinha uma rotina semelhante, em escala menor, em sua mesa. As fichas eram: atividade, recreio, lanche, jogos, história, relaxamento, horta entre outras. Todas as manhãs a rotina era montada no sentido de permitir ao estudante se organizar para saber o que é esperado dele naquele dia, diminuindo a ansiedade e reduzindo a possibilidade de crises. Não há dúvida sobre a importância da rotina para a pessoa com TEA, mas todos os estudantes se beneficiam dessa organização, pois entendemos que [...] “o material humano possui uma infinita plasticidade se o meio social estiver organizado de forma correta” (VIGOTSKI, 2003, p. 200).

A rotina faz parte do trabalho pedagógico e é tema de diversos livros e artigos defendendo a sua importância, principalmente no que tange ao trabalho na educação infantil. No entanto, a teoria que sustenta esse trabalho não recebe o mesmo destaque. A rotina é o caminho, o percurso que se pretende seguir em sala de aula, as atividades propostas para aquele dia e o conhecimento sobre isso, sobre o que está por vir, traz aos envolvidos no processo tranquilidade e pode diminuir a resistência em fazê-las (BARBOSA, 2006). Nesse sentido, é importante esclarecer que a rotina trabalhada em nossa sala de aula era flexível, havia a proposta inicial, mas ela podia sofrer alterações por meio de negociações, conversas ou em meio ao dinamismo de sala de aula no qual emerge situações não planejadas, porém que demandam engajamento imediato. Foi interessante notar que a mudança na rotina era suscitada pelos estudantes, eles chamavam e solicitavam a alteração das fichas, pois o propósito inicial tinha sido alterado.

Os documentos norteadores da OTP foram o Currículo em Movimento para Educação Básica, de forma específica os cadernos do ensino fundamental - anos iniciais e da educação especial (DISTRITO FEDERAL, 2014a, 2014b). Todas as atividades deveriam ser estruturadas tendo como eixo integrador a alfabetização e o letramento, tendo como tema gerador uma história. Desta forma, todo trabalho desenvolvido em sala era contextualizado buscando criar momentos significativos de aprendizagem, que proporcionassem aos alunos vivenciarem situações prazerosas, ricas e brincantes. Nesse sentido, Zerbato e Mendes (2021, p. 6) ao analisarem o Desenho Universal para Aprendizagem

(DUA) afirmam que se constituem estratégias de engajamento:

[...] realização de atividades para identificação dos conhecimentos preexistentes dos participantes, reflexão sobre assuntos relacionados à inclusão escolar e ao contexto em que atuavam, levantamento de demandas e dúvidas, atividades em pequenos grupos e individuais sobre práticas pedagógicas já utilizadas, levantamento de conhecimentos sobre DUA e compartilhamento dos desafios educacionais vivenciados por eles. Estratégias utilizadas: diálogo entre o grupo, dinâmicas, escrita e relatos orais sobre o caso de ensino vivenciado pelos participantes no momento da formação.

À época, os docentes já estavam construindo um processo inclusivo por meio de atividades planejadas na perspectiva do DUA. A figura 3 ilustra o trabalho pedagógico desenvolvido a partir do conteúdo Noções de tempo (ontem, hoje, amanhã; dia, semana, mês e ano; manhã, tarde e noite) (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 175).

Figura 3: Apresentando como funciona o dia e a noite.



Fonte: Acervo dos autores, 2014.

Além do globo terrestre e da vela, foi utilizado o livro *Dia e Noite* de Mary França e Eliardo França (2000), sendo que cada aluno tinha um exemplar. O vídeo *De onde vem o dia e a noite?* (DE ONDE VEM? 2015) também foi empregado como recurso para promover a acessibilidade curricular.

A aula tinha início no pátio da escola, onde ocorria a entrada, Ana Tereza tinha assumido essa função como coordenadora responsável pelo turno matutino e após sair da função continuou fazendo as entradas. Eles cantavam, dançavam, brincavam e depois cada turma ia para sua sala. Às sextas-feiras acontecia

a hora cívica e os aniversariantes da semana e ao término dessa atividade realizavam contação de histórias, peças teatrais e logo em seguida jogos, brinquedos e brincadeiras, toda sexta-feira.

A equipe (Ana Tereza, Andréia, Erik, Priscilla e Sabrina) se revezava entre as diferentes atividades acontecendo simultaneamente, no pátio ou em sala de aula, promovendo a mediação da aprendizagem (VIGOTSKI, 2003). A figura 4 é o registro de alguns desses momentos. A imagem de borda laranja é a contação de história seguida de musicalização. As imagens de borda verde e azul demonstram jogos, brincadeiras e brinquedos realizados no pátio da escola.

Figura 4: registro de contação, musicalidade, jogos, brinquedos e brincadeiras no pátio da escola às sextas-feiras, na foto verde ao fundo a mala do professor Erik, cheia de jogos e brinquedos de raciocínio lógico.



Fonte: acervo dos autores, 2014.

Os estudos de Vigotski (2021, 2007, 2003, 2001, 1983) revelam que o desenvolvimento acontece através das relações, e no caso das pessoas com deficiência por vias colaterais. Assim, por meio da imitação de comportamento, os estudantes autistas se beneficiaram da convivência com os alunos do ensino regular, e por outro lado, os alunos com desenvolvimento típico aprenderiam sobre como o desenvolvimento humano acontece de forma diversa .

Um caso em particular ocorreu na atividade com o Kit Construa Seu Vulcão Kidz Labs¹⁰. Quando a turma estava trabalhando os diferentes tipos de paisagem, construímos uma cidade em sala de aula utilizando matérias recicláveis e o kit vulcão. Um dos alunos, que tem o diagnóstico de TEA nível 1, segundo relato da mãe, quando chegava em casa sempre era questionado sobre o que tinha acontecido na escola e as respostas eram mecânicas, sem elaboração. Contudo, no dia do vulcão ele falava efusivamente sobre o “vulcão destruidor”. Isso levou sua mãe a ligar para Ana Tereza para entender o contexto e ao saber que era uma atividade realizada em sala de aula, ela ficou extremamente emocionada, pois seu filho fez um relato de maneira espontânea.

Realizamos diversas atividades, como reconhecimento da área próxima à escola, pesquisa de preços no supermercado e compras de produtos para depois

¹⁰ Material pedagógico para modelar e construir um vulcão, a erupção é feita com adição de bicarbonato de sódio e vinagre.

fazer um bolo em sala de aula. Também exploramos o gênero receita durante as aulas, além de atividades de relaxamento após o recreio conduzidas por um outro monitor da escola. Outra experiência interessante foi a projeção de uma história no teto da sala, com todos deitados no chão. Além disso, fizemos uso dos serviços dos Correios para postar cartas, complementando nosso trabalho com o livro *O Carteiro* chegou de Allan Ahlberg (2007), uso de aplicativos e jogos pedagógicos em *tablets* e *notebooks* que o professor Erik dava todo o suporte técnico, pois a maioria dos aparelhos eram doações, muitos precisando de peças e formatação.

A experiência mostrou-se bastante rica, sendo observado nos alunos autistas um aumento, significativo, quanto à tolerância no trabalho de mesa, aos barulhos do ambiente. Quanto a oralidade e expressividade, observou-se um aumento do vocabulário e respeito às regras de convivência. Um dos estudantes com TEA nível 3 passou a sentar-se à mesa e usar talheres para lancha e o aluno que teve a reação com o vulcão, no ano seguinte, chegou a participar de apresentação country durante a festa junina da escola, fazendo toda a coreografia, dançando com os colegas de turma.

A equipe do projeto foi contactada por terapeutas que atendiam os estudantes de classe especial para saber o que estava provocando aquele salto no desenvolvimento, além das famílias dos estudantes que procuravam os docentes para validar o trabalho que estava sendo desenvolvido e registrar as mudanças que percebiam no desenvolvimento de seus filhos. Quando o projeto chegou ao fim, em julho de 2015, com a saída de Ana Tereza para atuar como formadora no programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa¹¹ (Pnaic), houve uma movimentação por parte desses pais para a continuidade do projeto.

Quanto aos alunos com desenvolvimento típico, o rendimento da turma era excelente, o processo de ensino e aprendizagem acontecia de maneira a “[...] respeitar a diversidade dos alunos, exigindo diferenciação entre os atos pedagógicos que contemplem as necessidades educacionais de todos” (MOREIRA, MANRIQUE, 2019, p. 26) e eles aprenderam que o respeito e a empatia são a base para qualquer relacionamento, pois compreenderam que o desenvolvimento acontece de maneira diversa.

A turma não era a mais silenciosa da escola, muito pelo contrário. Todavia, era bastante evidente o interesse, engajamento e disponibilidade (FREIRE, 2021) dos alunos, eles gostavam de vir para a escola e a todo momento verbalizam ou demonstravam isso.

11 O Pnaic é um compromisso formal assumido pelos governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao fim do terceiro ano do ensino fundamental.

POR FIM...

Em face do exposto, é necessário considerar que os resultados do projeto foram significativos, uma vez que a equipe pedagógica trabalhou imbuída do sentimento de pertencimento e todos os profissionais envolvidos comungavam da mesma concepção de inclusão. O apoio da monitora Priscilla foi fundamental, configurando-se como apoio pedagógico. E Sabrina, a estagiária, que se envolveu em todos os processos, comparecia a escola em dias além dos previstos no programa Pibid, possibilitando o apoio necessário aos estudantes da turma.

Um dos aspectos do trabalho docente é a busca incessante de estratégias que permitam ao aluno dar o salto qualitativo na aprendizagem e isso só se torna possível quando o espaço da sala de aula é um espaço de possibilidades. O projeto “Um por todos e todos por um” concebe o desenvolvimento como diverso e entende que cabe ao professor criar, elaborar e buscar abordagens diversificadas da organização do trabalho pedagógico, principalmente no que tange ao aluno da educação especial, pois então não iremos mais falar em inclusão apenas em alunos com esta ou aquela necessidade educativa, mas falaremos da inclusão na perspectiva do direito de todos à educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Andréia Nascimento Bezerra de Abreu Nunes, Erik Anibal Teixeira, Priscilla Fava de Sousa e Sabrina Maria Cezario de Azevedo que compartilharam essa experiência comigo, vocês fizeram a minha passagem por essa escola um momento mágico, guardarei para sempre esses momentos comigo.

Ana Tereza

REFERÊNCIAS

AHLBERG, A. **O carteiro chegou**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/legislação>. Acesso em: 06 jun. 2023.

_____. **Pibid - Apresentação**. Ministério. Ministério da Educação, 2023. Disponível em: Acesso em: 11 jun. 2023.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006. BRASIL. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 11 dez. 2014.

DE ONDE VEM. De onde vem o dia e a noite? *Youtube*, 31 mar. 2015. Dispo-

nível em: https://www.youtube.com/watch?v=Nux_3PVdo9U. Acesso em: 11 jun, 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica caderno Anos Iniciais e Anos Finais**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, 2018.

_____. **Currículo em Movimento da Educação Básica caderno Anos Iniciais**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, 2014a.

_____. Currículo em Movimento para Educação Básica. Caderno Educação Especial, SEDEF, 2014b.

_____. **Orientação Pedagógica: Educação Especial**. SEEDF, 2010.

_____. **Lei nº 3.218**, de 05 de novembro de 2003. Dispõe sobre a universalização da educação inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal. 2003.

FEMINELLA, A. P.; LOPES, L. DE F. Da Igualdade e da não Discriminação e Cadastro-Inclusão. *In*: SETUBAL, J. M.; FAYAN, R. AL. C. (org.). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Comentada**. Campinas: Fundação FEAC, 2016, pp. 9-34.

FERREIRA, A. T. R. J. Trabalho pedagógico: o jogo e as brincadeiras como estratégias da ação docente *In*: TACCA, M. C. V. R. (org.) **Ação Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Escola**. 1 ed. Campinas: Alínea, 2016, p. 169-188.

FRANÇA, M.; FRANÇA, E. **Dia e noite**. São Paulo: Ática, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2021.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MAIOR, I. M. M. de L. **Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos**. *Inclusão Social, [S. l.]*, v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>. Acesso em: 6 jun. 2023.

MOREIRA, G. E.; MANRIQUE, A. L. **Educação Matemática Inclusiva: Diálogos com as Teorias da Atividade, da Aprendizagem Significativa e das Situações Didáticas**. 1. Ed. São Paulo: Livraria da Física, 2019.

MPDFT. **Promotorias de Justiça de Defesa da Educação – Proeduc**. Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, 2023. Disponível em: <https://www.mpdft.mp.br/portal/index.php/conhecampdft-menu/promotorias-justica-menu/proeduc-menu#:~:text=As%20Promotorias%20de%20Justi%C3%A7a%20de,em%20sua%20acep%C3%A7%C3%A3o%20mais%20ampla>. Acesso em: 11 jun. 2023.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 20 Maio. 2023.

NEUROSABER. **O que é o transtorno global do desenvolvimento (TGD)?** Neuro Saber, 2018. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/o-que-e-o-transtorno-global-desenvolvimento-tgd/>. Acesso em: 11 jun. 2023.

TACCA, M. C. V. R. O professor investigador: criando possibilidades para novas concepções e práticas sobre ensinar e aprender. In: MARTINEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (org.). **A complexidade da aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas, SP: Alínea, p. 53-96, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. PRESTES, Z.; TUNES. E. (org.) . São Paulo: Expressão Popular, 2021.

____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

____. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

____. **Obras Escogidas** vol. V: Fundamentos da defectologia, Madrid: Visor, 1983.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 47, p. e233730, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147233730. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/193215>. Acesso em: 11 jun. 2023.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

MARCILENI DOS SANTOS

Doutoranda em Mídias Educacionais. Mestre em Tecnologias Educacionais. Neuropsicopedagoga Institucional e Clínica. Graduada em Pedagogia, Letras Português e Inglês. Especialista em diversas áreas.

ANA PAULA ULIANA MASON

Mestre em Tecnologias Educacionais. Neuropsicopedagoga Institucional e Clínica. Terapeuta Familiar e Cognitivo Comportamental. Graduada em Pedagogia, Letras Português e Inglês. Especialista em diversas áreas.

ALINE GOULART MACAN

Neuropsicopedagoga Institucional. Graduada em Pedagogia e Educação Especial. Especialista em diversas áreas.

MARA VANESSA DANTAS

Neuropsicopedagoga. Psicopedagoga. Graduada em Pedagogia, Educação Especial e Arte e Especialista em Educação Especial e Inclusiva bem como: Gestão Educacional: supervisão, orientação e Assistência Educacional.

ÍNDICE REMISSIVO

A

ABDA 14, 24
AEE 7, 73, 74
APAE 15, 20, 23, 60, 63, 66
Autismo 11, 41, 60, 61, 62, 65, 80, 81

D

Diagnóstico 15, 25, 28, 61, 81
Distúrbio 25, 28
DSM 15, 16, 21, 25, 28, 61, 81

E

Educação Especial 6, 7, 13, 24, 45, 50, 51, 52, 59, 61, 71, 72, 73, 76, 78, 91, 93
Educação Inclusiva 5, 13, 14, 26, 46, 68, 71, 73, 74, 76, 77, 78
Educação Infantil 30, 31, 40, 49
Escola 50, 52, 58, 59, 91

H

Hiperatividade 14, 24, 25, 26, 29

I

Inclusão 13, 26, 46, 51, 59, 74, 75, 78, 81, 91
Intérprete de Libras 48, 53

L

LBI 74, 75, 82
LDB 8, 13, 34, 35, 71, 81

N

Neuropsicopedagogia 33, 34

T

TDAH 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35
TEA 11, 39, 40, 41, 42, 44, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 80, 82, 84, 85, 86, 88, 89

