



# Educação Especial e Inclusiva:

perspectivas, relatos e evidências

Vol. 3

Denise Pereira  
(Organizadora)



**AYA EDITORA**

2023

**Denise Pereira**  
(Organizadora)

**Educação Especial e  
Inclusiva: perspectivas,  
relatos e evidências**

**Vol. 3**

**Ponta Grossa**  
**2023**

---

## **Direção Editorial**

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

## **Organizadora**

Prof.ª Ma. Denise Pereira

## **Capa**

AYA Editora©

## **Revisão**

Os Autores

## **Executiva de Negócios**

Ana Lucia Ribeiro Soares

## **Produção Editorial**

AYA Editora©

## **Imagens de Capa**

br.freepik.com

## **Área do Conhecimento**

Ciências Humanas

---

## **Conselho Editorial**

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva

*Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí*

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza

*Centro Universitário Santa Amélia*

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa

*Universidade Estadual de Londrina*

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

*Instituto Federal do Amapá*

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

*Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP*

Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva

*Centro Universitário FACEX*

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria De Genaro Chirolí

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

*Universidade Federal de Sergipe*

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

*Universidade do Estado de Minas Gerais*

Prof.ª Ma. Denise Pereira

*Faculdade Sudoeste – FASU*

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

*Universidade Federal do Paraná*

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

*Universidade Federal do Amapá*

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

*Universidade Estadual de Londrina*

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença*

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

*Universidade Federal de Sergipe*

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

*Universidade de Santa Cruz do Sul*

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão

*Faculdade Santa Helena*

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior

*Universidade Federal de Roraima*

Prof.º Me. Jorge Soistak

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

*Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara*

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

*Universidade Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

*Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais*

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

*Faculdade Santana*

---

---

**Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho**

*Universidade Federal Rural de Pernambuco*

**Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues**

*Universidade Norte do Paraná*

**Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa**

*Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP*

**Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes**

*Universidade Estadual do Centro-Oeste*

**Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch**

*Faculdade Sagrada Família*

**Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda**

*Universidade Estadual de Ponta Grossa*

**Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes**

*Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas*

**Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani**

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

**Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira**

*Instituto Federal do Acre*

**Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail**

*Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais*

**Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens**

*Faculdade Sagrada Família*

**Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares**

*Universidade Federal do Piauí*

**Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros  
Rodrigues**

*Faculdade Sagrada Família*

**Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia**

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

**Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira  
Miranda Santos**

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

**Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues**

*Instituto Federal de Santa Catarina*

---

© 2023 - **AYA Editora** - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição *Creative Commons* 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). As ilustrações e demais informações contidas nos capítulos deste Livro, bem como as opiniões nele emitidas são de inteira responsabilidade de seus autores e não representam necessariamente a opinião desta editora.

---

E2446 Educação especial e inclusiva: perspectivas, relatos e evidências [recurso eletrônico]. / Denise Pereira (organizadora). -- Ponta Grossa: Aya, 2023. 87 p.

v.3

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-335-4

DOI: 10.47573/aya.5379.2.236

1. Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Integração social.  
4. Psicologia educacional 5. Neurociência cognitiva. 6. Formação de professores. 7. Neuropsicologia.. 8. Transtorno do espectro autista. 9. Inclusão escolar. I. Pereira, Denise. II. Título

CDD: 371.9

---

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

---

## **International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA**

### **AYA Editora©**

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

WhatsApp: +55 42 99906-0630

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557

Ponta Grossa - Paraná - Brasil

84.071-150

# SUMÁRIO

Apresentação..... 8

## 01

O Profissional da neuropsicopedagogia em sala de aula  
..... 9

Sarah Trevizano Belchior Martins

DOI: 10.47573/aya.5379.2.236.1

## 02

Os desafios da inclusão: o que é uma educação  
realmente inclusiva? ..... 17

Gabriela de Aquino Almeida

DOI: 10.47573/aya.5379.2.236.2

## 03

A importância da psicopedagogia na aprendizagem 23

Criscilamara das Neves Pereira Conceição

Letícia Manhães Pessanha

DOI: 10.47573/aya.5379.2.236.3

## 04

Professores e cuidadores frente às necessidades  
educacionais do aluno com deficiência..... 36

Dulcineya Maria de Oliveira Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.236.4

# 05

**Avaliação multiprofissional padronizada de crianças com Transtorno do Espectro Autista: desafios e possibilidades de intervenção e diagnóstico..... 44**

Maria Eliana Lopes de Souza  
Gelse Yuri Kakumoto

DOI: 10.47573/aya.5379.2.236.5

# 06

**Ensino especial e geografia: considerações sobre a formação de professores ..... 64**

Maiame Carvalho Pinheiro  
Alexandre Liotério

DOI: 10.47573/aya.5379.2.236.6

# 07

**A atuação do psicopedagogo no contexto escolar ... 74**

Lucas Emanuel Lenartovicz

DOI: 10.47573/aya.5379.2.236.7

**Organizadora ..... 82**

**Índice Remissivo..... 83**

---

# Apresentação

---

É com alegria que apresentamos o terceiro volume da série **“Educação Especial e Inclusiva: perspectivas, relatos e evidências”**. Este livro é uma coleção de estudos e considerações sobre o campo da Educação Especial e Inclusiva, e busca proporcionar um maior entendimento sobre o papel crucial que essa modalidade educativa representa na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Iniciamos a discussão com a importância do profissional da neuropsicopedagogia em sala de aula. Este tema explora a relevância deste profissional na promoção do ensino-aprendizagem, principalmente quando se trata de alunos com necessidades educacionais especiais.

Segue-se o debate sobre os desafios da inclusão e o que se entende por uma educação realmente inclusiva. Este tópico busca explorar a complexidade da inclusão escolar, evidenciando os obstáculos que precisam ser superados para que a inclusão seja efetiva e significativa.

A importância da psicopedagogia na aprendizagem é outro tema abordado, destacando o papel essencial que esta disciplina desempenha na identificação e superação das dificuldades de aprendizagem.

A discussão avança para o papel dos professores e cuidadores frente às necessidades educacionais do aluno com deficiência. Este tema ressalta a necessidade de se ter profissionais bem preparados e sensíveis às demandas destes estudantes.

O livro prossegue com a avaliação multiprofissional padronizada de crianças com Transtorno do Espectro Autista, trazendo à tona os desafios e possibilidades de intervenção e diagnóstico. Este tópico ressalta a importância de uma abordagem interdisciplinar e colaborativa para a avaliação e intervenção neste grupo de estudantes.

Em seguida, o livro discute o ensino especial e a geografia, fazendo considerações sobre a formação de professores. Este tema destaca a necessidade de se preparar os educadores para a diversidade, com ênfase na inclusão de conteúdos de geografia no currículo de educação especial.

Finalizamos com a atuação do psicopedagogo no contexto escolar, um tópico que evidencia a importância deste profissional na promoção da aprendizagem significativa e inclusiva.

Cada tema deste livro oferece um olhar único e valioso sobre a educação especial e inclusiva. É nossa esperança que este volume inspire educadores, pesquisadores e estudantes a continuar explorando as possibilidades e desafios que esta modalidade de educação apresenta. Com um entendimento mais profundo dessas questões, podemos aspirar a construir uma educação verdadeiramente inclusiva e eficaz. Boa Leitura!

**Prof.<sup>a</sup> Ma. Denise Pereira**

## O Profissional da neuropsicopedagogia em sala de aula

Sarah Trevizano Belchior Martins

### RESUMO

Com a junção das neurociências, da psicologia e da pedagogia originou-se uma nova ciência transdisciplinar, a Neuropsicopedagogia, cujo objetivo é compreender as funções cerebrais para o processo de aprendizagem, com intuito na reabilitação e prevenção dos eventuais problemas detectados nos indivíduos. Assim esse artigo tem como objetivo visar o papel do neuropsicopedagogo em sala de aula no processo de ensino e aprendizagem das crianças, pois a implementação desses profissionais em escolas é uma importante ferramenta para uma inclusão de sucesso escolar. Analisando vários artigos constatou-se que muitas vezes os fracassos escolares dos alunos vêm de alguns fatores como: o social, familiar, econômico, biológico e o histórico, no qual tem uma grande influência no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. O objetivo geral deste artigo é mostrar que esse profissional poderá ajudar as crianças com dificuldades no processo da aprendizagem. A metodologia usada neste trabalho foi utilizada uma revisão bibliográfica, baseando-se em artigos científicos publicados nos últimos anos. Como resultado notou-se que o papel do Neuropsicopedagogo é de suma importância dentro de uma sala de aula, pois ele identificará, fará o diagnóstico e irá intervir na solução da dificuldade assim apresentada na aprendizagem encontrada na criança, auxiliando assim professores e alunos neste processo, de forma que obtenham sucesso no processo de alfabetização.

**Palavras-chave:** neuropsicopedagogia. alfabetização. ensino escolar.

### INTRODUÇÃO

A Neuropsicopedagogia foi criada em 2008 (SBNPq, 2016), cujo o objetivo foi compreender as funções cerebrais no processo de ensino e aprendizagem, com o intuito na reabilitação e prevenção dos eventuais problemas detectados em alunos nas escolas do país. Vários profissionais fizeram estudos diretamente e indiretamente para melhor entender como é o processamento do cérebro humano, nos processos cognitivos e emocionais do aluno.

Segundo Raquel (2010) a neuropsicopedagogia tem como característica voltada seu conhecimento para o processo de ensino e aprendizagem, que consistem na análise de alunos em atraso. No saber,



essas pessoas não irão crescer fora da circunstância histórica, da sociedade, da cultura, economicamente e no âmbito da educação, o funcionamento cerebral é uma interação de impulsos nervosos ao transmitir por meio de sinapses a liberação de substâncias químicas chamadas de neurotransmissores. No contexto de sucesso escolar, para que o aluno alcance o conhecimento é preciso que haja um processo cognitivo e motor, uma conexão de desenvolvimento deve-se agregar aos princípios psicológicos, biológicos e instrutivos, dentro desse contexto por sua vez, eles devem estar associados para atingir a conquista escolar desses alunos.

A Neuropsicopedagogia vem sendo uma aliada para a educação, pois vem ajudando alunos com déficits e transtornos em seu processo de ensino e aprendizagem, intervindo sempre que possível na alfabetização de alunos com dificuldade na aquisição educacional, para realizar uma prevenção em sua instrução, visando assim melhorias no processo de ensino e aprendizagem (SAMPAIO, 2016).

Para Sampaio (2016) na Neuropsicopedagogia tem como base a funcionalidade cerebral do indivíduo e a sua capacidade cognitiva.

Segundo Acampora (2020) estudos nessa área vem procurando entender o cérebro humano como ele aprende e como irá guardar o aprendizado obtido em sala de aula, também entender o que incentiva o cérebro como motivador de aprendizagem, no contexto escolar, levando em conta os métodos que irão ser aplicados em sala de aula ou aqueles que irão prejudicar a aprendizagem da criança.

Com tudo isso acontecendo, no século XXI, tem a difícil incumbência de educar os alunos por métodos ultrapassados que remetem ao fiasco escolar. Então vemos que a aprendizagem não é aprendida igualmente pelos mesmos alunos, pois cada criança da Educação Básica tem seu tempo de conhecimento, devido a fatores genéticos benéficos apontados por Piaget (ABREU, 2010) ou social de mutuação por Vygotsky (LUCY, 2006). É no ambiente escolar que se trabalha a concentração, memória, linguagens, sentimentos e conhecimento, o que nos leva a obter valiosos reforços para chegar-se à plena educação, dentro e fora do ambiente escolar.

Segundo Fernandes (2015) a relação de desenvolvimento escolar e seu desempenho tem aflorado, pois o aluno tem percebido melhor o mundo ao seu redor e suas habilidades motoras e cognitivas têm emergido. Pode-se observar dentro disso movimentos coordenados dos olhos e das mãos, depois olhos e pés, suas atividades diárias, seja como irá se vestir, comer ou brincar, mas acima de tudo na hora da escrita e leitura.

Nota-se uma relação entre o desenvolvimento motor e a aprendizagem escolar, sendo que a combinação se apresenta mais forte nos primeiros anos do ensino infantil e fundamental, onde a criança está sendo alfabetizada e é neste período que costumam aparecer os primeiros sinais de dificuldades. Estudos realizados mostram que crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam movimentos significativos menos precisos em sala de aula, mostra-se principalmente em tarefas que exigem da criança uma coordenação oculomotora e integração visomotora durante seu período de alfabetização.

Estima-se no Brasil que mais de 50% dos alunos em séries iniciais do ensino fundamental vem apresentando dificuldades no processo de aprendizagem, vem possuindo

atrasos no desenvolvimento motor, o que faz com que este aluno apresente maior lentidão no desenvolvimento motor, menor agilidade e atenção de realização de tarefas específicas, tendo perdas sucessivas de atenção sustentada, vindo assim vir prejudicar seu crescimento escolar. Pesquisas mostram a importância do brincar e dos exercícios físicos de maneira a melhorar sua capacidade de concentração e de processar informações passadas em sala de aula.

Pode-se analisar que o fracasso escolar está ligado a muitos fatores como: biológico, social, histórico e principalmente o econômico.

Portanto, este artigo, visa analisar o papel do neuropsicopedagogo dentro das salas de aula no processo de ensino e aprendizagem, tendo como proposta a implementação destes profissionais dentro das escolas no país.

O método usado para a escrita deste estudo, foi recorrido a revisão bibliográfica, sendo usado artigos a partir do ano de 2010, autores nos quais compreendem a neuropsicopedagogia como uma importante ferramenta no processo da alfabetização e ensino.

## DESENVOLVIMENTO

Com várias transformações ocorrendo na área da educação, o campo da Neurologia, Psicologia e Pedagogia, vem estabelecer uma relação com a Neurociência, consequentemente vindo a ser conhecida como Neuropsicopedagogia, onde tem o foco na educação, tendo seu fundamento como estudos indivíduos com distúrbios neurais. Então pode-se dizer que essa área ficou conhecida em analisar o sistema nervoso e sua atuação no corpo humano, tendo como fundamento a alfabetização e o ensino.

Para Peruzzolo (2015) às áreas de conhecimento que antes eram independentes uma das outras, começaram a fazer uma correlação denominada como neuroeducação, sendo assim dando forma, identificação, diagnóstico, reparação e diligência frente às dificuldades e distúrbios do processo de ensino e aprendizagem. No processo de aprendizagem os alunos devem ser motivados para participar de forma ativa em sua educação podendo assim recorrer a jogos e entretenimentos, pode-se conter também alguns elementos de diferenciação durante o desenvolvimento de aprendizagem, possibilitando assim estímulo no ato do conhecimento, podendo utilizar ferramentas lúdicas para que esse desempenho ocorra de forma ampla e íntegra para que o aluno tenha uma intervenção completa, eliminando assim fatores que venham a comprometer a aprendizagem do aluno.

Para Cosenza e Guerra (2011) a neuropsicopedagogia vem trazer conhecimento no âmbito escolar, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido e melhorado, pois, há várias ações a serem desenvolvidas em relação à educação, políticas públicas, formação de professores, apoio psicológico, econômico e social às famílias dos alunos em prol aos mesmos. A Neurociência não vem propor uma nova pedagogia nem resolver todos os problemas da área da educação, mas ela vem auxiliar a fundamentar a prática pedagógica e orientar suas intervenções, mostrando qual estratégia de ensino irá ser efetiva e eficiente para o aluno.

Cosenza (2011) diz que para uma boa educação é necessário reforçar a base da formação dos professores, nos cursos de licenciatura e manter sua formação continuada, pois assim prática e teoria, fará com que o educador trabalhe melhor as questões das individualidades dos alunos.

A neuropsicopedagogia está ligada à neurociência, pois ambas visam buscar o funcionamento do cérebro, através de recursos como material didático e métodos avaliativos que vem ser uma interferência significativa na aprendizagem. Para entender melhor o funcionamento do cérebro humano veremos que ele é dividido em três partes: o hipotálamo que controla a nossa sobrevivência, fome, sede e o impulso sexual, no sistema límbico tem como função monitorar as emoções e o córtex inspeciona os movimentos do corpo, a acuidade dos sentidos e o pensamento (BEAR; CONNORS, 2008).

Segundo Delors (2012) a transformação no cérebro humano ocorrerá nos primeiros anos de vida do ser humano, e é nesse período que a criança vai conseguir aprender sons, coordenação motora, cores, sentimentos, entre outros. Mas toda essa aprendizagem não dependerá somente da escola, mas também do convívio familiar, das questões fisiológicas e biológicas, no qual deve-se levar em consideração a faixa etária da criança. Dentro disso vemos que cabe aos pais e professores, estarem dando estímulos a essas crianças em seus primeiros anos de vida, fazer com que essa criança pense, movimente-se, comunique-se, faça memorização, resolver problemas do dia-a-dia, ou seja, dá as habilidades e domínio das situações para quando for vir ser adulto. Vê-se hoje que os adolescentes e jovens entram em sua vida adulta sem estarem preparados para enfrentar essa nova fase da vida, pois eles não foram capacitados para isso nem pelos pais ou pelos professores, e quando se veem em uma situação com dificuldades, não conseguem resolver e nem avançar, vindo a ser uma pessoa frustrada. Vale ressaltar que a criança é um ser humano social, afetivo, psicomotor e perceptivo, antes mesmo de ser um ser capaz de aprender. Ressaltando assim os pilares da educação o aprender a ser, conviver, fazer e conhecer, tendo em vista sempre o desenvolvimento do ser humano. Então, esses pilares da educação será um organizador nesse processo de busca da ampliação das competências e habilidades do indivíduo em toda a sua história, sendo assim é algo que os educadores devem colocar em prática diariamente.

A neuropsicopedagogia é uma junção de várias especialidades, neurologia, psicologia e pedagogia, fazendo com que essa especialidade vise compreender o funcionamento do cérebro, além de fazer a melhor adaptação de métodos educacionais a alunos com sintomas de cognição e emocionalmente debilitado, sendo assim não conseguindo aprender. Mostrando assim que esse profissional deve conhecer bem as anomalias neurológicas para poder desenvolver bem seu papel na área da educação, podendo assim fazer um bom acompanhamento pedagógico a pessoas que apresentam esses sintomas, tendo em vista isso, esses elementos são importantes para estimular essas sinapses diante do ensino e aprendizagem (TABAQUIM, 2003).

A ocupação do neuropsicopedagogo dentro da escola ou fora dela é que pretende fazer exercícios que venham a estimular os alunos com atividades cerebrais. O cérebro recebe, seleciona, memoriza e processa os elementos captados por sensores, dentro disso faz-se a compreensão desse órgão, onde vai auxiliar o serviço deste profissional. Assim

o neuropsicopedagogo faz seu trabalho onde avalia e auxilia nos processos didáticos da alfabetização e na metodologia associativa para um melhor desenvolvimento de ensino e aprendizagem, direcionando a sua educação a alunos com síndrome e transtorno, pois eles necessitam um olhar mais delicado no processo da aprendizagem, pode-se notar assim que todo o ser humano tem aptidão de aprender, não importando o quanto elas têm dificuldades.

Ao que nota-se os alunos sempre acabam apresentando deficiências sensoriais, mentais, cognitivas ou algum transtorno significativo em âmbito escolar, esses alunos em questão são amparados pela Educação Inclusiva, leis que foram estudadas e discutidas na Declaração de Salamanca (1994), na Conferência Jomtien ( 1990 ), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), essas leis vem amparar os alunos para que eles venham integrar-se ao ensino regular e sem restrição. Assim vê-se que a escola tem que se adaptar para atender a esses alunos com necessidades especiais em classes regulares, sendo que assim os professores estarão encaminhando-os a buscar caminhos que irão favorecer essas crianças e integrá-las em boas práticas e colocá-las na sociedade. Mas vemos que a realidade é outra pois, pais, professores e colegas de sala ainda não estão preparados para auxiliar essas crianças dentro de sala de aula em sua educação, pois além do auxílio dos mesmos eles precisam de um tutor para os ajudá-los onde muitas vezes a escola não pode ou não quer contratar por conta de gastos.

Segundo Avelino (2019) há falta de investimento e reconhecimento na área da neuropsicopedagogia está aquém do esperado, hoje as escolas é a única instituição que faz expandir a aprendizagem e o social do indivíduo, mas nota-se que a mesma vem recebendo várias tarefas e assim vem perdendo o foco dela com relação ao saber, sendo a escola e o cérebro suas funções específicas para remeterem o cognitivo do aluno, por isso eles devem agregar-se a função do neuropsicopedagogo dentro da instituição de ensino que fará com que o aluno avance em seu saber.

O profissional da neuropsicopedagogia ao conhecer o aluno e suas funções neurofuncionais irá se tornar relevante no processo educacional ao utilizar recursos como entrevistas onde esse profissional irá se dedicar a expressão e comportamento deste aluno sempre visando um diagnóstico educacional. Tendo que somente assim que este profissional será capaz de desenvolver um trabalho pertinente, proporcionando assim um trabalho eficaz no âmbito escolar na vida deste aluno na Educação Básica.

A competência do neuropsicopedagogo é, conhecer quais são os distúrbios de aprendizagem e posteriormente os processos da aprendizagem humana, sua função é identificar, diagnosticar e encaminhar a especialistas por meio de pareceres e laudos. Esses tipos de distúrbios podem estar relacionados à leitura, escrita, matemática, situações onde envolva algum tipo de problema, déficit visual, motor, transtorno emocional ou no desenvolvimento intelectual. Tendo essas informações e observações específicas pode-se assegurar o método mediante aos laudos dos profissionais da saúde, a partir do diagnóstico existente no aluno, assim, solucionar o problema do processo de ensino aprendizagem do mesmo.

Após o aluno receber o laudo de outras especialidades, o neuropsicopedagogo atuará juntamente com a família, assim poderá realizar um trabalho de intervenção

pedagógica, sempre com o intuito de fazer com que o aluno venha ter uma evolução sistêmica do mesmo, respeitando assim o limite da criança. Vemos hoje no contexto de âmbito escolar, com a questão da inclusão, a urgência de se ter nas escolas profissionais como o neuropsicopedagogo, para dar suporte diariamente, dentro de questões pedagógicas e psicológicas para que a aprendizagem seja mais eficaz fazendo com que os problemas educacionais sejam resolvidos em vários níveis.

Segundo o Código de Normas Técnicas 01/2016, da Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia, artigo 29, as funções do neuropsicopedagogo se resume em:

- a) Observação, identificação e análise do ambiente escolar nas questões relacionadas ao desenvolvimento humano do aluno na área motora, cognitiva e comportamental, considerando os preceitos da neurociência aplicada na Educação, em interface com a Pedagogia e Psicologia Cognitiva;
- b) Criação de estratégias que viabilizem o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem dos que são atendidos nos espaços coletivos;
- c) Encaminhamento de pessoas atendidas a outros profissionais quando o caso for de outra área de atuação/especialização contribuir com aspectos específicos que influenciam na aprendizagem e no desenvolvimento humano. (SBNPp, 2016, p.4).

O profissional da neuropsicopedagogia precisa ter conhecimento no processo de ensino e aprendizagem, saber os métodos usados em sala de aula, currículo e as atividades didáticas que podem ajudar na alfabetização e no ensino, compreendo se as causas dos transtornos são de cunho familiar, neuronal ou até mesmo na didática do professor em sala de aula.

O especialista em neuropsicopedagogia tem um papel importante nos diagnósticos e na aplicação de ferramentas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem, nos dias de hoje vemos vários problemas contemporâneos que vem se destacando por meio familiar, social e cultural ainda perspicaz na frustração escolar. Em compensação, se a família estivesse mais presente no cotidiano do aluno, poderiam amenizar as defasagens da aprendizagem. É visível que a falta da família na vida do cotidiano do aluno no âmbito escolar ou afetivo, mostram que as crianças podem viver com sentimentos de insegurança, carência afetiva, desvalorização e desinteresse, fazendo com que isso, eles criem assim abalos inconversíveis em muitos casos, a qual afetará na aprendizagem da criança. Assim, a educação escolar da criança é uma contribuição interpretada pela família, e não o contrário, como a família pensa, sendo isso uma inversão de valores, fazendo com que as crianças fiquem a mercê dos professores da escola.

Conforme o contexto discutido neste artigo o neuropsicopedagogo mencionado, é de grande importância no âmbito educacional e nos seus processos de ensino, pois vem o mesmo considerar nos alunos suas condições fisiológicas, sociais, neuroanatômicas, cognitivas e emocionais. Cabe a esse especialista, mostrar ao aluno o caminho que deve ser trilhado, o que mostra que cada indivíduo é único, mostrando assim que a aprendizagem ocorre de maneiras diferentes com formas e alternativas mais pertinentes em sua abordagem. Portanto, quando o neuropsicopedagogo faz o diagnóstico precoce de algum tipo de transtorno que afeta na aprendizagem, isso fará com que o mesmo tente uma abordagem lúdica para que esse aluno adquira o conhecimento do que está sendo ensinado com a intervenção correta do profissional em crianças com transtornos e dificuldades no ato de aprender.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se então, que em todas as escolas do país, tem que ter uma equipe multidisciplinar, pois no cotidiano das crianças é que pudesse notar diversos tipos de limitações que fazem com que aquela criança venha ter um fracasso escolar, pois, assim cada conflito que a criança encontrar no âmbito escolar, poderá ser intervindo pelo profissional da neuropsicopedagogia, sem a necessidade de fazer encaminhamentos ao sistema de saúde precário em que se encontra nosso país. Contudo, também se entende que os problemas da alfabetização não somente na didática escolar ou nas funções cerebrais da criança, mas estão também nas políticas públicas em não investir em especialistas como: Psicopedagogo, Psicólogo, Neuropsicólogos, Pediatras, Psiquiatras, Fonoaudiólogos, Terapeutas Ocupacionais e Fisioterapeutas. Então, não tendo outra alternativa, o professor pega para ele essa função uma tentativa frustrada de resolver o problema de aluno que cabe a outros profissionais especialistas resolverem.

Para Casemiro, Fonseca e Secco (2014), um dos maiores desafios de implantar profissionais da saúde nas escolas é o planejamento escolar, pois há programas já existentes, na relação destes profissionais para serem inseridos na escola. Para esses autores uma boa estratégia, é fazer parceria com município, estado ou o governo federal, e logo após a aprovação colocar no Projeto Político Pedagógico da escola, onde será definido os planos e metas do ano letivo.

Por fim, para que se tenha uma Educação Básica de sucesso, é necessário o profissional da neuropsicopedagogia em sala de aula, em todas as salas de aula do país, pois, é de suma importância esse especialista em todas as escolas. Além disso defende-se também em investimento de políticas públicas na capacitação continuada de professores já inseridos em sala de aula para que perfaçam o ensino de qualidade no país.

## REFERÊNCIAS

ACAMPORA, B. Neuroeducação e Neuropsicopedagogia: transtornos e casos clínicos. Rio de Janeiro: Wak, 2020.

ABREU, L.C. A. *et al.* A epistemologia genética de Piaget e o construtivismo. Rev. Bras. Cresc. e Desenv. Hum. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v20n2/18.pdf>. Acesso em 21/mai/2023.

AVELINO, W.F. A Neuropsicopedagogia no cotidiano escolar na educação básica. São Paulo. Revista Educação em Foco. Edição número 11, 2019.

BEAR, Mark F. CONNORS, Barry W. Neurociências: Desvendando o Sistema Nervoso. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 21/mai/2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em: [https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/art\\_227\\_.as](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_227_.as). Acesso em 21/mai/2023.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CASEMIRO, J.P.; FONSECA, A. BC.; SECCO, F. V. M. Promover saúde na escola: reflexões a partir da revisão de saúde escolar na América Latina. *Ciência & Saúde Coletiva*. V19. n.03, p. 829-840, Rio de Janeiro. 2014.

CONSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. Neurociências e Educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELORS, Jacques (org.). Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Editora Cortez, 7ª edição, 2012.

FERNANDES, M. M.; PENHA, D. S. G.; DE ASSIS, F. Obesidade infantil em crianças da rede pública de ensino: prevalência e consequências para o desempenho físico. *Journal of Physical Education*, v. 23, n. 4, p. 629-634, 2012.

LUCCI, Marcos Antônio. A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 2006. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf>. Acesso em 21/mai/2023.

PERUZZOLO, S. R.; COSTA, G.M. T. Estimulação precoce: contribuição na aprendizagem e no desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual (di). *Revista de Educação do Ideau*. v. 10, n. 21, 2015. Disponível em: [https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/246\\_1.pdf](https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/246_1.pdf). Acesso em 21/mai/2023.

RAQUEL ARAUJO, Do Valda Silva, et, al. Papel das Sinapses Elétricas em Crises Epilépticas. *Journal of Epilepsy and Clinical Neurophysiology*, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jecn/v16n4/06.pdf>. Acesso em 21/mai/2023.

SBNPp. Código de Ética Técnico Profissional da Neuropsicopedagogia. 2016 disponível online em: [www.sbnpp.com.br](http://www.sbnpp.com.br). Acesso em 15/mai/2023.

SAMPAIO, S. Neuropsicopedagogia e aprendizagem. Rio de Janeiro: Wak, 2016.

SALAMANCA, S. Transtornos e dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

TABAQUIM, Maria L. M. Avaliação Neuropsicológica nos Distúrbios de Aprendizagem. In *Distúrbio de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar*. Org. Sylvia Maria Ciasca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

# Os desafios da inclusão: o que é uma educação realmente inclusiva?

Gabriela de Aquino Almeida

## RESUMO

O estudo aborda o tema da inclusão na educação, explorando os desafios enfrentados na busca por uma educação verdadeiramente inclusiva. O estudo tem como objetivo compreender as barreiras que impedem a plena concretização da inclusão e analisar como promover um ambiente escolar acolhedor e igualitário para todos os alunos, independentemente de suas características ou necessidades especiais. A pesquisa destaca que, apesar de avanços normativos e legais, a prática da inclusão ainda se depara com obstáculos, como a falta de infraestrutura adequada nas escolas, formação insuficiente dos educadores e concepções sociais ultrapassadas. Para isso, são propostas estratégias como investimento em infraestrutura, formação continuada dos professores, disponibilidade de recursos adaptados e promoção de uma cultura de colaboração e apoio mútuo. O estudo enfatiza a importância do tema para a sociedade, promovendo uma reflexão sobre a valorização da diversidade e o direito à educação igualitária. Além disso, destaca a relevância acadêmica, ao contribuir com o avanço do conhecimento e incentivar novas investigações científicas no campo da educação inclusiva.

**Palavras-chave:** educação inclusiva. acesso igualitário. diversidade. inclusão social. desafios.

## INTRODUÇÃO

A inclusão é uma questão que tem sido amplamente debatida e buscada em diversos campos da sociedade, e a área educacional não é exceção. A necessidade de uma educação verdadeiramente inclusiva tem se destacado como um dos desafios mais importantes a ser resolvido no sistema educacional atual. A presente pesquisa tem como objetivo investigar os desafios enfrentados na implementação de uma educação inclusiva, bem como analisar o que constitui efetivamente uma educação que abrange a diversidade e as necessidades individuais de todos os estudantes.

A partir da Declaração de Salamanca em 1994, a inclusão tem sido proclamada como um direito fundamental de todos os alunos, independentemente de suas capacidades, deficiências ou origens. No



entanto, apesar dos avanços normativos e legais, a prática da inclusão ainda se depara com inúmeras barreiras e desafios que dificultam sua efetivação.

O problema central desta pesquisa é compreender os obstáculos que impedem a plena concretização de uma educação inclusiva. Dentre os desafios que serão abordados, destacam-se as limitações estruturais das instituições de ensino, a formação insuficiente dos profissionais da educação para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos, e as concepções sociais enraizadas que perpetuam estigmas e discriminações até hoje.

O objetivo geral deste trabalho é analisar os desafios e barreiras enfrentadas na implementação da educação inclusiva, buscando compreender como promover um ambiente escolar acolhedor e igualitário para todos os alunos, independentemente de suas características ou necessidades especiais. Como objetivos específicos temos a identificação das maiores dificuldades em tornar a escola um ambiente inclusivo; analisar o preparo dos educadores e o embasamento da sua formação inicial para lidar com a diversidade em sala de aula; Investigar a adequação das infraestruturas das escolas e sua acessibilidade; avaliar qual a dificuldade quanto a recursos e materiais pedagógicos ; e uma breve investigação sobre leis e diretrizes educacionais brasileiras que tratem sobre o tema, e a proposta de estratégias para promover uma educação efetiva e igualitária.

A relevância deste trabalho acadêmico é notável, tanto para a sociedade quanto para a comunidade científica. Para a sociedade, a educação inclusiva é um tema de extrema importância, pois envolve a garantia do acesso igualitário à educação para todas as pessoas, independentemente de suas características individuais. A inclusão educacional não se limita apenas a alunos com deficiências, mas também abrange outras diversidades, como origem socioeconômica, cultural e étnica. Portanto, a pesquisa desse tema tem a capacidade de promover uma reflexão ampla e consciente sobre a importância de acolher e valorizar a diversidade presente em nossa sociedade, contribuindo para a construção de uma comunidade mais inclusiva e respeitosa. Para a comunidade científica, esta pesquisa pode contribuir para o avanço do conhecimento e a consolidação de fundamentos teóricos sobre a educação inclusiva. Ao revisar a bibliografia e analisar as diferentes perspectivas sobre o tema, esse trabalho pode agregar novas visões e abordagens, enriquecendo o campo de estudos da educação inclusiva. Além disso, ao apontar desafios e obstáculos, a pesquisa pode estimular novas investigações científicas, levando a possíveis soluções e práticas mais eficazes na implementação da educação inclusiva. Ao final, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para uma compreensão mais abrangente dos desafios e possibilidades da educação inclusiva, promovendo um diálogo crítico que estimule ações efetivas em prol de uma sociedade mais justa e igualitária. É possível que através da conscientização sobre o tema proposto, possa se pensar em soluções para superar essas barreiras

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, uma abordagem teórica com base em fontes secundárias disponíveis na literatura especializada que se consistiu em revisar e analisar fontes documentais, como artigos científicos, livros e legislações, para embasar o estudo.

## DESENVOLVIMENTO

Ainda hoje existem grandes barreiras a serem ultrapassadas quando tratamos sobre educação inclusiva. A falta de tratativa desse tema durante a formação inicial de educadores faz com que a educação inclusiva seja ainda hoje tratada como questão de âmbito exclusivo da educação especial. É comum que o professor ao ter um aluno com necessidades especiais em sua classe acredite que o mesmo é de responsabilidade total do professor do atendimento especializado, quando não, do agente de apoio escolar que o acompanha em sala de aula (mediador). Entretanto, podemos analisar ao revisar a bibliografia sobre o tema que, ao tratar de educação inclusiva estamos tratando de um dever que cabe a todos os agentes envolvidos no contexto escolar.

De acordo com Cury (2013), o propósito da educação inclusiva é garantir o direito fundamental de todas as pessoas à educação, independentemente de suas características ou necessidades especiais. Essa abordagem se baseia no princípio de igualdade e respeito à diversidade, criando um ambiente educacional acolhedor, onde cada estudante possa desenvolver de maneira plena todo o seu potencial. Historicamente, a sociedade vem enfrentado desafios relacionados à exclusão e ao preconceito com determinados grupos, como pessoas com deficiências, preconceitos relacionados as questões étnicas, preconceitos com os imigrantes e suas culturas distintas, e outros sujeitos considerados fora dos “padrões sociais”. Nesse contexto, a Educação Inclusiva surge como uma resposta a esse pensamento ultrapassado, procurando eliminar as barreiras que impedem a participação ativa de todos os estudantes no ambiente escolar. O principal fundamento proposto pela educação inclusiva é o respeito à diversidade. Cada indivíduo é único e possui necessidades, habilidades e potencialidades distintas. Por isso é essencial que o sistema educacional seja flexível e adaptável para acolher a singularidade de cada aluno. Isso requer a adoção de metodologias diferenciadas, recursos didáticos variados e a criação de um ambiente que acolha as diferenças, combatendo preconceitos e estigmas que ainda hoje possam existir.

A educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas (Stainback; Stainback, 1999, p. 21).

Os primeiros documentos que tratam desse tema no Brasil começaram a surgir na década de 80. Nesse período, houve uma crescente preocupação com a inclusão de alunos com deficiência no sistema educacional brasileiro, impulsionada por movimentos sociais, avanços internacionais em relação aos direitos das pessoas com deficiência e mudanças na legislação brasileira. Um dos documentos com maior relevância nessa época foi a Declaração de Salamanca em 1994, promovida pela UNESCO. Esse documento enfatizou a importância de uma educação inclusiva, defendendo que todas as crianças deveriam ser educadas em escolas regulares, independentemente de suas diferenças e necessidades. Antecessor a esses acontecimentos, crianças com deficiências eram tratadas em escolas especiais, o que do nosso ponto de vista atual, era uma forma de segregar, e manter separada do resto da sociedade toda e qualquer pessoa com necessidades especiais.

No ano de 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(Lei nº 9.394/1996), que trouxe importantes avanços em relação à educação inclusiva, ela estabeleceu que os alunos com deficiência deveriam ser atendidos no ensino regular. A Lei nº 9.394/1996 garante acesso ao ensino comum e a oferta de recursos e apoios especializados, sempre que necessário.

Embora tenham sido implementadas políticas públicas com o objetivo de promover a inclusão ainda há muito a ser feito para garantir uma educação igualitária para todos. Um dos principais desafios está relacionado à infraestrutura das escolas. Em concordância com a Campanha Global pela Educação (2021), a acessibilidade é fundamental para garantir que todos os alunos possam desfrutar de um ambiente seguro, muitas instituições ainda não estão adaptadas de maneira correta para receber alunos com deficiências ou dificuldades em sua mobilidade. A falta de rampas de acesso, banheiros adaptados e salas de aula inclusivas são obstáculos físicos que impedem o pleno acesso dos estudantes com necessidades especiais ao ambiente escolar. É essencial que haja investimentos na melhoria da infraestrutura das escolas, a fim de garantir que todos os alunos possam participar ativamente das atividades educacionais.

Outro ponto importante a destacar, é a formação dos professores. Essa questão ainda é um ponto crítico para a Educação Inclusiva no Brasil. Muitos educadores não recebem a preparação adequada para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. Em concordância com Araújo e Rodrigues (2021), a formação de professores deve prepara-los para diversidade de alunos que vão encontrar em sala de aula, tenham eles necessidades especiais ou não, é necessário investir em programas de formação continuada que capacitem os professores para adotarem práticas pedagógicas inclusivas, que levem em conta as necessidades individuais de cada aluno e promovam a adaptação dos conteúdos e metodologias de ensino.

A formação do docente para atuar numa escola inclusiva deve superar o modelo da racionalidade técnica, já que a escola atual exige do professor o desenvolvimento de competências profissionais que venham possibilitar o acolhimento do aluno com deficiência, não apenas no sentido de proporcionar a interação social, mas de garantir uma educação com qualidade que promova o avanço nos diferentes níveis. (Carvalho, 2004, citado por Beyer, 2006)

Entretanto, a formação de professores para a manutenção de uma educação inclusiva não deve ser vista como uma responsabilidade individual, mas sim coletiva. Para Mantovani (2019), é primordial que a formação de professores quando se trata do contexto de educação inclusiva, envolva toda a comunidade escolar, promovendo uma cultura de colaboração e apoio mútuo.

Outro desafio diz respeito à falta de recursos e materiais didáticos adaptados. Muitos estudantes com deficiência necessitam de tecnologias assistivas e materiais pedagógicos específicos para melhorar seu aprendizado. No entanto, esses recursos nem sempre estão disponíveis nas escolas, o que acaba limitando as possibilidades de aprendizagem desses alunos. Os recursos adaptados são instrumentos fundamentais para a individualização do ensino, permitindo que os educadores atendam às necessidades específicas de cada aluno. Segundo Fonseca (2018), o acesso a recursos adaptados (como materiais pedagógicos diferenciados e tecnologias assistivas) é essencial para garantir que todos os alunos tenham acesso à educação de maneira igualitária. A falta desses recursos pode dificultar, e por vezes impossibilitar o acesso a uma educação de qualidade para estudantes com

deficiências ou necessidades especiais. De acordo com Guimarães (2021), só existe uma verdadeira educação inclusiva quando todos os alunos tem acesso a recursos que possam promover sua participação e aprendizagem efetiva no ambiente escolar. A ausência desses recursos para aqueles que necessitam impossibilita que os mesmos tenham acesso eficaz a educação. Conforme citado por Oliveira (2018) quando um aluno não tem os recursos necessários à sua aprendizagem isso faz com se sintam excluídos e desmotivados, e esses sentimentos afetam diretamente o seu desempenho acadêmico, e sua vida pessoa. Pode trazer a esses alunos um sentimento de incapacidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir através do estudo realizado, que ainda há um longo caminho a ser percorrido na busca de uma educação realmente inclusiva. Embora existam leis governamentais e decretos salientando sobre a importância da educação inclusiva, ainda é um assunto muito recente no Brasil e no mundo.

Observamos também que o tema “educação inclusiva” deve ser ainda muito discutido, e os seus ideais disseminados, para conscientização de que uma escola inclusiva é dever de todos, e não um assunto exclusivo de sala de aula.

A educação inclusiva deve ser uma questão proposta ainda na formação inicial dos docentes, e deve permanecer sendo atualizada ao decorrer do seu trabalho, através de capacitações, sempre se atualizando quando se fizer necessário. Também deve haver debates em relação as questões de infraestrutura da escola que devem ser pensadas tendo em mente o bem estar de todos os alunos, sendo assim, proponho que uma solução para essa questão seria trazer essa temática também a arquitetos e engenheiros em sua formação inicial, para que ao exercer sua função como profissionais, durante a construção ou adaptação de uma escola, possam pensar em ambientes seguros e acessíveis respeitando a diversidade e pluralidades desses alunos. Outra grande barreira a ser ultrapassada, como visto no texto, é a falta de investimento em recursos e materiais didáticos que possam auxiliar os alunos quando necessário e favorecer sua permanência dentro do ambiente escolar, podendo ter um desenvolvimento integral. Deve ser pensado medidas para que haja investimento público no âmbito da educação visando a resolução dessas questões. Apesar de ser um tema muito importante, seu debate ainda é muito recente no Brasil, e deve ser também pensado nas esferas governamentais, para que haja verbas direcionadas a educação de maneira suficiente, para que assim se façam valer os direitos das pessoas com necessidades especiais, e além disso, estabelecer um ensino de qualidade respeitando as diferenças e superando as barreiras dentro da educação. É direito de toda criança uma educação de qualidade e igualdade. A Educação inclusiva não trata somente do âmbito escolar, trata de dar oportunidades iguais, e educar cidadãos para uma sociedade mais justa e igualitária.

## REFERÊNCIAS

- Araújo, I. R. B., & Rodrigues, A. M. (2021). Formação docente para a educação inclusiva: desafios e possibilidades. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-21.
- Beyer, H. O. (2006). Formação de professores para a educação inclusiva: a mediação pedagógica nas práticas escolares. Universidade Federal de Santa Maria.
- Campanha Global pela Educação (2021). Relatório de Monitoramento Global da Educação 2021. Acesso em: <https://campanhanacionalpelo-direitoaeducacao.org.br/analise-tecnica-cndea/acessibilidade-e-inclusao-na-educacao-publica-no-brasil/>
- Carvalho, R. (2004). Educação inclusiva, necessidades educacionais especiais e currículo. *Educação e Pesquisa*, 30(2), 289-299.
- Constituição Federal Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.
- Cury, C. R. J. (2013). O direito à educação inclusiva no Brasil: desafios e perspectivas. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, 9(2), 21-30.
- Declaração de Salamanca (1994):UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais.
- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2009):Conselho Nacional de Educação. (2009). Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009.
- Fonseca, A. M. (2018). Educação Inclusiva, Tecnologia Assistiva e Produção de Recursos Pedagógicos Acessíveis: Reflexões a partir da revisão bibliográfica. *Revista da Sociedade Brasileira de Computação*, 4(1), 43-52.
- Guimarães, F. B. (2021). Desafios da educação inclusiva no contexto brasileiro: uma revisão sistemática de literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27(1), 19-38.
- LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996):Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN):Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência):Brasil. (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.
- Mantovani, L., Schneider, M. A. M., & Wachowicz, M. (2019). Formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva. *Educação Especial em Foco*, 8(1), 106-128.
- Oliveira, A. M. (2018). Acesso e uso de tecnologias assistivas por estudantes com deficiência física na educação superior. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Decreto nº 7.611/2011):Brasil. (2011). Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão: Um guia para educadores*. Editora Artmed.

## A importância da psicopedagogia na aprendizagem

Criscilamara das Neves Pereira Conceição  
Letícia Manhães Pessanha

### RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo relatar uma experiência vivenciada no curso de pós-graduação em psicopedagogia clínica que foi de grande relevância para prática da psicopedagogia. A prática psicopedagógica tem contribuído para a ampliação da atuação docente na medida em que coloca questões que estimulam a reflexão e a confrontação com temáticas ainda insuficientemente discutidas, de manejo delicado, que, na maioria das vezes, podem produzir conflito. Isto se deve, em geral, ao quadro de comprometimento do aluno/instituição, que apresenta dificuldades múltiplas, envolvendo as competências cognitivas, emocionais, atitudinais, relacionais e comunicativas almejadas e necessárias à sociedade. O estudo realizado neste período foi importante, pois possibilitou enxergarmos novos horizontes dentro da psicopedagogia.

**Palavras-chave:** psicopedagogia. competência. aluno.

### INTRODUÇÃO

#### Conceito da psicopedagogia

A Psicopedagogia é um campo do conhecimento em Educação e Saúde que se ocupa do educando em seu processo de ensino-aprendizagem. Pode-se dizer que o psicopedagogo é um “clínico geral”, pois leva em conta, com o mesmo grau de importância, tanto os aspectos físicos como os psicológicos e os sociais. A intervenção psicopedagógica implica em um trabalho terapêutico (clínico) ou preventivo (institucional)

A Psicopedagogia estuda o processo de aprendizagem e suas dificuldades, tendo, portanto, um caráter preventivo e terapêutico. Preventivamente deve atuar não só no âmbito escolar, mas alcançar a família e a comunidade, esclarecendo sobre as diferentes etapas do desenvolvimento, para que possam compreender e entender suas características evitando assim cobranças de atitudes ou pensamentos que não são próprios da idade. Terapeuticamente a psicopedagogia deve identificar, analisar, planejar, intervir através das etapas de diagnóstico e tratamento.



A atuação do Psicopedagogo na instituição visa a fortalecer-lhe a identidade, bem como buscar o resgate das raízes dessa instituição, ao mesmo tempo em que procura sintonizá-la com a realidade que está sendo vivenciada no momento histórico atual, buscando adequar essa escola às reais demandas da sociedade. Nesse sentido, o material didático adotado, após criteriosa análise, deve ser utilizado como orientador do trabalho do professor e nunca como o único recurso de sua atuação docente.

“A psicopedagogia trabalha e estuda a aprendizagem, o sujeito que aprende, aquilo que ele está apontando como a escola em seu conteúdo sociocultural. É uma área das Ciências Humanas que se dedica ao estudo dos processos de aprendizagem. Podemos hoje afirmar que a Psicopedagogia é um espaço transdisciplinar, pois se constitui a partir de uma nova compreensão acerca da complexidade dos processos de aprendizagem e, dentro desta perspectiva, das suas deficiências.” (Fabrício, 1998).

Na realidade a psicopedagogia é um campo do conhecimento que se propõe a integrar, de modo coerente, conhecimentos e princípios de diferentes Ciências Humanas com a meta de adquirir uma ampla compreensão sobre os variados processos inerentes ao aprender humano. Enquanto área de conhecimento multidisciplinar, interessa a Psicopedagogia compreender como ocorre os processos de aprendizagem e entender as possíveis dificuldades situadas neste movimento. Para tal, faz uso da integração e síntese de vários campos do conhecimento, tais com a Psicologia, a Psicanálise, a Filosofia, a Psicologia Transpessoal, a Pedagogia, a Neurologia, entre outros. Vivenciar Psicopedagogia é um estado de ser e estar sempre em formação, projeção e em processo de criação. Criação de sentidos para nossa própria trajetória enquanto aprendentes e ensinantes, enquanto seres viventes na complexa gama de relações que estabelecemos com o nosso tempo e espaço humano. Todas as nossas ações e produções, por serem humanas, estão sempre em processo de permanente abertura, colocadas num prisma próprio para novas interpretações e busca de significados e sentidos, situadas num movimento incessante de desconstrução e de reconstrução.

Dizendo isso de uma outra forma, no nosso tempo de reconfiguração de paradigmas, os conceitos estão constantemente sendo revistos e ganhando novos significados; com a Psicopedagogia não podia ser diferente, visto que o pensar reflexivo sobre esta área do conhecimento se constitui um dos importantes tarefas a ser desempenhada por quem lhe tem como campo de ação, profissionalidade, dedicação e estudo.

## **Surgimento da psicopedagogia**

Os primeiros Centros Psicopedagógicos foram fundados na Europa, em 1946, por J Boutonier e George Mauco, com direção médica e pedagógica. Estes Centros uniam conhecimentos da área de Psicologia, Psicanálise e Pedagogia, onde tentavam readaptar crianças com comportamentos socialmente inadequados na escola ou no lar e atender crianças com dificuldades de aprendizagem apesar de serem inteligentes (MERY *apud* BOSSA, 2000).

Na literatura francesa – que, como vimos, influencia as ideias sobre psicopedagogia na Argentina (a qual, por sua vez, influencia a práxis brasileira) – encontra-se, entre outros, os trabalhos de Janine Mery, a psicopedagoga francesa que apresenta algumas considerações sobre o termo psicopedagogia e sobre a origem dessas

ideias na Europa, e os trabalhos de George Mauco, fundador do primeiro centro médico psicopedagógico na França,..., onde se percebeu as primeiras tentativas de articulação entre Medicina, Psicologia, Psicanálise e Pedagogia, na solução dos problemas de comportamento e de aprendizagem (BOSSA, 2000, p.30)

Esperava-se através desta união Psicologia-Psicanálise-Pedagogia, conhecer a criança e o seu meio, para que fosse possível compreender o caso para determinar uma ação reeducadora.

Diferenciar os que não aprendiam, apesar de serem inteligentes, daqueles que apresentavam alguma deficiência mental, física ou sensorial era uma das preocupações da época.

Observamos que a psicopedagogia teve uma trajetória significativa tendo inicialmente um caráter médico-pedagógico dos quais faziam parte da equipe do Centro Psicopedagógico: médicos, psicólogos, psicanalistas e pedagogos.

Esta corrente europeia influenciou significativamente a Argentina. Conforme a psicopedagoga Alicia Fernández (*apud* BOSSA, 2000), a Psicopedagogia surgiu na Argentina há mais de 30 anos e foi em Buenos Aires, sua capital, a primeira cidade a oferecer o curso de Psicopedagogia.

Foi na década de 70 que surgiram, em Buenos Aires, os Centros de Saúde Mental, onde equipes de psicopedagogos atuavam fazendo diagnóstico e tratamento. Estes psicopedagogos perceberam um ano após o tratamento que os pacientes resolveram seus problemas de aprendizagem, mas desenvolveram distúrbios de personalidade como deslocamento de sintoma. Resolveram então incluir o olhar e a escuta clínica psicanalítica, perfil atual do psicopedagogo argentino (Id. *Ibid.*, 2000).

A psicopedagogia chegou ao Brasil, na década de 70, cujas dificuldades de aprendizagem nesta época eram associadas a uma disfunção neurológica denominada de disfunção cerebral mínima (DCM) que virou moda neste período, servindo para camuflar problemas sociopedagógicos (Id. *Ibid.*, 2000).

Inicialmente, os problemas de aprendizagem foram estudados e tratados por médicos na Europa no século XIX e no Brasil percebemos, ainda hoje, que na maioria das vezes a primeira atitude dos familiares é levar seus filhos a uma consulta médica.

Na prática do psicopedagogo, ainda hoje é comum receber no consultório crianças que já foram examinadas por um médico, por indicação da escola ou mesmo por iniciativa da família, devido aos problemas que está apresentando na escola (Id. *Ibid.*, 2000, p. 50).

De acordo com Visca, a Psicopedagogia foi inicialmente uma ação subsidiada da Medicina e da Psicologia, perfilando-se posteriormente como um conhecimento independente e complementar, possuída de um objeto de estudo, denominado de processo de aprendizagem, e de recursos diagnósticos, corretores e preventivos próprios (VISCA *apud* BOSSA, 2000, p. 21).

Com esta visão de uma formação independente, porém complementar, destas duas áreas, o Brasil recebeu contribuições, para o desenvolvimento da área psicopedagógica, de profissionais argentinos tais como: Sara Paín, Jacob Feldmann, Ana Maria Muniz, Jorge Visca, dentre outros.

Temos o professor argentino Jorge Visca como um dos maiores contribuintes da difusão psicopedagógica no Brasil. Foi o criador da Epistemologia Convergente, linha teórica que propõe um trabalho com a aprendizagem utilizando-se da integração de três linhas da Psicologia: Escola de Genebra - Psicogenética de Jean Piaget (já que ninguém pode aprender além do que sua estrutura cognitiva permite), Escola Psicanalítica - Freud (já que dois sujeitos com igual nível cognitivo e distintos investimentos afetivos em relação a um objeto aprenderão de forma diferente) e a Escola de Psicologia Social de Enrique Pichon Rivière (pois se ocorresse uma paridade do cognitivo e afetivo em dois sujeitos de distinta cultura, também suas aprendizagens em relação a um mesmo objeto seriam diferentes, devido as influências que sofreram por seus meios socioculturais) (VISCA, 1991).

Visca propõe o trabalho com a aprendizagem utilizando-se de uma confluência dos achados teóricos da escola de Genebra, em que o principal objeto de estudo são os níveis de inteligência, com as teorizações da psicanálise sobre as manifestações emocionais que representam seu interesse predominante. A esta confluência, junta, também, as proposições da psicologia social de Pichon Rivière, mormente porque a aprendizagem escolar, além do lidar com o cognitivo e com o emocional, lida também com relações interpessoais vivenciadas em grupos sociais específicos (França *apud* Sisto et. al. 2002, p. 101).

A análise do sujeito através de correntes distintas do pensamento psicológico concebeu uma proposta de diagnóstico, de processo corretor e de prevenção, dando origem ao método clínico psicopedagógico.

...quando se fala de psicopedagogia clínica, se está fazendo referência a um método com o qual se tenta conduzir à aprendizagem e não a uma corrente teórica ou escola. Em concordância com o método clínico podem-se utilizar diferentes enfoques teóricos. O que eu preconizo é o da epistemologia convergente (VISCA, 1987, p. 16).

A psicopedagogia surgiu da necessidade de melhor compreensão do processo de aprendizagem, comprometida com a transformação da realidade escolar, na medida em que possibilita, mediante exercício, análise e ação reflexivas, superar os obstáculos que se interpõem ao pleno domínio das ferramentas necessárias à leitura do mundo e atuação coerente com a evolução e progresso da humanidade, colaborando, assim, para transformar a escola extemporânea, que não está conseguindo acompanhar o aluno que chega a ela, em escola contemporânea, capaz de lidar com os padrões que os alunos trazem e de se contrapor à cultura de massas predominante, dialogando com essa cultura. Há necessidade de, não apenas conhecer a ação, mas orientá-la, integrando o trabalho de acompanhamento de procedimentos didáticos à resolução de problemas de adaptação escolar, que podem ser caracterizados como aqueles que emergem da relação, da interação entre as pessoas e entre elas e o meio, surgindo em função de desarmonias entre o sujeito e as circunstâncias do ambiente. Essas desarmonias podem até adotar modalidades patogênicas ou patológicas, que referem encaminhamentos específicos que podem extrapolar o espaço escolar.

Visando favorecer a apropriação do conhecimento pelo ser humano, ao longo de sua evolução, a ação psicopedagógica consiste numa leitura e releitura do processo de aprendizagem, bem como da aplicabilidade de conceitos teóricos que lhe deem novos contornos e significados, gerando práticas mais consistentes, que respeitem a singularidade de cada um e consigam lidar com resistências. A ação desse profissional jamais pode ser isolada, mas integrada à ação da equipe escolar, buscando, em conjunto, vivenciar a escola,

não só como espaço de aprendizagem de conteúdos educacionais, mas de convívio, de cultura, de valores, de pesquisa e experimentação, que possibilitem a flexibilização de atividades. Utilizando a situação específica de incorporação de novas dinâmicas em sala de aula, contemplando a interdisciplinaridade, juntamente com outros profissionais da escola, o psicopedagogo estimula o desenvolvimento de relações interpessoais, o estabelecimento de vínculos, a utilização de métodos de ensino compatíveis com as mais recentes concepções a respeito desse processo. Procura envolver a equipe escolar, ajudando-a a ampliar o olhar em torno do aluno e das circunstâncias de produção do conhecimento.

## **Contribuições da prática psicopedagógica**

A prática psicopedagógica tem contribuído para a flexibilização da atuação docente na medida em que coloca questões que estimulam a reflexão e a confrontação com temáticas ainda insuficientemente discutidas, de manejo delicado, que, na maioria das vezes, podem produzir conflito. Isto se deve, em geral, ao quadro de comprometimento do aluno/instituição, que apresenta dificuldades múltiplas, envolvendo as competências cognitivas, emocionais, atitudinais, relacionais e comunicativas almejadas e necessárias à sociedade. Em decorrência, ações específicas, integradas e complementares de diferentes profissionais devem compor um projeto de escola coerente e impulsionador de valores e relações humanas vividos no ambiente escolar. Projeto que envolva o recurso humano: professores, alunos, comunidade para, através dele, transformar não só a cultura que se vive na escola, mas na sociedade.

O diagnóstico psicopedagógico poderá confirmar ou não as suspeitas do psicopedagogo. O profissional poderá identificar problemas de aprendizagem. Neste caso ele indicará um tratamento psicopedagógico, mas poderá também identificar outros problemas e aí ele poderá indicar um psicólogo, um fonoaudiólogo, um neurologista, ou outro profissional a depender do caso. Ele poderá perceber também, que o problema esteja na escola, então possivelmente ele recomendará uma troca de escola. O tratamento poderá ser feito com o próprio psicopedagogo que fez o diagnóstico, ou poderá ser feito com outro psicopedagogo. Neste caso, este último solicitará o informe psicopedagógico para análise.

## **Tratamento psicopedagógico**

Durante o tratamento são realizadas diversas atividades, com o objetivo de identificar a melhor forma de se aprender e o que poderá estar causando este bloqueio. Para isto, o psicopedagogo utilizará recursos como jogos, desenhos, brinquedos, brincadeiras, conto de histórias, computador e outras coisas que forem oportunas. A criança, muitas vezes, não consegue falar sobre seus problemas e é através de desenhos, jogos, brinquedos que ela poderá revelar a causa de sua dificuldade. É através dos jogos que a criança adquire maturidade, aprende a ter limites, aprende a ganhar e perder desenvolve o raciocínio, aprende a se concentrar, adquire maior atenção.

O psicopedagogo solicitará, algumas vezes, as tarefas escolares, observando cadernos, olhando a organização e os possíveis erros, ajudando-o a compreender estes erros. Irá ajudar a criança ou adolescente, a encontrar a melhor forma de estudar para que ocorra a aprendizagem.

O profissional poderá ir até a escola para conversar com o(a) professor(a), afinal é ela que tem um contato diário com o aluno e pode dar muitas informações que possam ajudar no tratamento.

O psicopedagogo precisa estudar muito. E muitas vezes será necessário recorrer a outro profissional para conversar, trocar ideias, pedir opiniões. A escuta é fundamental para que se possa conhecer como e o que o sujeito aprende, e como diz Nádya Bossa, “perceber o interjogo entre o desejo de conhecer e o de ignorar”. O psicopedagogo também deve estar preparado para lidar com possíveis reações frente a algumas tarefas, tais como: resistências, bloqueios, sentimentos, lapsos etc. E não parar de buscar, de conhecer, de estudar, para compreender de forma mais completa estas crianças ou adolescentes já tão criticados por não corresponderem às expectativas dos pais e professores.

## Fundamentação dos testes aplicados

- Teste de TDA-H - Tal teste avalia os sintomas comportamentais do TDA-H no contexto escolar, tendo o professor como fonte de informação, buscando avaliar de forma aprimorada.

A hiperatividade pode afetar crianças, adolescentes e até mesmo alguns adultos. Os sintomas variam de brandos a graves e podem incluir problemas de linguagem, memória e habilidades motoras. Embora a criança hiperativa tenha muitas vezes uma inteligência normal ou acima da média, o estado é caracterizado por problemas de aprendizado e comportamento. Os professores e pais da criança hiperativa devem saber lidar com a falta de atenção, impulsividade, instabilidade emocional e hiperativa incontrolável da criança. O comportamento hiperativo pode estar relacionado a uma perda da visão ou audição, a um problema de comunicação, como a incapacidade de processar adequadamente os símbolos e ideias que surgem, estresse emocional, convulsões ou distúrbios do sono. Também pode estar relacionado à paralisia cerebral, intoxicação por chumbo, abuso de álcool ou drogas na gravidez, reação a certos medicamentos ou alimentos e complicações de parto, como privação de oxigênio ou traumas durante o nascimento. Esses problemas devem ser descartados como causa do comportamento antes de tratar a hiperatividade da criança. O verdadeiro comportamento hiperativo interfere na vida familiar, escolar e social da criança.

As crianças hiperativas têm dificuldade em prestar atenção e aprender. Como são incapazes de filtrar estímulos, são facilmente distraídas. Essas crianças podem falar muito, alto demais e em momentos inoportunos. As crianças hiperativas estão sempre em movimento, sempre fazendo algo e são incapazes de ficar quietas. São impulsivas. Não param para olhar ou ouvir. Devido à sua energia, curiosidade e necessidade de explorar surpreendentes e aparentemente infinitas são propensas a se machucar e a quebrar e danificar coisas. As crianças hiperativas toleram pouco as frustrações. Elas discutem com os pais, professores, adultos e amigos. Fazem birras e seu humor flutua rapidamente. Essas crianças também tendem a ser muito agarradas às pessoas. Precisam de muita atenção e tranquilização. É importante para os pais perceberem que as crianças hiperativas entenderam as regras, instruções e expectativas sociais. O problema é que elas têm dificuldade em obedecê-las. Esses comportamentos são acidentais e não propositais.

- Teste do cancelamento - O teste de cancelamento tem como finalidade avaliar a percepção visual, orientação espacial, atenção seletiva e atenção sustentada.
- Teste Becasse - O teste Becasse estabelece contato fácil (porque quase todas as crianças gostam de escrever e pintar) com o psicopedagogo ele tem por finalidade avaliar a maturidade escolar de modo projetivo, rápido e de fácil aplicação. Além disso, possibilita conhecermos a criança, suas eventuais dificuldades e até traumas que serão melhor avaliados depois.
- Escala de stress infantil -O stress infantil está se tornando matéria de grande interesse. Provavelmente isto está ocorrendo como consequência da independência precoce, exigida das crianças. Na infância e na adolescência as transformações ocorrem em grande quantidade e numa velocidade bem maior que na fase adulta, sendo esses períodos propícios ao surgimento de um nível de stress elevado. (FRANCA E LEAL, 2003).

Segundo Lipp e Col (1991), os sintomas do stress em crianças podem ocorrer em níveis físico, psicológico ou em ambos. Os sintomas físicos mais frequentes são dor de barriga, dores de cabeça, náuseas, hiperatividade, enurese noturna, gagueira, tensão muscular, ranger dos dentes, dificuldade para respirar, distúrbio do sono etc.. Já os sintomas psicológicos são a ansiedade, terror noturno, pesadelos, dificuldades nas relações interpessoais, desânimo, insegurança, agressividade, choro em demasia, tristeza, birra, medo excessivo.

O stress infantil pode ter causas externas e internas, da mesma forma que ocorre com o adulto, mas essas causas são diferenciadas. Segundo Lipp (2003,) os fatores externos que mais causam stress na infância são: mudanças significativas ou constantes, responsabilidades em excesso, excesso de atividades, brigas ou separações dos pais, morte na família, exigência ou rejeição por parte dos colegas, disciplina confusa por parte dos pais, nascimento do irmão, troca de professores ou de escola, mudança de vizinhança, pais e professores estressados, etc.. Os fatores internos são os do próprio indivíduo, que o levam a reagir e a sentir-se de determinado modo. Esses fatores que geram stress na criança são: ansiedade, depressão, timidez, desejo de agradar, medo de fracasso, medo de que os pais morrem e ela ficar só, medo de ser ridicularizada por amigos etc..

Uma situação pode ou não ser estressante para uma criança, dependendo do estágio de desenvolvimento emocional em que ela esteja. Há crianças que parecem ser praticamente invulneráveis às tensões da vida, e outras são sensíveis ao stress. A maneira como a criança lida com seu stress vai determinar sua resistência às tensões da vida adulta.

Independentemente da causa, o stress infantil pode levar a problemas sérios, tais como: asma, úlceras, alergias, distúrbios dermatológicos, diarreia, tiques nervosos, dores abdominais etc.. Quando o sistema imunológico é afetado, a resistência da criança é reduzida e ela se torna vulnerável a qualquer vírus a que esteja exposta, como a gripe, e podem aparecer úlceras, hipertensão arterial, obesidade e bronquite, Isto pode ter como elemento desencadeador uma crise de stress excessivo e prolongado. (Lipp, 1991).

Uma pesquisa realizada por Lipp, Arantes, Buriti e Witzig (2002) sobre a presença de sintomas de stress em 255 escolares de 7 a 14 anos de escolas públicas e particulares.

Constatou-se que o tipo de escola tinha forte associação com o nível de stress nos alunos e que o número de meninas com stress era significativamente maior do que nos meninos. Verificou-se que o stress estava presente na primeira série e ia diminuindo gradativamente nas séries posteriores. Os dados indicam uma necessidade grande de se buscar meios para que as crianças sejam incluídas no sistema educacional de um modo mais adequado, evitando assim um aumento do nível de stress da vida escolar.

Diante das várias causas que geram o stress, outro fator importante que pode vir a desencadear um stress mais intenso é a escola, pois é uma instituição que influencia diretamente as crianças. Juntamente com o stress elevado a criança pode apresentar sérias dificuldades de aprendizagem, dificultando ainda mais seu rendimento escolar.

Para que a criança desenvolva comportamentos e habilidades, é preciso que esteja adaptado ao método educacional, e que o ambiente escolar não seja uma fonte geradora de stress na vida do aluno. Um fator importante no sistema educacional é o professor, principalmente nos primeiros anos de ensino.

O comportamento e as atitudes do professor na relação com o aluno é fundamental, pois, segundo Patto (2000), o professor pode projetar nos alunos seus próprios complexos, dificuldades emocionais, conjugais, sociais, repetindo com a criança suas próprias experiências de uma educação equivocada ou sofrida. Isto pode causar confusão no aluno no processo de aprendizagem e a escola pode passar a ser uma fonte geradora de stress.

De acordo com a pesquisa, mostra-se que os alunos que apresentam um baixo rendimento escolar acabam tendo elevado nível de stress, o qual impede uma aprendizagem efetiva.

Experiências estressantes podem vir associadas com a escola e especificamente com algumas disciplinas acadêmicas como Matemática, Português, causando uma generalização tanto da matéria quanto do professor elevando ainda mais as reações de stress.

O stress provocado por diversos fatores do cotidiano esta cada vez mais alto em crianças, tanto no contexto escolar, com relação professor – aluno, conteúdos pedagógicos, relacionamento com colegas como no contexto familiar, com diversos acontecimentos que podem estressar a criança impedindo um bom desenvolvimento.

É importante considerar que o stress infantil não se manifesta isoladamente com a presença de alguns sintomas presentes na criança. É fundamental descobrir a causa do problema para desenvolver estratégias de lidar com um nível de stress mais excessivo, visando promover a saúde da criança para que ela consiga enfrentar as mudanças que ocorrem em sua vida, ajudando a ter um desenvolvimento mais saudável.

É fundamental conhecer fatores de stress e sua relação com as dificuldades de aprendizagem, para poder oferecer melhores condições de aprendizagem nas escolas, respeitando as diferenças de cada criança.

- Teste das trilhas - O teste de trilhas tem como finalidade avaliar a atenção, rapidez de processamento, sequência, flexibilidade mental e função motora.

- Teste de desempenho escolar - O Teste de desempenho escolar é um instrumento que busca oferecer de forma objetiva uma avaliação das capacidades fundamentais para o desempenho escola, mais especificamente da escrita, aritmética e leitura, indicando quais as áreas da aprendizagem escolar que estão preservadas ou prejudicadas no examinado.
- Teste de Inteligência Raven - O Teste das Matrizes Progressivas de Raven foi desenvolvido por John C. Raven na Universidade de Dumfries, Escócia, sendo padronizado e publicado em 1938. A forma original, denominada Matrizes Progressivas Standard (Standard Progressive Matrices – SPM), é conhecida no Brasil como Escala Geral. Ela foi “planejada para abranger todas as faixas de desenvolvimento intelectual, desde o momento em que a criança é capaz de compreender a idéia de encontrar o pedaço que falta para completar um desenho” (Angelini, Alves, Custódio, Duarte & Duarte, 1999).
- Teste de maturidade para a leitura - Ensinar a ler e a escrever são tarefas da escola, desafio indispensável para todas as áreas/disciplinas escolares, uma vez que ler e escrever são os meios básicos para o desenvolvimento da capacidade de aprender e constituem competências para a formação do estudante, responsabilidade maior da escola.

Ensinar é dar condições ao estudante para que se aproprie do conhecimento historicamente construído e se insira nessa construção como produtor de conhecimentos. Ensinar é ensinar a ler para que se torne capaz dessa apropriação, pois o conhecimento acumulado está, em grande parte, escrito em livros, revistas, jornais, relatórios, arquivos. Ensinar é também ensinar a escrever, porque a produção de conhecimento se expressa, no mais das vezes, por escrito.

Numa primeira instância, ler e escrever é alfabetizar, levar o aluno ao domínio do código escrito. E é sempre bom levar em conta o que nos dizem as atuais pesquisas sobre o processo de alfabetização. Ao alfabetizar-se, o aluno não está apenas transpondo a língua que já fala para um outro código, mas está aprendendo uma outra língua, a língua escrita, isto porque a língua que falamos não é a mesma que escrevemos, havendo, assim, aprendizagens específicas que devem ser consideradas por nós, professores.

A escola vem se constituindo como espaço privilegiado para a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura e da escrita, já que é nela que se dá o encontro decisivo da criança com o ler e o escrever. Para muitas crianças de nosso país, a escola é o único lugar onde há livros, ou a sala de aula o lugar onde os alunos não estão voltados apenas para a televisão. Assim, cabe a ela a tarefa de levar o aluno a ler e escrever, a atrever-se a persistir nesta aprendizagem entre ensaio e erro, a construir suas próprias hipóteses a respeito do sentido do que lê e do que escreve, a assumir pontos de vista próprios para escrever a respeito do que vê, inclusive na TV, do que sente, do que viveu, do que leu nos diversos suportes que existem, do que ouviu em aula e do que vê no mundo, promovendo em seus textos um diálogo entre vida e escola, mediado pelo professor, um leitor mais experiente. É na escola que a própria TV pode ser vista de uma forma não apenas lúdica, mas também crítica. É na escola que se pode promover, por meio da leitura, as diferentes aprendizagens de cada área de conhecimento e do mundo. Não é, portanto, uma tarefa

simples e, no entanto, possui um grandioso alcance na vida de todo e qualquer estudante: crianças, jovens e adultos.

- Discriminação Fonológica de Capovilla - Denomina-se consciência fonológica a habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem. Esta habilidade compreende dois níveis:
  1. A consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas, ou seja, a frase pode ser segmentada em palavras; as palavras, em sílabas e as sílabas, em fonemas.
  2. A consciência de que essas mesmas unidades repetem-se em diferentes palavras faladas. (Byrne e Fielding-Barnsley, 1989).

Diferentes pesquisas têm apontado o papel do desenvolvimento da consciência fonológica para a aquisição da leitura e escrita. Estas pesquisas referem que o desempenho das crianças na fase pré-escolar em determinadas tarefas de consciência fonológica é preditivo de seu sucesso ou fracasso na aquisição e desenvolvimento da lecto-escrita (Juel, Griffith e Gough, 1986; Stanovich, Cunningham e Cramer, 1984; Capovilla, 1999; Guimarães, 2003). Crianças com dificuldades em consciência fonológica geralmente apresentam atraso na aquisição da leitura e escrita, e procedimentos para desenvolver a consciência fonológica podem ajudar as crianças com dificuldades na escrita a superá-los (Capovilla e Capovilla, 2000).

A consciência fonológica, ou o conhecimento acerca da estrutura sonora da linguagem, desenvolve-se nas crianças ouvintes no contato destas com a linguagem oral de sua comunidade. É na relação dela com diferentes formas de expressão oral que essa habilidade metalinguística desenvolve-se, desde que a criança se vê imersa no mundo lingüístico. Diferentes formas lingüísticas a que qualquer criança é exposta dentro de uma cultura vão formando sua consciência fonológica, entre elas destacamos as músicas, cantigas de roda, poesias, parlendas, jogos orais, e a fala, propriamente dita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho obtivemos grandes respaldos fundamentais para nossa prática e vimos como o papel do psicopedagogo é importante, uma vez que o mesmo estimula o desenvolvimento de relações interpessoais, o estabelecimento de vínculos, a utilização de métodos de ensino compatíveis com as mais recentes concepções a respeito desse processo. Procura envolver a equipe escolar, ajudando-a a ampliar o olhar em torno do aluno e das circunstâncias de produção do conhecimento, ajudando o aluno a superar os obstáculos que se interpõem ao pleno domínio das ferramentas necessárias à leitura do mundo.

A aprendizagem humana é determinada pela interação entre o indivíduo e o meio, da qual participam os aspectos biológicos, psicológicos e sociais. Dentro dos aspectos biológicos, a criança apresenta uma série de características que lhe facilita, ou não, a aprendizagem de conhecimentos. As características psicológicas são conseqüências da história individual, de interações com o ambiente e com a família, o que influenciará as

experiências futuras, como, por exemplo, o conceito de si próprio, insegurança, interações sociais, etc.

Desta forma, vale lembrar o que diz Bossa (1994, p.74) sobre o diagnóstico:

O diagnóstico psicopedagógico é um processo, um contínuo sempre revisável, onde a intervenção do psicopedagogo inicia, numa atitude investigadora, até a intervenção. É preciso observar que esta atitude investigadora, de fato, prossegue durante todo o trabalho, na própria intervenção, com o objetivo de observação ou acompanhamento da evolução do sujeito.

É gratificante concluirmos este curso com uma bagagem enriquecedora que adquirimos na Escola Clínica da instituição, uma vez que, esses conhecimentos irão proporcionar que saíamos profissionais mais competentes e habilidosos para intervir nos casos quando necessário.

Tais estudos sugerem que as crianças e os jovens com dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita devem participar de atividades para desenvolver a consciência fonológica, em programas de reforço escolar ou terapias com profissionais especializados, como fonoaudiólogo ou psicopedagogo. Além disso, as escolas podem desenvolver desde a pré-escola, atividades de consciência fonológica com objetivo preventivo, a fim de minimizar as possíveis dificuldades futuras na aquisição da escrita (Guimarães, 2003).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Psicopedagogia no Brasil está se consolidando, cada vez mais, num movimento de busca concreta por respostas e alternativas aos problemas relacionados ao ato de aprender, que se acumulam no cotidiano escolar. A efetiva ação da Psicopedagogia tem se constituído num espaço plural e multidisciplinar, à procura do conhecimento articulado entre o psíquico e o cognitivo e as suas relações com a gênese da aprendizagem, objetivando trabalhar com os distúrbios de aprendizagem e a oferta de sugestões para a melhoria da qualidade ou aprendizagem do ensino. Scoz (1996) define bem o papel da psicopedagogia como: “Área que estuda e lida com o processo de aprendizagem e suas dificuldades e que, numa ação profissional, deve englobar vários campos do conhecimento, integrando-os e sintetizando-os”.

O psicopedagogo institucional diagnostica e atua na resolução da crise do ensino, da aprendizagem, das relações entre professores e alunos, das dinâmicas em sala de aula, etc. Já o clínico, preocupa-se em resolver a questão da crise do e no próprio aluno (cliente), como ele opera, organiza e constrói o seu saber.

A Psicopedagogia avalia a aprendizagem e a percebe não apenas como um ato intelectual e passivo, mas coloca em pé de igualdade aspectos cognitivos afetivos e sociais.

A partir das contribuições teóricas de Piaget, Freud, Vigotsky e outros, a psicopedagogia se propõe a facilitar o processo de aprendizagem, intervindo preventiva, terapêutica e institucionalmente.

Nesse sentido, a psicopedagogia é “o processo pelo qual se proporcionam condições que facilitam o desenvolvimento do indivíduo, do grupo, da instituição e da comunidade,

bem como prevenção e solução de dificuldades existentes, de modo a atingir objetivos educacionais e pedagógicos” (Masini, 1984, Jornal do CRP).

## REFERÊNCIAS

BOSSA, Nadia. A PSICOPEAGOGIA NO BRASIL : CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA PRÁTICA, Porto alegre , Artes Medicas, s.d.

BRASIL. Projeto de Lei 10.891. Disponível em <http://www.psicopedagogiaonline.com.br>. Acesso em 25 de julho de 2005.

BOSSA, Nádia. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

BYRNE, B. E FIELDING-BARNSLEY, R. Phonemic awareness and letter knowledge in child's acquisition of the alphabetic principle. In *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), pp. 313-321, 1989

CAPOVILLA, A.G.S. Leitura, escrita e consciência fonológica: desenvolvimento, intercorrelações e intervenções. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999

CAPOVILLA, A. G. S. e CAPOVILLA, F.C. Problemas de Leitura e escrita. Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo, Memnon, 2000

FREUD, Sigmund. Obras Completas. vol III , Biblioteca Nueva, Madrid, 1968.

FERMINO, Fernandes Sisto; BORUCHOVITH, Evely; DIEHL, Tolaine Lucila Fin. Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GASPARIAN, Maria Cecília Castro. Psicopedagogia institucional. São Paulo, Psicopedagogia on-line. 1999. 9p

FERNÁNDEZ, Alicia. A inteligência aprimorada. Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FERREIRO, E, TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto alegre: Artmed, 1991.

FONSECA, Vitor da. Introdução às dificuldades de Aprendizagem. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

GARCIA, Jesus Nicasio. “Manual de Dificuldades de Aprendizagem”: linguagem, leitura, escrita e matemática. Tradução de Daniel Bueiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GIROUX, Henry a. “Os professores como Intelectuais”: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas sul: 1999.

GOSWAMI, U. e BRYANT, P. Phonological skills and learning to read. Hove, UK: Psychology Press Ltd, 1997

GUIMARÃES, S.R.K. Dificuldades no Desenvolvimento da Lectoescrita: O papel das Habilidades Metalingüísticas. In Psicologia: Teoria e Pesquisa. Jan-Abr 2003, vol 19 n. 1. Pp. 33 – 45

IGEA, Benito del Rincón e colaboradores. Presente e futuro do trabalho psicopedagógico. Porto Alegre : Artmed, 2005.

JUEL, C., GRIFFITH, P.L. e GOUGH, P.B. Aquisicion of Literacy: A longitudinla study of children in first and second grade. In Journal of Educational Psychology, 78 (4), pp. 243-255, 1986

PAZ, J. PSICOPATOLOGIA DINÂMICA, Galerna, Buenos Aires, 1971

PAIN, Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem Porto alegre, Artes Médicas. 1985

PIAGET, Jean. Psicologia e pedagogia. 4ed Rio de Janeiro, Forense-universitária, 1976

POLITY, E. Pensando as dificuldades de aprendizagem à luz das relações familiares. Disponível em <http://www.psicopedagogiaonline.com.br>. Acesso em 18 de junho de 2005.

ROSS, A.O. Aspectos psicológicos dos distúrbios de aprendizagem e dificuldades na leitura. Mc Grarv-Hill do Brasil, 1979.

RUBINSTEIN, Edith (org). Psicopedagogia uma prática de diferentes estilos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SCHOENFELDT, B.K. Becasse Maturidade escolar. São Paulo: Vetor, 1999.

SCOZ, B. Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Média, 1992.

SOUZA, Audrey Setton Lopes. Pensando a inibição intelectual: perspectiva psicanalítica e proposta diagnóstica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

STANOVICH, K.E. CUNNINGHAM, A.E. e CRAMER, B.B. Assessing phonological awarenwss in kindergarten children: issues of task comparability. In Journal of Experimental Child Psychology, 38, pp. 175-190, 1984

ZORZI, J. L. Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: Questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

# Professores e cuidadores frente às necessidades educacionais do aluno com deficiência

Dulcineya Maria de Oliveira Silva

Especialização em Educação inclusiva pela Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo- SP, Brasil, 2014.

## RESUMO

O presente estudo aborda a postura do Professor e do CAD<sup>1</sup> no Atendimento Educacional de alunos com deficiência numa escola da rede municipal de ensino do Estado de Mato Grosso. O trabalho apresenta considerações dos atores envolvidos com relação a inclusão desses alunos em classes regulares. A metodologia aqui utilizada se embasou em leituras da área em questão, da pesquisa qualitativa, da observação e questionário de perguntas semiestruturadas. O estudo se propôs analisar a prática desses profissionais em relação ao aluno PCD fazendo um paralelo com suas formações específicas e atuações profissionais entre o trabalho compartilhado do Professor em parceria com o CAD. O resultado desse estudo permitiu compreender as carências da formação do professor, seus anseios e receios diante da educação inclusiva, os desafios e dificuldades encontradas por esse profissional no processo de ensino. O estudo mostra também a importância da parceria com o CAD, no sentido de colaboração para promoção do desenvolvimento da aprendizagem do aluno incluso.

**Palavras-chave:** inclusão. professores. CADs.

## INTRODUÇÃO

Sabe-se que o tema inclusão tem sido uma questão muito discutida nos últimos anos e as escolas tem trabalhado para incluir e construir o respeito às diferenças. São poucas as escolas, porém, que compreendem claramente o que é inclusão e como fazê-la acontecer no ambiente escolar. Sabe-se que o acesso à educação e a construção das aprendizagens é um direito de todo cidadão brasileiro, um dever do Estado e da família.

Os diversos espaços e contextos, a socialização e integração entre os atores de uma unidade educacional, as trocas de experiências e diversas habilidades envolvidas é que fazem a realidade de muitas escolas inclusivas.

*1 Este profissional é responsável pelos cuidados dos alunos que apresentam algum tipo de deficiência: transtorno do espectro autista (TEA), altas habilidades e ou superdotação, alunos com comprometimentos sensoriais severos e comprometimentos motores. Este profissional vem ao encontro das necessidades do aluno para se alimentar bem, locomover-se, realizar sua higiene pessoal, ajudar no manuseio de recursos de acessibilidade no contexto da escola.*



A escola aqui observada atende alunos de 04 a 09 anos de idade, passou a atender alunos com deficiências no ano de 2010. A escola pertence à rede municipal de ensino e conta com o apoio da sala de recursos multifuncional, na qual, duas especialistas em AEE<sup>2</sup> fazem os atendimentos dessas crianças e também realizam atendimentos as crianças vindas de escolas vizinhas.

Fundada no ano de 1987 ganhou o reconhecimento da comunidade que hoje a tem como um exemplo de excelência, com quadro docente de nível superior, sendo que os funcionários administrativos todos possuem nível médio e superior passando constantemente por formação continuada em serviço.<sup>3</sup>

A escola possui um amplo espaço com 09 salas de aula sendo uma sala de recursos multifuncionais, secretaria, sala de diretoria e coordenação, sala de informática e uma pequena biblioteca, apresenta pouca estrutura física e adaptações para melhor atender esse público. Atualmente, a sala de recursos multifuncionais passou por reformas, foram compradas cadeiras adaptadas e objetos para o manuseio e trabalho com o aluno deficiente. A unidade educacional atende nove alunos com TEA, TGD e deficiência motora, além do atendimento aos alunos de escolas vizinhas.

A presença desses alunos mostra que a escola está aberta ao responder com ações concretas todos que chegam a seu ambiente, as interações estabelecidas se integram aos conhecimentos desses alunos e ao desafio que o contexto lhe propõe, pois nem todos os professores sentem-se preparados para realizar esse atendimento.

A escola busca diariamente romper as barreiras no que tange ao atendimento do aluno PCD, são vários os desafios nela encontrados e o mais conhecido e citado pelos professores e cuidadores é a ausência de formação inicial e capacitações contínuas que possam ampliar seus conhecimentos e práticas.

## PROFESSORES E CUIDADORES NO DESAFIO DE INCLUIR

O termo inclusão tem sido comumente associado a inovação educacional segundo (ZULIAN E FREITAS, 2001), implicando dessa forma, diretamente na formação dos professores e propostas de ensino que venha a atender as demandas da nova sociedade. Uma escola inclusiva de acordo com essas autoras, é aquela que atende seus alunos em suas necessidades concretas sendo eles portadores ou não de deficiência.

Segundo o Ministério da Educação todos tem direito a educação sem discriminações e a Educação Especial faz parte do sistema educacional como uma modalidade de educação escolar para efeitos da lei 9394/96.

O movimento inclusivo nas escolas foi reforçado por essa política de Educação Especial proposta pelo MEC, que causou um impacto muito grande entre os professores do ensino regular, remodelando as práticas educativas e revelando o papel estratégico que a educação ocupa no processo de consolidação de uma sociedade mais justa, livre, igualitária e acolhedora para todos (ZULIAN E FREITAS, 2001)

(HOLLY, 1992 *apud* ZULIAN E FREITAS, 2001) fala que existem muitos fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores, ao logo do processo de ensino (...) suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam.

<sup>2</sup> Atendimento Educacional Especializado.

<sup>3</sup> Trecho extraído do Projeto Político Pedagógico da unidade educacional.

De acordo com Nadal (2004) é preciso que a formação acadêmica do professor seja levada em consideração, pois muitas vezes esse profissional não foi preparado para a prática de se trabalhar com crianças deficientes. Segundo a mesma autora, a formação inicial não deve ser tomada como momento primeiro e último da formação profissional já que inúmeros saberes são produzidos a todo instante tornando a atualização imprescindível.

É no fazer do processo educativo, dos conhecimentos, experiências, crenças e esquema de trabalho que a educação permanente poderá ser pensada e ampliada levando em consideração a reflexão, troca de ideias, informações, sentimentos e suas ações.

Os professores podem reagir de forma diferenciada frente as práticas nas escolas inclusivas, ignorando o processo de mudança, por insegurança, sem tomar conhecimento do que está acontecendo ou demonstrando preconceito, devido à falta de informação e do estabelecimento de pré-concepções, ou ainda, aceitando a ideia da mudança do ensino, reagindo de forma positiva e reconhecendo a validade da sua atitude, evidenciando que está aberto tanto para a discussão sobre a inclusão como para aceitação de um aluno PNEE, em sua sala de aula, num esforço para encontrar respostas para essa situação (ZULIAN E FREITAS, 2001)

A formação inicial dos professores e suas práticas no cotidiano escolar é passível de análise para a compreensão de algumas atitudes como a do não saber agir em relação a um aluno com deficiência em sala de aula, pois sua formação inicial reflete a preparação para enfrentar os desafios reais do ensino numa escola inclusiva.

A viabilização da inclusão nas escolas regulares de acordo Facion (2008) exige não somente professores especializados, mas que a sala de apoio seja uma realidade. O profissional deve ser especializado e saber realizar avaliações, organizar sistemas de trabalho, avaliar sua eficiência, avaliar problemas de comportamento e definir estratégias.

Infelizmente as capacitações e as formações iniciais das professoras envolvidas neste trabalho são poucas, portanto, a estruturação de uma política continuada para professores da educação básica seria um dos caminhos para uma educação numa perspectiva realmente inclusiva (FERREIRA E FERREIRA, 2004, apud. MELO E FACIÓ, 2008, p. 70). Quando os professores foram questionados sobre o que eles pensavam sobre incluir alunos com deficiências na escola responderam que:

*“Sim, pois criança tem o direito a estar inclusa, ter seu espaço, ser respeitada e reconhecida por todos” (P).*

*“Sim, mas é preciso ter conhecimento aprofundado e ambiente adaptado para elas” (CAD)*

*“Concordo, pois num mesmo mundo, na mesma sociedade, precisamos conviver todos juntos, temos os mesmos direitos” (P).*

*“Concordo parcialmente, pois depende de cada caso” (CAD).*

*“Sim, concordo. Porque é muito importante que a criança tenha o mesmo procedimento de ensino que as demais” (CAD)*

*“Sim, porque é um direito das crianças estar com seus pares, viver a infância com todas as suas peculiaridades” (P)*

De forma geral quase todos os Professores e cuidadores se mostraram abertos para o trabalho da educação inclusiva e percebe-se na observação de suas práticas que quase todos se mostram ansiosos para a aprendizagem desses alunos.

O profissional diz “sim” a essa proposta implicando mudanças de concepções e postura, deixando claro que é preciso renovar suas práticas, pois está surgindo novas necessidades e é preciso romper com as barreiras e paradigmas existentes. Quando o CAD diz “*Concordo parcialmente, pois depende de cada caso*” parece demonstrar fragilidade na aceitação que pode estar relacionada à ausência de formação e a paradigmas construídos ao longo do tempo no imaginário social.

Na declaração de Salamanca<sup>4</sup> a tendência da política social durante as duas últimas décadas foi a de fomentar a integração e a participação na luta contra a exclusão. Com relação às mudanças de concepções do professor do ensino fundamental da rede regular (MONTEIRO E MANZINE 2008) relatam que uma das consequências desse despreparo, o sentimento de medo em relação ao comportamento do aluno nessa condição e o receio de não conseguir ensinar uma pessoa com deficiência, uma vez que, muitas vezes inclusive, nem é informado sobre o ingresso desse aluno em suas classes, o que significa que, paralelo ao discurso de inclusão de alunos com deficiência em classes regulares, o que se tem é uma gama de professores e professoras à margem de uma formação que verdadeiramente contemple tais exigências e necessidades.

Os professores e cuidadores são acolhedores e tratam os alunos com muito respeito, durante o desenvolvimento das atividades em sala de aula é comum alguns professores demonstrarem insegurança no momento de adaptar a atividade para o aluno PCD, segundo os Professores e Cuidadores as dificuldades que encontram são:

*“Recursos materiais adaptados, falta de estrutura física” (CAD)*

*“Entender a deficiência e ter conhecimento para trabalhar com a criança. A maior dificuldade é a falta de preparo” (P)*

*“A maior dificuldade está relacionada à locomoção” (CAD)*

*“A dificuldade depende de cada criança é um caso de se locomover” (CAD)*

*“A dificuldade às vezes vem das famílias outras da estrutura física da escola, falta de investimentos em curso para os profissionais” (P)*

*“Este ano não trabalho com nenhuma criança especial, mas sinto a necessidade de um apoio maior da gestão, pois existe a dificuldade em se fazer um planejamento diferenciado para a criança especial” (P)*

Percebe-se que há uma contrapartida dos profissionais da sala de recurso multifuncional quando alguns professores pedem auxílio, estes profissionais especialistas, ajudam na adaptação de atividades, orientam o professor e traçam o caminho mais adequado para o desenvolvimento da aprendizagem desses alunos, fazendo a ponte para melhor atender o aluno com deficiência.

<sup>4</sup> Documento que nasceu na Espanha no ano de 1994 durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais e o Brasil estava presente.

Em sala de aula os professores contam e precisam da parceria com o CAD para dar sequência à intervenção já realizada por ele, é possível identificar que alguns cuidadores vão além de ser apenas um acompanhante para as necessidades diárias do aluno com deficiência mas trabalham com generosidade para que o aluno PCD construa independências necessárias para a efetivação de sua presença na escola com qualidade.

O CAD tem papel importante no sentido dos cuidados e realização de um trabalho compartilhado com o professor para o êxito do aluno deficiente, visto que ele está com a criança a todo instante sendo um canal de mediação entre o professor e o aluno incluso, é preciso entender que a ação é a melhor amiga da inclusão. Quando os profissionais são questionados sobre como eles acham que deveria ser o trabalho da sala de recurso multifuncional responderam que:

*“Muito envolvido com os problemas das crianças. Acompanhamento diário do desenvolvimento destas crianças. Acompanhar e orientar o professor de sala” (P).*

*“Deveria ser em equipe, juntamente com o apoio dos professores e CAD” (P).*

*“Oferecer suporte para a criança, a família, a professora de referência e o CAD, porque todos estão relacionados a criança” (CAD).*

*“Oferecendo suporte a todos” (CAD).*

*“Estar mais constante com a criança para acelerar o processo de ensino aprendizagem” (CAD)*

*“Adoro o trabalho das profissionais da sala de recurso. Valorizo e é enriquecedor esta parceria entre a professora de referência e da sala multi” (P).*

Trabalhar a inclusão traz muitos benefícios tanto aos alunos como para os professores, pois durante todo o processo o questionamento sobre suas práticas é constante e o envolvimento entre os alunos podem possibilitar ganhos significativos na aprendizagem de todos. Assim, a prática inclusiva envolve a todos cooperativamente para a aprendizagem de cada um.

Tanto professores quanto cuidadores buscam estratégias de ensino para que o aluno com deficiência possa ter êxitos na sua aprendizagem, assim eles relatam:

*“Procuro trabalhar diferenciado, elaborando atividades lúdicas e significativas. Procuro ter paciência, compreender e atender às suas necessidades” (CAD).*

*“Observo até que ponto aquele aluno pode avançar e se a dificuldade for por exemplo coordenação motora, trabalho atividades de colagem, barbante, trilhas etc.” (P)*

*“Fazendo atividades diferenciadas que possibilitam a aprendizagem da criança” (CAD).*

*“Fazer atividades que possibilitem o aprendizado de determinada atividade” (CAD).*

*“As estratégias além das programadas vem também de acordo com a necessidade do momento, observando a contribuição da criança e sua reciprocidade” (P).*

*“Trabalho a mesma atividade das outras crianças, mas peço para ele fazer outra coisa, dando enfoque as suas necessidades (coordenação motora, cores, etc....)” (P).*

Os alunos com deficiência necessitam de metodologias e recursos específicos (VYGOTSKI, 1997, *apud* BEZERRA; ARAÚJO, 2011, p. 287), ao contrário torna-se bastante difícil permitir-lhes, pelo menos em parte a “apropriação” do saber elaborado. Os professores acham importante ter uma formação específica na área da educação inclusiva de acordo com elas:

*“Sim! Pois existem vários meios de se trabalhar com essas crianças” (P).*

*“Muito. Eu iria trabalhar com mais tranquilidade e segurança tendo certeza de estar fazendo um trabalho correto” (P).*

*“Ajudaria muito porque quanto mais conhecimento melhor! (CAD).*

*“Sim, ajudaria porque ter um conhecimento básico contribuiria ainda mais para o direcionamento da aprendizagem da criança, nós precisamos aperfeiçoar melhor” (CAD).*

*“Sim, porque ter esse conhecimento é muito importante para o trabalho com a criança” (CAD).*

*“Não, pois só se aprende a lidar com estas crianças no dia a dia. Apesar das formações, das leituras o trabalho diário é que enriquece buscar conhecimento dependendo da necessidade de cada criança” (P).*

Quando foram questionados se tinham alguma formação para o trabalho com a criança deficiente, responderam ainda:

*“Não. Somente leituras, palestras e cursos de pouca duração que não são suficientes pra ter conhecimento que nos permita realmente a inclusão”*

*“Não!” (CAD).*

*“Tenho curso básico de TGD” (CAD).*

*“Não, mas tenho formação de CAD, palestras que a cada dois meses é oferecido pela secretaria municipal de educação e é muito importante” (CAD).*

*“Formação acadêmica não, mas procuro estudar sobre cada dificuldade específica do aluno” (P).*

*“Pós-graduação em Educação Especial” (P).*

É importante a mudança de postura no processo de ensino do aluno com deficiência, portanto, compete um trabalho coletivo e apoiado por uma política democrática que busque ações interdisciplinares e a viabilização de uma educação que realmente inclua de igual

oportunidade. Ter uma formação específica na área inclusiva é importante, assim como se mostrar aberto a modalidade de ensino da Educação Especial. O trabalho com esses alunos precisa ser aprendido no dia a dia, com as trocas de experiências e vivências no contexto escolar, no respeito as diferenças, pois só se aprende num ambiente acolhedor onde o envolvimento de todos se torna imprescindível.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola aqui observada está caminhando para que o trabalho com o aluno deficiente seja pleno e com qualidade. A Educação Especial nos princípios da lei traz a educação para todos e exige que a sociedade e a escola adaptem-se ao aluno PCD e não o contrário. Alguns professores mesmo com ausência de formações específicas não foram impedidos de aceitar o desafio da educação inclusiva, percebe-se em suas falas a preocupação com o ensino e desenvolvimento da aprendizagem desses alunos e de um apoio ainda maior da gestão escolar e da sala de recurso multifuncional. Os Professores revelam também a importância do trabalho em parceria com o CAD, pois esse trabalho compartilhado contribui ainda mais para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno deficiente. Sendo a escola um espaço de trocas de experiência a inclusão não pode ser pensado como um trabalho concluído e individual, visto que é nessas interações que possibilitará a construção de diversos saberes.

## REFERÊNCIAS

BEZERRA, Giovani Ferreira & ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. De volta a teoria da curvatura da vara: a deficiência intelectual na escola inclusiva. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.27, n.02, p.277-302, ago. 2011.

CROCHÍK, J. L.; FRELLER, C. C.; DIAS, M. A. DE L.; FEFFERRMANN, M.; NASCIMENTO, R. B.; CASCO, R. Atitudes de professores em relação à educação inclusiva. *Psicologia Ciência e Profissão*. São Paulo, v.29, n.1, p. 40-59, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n1/v29n1a05.pdf>. Acesso em: 02/03/2014.

FACION, José Raimundo et. Al. O papel do professor na educação inclusiva. In: FACION, José Raimundo (org). *Inclusão escolar e suas implicações*. 2ª edição, Curitiba, Ibpex, 2008.

MENDES, E. G.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. O que a comunidade quer saber sobre educação inclusiva. *Revista brasileira de educação especial*. Marília, v.9, n.2, p.181-194, jul-dez. 2003. Disponível em: [http://www.abpee.net/homepageabpee04\\_06/artigos\\_em\\_pdf/revista9numero2pdf/5mendes\\_rodrigues\\_capellini\\_pdf](http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista9numero2pdf/5mendes_rodrigues_capellini_pdf). Acesso em: 02/03/2014.

MONTEIRO, Ana Paula Húngaro & MANZINI, Eduardo José. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação a inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. *Ver. Brás*. Ed; Marília, Jan-abr. 2008, v. 14, n.1, p. 35-52.

NADAL, Beatriz Gomes. Possibilidades para a formação de professores prático-reflexivos através de iniciativas de formação contínua: espaços de intersecção In: RIBAS, MarináHolzmamm (org). *Formação de professores: escolas práticas e saberes*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2004.

ZULIAN, M. S.; FREITAS, S.N. Formação de professores na educação inclusiva: Aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. Revista. Cascavel, nº18, Ed. 2001. Disponível em: <http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/artide/view/5183>. Acesso em: 03/03/2014.

# Avaliação multiprofissional padronizada de crianças com Transtorno do Espectro Autista: desafios e possibilidades de intervenção e diagnóstico

## *Standardized multidisciplinary assessment of children with Autism Spectrum Disorder: challenges and possibilities for intervention and diagnosis*

**Maria Eliana Lopes de Souza**

*Graduada em Pedagogia (UFPR), Letras / Espanhol (UENP). Especialista em Pedagogia na empresa e organizações, Educação Especial e Inclusiva, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Neuropsicopedagogia, Altas Habilidades/Superdotação, Transtorno do Espectro autista e Transtorno Global do Desenvolvimento. Mestre em educação UNINI/MÉXICO. Contribuição de autoria: pesquisa, redação e revisão final. ID Lattes: 8784525994308488*

**Gelse Yuri Kakumoto**

*Psicóloga – CRP 08/11354, Especialista em Psicologia Analítica. ID ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7296-7030>.*

### RESUMO

O trabalho ora apresentado é resultado de uma avaliação multiprofissional psicológica e psicopedagógica, realizada com estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) de nível 3. A pesquisa de abordagem qualitativa teve como ponto de partida a dificuldade de respostas em testes padronizados ou que exigiam concentração e controle inibitório suficientemente desenvolvidos. Assim sendo as profissionais buscaram instrumentos validados alternativos para avaliar e registrar formalmente as percepções, nível de comportamento adaptativo e respostas inteligentes. Consideramos essa experiência extremamente significativa, pois ao falarmos sobre inclusão e respeito à diversidade de quadros de transtornos do neurodesenvolvimento deveríamos pensar também em metodologias e estratégias diferenciadas de Avaliação dos quadros específicos, visto que nem todos irão responder de forma padronizada.

**Palavras-chave:** avaliação multiprofissional. Transtorno do Espectro Autista (TEA). leitura de contextos. testagens alternativas.



## ABSTRACT

The work presented here is the result of a multidisciplinary psychological and psychopedagogical assessment, carried out with a level 3 student with Autistic Spectrum Disorder (ASD). and sufficiently developed inhibitory control. Therefore, professionals sought alternative validated instruments to formally assess and record perceptions, level of adaptive behavior and intelligent responses. We consider this experience extremely significant, because when we talk about inclusion and respect for the diversity of neurodevelopmental disorders, we should also think about different methodologies and strategies for assessment of specific situations, since not everyone will respond in a standardized way.

**Keywords:** multidisciplinary assessment. Autistic Spectrum Disorder (ASD). reading of contexts. alternative testing.

## INTRODUÇÃO

Compreender o funcionamento, causas e efeitos dos distintos fenômenos existentes na natureza é o que constitui a essência da ciência. Tal definição ampla nos instiga a aceitar que nem sempre possuímos os subsídios necessários à obtenção da máxima compreensão de tais fenômenos. Temos nessa premissa uma das mais marcantes características da ciência, a constante revisão, aprimoramento bem como possibilidade de novas descobertas e interpretações.

Quando nos debruçamos sobre as características e peculiaridades do Transtorno do Espectro Autista (TEA) tal asserção é ainda mais norteadora. Ao longo da trajetória de classificação e interpretação, é perceptível a superação de preconceitos ineptos e suposições baseadas no pouco conhecimento sobre funcionamento do espectro. Através de constante desenvolvimento de pesquisas e revisões, nossa percepção, classificação e diferenciação, tem passado de diversas síndromes isoladas para um espectro que engloba níveis de comprometimento e complexidade distintos.

Ao nos dispormos a avaliar crianças que estão no espectro cabe em primeiro lugar analisar o nível de comprometimento e as limitações singulares a cada caso. Os transtornos do neurodesenvolvimento trazem em sua concepção uma multiplicidade de fatores que os testes padronizados não irão abranger. O presente estudo é um relato de caso em que nos deparamos com uma necessidade de avaliação onde o avaliando não possuía suficiente desenvolvimento de linguagem (expressiva e receptiva) e controle inibitório que lhe possibilitasse controle sinestésico e atencional suficiente para realização de testagens padronizadas. Assim pensando nossa abordagem explorou protocolos de observação, comportamentos e modos de interação do avaliando com o ambiente, vendo nessa perspectiva mais integral oportunidades de leitura e releitura dos comportamentos apresentados. Sabemos que tais protocolos são planejados/desenvolvidos com o intuito de obter informações mais detalhadas sobre determinados processos cognitivos, sempre levando em consideração frequência, intensidade e peculiaridade da reação em cada ambiente. (ASSUMPCÃO, 2018; MARQUES, 2015).

A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa. Para Merriam (1998), a pesquisa qualitativa compreende a obtenção de dados descritivos, partindo de uma perspectiva investigativa crítica e/ou interpretativa, objetivando o estudo das relações humanas nos múltiplos contextos, assim como o hermetismo de um determinado acontecimento, procurando explicar e interpretar o nexos dos acontecimentos e fatos. Segundo Brandão (2001, p. 13), a pesquisa qualitativa pode ser definida como uma abordagem que [...] está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo”. Dessa interpretação depreende-se que sua essência é a compreensão de fatos sociais e interpretação coletiva partindo da percepção atribuída pelos indivíduos partícipes, sendo frequentemente referida como pesquisa interpretativa. Nesse contexto desse estudo, pode ser também interpretada a partir das definições e parâmetros abordados, sendo considerada uma relação direta à prática social/ avaliativa realizada. Vemos em Oliveira *et al.* (2020, p. 02), “[...] uma pesquisa de natureza qualitativa busca dar respostas a questões muito particulares, específicas, que precisam de elucidações mais analíticas e descritivas”.

A primeira etapa da avaliação desses estudantes começa pela suspeita do transtorno, que via de regra deve apresentar as características destacadas nos manuais diagnósticos. A partir dessa primeira análise são aplicados instrumentais de rastreamento específicos para obtenção de parâmetros significativos que enquadrem o indivíduo no espectro, posterior identificação do nível de comprometimento e necessidade de apoio. Cabe destacar que um instrumento só pode ser considerado fidedigno quando avaliado através de estudos, evidências de validação e distribuição autorizada pelos possuidores dos direitos autorais.

O avaliando em questão já possuía laudo expedido por neurologista. A solicitação por avaliação de Psicóloga e Psicopedagoga era orientada a obtenção de parâmetros comprobatórios de habilidades cognitivas, nível de comportamento adaptativo e de inteligência que indicassem a continuidade do educando em sistema regular de ensino.

Assim pensando o presente estudo de caso coloca como questão central quais alternativas os profissionais podem utilizar quando um estudante TEA não responde a aplicação de testes padronizados? A partir dessa questão esse estudo investigou instrumentais alternativos, relatos parentais e escalas auxiliares para avaliação do Autismo no Brasil. Antes de adentrarmos nos resultados convém fazer um breve resgate sobre o TEA e seus parâmetros.

## **Bases históricas**

O desenvolvimento humano, via de regra, segue determinados padrões, mesmo considerando cada indivíduo como único, há alguns marcos e indicadores que balizam um desenvolvimento típico. Somos geneticamente propensos a desenvolver um mesmo repertório de habilidades, hábitos ou características aproximadamente na mesma idade. Isso ocorre tanto nas primeiras fases de vida e estágios intrauterinos, quanto nas fases posteriores do desenvolvimento humano como um todo.

Cognitivamente a competência de aprender e lembrar estão presentes desde primeiras semanas de vida. O uso de símbolos e a capacidade de resolver problemas se desenvolvem por volta do final dos dois anos de idade. A compreensão e o uso da linguagem ampliam-se rapidamente. No âmbito psicossocial constroem-se os vínculos afetivos com os pais e com outras pessoas. (LIMA E SANTOS, 2019, p.6)

Cabe, no entanto, contextualizar o entendimento sobre o que hoje se entende como transtorno do neuro desenvolvimento. Até aproximadamente o século XIX, os transtornos mentais não possuíam classificação ou critérios diagnósticos padronizados. Indivíduos que evidenciavam comportamentos atípicos ou fora dos padrões eram excluídos e rotulados, por vezes sendo tratados como criminosos. Outra prática comum a época era o internamento em instituições de saúde, sendo submetidos a práticas sub-humanas, privação de liberdade e convívio social. Eram cobaias humanas, pois serviam de base para estudos de padrões de comportamentos discrepantes.

Em 1857 o psiquiatra franco-austríaco, Benedict August Morel, foi o primeiro a utilizar o termo ‘demência precoce’ em sua obra “Tratado sobre as degenerações físicas, intelectuais e morais da espécie humana e as causas que produzem essas variedades prejudiciais”. Suas conclusões e postulados estavam fortemente arraigados a doutrina católica, bem como percepção da degenerescência como padrão genético e geracional, com prognóstico de perpetuação e agravamento a cada geração.

A ideia mais clara que nós poderíamos formar da degenerescência da espécie humana é de representá-la como um desvio doentio de um tipo primitivo. Este desvio, por mais simples que possamos supô-lo na sua origem, traz em si, todavia, elementos de transmissibilidade de uma tal natureza, que aquele que porta o germe torna-se cada vez mais incapaz de cumprir sua função na humanidade, e o progresso intelectual, já travado na sua pessoa, encontra-se ainda mais ameaçado na dos seus descendentes (MOREL, 1857, p. 5).

Após esse primeiro enfoque vieram os projetos higienistas, cuja premissa se assentava na dúvida sobre o tratamento destinado, até então, aos “doentes mentais”. As instituições de saúde mental, já denominadas hospícios, encontravam-se com lotação acima de suas capacidades de atendimento, registrando internamentos recorrentes e tratamentos sem resultados significativos ou duradouros. “Buscavam-se alternativas para a Medicina Mental, pois o cotidiano mostrava que a sociedade progredia rapidamente mas trazia consigo a loucura e a degeneração” (MANSANERA E SILVA, 2000, p. 118).

Para Caponi (2012), a busca por uma classificação das doenças mentais, teria como desdobramento posterior uma classificação etiológica, ou seja, estabelecer um parâmetro das causas e origens desse fenômeno, para a partir disso desenvolver um sistema classificatório de patologias (“estudo da doença” e tem origem no grego, onde Pathos = doença e Logos = estudo) cuja resposta mais imediata seria a implementação de terapias adequadas a cada caso.

Entre os séculos XIX e XX, Emil Kraepelin (1856/1926) devido a seus estudos e readequações, foi reputado como sistematizador da psicopatologia descritiva. Ao longo de sua carreira escreveu oito edições (período de 30 anos) de seu Manual de Psiquiatria, todas continham alterações nosológicas, ou seja, alterações de classificações de doenças ou transtornos. Evidenciando uma perspectiva de distinção entre os diversos modos de sofrimento mental a partir de observações e validações clínicas, lhes conferindo assim o mesmo caráter estatutário que as doenças físicas tratadas pela medicina (DUNKER, 2014).

A multiplicidade de pesquisas e estudos na área fez com que a padronização se tornasse urgente. Com esse intuito, houve proposição de documentos norteadores, tendo destaque o Manual Diagnóstico e estatístico de Transtornos Mentais (DSM), organizado e publicado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) e a Classificação Internacional de Doenças (CID), planejado e orientado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) (STEIN E REED, 2020; GAEBEL *et al.*, 2020). Dada a importância de ambos os documentos convém esclarecer suas aproximações e divergências.

Em 1917, a Associação Americana de Psiquiatria (APA) e a Comissão Nacional de Higiene Mental se uniram para elaborar o DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Desordens Mentais, do inglês *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*). Nem a união, nem a data foram aleatórios. Após a II Guerra Mundial, a demanda e exigência por tratamento e classificação mais específicas das desordens mentais, se fez urgente. Devido tanto a todo o cenário pós-guerra quanto em razão dos veteranos e sobreviventes. No mesmo ano (1917), o Comitê de Estatística da Associação Médico Psicológica Americana desenvolve e compila, o que seria a 1ª Classificação Internacional de Doenças (CID); no ano posterior, publicou-se um Manual de caráter estatístico e epidemiológico, composto por 22 tipos de distúrbios identificados e estudados clinicamente. “Desse trabalho, que foi realizado em conjunto com a Academia de Medicina de Nova York, resultou a primeira edição da Nomenclatura Classificada e Estandartizada das Doenças da Associação Médica Americana.” (SCARIN E SOUZA, 2020, p. 3)

A partir da coleta de dados pós-guerra, houve uma necessidade mais urgente por padrões e tratamentos. Na segunda metade do século XX, a organização de sistemas diagnósticos e padronização das categorias de doenças, visando atender as funcionalidades e propósitos acadêmicos, terapêuticos, legais, sociais, administrativos e financeiros tornaram-se imprescindíveis (ALÁRCON E FREEMAN, 2015). Não só para determinar uma congruência terminológica no âmbito médico, mas para estabilizar uma área de saúde que precisava de parâmetros e padrões.

Com este intuito, em 1952, a Associação Americana de Psiquiatria (APA) publica a primeira versão do DSM I, contendo 106 categorias, baseado principalmente no enfoque psicanalítico. Nessa versão do Manual, a reavaliação psicopatológica estava respaldada na “racionalidade diagnóstica centrada em tipos de reação e no pressuposto sintético da história de vida e das moções determinantes das doenças mentais” (DUNKER, KYRILLOS, 2011, p. 6). Em 1968, ocorre a publicação do DSM-II, nessa versão são apresentadas 182 categorias, não havendo alterações significativas em relação à versão anterior. (ARAÚJO; LOTUFO NETO, 2014). A terceira versão do manual foi publicada em 1980, (DSM-III) contendo 265 categorias, com fundamentos e critérios embasados na medicina e evidências científicas. (DUNKER, 2014). Essa edição é considerada um marco, pois estabeleceu uma mudança de paradigma desfocando a base psicanalítica e consolidando as bases psiquiátricas (MARTINHAGO E CAPONI, 2019). Em sua quarta edição (DSM-IV), publicada em 1994, já havia 297 categorias; distribuídas e organizadas em cinco eixos e descritas ao longo de 886 páginas. Seu principal destaque em relação as edições anteriores

Foi a inclusão de um critério de significância clínica para praticamente metade das categorias que tinham sintomas e causavam sofrimento clinicamente importante ou prejuízo no funcionamento social ou ocupacional, entre outras áreas” (MARTINHAGO E CAPONI, 2019, p.3).

Sempre observando e evoluindo conforme as pesquisas e estudos progrediam, a edição mais recente (DSM-V) publicada em 2013, está dividida por categorias e organizada em três sessões. A primeira parte (seção I), contém orientações para uso clínico e forense. A segunda, denominada, seção II apresenta a descrição dos critérios e códigos diagnósticos dos transtornos. Na última seção III, são citados:

Os instrumentos para as avaliações dos sintomas, os critérios sobre a formulação cultural dos transtornos, o modelo alternativo para os transtornos de personalidade e uma descrição das condições clínicas para estudos posteriores” (APA, 2013, *apud* MARTINHAGO E CAPONI, 2019)

Na versão anterior, o autismo era subdividido em cinco categorias. No DSM-5 vemos a normatização das características globais do TEA, permitindo critérios diagnósticos mais homogêneos e oportunizando identificação mais assertiva do autismo. No entanto a inovação mais impactante foi a fusão do: Transtorno Autista/Transtorno de Asperger/ Transtorno Global do Desenvolvimento em “*Transtorno do Espectro Autista*”. A consequência mais direta dessa nova organização foi que sintomas, antes diagnosticados separadamente, passam a ser vistos num contínuo único de atrasos e comprometimentos com variação de critério (leve a severo), nas áreas de: comunicação, comportamentos restritos e repetitivos.

Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados.” (APA, 2014, p. 42.)

Como citado acima os principais manuais são o DSME O CID. Toda a contextualização ora exposta serve de base para compreender a principal mudança significativa, no CID-10, o grupo “Transtorno invasivo do desenvolvimento” (TID) (F84), que até então, englobava transtornos relacionados a interações sociais de reciprocidade, padrões de comunicação com prejuízo qualitativo; além de anomalias na padronização de interesses e atividades restritas, repetitivos e/ou estereotipados. Nessa categoria em particular estava inserido:

Autismo infantil (F84.0), autismo atípico (F84.1), síndrome de Rett (F84.2), outro transtorno desintegrativo da infância (F84.3), transtorno de hiperatividade associado a retardo mental e movimentos estereotipados (F84.4), síndrome de Asperger (F84.5), outros transtornos invasivos do desenvolvimento (F84.8) e transtorno invasivo do desenvolvimento, não especificado (F84.9) (ALVES *et al.*, 2020, p.4)

A nova versão também propõe essa categoria como Transtornos do Neurodesenvolvimento. Cabe elucidar que vários países não utilizam o DSM, por motivos políticos e éticos (GAUGHWIN, 2014; LOBAR, 2016). Assim sendo o CID, se configura como, a proposta de maior abrangência e alcance global por derivar de parceria realizada entre os países membros da OMS (STEIN E REED, 2019). Desde sua implementação o CID- 11 está sendo questionado quanto às consequências dessa nova postura. No entanto ao também utilizar essa nomenclatura o CID-11 fornece indicadores de que o diagnóstico não deve ser categorial, mas sim dimensional; visto que ao se dimensionar o diagnóstico em ‘espectro’, aceita-se, a existência de uma extensão ampla de sintomas, que compõem e diferem os quadros específicos. O que vemos como ponto de congruência entre esses manuais são as pesquisas e estudos ligados a neurociência.

Assim sendo percebemos através das contextualizações históricas como a classificação do quadro como doença mental passou por várias etapas até chegar no

termo autismo e que mesmo após refinamentos e revisões a necessidade de identificar e compreender o transtorno, tido em sua origem como idiotia ainda é um desafio.

Decidimos incluir essa contextualização histórica no presente trabalho para melhor compreensão do diagnóstico. Embora o enfoque seja nos instrumentos padronizados de avaliação, não poderíamos conferir a legitimidade e grau de complexidade dos protocolos sem entender um contexto geral, que antecede ou sucede o quadro do espectro.

## JUSTIFICATIVA

Conseguimos ao longo das pesquisas e refinamentos citados acima reconhecer de que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) se manifesta já nas primeiras semanas de vida do bebê, sendo perceptível através das respostas não padrão, nas discrepâncias das habilidades de engajamento social, comunicação não verbal, linguagem, reciprocidade, hipersensibilidade e alheamento, podendo até mesmo abranger diversos aspectos do funcionamento cerebral (Rapin, 2005). Estudos recentes evidenciam que o transtorno afeta principalmente o desenvolvimento cognitivo e de linguagem destas crianças, demonstrando a relevância de investigar como desenvolvimento destes domínios se processam neste público em específico.

Apesar dos indicativos e manifestações clínicas estarem presentes desde os primeiros estágios de vida, o diagnóstico do TEA demanda observação longitudinal. Atualmente há um aumento na quantidade de casos diagnosticados como TEA, tal fenômeno está associado às mudanças nos critérios de diagnósticos, maior conhecimento da população sobre o tema e aumento de estudos sobre o quadro. (BOLTLE *et al.*, 2012 *apud* PINTO *et al.*, 2016).

Atualmente é comum diagnosticar crianças após seus três anos de idade, mas não necessariamente isso sempre ocorra, em uma análise dos sinais apresentados, em alguns casos é possível diagnosticar já nos primeiros meses de vida. (SILVA *et al.*, 2022)

Esses indivíduos apresentam padrões distintos e características singulares a cada caso, não sendo, portanto, evidenciadas por todos com TEA. Por se tratar de um espectro, falamos aqui de múltiplas variações, com características próprias, mas sempre externada através de padrões repetitivos e rígidos (PETRELLI, 2016). Estima-se que o TEA acometa 1% da população mundial, cerca de 70 milhões de pessoas, por ser um dado extremamente relevante, justifica a inquietação quanto a diagnósticos assertivos e a criação de políticas públicas na área de saúde voltadas a promoção de cuidado desta população específica (MUSZKAT *et al.*, 2014). Convém destacar que devido às características peculiares do quadro, pessoas autistas costumam apresentar como comorbidade, atraso intelectual, conseqüentemente necessitam de acompanhamento especializado e sempre que diagnosticado nas primeiras fases, estimulação precoce. (GADIA; ROTTA; TUCHMAN, 2004). Por outro lado, vemos também a escassez de profissionais especializados, o que dificulta o mapeamento adequado dos perfis e conseqüente encaminhamentos as demandas pertinentes a cada caso (TOMAZOLI, SANTOS, FERNANDES E MOLINI-AVEJONAS, 2017).

Vemos nesse cenário, a importância da avaliação neuropsicológica, para fins de diagnóstico e prognóstico do Autismo. Através da avaliação, podemos mapear os atrasos e discrepâncias no desenvolvimento das funções executivas e cognitivas, bem como os aspectos preservados. Sua função mais emergente é a confirmação ou refutação da hipótese diagnóstica primária, fornecendo aos demais profissionais subsídios para que possam realizar programas de intervenção interdisciplinar mais adequados e assertivos a especificidade do indivíduo (NEUMANN, TARIGA, PEREZ, GOMES, SILVEIRA E AZUMBUJA, 2016). Ao conseguirmos analisar os fatores componentes conseguimos identificar as peculiaridades e especificidades de cada caso analisado “o padrão dessas características resulta normalmente num perfil individual que exige considerações avaliativas muito especiais e influencia de forma comprometedora todo o processo de aprendizagem”. (GADIA; ROTTA; TUCHMAN, 2004).

Estudos demonstram que os pais indicam, como fator determinante a falta de aptidão e conhecimento específico dos profissionais de saúde, o atraso no diagnóstico de seus filhos e consequente involução e estagnação do quadro (AGUIAR & PONDÉ, 2020; ZANON *et al.*, 2016). É importante refletir sobre a formação destes profissionais e buscar alternativas viáveis para minimizar esta lacuna. Quando consideramos que mesmo as manifestações mais brandas do transtorno estão associadas diretamente a prejuízos na linguagem, sociabilidade e cognição, conseguimos dimensionar o quanto a formação profissional adequada para atuação no quadro de TEA, torna-se relevante. Falamos aqui de estratégias de diagnóstico, avaliação e intervenção, categorias que podem fazer toda a diferença diante do quadro.

Obviamente temos também considerações contrárias ao uso de manuais diagnósticos e padronização de características. Fendrik (2011, p. 32) afirma que:

O Manual de Psiquiatria em suas últimas versões é, nem mais nem menos, um tratado behaviorista de patologização mental da vida privada, graças ao qual quase todo comportamento “desviado” de uma normalidade intangível, estabelecida em relação ao “que se espera”, tem a possibilidade de ser definida e medicada – como uma alteração da “Ordem” (desordem).

Não buscamos aqui um consenso universal, mas ao se falar de ciência toda contradição leva a novos estudos. Segundo Popper (2013, p.13-14)

Pois cada problema surge da descoberta de que algo não está em ordem com nosso suposto conhecimento; ou, examinado logicamente, da descoberta de uma contradição interna entre o nosso suposto conhecimento e os fatos; ou declarado talvez mais corretamente, da descoberta de uma contradição aparente entre nosso suposto conhecimento e os supostos fatos.

## ESTUDO DE CASO

A partir dos referenciais e estudos citados acima iremos ao longo desse trabalho discorrer sobre a avaliação multiprofissional, realizada por psicóloga e psicopedagoga, de um menino de 6 anos, ingresso recentemente no ensino fundamental, portanto cursando 1º ano. Realizou a primeira investigação com avaliação por equipe multiprofissional em agosto de 2019, a segunda em junho de 2021 e em abril de 2022 Avaliação precoce. Assim sendo a presente avaliação seria a quarta e se tratando de alguém com tão pouca idade,

nos chamou a atenção as peculiaridades do caso. O estudante faz acompanhamento fonoaudiólogo e psicológico desde 2021.

Quanto ao desenvolvimento da linguagem, iniciou as primeiras palavras com 2 anos. Aos 4 anos atendeu quando chamado pelo nome. Atualmente nomeia alguns objetos de seu interesse como o nome de animais e seus alimentos preferidos. Não produz frases espontaneamente, mas desenvolveu ecolalia.

A ecolalia é definida como a repetição de sons, palavras ou frases. Algo que ocorre também a crianças com sintomas autísticos. (...) há três tipos de ecolalia: imediata, referindo-se à repetição imediata do que a criança ouve; tardia, que ocorre quando a criança repete alguma coisa que ouviu em outro momento; e mitigada, que surge quando a criança repete de forma alterada o que ouviu anteriormente. (DIB, 2017, p. 213)

Em relação a linguagem receptiva, oscila frente instruções mesmo breves necessitando na maioria das vezes repetição e manejo. Mantém atenção em uma história de seu interesse por aproximadamente 15 minutos. Tem rotina de sono, dorme uma jornada de aproximadamente 11 horas. Sua alimentação é seletiva aceitando restrita variedade de alimentos. Tem hiperfoco em animais, gosta de alguns desenhos infantis, vídeos musicais, brincar na balança e com animais de pelúcia. Há relatos de intensa movimentação corporal e dificuldade na coordenação motora grossa, machucando-se com alguma frequência, corre bastante ao longo de seu dia. Mantém-se na maior parte do tempo na pontas dos pés. Apresenta estereotípias (flapping, pulos e gritos sem motivo aparente). Persevera no hábito de andar sem calçado e cuspir no chão. Tem episódios de desorganização e incômodo em ambientes com muitas pessoas apresentando intensa agitação motora. Em ambiente familiar gosta de som alto. Mostra-se intolerante quando necessita aguardar. Em relação à autonomia, veste-se, realiza autocuidados e higiene pessoal com auxílio. Faz uso de Risperidona em período escolar. Possui laudo Transtorno do Espectro Autista (F.84) com apoio substancial (nível 3 de gravidade).

O breve relato acima exposto delinea o perfil do estudante que devido à pouca idade, hypersinestesia, tempo restrito de foco, interesses restritos e limitado desenvolvimento de linguagem não obteve êxito em testagens padronizadas. Assim sendo houve necessidade de buscar instrumentos alternativos para realizar avaliação. Ao procurar instrumentos alternativos, as avaliadoras identificaram que alguns protocolos e testagens auxiliares, apesar de estarem em processo de estudos de validação, não possuíam especificações claras sobre a autorização de direitos autorais e sem essa premissa, o material não poderia ser utilizado clinicamente (SILVA E ELIAS, 2020). Esta situação em si, dificulta a comprovação dos parâmetros, de modo que, para conferir o diagnóstico fidedigno o profissional, por vezes tem apenas aos manuais de referência e a sua experiência clínica. E pela peculiaridade do caso citado, não houve possibilidade de respostas a partir dos protocolos disponíveis.

Assim sendo procurou-se o maior número de informações, por meio de procedimentos não padronizados, mas comprovados de avaliação psicológica/psicopedagógica como: entrevista clínica com equipe escolar, profissionais que o acompanham, familiares para obter indícios sobre o desenvolvimento da maturação cerebral, período chamado de “fase maturativa” ou “anos formativos”. Fator de extrema importância para o desenvolvimento das etapas ulteriores.

Esse momento é caracterizado por intensa atividade de migração neuronal; apoptose (redução neuronal programada); mielinização (formação da “capa” lipídica e proteica que envolve os neurônios); sinaptogênese; arborização dos dendritos e axônios e eliminação competitiva e reestruturação das sinapses. Assim, fundamenta-se a importância de se investigar em minúcia as fases que compreendem zero a 6 anos; 6 aos 12 e 12 aos 18. A integração dessas informações com medidas padronizadas permitirá uma visão holística focada no indivíduo. A avaliação psicológica que não utiliza ferramentas padronizadas deve ser formatada segundo modelos teóricos, e os dados gerados interpretados à luz desse conhecimento. (CARDOSO, PAULA E SANTANA, 2021, p.154)

Tendo por base as teorias do neurodesenvolvimento, buscamos analisar os processos de diferenciação e nível de desenvolvimento dos módulos funcionais, dentro dos esquemas de maturação cerebral. A relação entre as fases de maturação cerebral esperadas para cada fase analisada, estimulação recebidas nos domínios social, afetivo, de segurança (saúde e emocional), bem como nutrição adequada podem fornecer dados significativos sobre a forma e progresso do indivíduo.

A primeira sessão com a criança foi feita com o intuito de estabelecer vínculo profissional e verificar a viabilidade de utilização de testes psicológicos e psicopedagógicos padronizados para esclarecimento da queixa de dificuldades de aprendizagem, adaptação e do desenvolvimento em geral. Entretanto, não houve resposta da criança aos testes que pudesse ser considerada. Ela não atendeu a consignas, atividades direcionadas propostas ou tentativas de realização de testes padronizados. Percebemos pela interação com o material disposto baixo desenvolvimento de brincadeira simbólica, com intenso movimento corporal, emissão de sons desconexos, fala ecolalia e estereotípias. Após constatar a inviabilidade de utilização de testes padronizados, optamos pela adoção de instrumentos de avaliação psicológica e psicopedagógicos não padronizadas, baseadas na observação naturalística, entrevistas e registros de arquivos. Destacamos a importância do simbolismo na evolução infantil pois segundo:

A brincadeira simbólica leva à construção pela criança de um mundo ilusório, de situações imaginárias onde objetos são usados como substitutos de outros, conforme a criança os emprega com gestos e falas adequadas. [...] isso ocorre conforme a criança experimenta vários papéis no brincar e pode verificar as consequências por agir de um ou de outro modo. Com isso internaliza regras de conduta, desenvolvendo o sistema de valores que irá orientar seu comportamento. (OLIVEIRA *et al.*, apud BARBOZA E VOLPINI, 2015, p.4)

Para melhor compreensão do processo avaliativo cabe elucidar as áreas abrangidas nesse estudo e foco de cada abordagem para subsidiar os encaminhamentos e registrar as observações ao longo do processo.

## CONCEITUANDO A PSICOPEDAGOGIA

O nome Psicopedagogia deriva da aproximação dos saberes dessas duas áreas, Psicologia e Pedagogia, no entanto, está muito além da junção das duas palavras, mas se insere num campo de possibilidades de intervenção e oportunidade terapêutica. Constitui-se um campo da ciência, cabendo a sua atuação estudar o processo de aprendizagem humana, tendo como seu objeto de estudo o ser cognoscente (indivíduo em processo de construção do conhecimento). A linha de abordagem utilizada foi a Teoria da Epistemologia Convergente de Jorge Visca (2010), concebida a partir das teorias Psicanalíticas, Psicologia Genética e Psicologia Social.

A Psicopedagogia vem se apresentando como um campo de estudo e atuação em constante evolução e crescimento ao longo das últimas décadas, tendo como área de atuação a perspectiva da Psicopedagogia Clínica, cujo caráter é predominantemente terapêutico/curativo, sendo seu espaço de atuação em grande parte o consultório, e o atendimento individualizado os profissionais que atuam nessa área é solicitado geralmente quando o problema de aprendizagem já foi constatado, sendo necessário uma intervenção terapêutica/curativa. Ao longo das intervenções e progressos constatados no processo corretor os obstáculos de aprendizagem vão sendo transpostos. As intervenções e ações realizadas ao longo do processo tem por finalidade evitar que as dificuldades de aprendizagem evoluam e acabem por tornar-se cristalizadas.

A expressão epistemologia, muito utilizada por Jorge Visca (2010), na Argentina tem como definição, segundo Bezerra (2020, p.1) “*Epistem* – vem do grego e significa conhecimento e *Logia* – estudo. Assim, a epistemologia é o estudo do conhecimento, suas fontes e como ocorre sua aquisição”. Já o segundo termo a palavra convergente agrega o valor de integração, interdisciplinaridade e perspectiva convergência de diversos conhecimentos direcionados a um único objeto. Temos então o termo que mesmo ao ser desmembrado nos traz a ideia de unicidade.

A Epistemologia Convergente tem sua referência de base na integração de três escolas importantes para conhecimentos psicopedagógicos. São elas: a Escola Psicanalítica, a Escola Piagetiana e a Escola da Psicologia Social, de Pichon-Rivière. Seu único ponto de interseção ou convergência é nada mais nada menos que a aprendizagem. Cada área com seu enfoque, referencial do homem em seus transcurso intrínsecos e extrínsecos. Em linhas gerais podemos afirmar que a epistemologia convergente pode significar tanto uma posição teórica, quanto uma prática (VISCA, 2010). Assim sendo, tal abordagem nos possibilita estudar as contribuições dessas três importantes escolas e exercer nossas ações relativas à aprendizagem dos nossos estudantes considerando os três enfoques teóricos (afetivo, cognitivo e social). Ver o estudante como um todo e atuar visando a superação de suas dificuldades. A definição de Rubinstein (*apud* SISTO, 1996, p.128) exemplifica que:

O psicopedagogo é como um detetive que busca pistas, procurando selecioná-las, pois algumas podem ser falsas, outras irrelevantes, mas a sua meta fundamentalmente é investigar todo o processo de aprendizagem levando em consideração a totalidade dos fatores nele envolvidos, para, valendo-se desta investigação, entender a construção da dificuldade de aprendizagem.

Além das normas e regras próprias da função de professores e pedagogos atentam para as diretrizes do Código de Ética do Psicopedagogo que em sua normativa estabelece parâmetros e orientações aos profissionais que atuam nessa área. Embora a profissão não tenha sido oficialmente reconhecida, conta com um órgão representativo a ABPp – Associação Brasileira de Psicopedagogia. Em seu 1º artigo é destaca:

Artigo 1º A Psicopedagogia é um campo de atuação em Educação e Saúde com diferentes sujeitos e sistemas, quer sejam pessoas, grupos, instituições ou comunidades. Ocupa-se dos processos de aprendizagem considerando os sujeitos e sistemas, a família, a escola, a sociedade e o contexto social, histórico e cultural. Utiliza instrumentos e procedimentos próprios, fundamentados em referenciais teóricos distintos, que convergem para o entendimento dos sujeitos e sistemas que aprendem e sua forma de aprender. (ABPp, 2019, p.1)

Para Visca (2010), a epistemologia convergente, se pauta em levantamentos das hipóteses do diagnóstico psicopedagógico, visando identificar os distanciamentos da aprendizagem padrão e os impedimentos relevantes do modelo de aprendizagem do indivíduo que o impede de ampliar suas aprendizagens e construir conhecimento. Como citado a área de atuação e abrangência da psicopedagogia engloba conhecimentos de enfoque interdisciplinar abrangendo: Pedagogia, Psicanálise, Psicologia, Epistemologia, Linguística, Neuropsicologia, dentre outras áreas do conhecimento. (Bossa, 2011, p.40). Assim sendo as intervenções e possibilidades de trabalho ao longo do processo corretor são diversas. Segundo Gamba e Trento (2009, p.2, *apud* ANJOS E DIAS, 2015, p.08)

O psicopedagogo precisa estar atento às inúmeras possibilidades de intervenção, levando em conta as dificuldades apresentadas pelos clientes que buscam sua ajuda, bem como a própria disponibilidade frente a novos aprendizados demonstrados por este.

Aprender não é um ato estático, mas um movimento que depende da convergência de inúmeros fatores, as dificuldades e obstáculos detectados ao longo dessa trajetória são o principal objetivo do processo, pois não basta saber onde está o ponto nevrálgico, mas como intervir de maneira positiva para que haja superação do quadro e retirar o sujeito da situação de “não aprender” para uma situação “como aprender”. Através das exemplificações anteriores podemos perceber que os problemas e/ou dificuldades de aprendizagem podem resultar de diferentes fatores, transitórios ou não.

As dificuldades ou problemas de aprendizagem em linhas gerais englobam tudo que pode afetar negativamente o desempenho acadêmico equilibrado. Com esse olhar ampliado podemos afirmar que as origens dos problemas perpassam as experiências e idiosincrasias do sujeito aprendente, podendo também estar ligadas a fatores correlatos de maior especificidade como as disfunções neurológicas e transtornos do neurodesenvolvimento (RELVAS, 2008).

## Abordagem Psicológica

A abordagem da psicologia para a investigação do presente caso firmou-se na avaliação clínica, na observação, em entrevistas e na análise de todos os dados levantados. Como já apresentado, o uso de instrumentos padronizados com a criança não foi possível dado o quadro clínico. Dessa forma, além das sessões com a criança, aplicou-se dois instrumentos com os responsáveis: Formulário de Entrevista Extensivo do Vineland Escala de Comportamento Adaptativo e a Escala de Responsividade Social SRS-2 para melhor mapeamento de sua funcionalidade, possibilitando caracterizar pontos importantes da avaliação de crianças com esse perfil: o comportamento adaptativo e a cognição social. Tais instrumentos possibilitam apoiar ou não o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista e orientar a intervenção/terapia. Considerar os fatores de forma transversal, resgatar os dados de anamnese, o histórico de desenvolvimento e de saúde, a intervenções já realizadas, o contexto familiar e social e integrá-los aos dados observados foram os objetivos do processo. Desta forma, as entrevistas padronizadas com os responsáveis puderam acrescentar dados importantíssimos ao caso.

O Comportamento adaptativo considera três domínios: comunicação, atividades de vida diária e socialização e tem como base os comportamentos necessários e esperados

para sua idade. Os resultados em todos os domínios indicam desenvolvimento deficitário, pouca autonomia, apontado necessidade de intervenção específica para cada área.

Para melhor compreensão dos sintomas do Transtorno do Espectro Autista foi aplicada a Escala de Responsividade Social. Tal instrumento tem como objetivo a investigação da cognição social e suas subcategorias, envolvendo questões relativas ao comportamento social recíproco, ansiedade e inibição social, engajamento nas relações interpessoais, orientação empática, compreensão e interpretação de pistas sociais, padrões restritos e repetitivos de comportamento.

Obteve-se então que as subcategorias percepção social, comunicação social, motivação social e interação social caracterizam-se como as que mais necessitam intervenção terapêutica. Foram sintomas identificados: dificuldade em desenvolver, manter e compreender relações sociais, evitação para iniciar relações interpessoais, ansiedade e inibição social, ansiedade frente mudança de rotina, fragilidade na comunicação social tanto verbal quanto não-verbal, interesses sensoriais incomuns. As respostas às percepções gerais indicaram desenvolvimento abaixo dos padrões esperados, classificando-os dentro do nível severo.

## ESTRUTURAÇÃO DA AVALIAÇÃO E ESCOLHA DE TESTAGENS ALTERNATIVAS

Como já citado não foi possível a administração de testes padronizados, pois o estudante não apresentava controle inibitório e tempo de concentração suficiente para realização de testagens formais. As principais técnicas utilizadas foram: Sessão Lúdica Centrada na Aprendizagem, Currículo Funcional Natural<sup>1</sup>, Análise do comportamento aplicada a escola<sup>2</sup>; Observação em contexto escolar e análise de documentos escolares, observação clínica; Formulário de Entrevista Extensiva da Vineland Escala de Comportamentos Adaptativos – 3ª Edição<sup>3</sup>; Escala de Responsividade Social SRS-2<sup>4</sup>; Na Escala para avaliação complementar de Autismo (*Childhood Autism Rating Scale /CARS*)<sup>5</sup> entrevista de anamnese, observação no contexto escolar, entrevista com equipe escolar e análise de documentos.

A sessão lúdica diagnóstica se diferencia da terapêutica, nessa versão o processo de brincar acontece espontaneamente, ao passo que na diagnóstica existem limites mais definidos. A perspectiva da sessão terapêutica prevê intervenções provocadoras e direcionadas visando observar a reação do aprendente como: aceitar ou não as propostas, revelação de como quer ou consegue brincar naquela situação, como expressa ou resiste as frustrações, modo como se adapta e supera desafios e mudanças apresentados nos contextos propostos. Sobre o tema, Piaget, (1975), ao pesquisar sobre a construção

1 SUPLINO, M. *Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental - Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Maceió: ASSISTA, 2005.*

2 COELHO, F. *A análise do comportamento (ABA) aplicada na escola. Academia do autismo: <https://www.nossomundoazul.com.br/>*

3 SPARROW, S.S. CICCETTI, D. V. SAULNIER, C. A. *Vineland Escala de Comportamentos Adaptativos – 3ª Edição. São Paulo: Pearson, 2019.*

4 CONSTANTINO, J. GRUBER, C. P. *SRS-2 - Escala de Responsividade Social – 2. Ed. São Paulo: Hogrefe, 2020.*

5 Schopler E, Reichler R, Renner BR. *The Childhood Autism Rating Scale (CARS). 10th ed. Los Angeles, CA: Western Psychological Services; 1988.*

do pensamento, leitura de contextos e desenvolvimento da sociabilidade, expõe que a elaboração do jogo em diferentes idades, permitindo a construção de alguns parâmetros de observação do jogo infantil. Em Winnicott, temos uma perspectiva mais integradora da função do brincar na aprendizagem.

É aqui que se desenvolve o uso de símbolos que representam, a um só e mesmo tempo, os fenômenos do mundo externo e os fenômenos da pessoa individual que está sendo examinada. ... a separação é evitada pelo preenchimento do espaço potencial com o brincar criativo, com o uso de símbolos e com tudo o que acaba por se somar a uma vida cultural. (WINNICOTT, 1975, p. 151)

Começamos com esse instrumento pois acreditamos que ao brincar, a criança constrói um espaço de experimentação, significação e transição entre o mundo interior e exterior. Assim sendo muitas coisas podem ser observadas na sessão lúdica. “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu”. (PIAGET, 1975, p. 80)

Quando temos por objetivo os aspectos, desdobramentos da aprendizagem bem como a investigação da múltiplo fatores envolvidos neste processo, vislumbramos sua relação com a queixa. A consequência direta dessa visão e utilização do instrumento citado nos permite ver: o que faz? Como faz? Como organiza esse fazer? Percebendo através de diversos parâmetros cognitivas, nos âmbitos afetivo-sociais e corporais, percebendo assim, suas implicações diretas e indiretas, seus esquemas internos de desenvolvimento do processo pedagógico e de aprendizagem social como um todo. Essa primeira e ampla abordagem é extremamente fundamental para se relacionar as observações, somadas aos dados obtidos nas testagens e nas entrevistas com equipe pedagógica e de anamnese.

O Currículo Funcional Natural é uma proposta metodológica, nas habilidades de autonomia, socialização e desenvolvimento de atividades da vida diária. Sua proposta é desenvolver habilidades que permitam as crianças a atuarem da forma mais autônoma possível dentro dos seus ambientes. Nessa perspectiva o currículo deveria “além de aumentar as respostas adaptativas, diminuir os comportamentos que tornassem as crianças menos integradas”. (SUPLINO, 2005. p.32). Assim pensando tal currículo foi delineado para que crianças desenvolvessem habilidades que os auxiliasse a adaptar-se o melhor possível, em seus ambientes. Para LeBlanc (1998) um currículo assim desenhado poderia ser conceituado um Currículo Funcional, pois visava desenvolver habilidades funcionais, ou melhor dizendo que têm função imediata, são úteis no cotidiano do sujeito, para melhor adaptação e desenvolvimento das habilidades do indivíduo em seu ambiente. Apesar de não ter sido concebido em seu cerne como alternativa para crianças com necessidades educativas especiais, mais tarde foi modificado e aplicado com essa finalidade. O Currículo Funcional/Natural evidencia em seu nome sua amplitude e a função à qual se destina.

A palavra funcional se refere à maneira como os objetivos educacionais são escolhidos para o aluno enfatizando que aquilo que ele vai aprender tenha utilidade para sua vida a curto ou a médio prazo. A palavra natural diz respeito aos procedimentos de ensino, ambiente e materiais os quais deverão ser as mais semelhantes possível aos que encontramos no mundo real. (LEBLANC, 1998. p.37)

Como escala alternativa, mesmo já possuindo diagnóstico de TEA, utilizamos a Escala para avaliação complementar de Autismo (Childhood Autism Rating Scale /CARS),

consiste em uma escala de avaliação usada como instrumento auxiliar para observações comportamentais. Sua utilização tem apresentado bons resultados na distinção dos graus/níveis de autismo (leve, moderado e severo). Utilizado para perceber e identificar crianças com TEA, seu maior diferencial está na diferenciação de comportamentos identificados dentro do espectro de outros perceptíveis em quadros de transtornos do neurodesenvolvimento. Auxilia na diferenciação do autismo: leve, moderado e grave. Podendo ser aplicado em crianças acima de dois anos de idade. Pereira *et al.* (2007) elucidam que a escala possui 15 itens que avaliam o comportamento em domínios ou áreas sendo 14, de modo geral, são afetados em indivíduos autistas e mais uma categoria geral de impressões gerais sobre as respostas e comportamentos percebidos em crianças autistas. Os 15 itens que compõem a escala são: relações pessoais, imitação, resposta emocional, uso corporal, uso de objetos, resposta a mudanças, resposta visual, resposta auditiva, resposta e uso do paladar, olfato e tato, medo ou nervosismo, comunicação verbal, comunicação não verbal, nível de atividade, nível e consistência da resposta intelectual e impressões gerais. (PEREIRA, RIESGO E WAGNER, 2008). Os escores utilizados na escala variam de 1 (dentro da normalidade) a 4 (traços de autismo grave), tendo também a opção de ½ ponto quando uma característica não se enquadra completamente em pontuação fechada. Os escores dentro de cada item podem variar de 1 (dentro dos limites da normalidade ou não clinicamente significativos) a 4 (sintomas autistas graves/ severos), o resultado final da pontuação varia entre 15 a 60, sendo o ponto de corte para autismo os resultados evidenciados de 30 para cima. Os estudos na utilização desse instrumento revelam resultados válidos para identificar os diferentes níveis de autismo, sendo seu grau de confiabilidade bem avaliado.

## RESULTADOS OBTIDOS

Os aspectos relevantes e identificados ao longo de todo o processo serão elencados e apresentados, nesse item. Cabe destacar a singularidade dos desdobramentos, encadeamentos e os aspectos significativos para formação de um perfil cognitivo comportamental que representasse o real potencial, competências e habilidades do estudante.

Dentre esses destacamos como grande área o processo de regulação emocional frente à frustração; e seus subitens com resultados descritos. Capacidade funcional e demonstração de afeto e vinculação com adultos limitada; boa rede de apoio social familiar e atendimentos em instituições de saúde e educação. Aversão à demora (processo de desconto temporal) extrema; níveis limitados de autonomia, dependência nas AVD's, bem como nas habilidades conceituais e práticas, conforme parâmetros idade e oportunidades contextuais; presença de fatores de proteção ao desenvolvimento

Linguagem/ comunicação Dificuldades: compreensão, expressão e modulação das mensagens. Sistemas receptivo, expressivo e pragmática em déficit (percepção; plano motor fala; uso contextual). Baixo padrão de reciprocidade

Potencial Cognitivo (percepção, memória, atenção, pensamento) Problemas de recepção e processamento sensorial; fácil deslocamento do foco atencional; capacidade baixa de retenção; habilidade preservada de aprendizagem por associação; boa simbolização, mas preferência por raciocínio concreto.

Comprometimento nos sistemas atencionais, sensório perceptuais, de memória, pensamento (raciocínio, solução de problemas), com implicações para o comportamento geral. Tendência a introspecção, comportamentos repetitivos e estereotípias.

Cabe ressaltar que falhas na expressão de habilidades podem ser parcialmente relacionadas as dificuldades em persistir na mesma tarefa ou prejuízos nas habilidades verbais.

Na Área motora (desenvolvimento físico) há preservação dos movimentos voluntários aprendidos e padrões rítmicos. No entanto percebe-se intensa e descontextualizada movimentação corporal. Dificuldade no controle inibitório e autocontrole, acarretando maior variabilidade nas respostas em geral, incluindo respostas motoras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os fatores envolvidos na avaliação de quadros de transtornos do neurodesenvolvimento tivemos ao longo do processo desafios e readequações. Todas as etapas foram estabelecidas visando identificar as habilidades e potencialidades do estudante. Os instrumentos utilizados tiveram por função delinear parâmetros e apresentar as características funcionais e níveis de socialização. Julgamos pertinente ressaltar que nos quadros específicos é imprescindível buscar alternativas válidas e estabelecer junto a família e demais profissionais que acompanham o estudante parceria e troca de informações. Todo processo que se diz inclusivo deve atentar as possibilidades de adequação, adaptação, readaptação, releitura de contextos, revisão e novos desdobramentos. Destacamos por fim que toda avaliação é realizada em um momento determinado da vida da criança, com resultados que não são definitivos. Logo, tratando-se de um indivíduo em desenvolvimento, seu desempenho é passível de mudanças.

## REFERENCIAS

AGUIAR, M. C. M., & Pondé, M. P. (2020) Autismo: impacto do diagnóstico nos pais. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*. Dói: 10.1590/0047-208500000276

ALVES, L. E., MONTEIRO, B. M. M., SOUZA, J. C. Comparação da classificação dos transtornos do desenvolvimento infantil por meio do DSM-5, CID-10 e CID-11. *Revista: Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*. 9, n. 10, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9058/8047>. Acesso em: 15de jul 2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. Porto Alegre: Artmed.

ALARCON G, Renato D.; FREEMAN, A. M. Rutas ontológicas de la nosología psiquiátrica: ¿Cómo se llegó al DSM-5? *Ver. Neuropsiquiatria*, Lima, v. 78, nº 1, enero 2015.

ANJOS, E. K. O. dos; DIAS, J. R. A. Psicopedagogia: sua história, origem e campo de atuação. *Revela*, ano VIII, n. XVIII, jul. 2015, p. 2. Disponível em: [http://fals.com.br/revela/ed18/elza\\_anjos.pdf](http://fals.com.br/revela/ed18/elza_anjos.pdf). Acesso em: 20 jul. 2023.

- ANJOS, E. K. O. e DIAS, J. R. A. Psicopedagogia: sua história, origem e campo de atuação. Praia Grande, SP, 2015.
- ARAÚJO, Á. C.; LOTUFO NETO, F. A Nova Classificação Americana para os Transtornos Mentais - o DSM-5. Rev. Bras. De Ter. Comp. Cogn., v. XVI, n. 1, p. 67-82, 2014.
- ASSUMPÇÃO, F.B E Bernal, M.P. Qualidade de vida e autismo de alto funcionamento: percepção da criança, família e educador. Bol Acad Paul Psicol. 2018;38(94):99-110.
- ASSUMPÇÃO, F. B., Jr, Kuczynski, E., Gabriel, M. R., & Rocca, C. C. (2018). Escala de avaliação de traços autísticos (ATA): validade e confiabilidade de uma escala para a detecção de condutas autísticas. Arquivos de Neuropsiquiatria, 57(1), 23-29. Doi:10.1590/S0004282X1999000100005. Acesso em 24 de jul 2023
- BARBOZA, K. e VOLPINI, M. A organização dos cantos temáticos na educação. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 2 (1): 13-24, 2015. Disponível em: [unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/.../06042015200227.pdf](http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/.../06042015200227.pdf). Acesso em: 27 de jul 2023.
- BRANDÃO, Z. A dialética macro/micro na sociologia da educação. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, SP, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.
- BONFATTI, P. NOGUEIRA, C. C de C; TELLES, K. M de A e SOUZA, M. de A. C. Acerca do conceito de Arquétipo na Psicologia Analítica: Breves Considerações. ANALECTA, V. 4, N. 4, nov. /2018 – ISSN 2448-0096, p.5333-548;
- CARDOSO, J. P. C.; PAULA, F. S.; SANTANA, J. J. R. A. Neurodesenvolvimento infantil: relato de avaliação psicológica sem uso de técnicas padronizadas. Revista. Psicopedagogia 2021; 38(116): 152-66. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v38n116/03.pdf>. Acesso: 20de jul2023.
- CAPONI, S. Loucos e degenerados: uma genealogia da psiquiatria ampliada. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2012.
- Código de Ética da ABPP. In: Revista Psicopedagogia. São Paulo. v.12, nº25, ABPp. 2019.
- DIB, M. C. A procura de uma intenção comunicativa na ecolalia: Estudo de um caso. Jornal de Psicanálise 50 (93), 213-222. 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/jp/v51n94/v51n94a17.pdf>. Acesso em: 20de jul2023
- DUNKER, C. I. L. Questões entre a psicanálise e o DSM. J. psicanal., São Paulo, v. 47, n. 87, p. 79-107, dez. 2014.
- DUNKER, C. I. L. KYRILLOS, F. Neto. A psicopatologia no limiar entre psicanálise e a psiquiatria: estudo comparativo sobre o DSM. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/vinculo/v8n2/a02.pdf>. Acesso em: 10de jul 2023.
- MACY M, BAGNATO S.J. Authenticity in Early Childhood Assessment: The Developmentally Appropriate Alternative. In: Saklofske DH, Reynolds CR, Schwean VL, eds. The Oxford Handbook of Child Psychological Assessment. New York: Oxford University Press; 2013. Doi: 10.1093/oxfordhb/9780199796304.001.0001
- FERNANDES, A. A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artmed, 1990

- FENDRIK, S. O DSM-IV: uma metafísica comportamentalista? In: JERUSALINSKY, A.; FENDRIK, S. (Orgs.). O livro negro da psicopatologia contemporânea. São Paulo: Via Lettera, 2011, p. 29-37.
- GADIA, C. A., TUCHMAN R., ROTTA, N.T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. *Jornal de Pediatria*, 2004, Supl/S83.
- GAEBELA, W., STRICKER J., & KERST, A. (2020). Mudanças da CID-10 para a CID-11 e direções futuras na classificação psiquiátrica. *Diálogos em Neurociência Clínica*, 22(1), 7-15. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2020.22.1/wgaebel>
- GAMBA, A B; TRENTO, V. A. (2009) O Projeto de trabalho como mediador de aprendizagem no espaço clínico. Disponível em: [chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3284\\_1745.pdf](chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3284_1745.pdf). Acessado: 01 de maio de 2023.
- GAUGHWIN, P. Has the Diagnostic and statistical manual of mental illnesses jumped the shark and is it now time for Australia to reconsider reliance on it? *Australasian Psychiatry*, 22(5), 470-472. <https://doi.org/10.1177/1039856214545548>. 2014.
- LeBLANC, J. M. Curriculum Funcional/Natural para la vida-La definición y desarrollo historico Centro de Educación Especial. *Ann Sullivan*. Perú. 1998;
- LOBAR, S. L. DSM-V Changes for Autism Spectrum Disorder (ASD): Implications for diagnosis, management, and care coordination for children with ASDs. *Journal of Pediatric Health Care*, 30(4), 359-365. <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2015.09.005>. 2016.
- JUNG.C.G. Os arquétipos e o inconsciente coletivo. Petrópolis: Vozes, 2017
- LIMA, M. M. de M.; SANTOS, M. B. Desenvolvimento na Primeira Infância: A importância dos primeiros anos de vida. Disponível em: <https://repositorio.fps.edu.br/bitstream/4861/3471/1/TCC%20Primeira%20Inf%20c3%a2ncia%2003.09.19.pdf>. Acesso em: 13 de jul/2023.
- MANSANERA, A. R. SILVA, L.C. A influência das ideias Higienistas no desenvolvimento da Psicologia no Brasil. *Revista: Psicologia em Estudo* v. 5 n°1/p.115-137/2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/VSY9ddmBqr4ZmNXgDJr6j9g/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 de jul 2023.
- MARTINHAGO, F. CAPONI, S. Controvérsias sobre o uso do DSM para diagnósticos de transtornos mentais. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 29(2), e290213, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/4CXZ3jQsv8d7KjPb5HGy5Sb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12de jul2023.
- MARQUES, D. F; BOSA C. A. Protocolo de Avaliação de Crianças com Autismo: Evidências de Validade de Critério. *Psicol Teor Pesqui*. 2015;31(1):43-51. Doi: <http://www.dx.doi.Org/10.1590/0102-37722015011085043051>
- MARQUES, D. F., & Bosa, C. A.). Protocolo de avaliação de crianças com autismo: evidências de validade de critério. *Revista: Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(1), 43-51. Doi:10.1590/0102-37722015011085043051. 2015. Acesso em : 24 de jul 2023
- MERRIAM, S. B. *Qualitative research and case study applications in education*. São Francisco (CA): Jossey-Bass, 1998.

MOREL, Benedict-August. *Traité des dégénérescences physiques, intellectuelles et morales de l'espèce humaine et les causes qui produisent ces variétés maladives*. Paris: Baillièrre, 1857. Disponível em: < <https://archive.org/details/traitdesdg57more/page/n9> >. Acesso em: 06 jul. 2022.

MUSZKAT, M. Et al. Neuropsicologia do autismo. In: FUENTES, D. *et al.* (Orgs.). *Neuropsicologia: teoria e prática*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, p. 183-192, 2014

NEUMANN, D.M.C, TARIGA A. da R., PEREZ D.F., GOMES P. M., SILVEIRA, J. da S. & AZAMBUJA L. Avaliação Neuropsicológica do Transtorno do Espectro Autista. 2016 Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1087.pdf>. Acesso em: 28 de jul 2023

SILVA, E. A. M (2020). Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a linguagem: a importância de desenvolver a comunicação. *Revista Psicologia & Saberes*, 9(18), 174- 188. Recuperado de <https://revistas.cesmac.edu.br/index.php/psicologia/article/view/1221>

SILVA; C.C. e ELIAS; L. C. dos S. Instrumentos de Avaliação no Transtorno do Espectro Autista: Uma Revisão Sistemática. 2020. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v19n2/10.pdf>. Acesso em: 29 de jul de 2023

OSELLA, A. V. V. de S. Fundamentação histórica, teórica e clínica na análise de crianças com autismo. *Revista de Estudos Psicanalíticos*, v. 35 (1) 81-107, 2017/2018. Disponível em: [https://www.spbsb.org.br/site/images/Novo\\_Alter/2017\\_2018/Ana\\_Velia.pdf](https://www.spbsb.org.br/site/images/Novo_Alter/2017_2018/Ana_Velia.pdf). Acesso em: 15 de jul 2023

OLIVEIRA, G. S.; CUNHA, A. M. O.; CORDEIRO, E. M.; SAAD, N. S. Grupo Focal: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa? In: *Cadernos da Fucamp, UNIFUCAMP*, v.19, n.41, p.1-13, Monte Carmelo, MG, 2020.

PEREIRA, A.; RIESGO, R. S.; WAGNER, M. B. Autismo infantil: tradução e validação da Childhood Autism Rating Scale para uso no Brasil. In: *J. Pediatr. (Rio J.)*, Porto Alegre, v. 84, n. 6, p. 487-494, Dec. 2008.

PETRELLI, Francesco *et al.* Astrocytes and Microglia and Their Potential Link with Autism Spectrum Disorders. *Frontiers in cellular neuroscience* v.10 p. 21,2016.

PINTO, R. N.M. *et al.* Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, v. 37, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2016.03.61572>. Acesso em: 22 de jun. 2023.

PIAJET, J. (1975). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação* (Cabral, A.; Oiticica, C.M., Trad.). 2a Ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília.

POPPER, K. R. *Lógica da Pesquisa Científica*. São Paulo - SP: Cultrix. 2013

RAPIN, I. Distúrbios da comunicação no Autismo infantil. In C. Chevrie-Muller & J. Narbona. *A linguagem da criança: Aspectos normais e patológicos* (2ed., pp. 439-457). Porto Alegre: Artmed.2005.

RELVAS, M. P. (2008) *Neurociências e Transtornos de Aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva*. 2ª ed. Rio de Janeiro: WaK

SCARIN, A. C. C. SOUZA, M. P. R. Medicalização e patologização da educação: Desafios a psicologia escolar e educacional. *Revista: Psicologia Escolar e Educacional*. 2020, v. 24/ 1-8.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NK7KFMcM8Wb9fYrhQgpwj5c/?format=pdf>. Acesso em: 10 de jul 2023.

SILVA, E. ORLANDELI, F. MOTTA, G. HÜBNER, I. C. O papel do diagnóstico precoce de TEA em crianças para o desenvolvimento escolar. Repositório Universitário da Ânima (RUNA). Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/29283/2/Final%20-%20O%20PAPEL%20DO%20DIAGN%20PRECOCE%20DE%20TEA%20EM%20CRIAN%20PARA%20O%20DESENVOLVIMENTO%20ESCOLAR.pdf>. Acesso em: 15 de jul 2023

SISTO, F. F. [et al]. Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. Petrópolis, RJ: Vozes. 1996

SUPLINO, M. Currículo Funcional Natural: Guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental. Brasília, 2005.

STEIN, D. J., & REED, G. M. (2020). Saúde mental global e nosologia psiquiátrica: DSM-5, CID-11 e RDoC. Revista Brasileira de Psiquiatria, 41(1), 3-4. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2018-4101>.

STEIN, M. Jung: o mapa da alma. São Paulo: Cultrix, 2006.

TANZAWA, Elaine Cristina Liveiro *et al*. Psicopedagogia institucional: passos para a atuação do assessor psicopedagógico. Revista Inesul, 2010. Disponível em: [https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol\\_13\\_1307132500.pdf](https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_13_1307132500.pdf) Acesso em: 21 ago. 2022.

TORRAS-MAÑÁ, M., GÓMEZ-MORALES, A; GONZÁLEZ-GIMENO, I., FORNIELES-DEU A., & BRUN- GASCA C. Avaliação da cognição e da linguagem no diagnóstico precoce do transtorno do espectro Autista: utilidade das Escalas de Bayley para o desenvolvimento de bebês e crianças pequenas. 3ª edição. Revista de Pesquisa sobre Deficiência Intelectual, 60, 502–511. Doi:10.1111/jir.12291. (2016). Disponível

TOMAZOLI, L.S., SANTOS, T.H.F., FERNANDES, F.D.M. MOLINI-AVEJONAS, D.R. Rastreamento de alterações cognitivas em crianças com TEA: estudo piloto. Revista Psicologia: Teoria e Prática, 19(3), 23-32. São Paulo, SP, set.-dez. 2017..

ZANON; R.B; BACKES. B. e BOSSA, C.A. Autismo: construção de um Protocolo de Avaliação do Comportamento da Criança – ProteaR. Revista Psicologia: Teoria e Prática, 18(1), 194-205. São Paulo, SP, jan.abr. 2016. Disponível em : <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v18n1/15.pdf>. Acesso em: 28 de jul 2023

VISCA, J. (2010). Clínica Psicopedagógica: Epistemologia Convergente. Trad. Laura Monte Serrat Barbosa. São Paulo: Pulso.

WINNICOTT, D. W. (1975). O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago.

## Ensino especial e geografia: considerações sobre a formação de professores

### *Special education and geography: considerations on teacher training*

**Maiame Carvalho Pinheiro**

*Universidade de Brasília/ Universidade Aberta do Brasil*

**Alexandre Liotério**

*Universidade de Brasília/ Universidade Aberta do Brasil*

#### RESUMO

Trabalhar conceitos de Geografia com estudantes da Educação Básica não é uma tarefa fácil, tendo em vista a dificuldade de construir pensamento abstrato. Fica mais desafiador e um pouco mais delicado quando se propõe a trabalhar estes conceitos para pessoas com algum tipo de deficiência. Tendo em vista isso, este estudo busca compreender os conceitos que abrangem e norteiam a formação do professor de Geografia para lidar com alunos da Educação Especial. A educação e o ensino de geografia estão ligados à sociedade, por isso, não podemos desencadear um trabalho eficaz sem agregar o ensino de geografia e inclusão. O conceito de inclusão é algo que envolve diversas questões, não estando voltada apenas para alunos com deficiência, mas pessoas que de alguma forma são excluídas dos seus direitos. Inclusão é um tema que vem sendo debatido de forma mais profunda e intensa em diversos campos do conhecimento, sobretudo nas duas últimas décadas, dessa forma, procura-se trazer a luz aqui, o seu entendimento dentro da realidade contemporânea da educação no Brasil.

**Palavras-chave:** professor em geografia. alunos da educação especial.

#### ABSTRACT

Working Geography concepts with Basic Education students is not an easy task, given the difficulty of building abstract thinking. It becomes more challenging and a little more delicate when you propose to work these concepts for people with some kind of disability. In view of this, this study seeks to understand the concepts that encompass and guide the training



of geography teachers to deal with Special Education students. Geography education and teaching are linked to society, and for this reason, we cannot trigger an effective work without adding geography teaching to inclusion. The concept of inclusion is something that involves several issues, not only being aimed at students with disabilities, but people who are somehow excluded from their rights. Inclusion is a topic that has been debated more deeply and intensely in various fields of knowledge, especially in the last two decades, thus, we seek to bring light here, its understanding within the contemporary reality of education in Brazil.

**Keywords:** professor in geography. special education students.

## INTRODUÇÃO

De acordo com o Censo Escolar (2020), estima-se que no Brasil o número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão, um aumento de 34,7% em relação a 2016. O infográfico a seguir, trata de informações advindas do mesmo, levantamento, o Censo Escolar, porém de 2019, o que nos permite além de avaliar o crescimento de matrículas de alunos com deficiências de um ano para o outro, também a proporção entre matriculados em classes comuns e exclusivas.



Fonte: PNEE MEC/2019 – matrículas em classes comuns e exclusivas.

Chama atenção e anima a proporção entre o número de alunos em classes regulares e classes exclusivas, embora saibamos que em muitos casos o atendimento ainda é insuficiente, garantir a convivência social com diversidade aos alunos, já é um tanto quanto louvável.

É importante ressaltar que, o levantamento se refere aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns ou em classes especiais exclusivas. No entanto, apesar do expressivo aumento e do conhecimento sobre a importância de um trabalho adaptado às necessidades desses alunos, nota-se que ainda é desafiador para os profissionais de educação e em especial, para os docentes, a prática pedagógica adequada às particularidades das variadas deficiências. Portanto, é de fundamental necessidade investigar as raízes das dificuldades, para que sejam propostas formas de melhoria e correção da prática docente.

A estadia do aluno ao longo da educação básica, prevê a formação integral dele, abarcando seu desenvolvimento intelectual, emocional, físico, social e cultural; E isso

deve ser garantido a todos, alunos típicos e alunos com deficiências. Tendo em vista isso, tomou-se por objeto de pesquisa, a compreensão acerca da formação dos professores de geografia, para atuação junto aos alunos da educação especial.

O processo formativo dos docentes em Geografia para lidar com alunos da educação especial demandam, daqueles que se dedicam a construção de uma escola inclusiva, um olhar mais atento sobre como tem se realizado tal empreitada, as mudanças e os desafios ainda presentes para a efetivação desse trabalho.

Assim, no que se refere aos educadores, é esperado que os mesmos façam a diferença, com uma educação que compreenda as particularidades do aluno como parte enriquecedora do processo educacional e social em sua totalidade. No que se refere a formação do profissional, é muito importante que ela aconteça de forma continuada, fator que possibilita melhor compreensão do seu papel função social dentro do contexto da educação inclusiva.

O presente artigo, que está estruturado da seguinte maneira: além desta introdução, a Metodologia, que vai descrever o processo adotado para a confecção deste; Referencial teórico-bibliográfico, onde são apresentados os pressupostos acerca do objeto de estudo; em seguida a sessão intitulada Formação de professores para uma educação inclusiva, o necessário versus a realidade, que vai tratar dos desafios colocado pelo processo de construção da escola inclusiva; e também, Prática docente do ensino de Geografia para alunos com deficiência, que discorre sobre a prática de ensinar do Professor de Geografia com alunos que possui alguma deficiência; E, por fim, as considerações finais.

## **METODOLOGIA**

Ao elaborar este texto, a busca foi por oferecer para a comunidade educacional e a sociedade em geral, uma reflexão sobre a importância que tem a formação do professor de Geografia para lidar com alunos de diferentes tipos de deficiência, matriculados na rede regular de ensino.

Muitas questões têm nos motivado a realizar a pesquisa aqui apresentada, talvez a mais importante, seja o fato de que na Escola regular tenha poucos profissionais capacitados e atuantes para lidar com alunos que possuem algum tipo de deficiência

Para tanto, tomamos como objetivo geral, discutir os sentidos, significados e intencionalidades no processo de formação de professores para trabalhar com alunos da educação especial. Como objetivos específicos buscamos: identificar o papel da família no processo de inclusão das crianças com deficiência na escola regular.

Ressalta-se que o fato deste artigo ser essencialmente de revisão bibliográfica, deve-se ao fato das condições impostas pela Pandemia da COVID-19, visto que fora inviabilizado o contato direto com os atores que se pretendia entrevistar, para a composição deste artigo.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA ATUAÇÃO INCLUSIVA, O NECESSÁRIO VERSUS A REALIDADE

É possível observar, por parte dos professores e de profissionais da educação, grande resistência em aceitar o desafio colocado pelo processo de construção da escola inclusiva, o que consideramos compreensível, dada à fragilidade ou ausência da formação para lidar com tal desafio. Essa resistência surge, entre outros diversos determinantes, em decorrência da não problematização do assunto, tendo em vista que, raramente é contemplado nos momentos de formação inicial e/ ou continuada, o que conduz a formas inadequadas de entendimento (REIS E ROSS, 2020).

Os cursos ou programas de formação e capacitação docente ao mesmo tempo em que precisam dar condições efetivas para que o professor trabalhe de imediato com seus alunos, “não podem ser uma capacitação voltada apenas para questões pontuais (tipo receita - de - bolo) e sim proporcionar aprofundamento teórico metodológico” (que a maioria dos professores tanto do ensino regular quanto especial, não tem) “que lhe permita se transformar em um “professor que possa refletir e ressignificar sua prática pedagógica para atender à diversidade do seu alunado” (REIS E ROSS, 2020, p.10).

### ASPAS NO MEIO DA CITAÇÃO?

Tem-se por hipótese que tal processo de formação dos professores para a educação inclusiva ainda não está totalmente resolvido, tanto por ser notória a carência desses profissionais, como também pela falta de estrutura física das instituições de ensino regular para que seja possível a efetivação da matrícula e permanência destes alunos.

Problemas conceituais, desrespeito, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, “[...] reduzindo-a unicamente a inserção de alunos com deficiência no ensino regular” (MANTOAN, 2003, p. 35).

Para Mantoan (2003, p. 18), os sistemas escolares estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças; Enquanto o ponto de partida para se ensinar a turma toda, sem diferenciar o ensino para cada aluno ou grupo de alunos, é entender que a diferenciação é feita pelo próprio aluno, ao aprender, e não pelo professor, ao ensinar! (MANTOAN, 2003, p.72).

É comum vermos um ou dois alunos com deficiência inseridos na sala de aula regular, mas infelizmente nem todos os professores e alunos estão preparados para lidar com a situação, muitas vezes estes alunos ocupam legitimamente o espaço escolar, mas não são atendidos em todas as suas necessidades de fato.

Rabelo (s.d., p. 29) acrescenta que “[...] não se trata de manter os alunos fisicamente juntos, por um dado período educacional e, sim, de conciliar dois princípios tão antagônicos e fundamentais que são o direito a igualdade e o respeito a diversidade”.

Os cursos ou programas de formação e capacitação docente ao mesmo tempo em que precisam dar condições efetivas para que o professor trabalhe de imediato com seus alunos, “não podem ser uma capacitação voltada apenas para questões pontuais (tipo receita - de - bolo) e sim proporcionar aprofundamento teórico meto-

dológico” (que a maioria dos professores tanto do ensino regular quanto especial, não tem) “que lhe permita se transformar em um “professor que possa refletir e ressignificar sua prática pedagógica para atender à diversidade do seu alunado (REIS E ROSS, 2020, p.10).

Outro aspecto importante e comum de vermos, é a carência de conteúdos sobre Educação Especial inserido na grade curricular dos cursos de graduação em licenciaturas.

Dentro do contexto de educação inclusiva, a Resolução CNE/CP Nº 1/2002, define que as instituições de ensino superior devem examinar, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção a diversidade contemplando sobre as especificidades dos alunos com NEE's (BRASIL, 2010, p. 13).

Mas, também podemos fazer uma reflexão sobre se realmente só a capacitação resolve o problema, pois estarmos empáticos e abertos a novas realidades ajudam a receber esses alunos com deficiência de forma mais adequada. Romper com preconceitos, muitas vezes enraizados também é um desafio.

A formação do professor para atuar na educação especial, deve ter como base uma formação inicial e continuada, que lhe possibilite uma ação interativa e interdisciplinar nas salas comuns do ensino regular e outros estabelecimentos (BRASIL, 2010, p. 24).

Por isso, é importante que as escolas façam parceria com as instituições que oferecem capacitação e formação continuada para professores que atendem os alunos com deficiência na sala de ensino regular.

A escola é uma garantia para fazer acontecer a inclusão, é neste espaço que acontece não apenas a integração, a inserção do aluno na escola, limitando-se apenas a simples introdução física, um está presente, fazer parte; enquanto aquela, implica necessariamente em reciprocidade, envolve a aceitação daquele que se insere, respeitando seu ritmo e características pessoais. Essa escola deve estar atenta para as adaptações curriculares em que deve atuar frente as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem-se as adaptações do currículo regular, e não um novo currículo para cada situação especial em particular, haja vista que uma escola inclusiva respeita as diversidades, o que não significa particularizar cada caso, e sim, a planificação pedagógica e ações docentes fundamentadas em critérios que definem o que, como e quando o aluno deve aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem (NASCIMENTO e BETTINI, s.d., p. 9).

As políticas públicas estão ligadas a inclusão, o que de alguma maneira facilita na organização e direcionamento para melhorias que possibilitem a alunos serem reconhecidos e respeitados.

A política educacional inclusiva presume que o modo de construir o sistema educacional deve considerar as diferenças e necessidades de todas as crianças, jovens e adultos, sem discriminação, onde a escola inclusiva adote princípios democráticos da educação de igualdade, equidade, liberdade e respeito a dignidade desses alunos com NEE's mantidos na escola regular. Pois, a inclusão tem que ser uma prática comum a todos e em quaisquer níveis e espaços do sistema educacional (SAHB, s.d.).

Independentemente de suas condições físicas, todas a crianças devem ser acolhidas, é importante que tanto a escola, como professores, alunos e pais abracem essa causa.

A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas - sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa “o que” e “como” a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, enfim (MANTOAN, 2003, p. 28).

Já se foi o tempo em que a criança com deficiência fosse tratada como se tivesse algo contagioso, atualmente, essa criança vem ganhando respeito na família e na escola. Todos os dias é uma nova conquista, e isso vem de lutas que já duram décadas.

Relata-se que a falta de conhecimento da sociedade, em geral, faz com que a deficiência seja considerada uma doença crônica, um peso ou um problema, transformando as pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE's) em seres incapazes, indefesos, sem direitos, sempre deixados para o segundo lugar na ordem das coisas (MACIEL, 2000, p. 53).

As escolas precisam manter os laudos de seus alunos com deficiência organizados, para que professores e cuidadores tenham acesso.

No que diz respeito aos educadores, é importante que eles tenham conhecimento do diagnóstico e do prognóstico do aluno com NEE's, realizando entrevistas com pais e responsáveis para obter conhecimento do histórico de vida desse aluno. Também lhes é cabível considerarem a questão da inclusão social como prioritária e anterior a inclusão escolar, não esquecendo que a evolução tecnológica influencia e modifica o processo educativo (MACIEL, 2000, p. 55).

A escola, bem como a sociedade não deve vitimizar os alunos que possuem algum tipo de deficiência. Pelo contrário, devem valorizar esse indivíduo, pois o mesmo também é um cidadão dotado de capacidades, sentimentos, vontades e deve ter seus direitos garantidos.

Para Moreira (s.d., p.10):

A inclusão de crianças com deficiência no ensino regular ainda não se consolidou da forma desejada. A proposta de educação atualmente em vigor ainda não oferece, nem garante condições satisfatórias para que esta seja considerada efetivamente inclusiva. Ainda, se faz necessária uma maior competência profissional, projetos educacionais mais elaborados e uma maior gama de possibilidades de recursos educacionais, sejam eles humanos, materiais ou pedagógicos.

Em síntese, incluir exige múltiplos esforços, para garantir, que todos os alunos tenham os mesmos direitos e que principalmente, tenham suas particularidades respeitadas.

## **PRÁTICA DOCENTE DO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS**

A proposta aqui não é colocar o professor como um ser que precisa saber de tudo sobre deficiência, mas atentar para a necessidade de atualizar-se para saber conduzir esse alunado no seu processo de aprendizagem, respeitando suas limitações.

A proposta de educação inclusiva implica num processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e dos próprios sistemas educacionais, sendo fundamental que a escola especial, enquanto espaço de educação inclusiva, pense num espaço que permita viabilizar o acolhimento dos alunos e suas diferentes características, físicas, emocionais, sociais e culturais (BARBOSA, s.d., p. 27).

No Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei Nº 9.394/1996), em seu Artigo 58, a educação especial passa a ser definida como uma “[...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

A educação especial passa a ser caracterizada como uma:

[...] modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, Lei Nº 9.394/1996).

Dentro desse contexto de educação inclusiva, a Resolução CNE/CP Nº 1/2002, define que as instituições de ensino superior devem examinar, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção a diversidade, contemplando sobre as especificidades dos alunos com NEE's (BRASIL, 2010, p. 13).

Outrora, pessoas com algum tipo de deficiência eram tratadas como bizarras e excluídas de alguma forma da sociedade. Até mesmo as famílias os deixavam de lado e o ensino não chegava até eles. Um exemplo que podemos citar é dos deficientes auditivos, MAIÚSCULA???? que eram impedidos de se comunicarem por sinais. Em geral, avançamos enquanto sociedade inclusiva, mas ainda há muitos relatos de situações preconceituosas e segregação de pessoas com deficiências. Portanto, ser um profissional de educação comprometido com a inclusão, vai além de atender com qualidade o aluno com deficiência, mas ensinar e provocar os outros alunos a serem empáticos e colaboradores para com as particularidades dos alunos com deficiências.

Para Mendes (2014):

A educação geográfica é fundamental na formação do indivíduo, não apenas como um meio para o acesso e construção do conhecimento, mas sobretudo, como possibilidade de ensinar a ter um olhar diferenciado de mundo, objetivando a leitura crítica de diversos modos de vida que se tornam naturalizados em nossa sociedade. A esse respeito, Callai (2009, p.99) destaca que: “a dimensão histórica na análise geográfica favorece a percepção dos significados de cada lugar para além das aparências e encaminha à compreensão da realidade espacial como resultado de processos sociais da humanidade.” É nesta perspectiva que o ensino da Geografia deve contribuir para uma escola voltada para novas práticas educativas onde a sociedade, de maneira geral, ainda não inclusiva, possa tornar-se, uma sociedade inclusiva. (MENDES, 2014).

Quando se pensa em educação dentro da inclusão, significa não só inserir o aluno com deficiência na escola, mas fazer com que esses alunos permaneçam na mesma.

Mendes (2014) acrescenta ainda que:

O professor de Geografia precisa estar atento, pois detém um importante papel na vida desses alunos: orientar a novos caminhos, a experimentar diferentes desafios, a expressar e refletir sobre o seu conhecimento construído e sempre propiciar um ambiente tranquilo para a aprendizagem, para que estas crianças e jovens se sintam à vontade para lidar com seus colegas e suas dificuldades. A formação do professor de geografia deve estimular e apoiar iniciativas que inovem e estimulem sua prática de ensino para todos os alunos, uma vez que nenhum é igual ao outro. A preparação de materiais adaptados como já dito, motiva a aprendizagem dos conteúdos geográficos, e contribui para formar o professor pesquisador de sua prática, fazendo das diferenças humanas seu principal ponto de apoio para estimular o processo de ensino e aprendizagem de todos. (MENDES, 2014).

Quando estamos em sala de aula, muitas vezes não estamos preparados para lidar com alunos que possuem algum tipo de deficiência, e nos questionamos sobre como agir diante dessa situação, por isso, devemos procurar metodologias que possam de alguma forma ensinar esses alunos.

Segundo Santana Filho (2010) e Cavalcanti (2002) ao trabalhar os conceitos geográficos, tornar-se claro que as necessidades de aprendizagem de alunos inclusos muitas vezes partem de suas curiosidades cotidianas. Assim, desenvolver atividades para o (re)pensar as práticas pedagógicas na geografia com os alunos de inclusão são necessárias, já que muitos dos conteúdos geográficos apresentam certo grau de abstração para o seu entendimento. Nesta tarefa, a adequação de materiais didáticos adaptados para aula é imprescindível e requer um esforço intelectual e criativo dos docentes (MENDES, 2014).

Temos como referência de ensino O Instituto Benjamin Constant (IBC) que foi fundado em 1854 e está sediado na Cidade do Rio de Janeiro

É uma instituição de referência nacional que desenvolve, dentre outras, atividades de pesquisa, extensão, ensino, reabilitação e assistência oftalmológica para pessoas com deficiência visual. Atua nos níveis de ensino fundamental, médio e superior, além de oferecer anualmente diversos cursos de extensão. Os docentes do IBC têm dentre suas atribuições realizar atividades de pesquisa, ensino, extensão e produção de material didático especializado para os diversos níveis de ensino. Recursos didáticos como mapas, maquetes e gráficos táteis, assim como livros adaptados em braille, recursos sonoros e visuais, são utilizados em muitas atividades de ensino no IBC, em uma sala de aula que possui alunos com deficiência visual, ou até mesmo múltiplas deficiências, o que complexifica bastante o trabalho docente. Exige-se do docente uma criteriosa análise do que se vai ensinar, o que se precisa ensinar, para quem se destina, a quais temas e questões cada material poderá remeter e como serão conduzidos esses temas e questões (BEZERRA, 2020, p. 3)

Podemos dizer também, que existe a questão de adaptação curricular do aluno com deficiência, ou seja, sendo de alguma forma complexa, pois de início esse aluno é acompanhado pelo Professor Especialista, e não pelo professor de outras áreas, como Português, matemática e outras disciplinas, fazendo com que essa complexidade agrave ainda mais o ensino e a permanência deste aluno.

Assim, Mendes (2014), diz que:

No ensino da Geografia é fundamental propiciar situações de aprendizagem de acordo com a necessidade de cada aluno inclusivo, mas também é imprescindível que possa atingir pedagogicamente a todos os envolvidos neste processo. A Geografia é uma ciência que deve permitir o aluno compreender o espaço geográfico no qual ele está inserido aplicando, para tal compreensão, os próprios valores de referência dos alunos quanto ao espaço vivido e produzido. No caso de um aluno com deficiência, essa compreensão se torna mais difícil. Para isso, é indispensável que o professor desenvolva certas habilidades criativas e dinâmicas, como produzir um Globo Terrestre Tátil para alunos com Deficiências Visuais. Se aprender é uma prática humana criativa, ensinar é (re) pensar sua prática pedagógica. Contudo, destaca-se que este não é um papel exclusivo do professor. É preciso que a escola dê suporte para um ensino de qualidade, o que de fato não ocorre. Infelizmente, nas escolas há um desestímulo ao trabalho com crianças inclusivas e professores desmotivados ou não incentivados para tal atitude (MENDES, 2014).

É importante destacar que a inclusão não está relacionada apenas com pessoas que tem tipos de deficiência

Contudo, entende-se aqui que a ideia de inclusão se torna um tema afeito a toda e qualquer pessoa, independente de gênero, etnia, idade, renda, cultura ou se ela apresenta ou não alguma necessidade especial. Tal perspectiva enxerga a inclusão não apenas como uma participação mecânico-funcional na sociedade, mas sobre-

tudo como a criação de possibilidades para uma participação efetiva, permanente e autônoma na vida social urbana-metropolitana, relacionada à condição cidadania e de valorização do papel coletivo que cada indivíduo possa ter na sociedade, ratificando e valorizando suas diferenças (BEZERRA, 2020, p. 2).

Um dos maiores dilemas do trabalho realizado pela escola em relação às pessoas com deficiência é a formação continuada oferecida aos educadores, ela é de extrema importância e necessária para que o professor possa facilitar a inclusão desse aluno, dando-lhe oportunidade de conviver em um ambiente social de acordo com sua realidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que a inclusão de fato aconteça, há um grande caminho a ser seguido, não só a escola precisa ser formulada para acolher esses indivíduos, mas pais, professores, alunos e a comunidade, percebendo esse aluno como um ser capaz.

Atualmente a Constituição Federal, estabelece o direito a pessoas com algum tipo de deficiência receberem educação regular, preferencialmente na rede regular de ensino (art.208, III).

Se realmente houver uma inclusão, o aluno deficiente como também o sem deficiências sairão ganhando, pois conviverão, em um ambiente com desafios e trocas de experiências, estimulando-os a pensar e conviver com a diversidade.

Dessa forma, construir uma Escola Inclusiva requer a superação de grandes desafios, mas o maior de todos com certeza é conscientizar a sociedade que a Escola Inclusiva vale a pena, que discriminar só dificulta o trabalho daqueles que realmente trabalham com dedicação para melhorar o ensino.

Não podemos esquecer que a família tem papel fundamental no processo de inclusão das crianças com deficiência na escola regular, devendo sempre procurar os seus direitos para realizar a matrícula de seus filhos, para que eles disponham de uma participação ativa e regular na escola.

Tendo conhecimento dos inúmeros problemas que impedem a efetivação da inclusão de forma integral em nível nacional, chamamos a atenção para que, além de cobrar dos docentes, famílias e comunidade, também seja exigido atenção do Poder Público.

Esse tema torna-se bastante abrangente, não cabendo aqui todas as suas contemplações, mas ressalta-se que não será deixado de lado, para debate em futuros trabalhos acadêmicos.

## REFERÊNCIAS

BEZERRA DA SILVA, André Luiz. Geografia e Educação Inclusiva. Revista Educação Geográfica em Foco, [S.l.], v. 4, n. 8, oct. 2020. ISSN 2526-6276. Disponível em: <<http://periodicos.puc-rio.br/index.php/revistaeducacaogeograficaemfoco/article/view/1165>>. Acesso em: 10 oct. 2021.

BRASIL. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação (MEC), Brasília, 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Básica 2020: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021. Acesso em 10/10/2021.

BEZERRA DA SILVA, André Luiz. Geografia e Educação Inclusiva. Revista Educação Geográfica em Foco, [S.l.], v. 4, n. 8, oct. 2020. ISSN 2526-6276. Disponível em: <<http://periodicos.puc-rio.br/index.php/revistaeducacaogeograficaemfoco/article/view/1165>>. Acesso em: 10 oct. 2021.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. Portador de deficiência: a questão da inclusão social. Revista Perspectiva, São Paulo, 200.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Jorge de Castro. Geografia e educação inclusiva: (re)pensar o fazer pedagógico na sala de aula. In: Anais do VII Congresso Brasileiro de Geografia, Vitória, 2014.

MOREIRA, Carlos José de Melo. Política Pública de Educação Inclusiva: entre o ideal legal e o real existencial no cotidiano escolar. Disponível em: [www.anpae.or.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhoscompletos/comunicações/0093.pdf](http://www.anpae.or.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhoscompletos/comunicações/0093.pdf). Acesso em 28/02/2021.

NASCIMENTO, Ataíde Maria da Silva; BETTINI, Rita Filomena Andrade Januário. Notas introdutórias para a história da educação inclusiva: uma compreensão crítica da prática inclusiva atual. (s/d).

RABELO, Arnete Scotti. Adaptação Curricular na Inclusão. Revista Inclusão, (s/d).

REIS, R. L.; ROSS, P. R. A inclusão do aluno com deficiência intelectual no Ensino Regular. Secretaria da Educação e do Esporte do Governo do Estado do Paraná. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2216-8.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2021

SAHB, Warley Ferreira. Educação Especial: olhar histórico, perspectivas atuais e aporte legal. Disponível em: [BuscaLegis.org.ufsc.br](http://BuscaLegis.org.ufsc.br). (28/02/2021).

# A atuação do psicopedagogo no contexto escolar

## *The performance of the psychopedagogue in the school context*

Lucas Emanuel Lenartovicz

### RESUMO

O presente trabalho apresenta alguns apontamentos acerca da psicopedagogia que surgiu a partir da vontade de melhor entender o indivíduo, os processos de aprendizagem, causas que, indiretamente ou diretamente, acabam influenciando no seu desenvolvimento. O artigo tem como finalidade analisar a relevância do trabalho do psicopedagogo e sua atuação na escola, é uma pesquisa de cunho bibliográfica fundamentada nos estudos de Cruvinel (2014), Bassedos (1996), Visca (1987). O artigo é dividido em duas etapas, na primeira uma introdução teórica no que diz respeito à psicopedagogia e suas definições, e em seguida, os apontamentos sobre a atuação do psicopedagogo na escola. Segundo o estudo realizado, constata-se que o psicopedagogo é de extrema importância para a escola, pois este profissional irá vincular e proporcionar a prevenção, intervenção, orientação e atendimento objetivando a quebra das dificuldades e motivos que interferem no processo educacional dos alunos. Conclui-se que, são relevantes as ações que o psicopedagogo institucional desenvolve no espaço escolar, pois tais ações são realizadas conforme as particularidades, capacidade e dificuldades de cada aluno, vale ressaltar que este trabalho é feito em conjunto com a equipe pedagógica, professores e entre outros especialistas.

**Palavras-chave:** contexto escolar. psicopedagogia institucional. aprendizagem.

### ABSTRACT

This work presents some notes about psychopedagogy that arose from the desire to better understand the individual, the learning processes, causes that, indirectly or directly, end up influencing their development. The purpose of the article is to analyze the relevance of the work of the psychopedagogue and his performance at school. It is a bibliographical research based on the studies of Cruvinel (2014), Bassedos (1996), Visca (1987). The article is divided into two stages, first a theoretical introduction regar-



ding psychopedagogy and its definitions, and then notes on the role of the psychopedagogue at school. According to the study carried out, it appears that the psychopedagogue is extremely important for the school, as this professional will link and provide prevention, intervention, guidance and assistance aiming to overcome the difficulties and reasons that interfere in the students' educational process. It is concluded that the actions that the institutional psychopedagogue develops in the school space are relevant, as such actions are carried out according to the particularities, capacity and difficulties of each student. It is worth highlighting that this work is done in conjunction with the pedagogical team, teachers and among other experts.

**Keywords:** school context. institutional psychopedagogy. learning.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo trata-se da atuação do psicopedagogo no contexto escolar. O tema escolhido é parte de um questionamento sobre o exercício do profissional do psicopedagogo no processo educacional dos alunos, o objetivo da pesquisa é analisar a atuação do psicopedagogo no contexto escolar; relatar o surgimento da psicopedagogia através de um breve histórico; buscar na literatura, textos, artigos e subsídios relacionados ao tema; e por fim elencar a importância deste profissional para o desenvolvimento do seu público.

Em uma primeira etapa o estudo irá evidenciar o que é a psicopedagogia e seu surgimento em um breve histórico, em seguida, abordará sobre o público alvo que esta área do conhecimento abrange. Na segunda etapa, será abordado sobre o trabalho deste profissional bem como sua importância para o desenvolvimento educacional do seu público, mediante as intervenções e motivos que as influenciam.

Atualmente existem várias pesquisas sobre inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regulares, o que é muito importante, porém, esta ação inclusiva precisa sair do discurso e virar prática, cujo aluno possa se desenvolver de maneira social e pedagógica.

Para a fundamentação das hipóteses sobre o exercício do psicopedagogo na escola, será necessário um levantamento bibliográfico no tocante à temática, o que torna a pesquisa científica de natureza bibliográfica, pois através de pesquisas, livros, artigos publicados é possível ao pesquisador possuir um conhecimento prévio sobre o estudo, com o objetivo de recolher informações sobre o problema da situação pesquisada. Utiliza-se como embasamento teórico bibliográfico os estudos de Cruvinel (2014), Bassedos (1996), Visca (1987) e entre outros.

Escolhi essa metodologia, pois creio que irá me possibilitar uma aproximação com o objeto de estudo e enfatizará a minha experiência sobre a pesquisa e ao mesmo tempo proporcionar a construção de hipóteses para explicar o exercício do psicopedagogo na escola.

A ideia de escrever o presente estudo justifica-se pelos desafios e discussões em

torno da inclusão, que atualmente, vem ganhando espaço devido à procura pelo ensino e igualdade de direitos previstos em lei, onde é garantido o direito de todo indivíduo com necessidades especiais seja ela qual for o direito à educação e lei e deve ser cumprida. Cabe ao psicopedagogo com os demais especialistas promover essas ações visando à inclusão deste aluno com necessidade especial.

## PSICOPEDAGOGIA: HIPÓTESES E DEFINIÇÕES

Para compreender o surgimento da Psicopedagogia, salientamos Fagali e Vale (2009), pois ressaltam que esta área do conhecimento emergiu devido à importância de entender os problemas que interferem, diretamente ou indiretamente, no desenvolvimento educacional e suas relações com o processo psicomotor, afetivo e cognitivo.

Sabe-se que a Psicopedagogia é um estudo que visa sistematizar os conhecimentos e princípios das ciências humanas, como a Psicanálise, Filosofia, Pedagogia, Psicologia e entre outras. Objetivando contemplar uma compreensão global sobre os processos de aprendizagem do indivíduo aprendente. Assim, segundo Visca (1987) a Psicopedagogia é uma área que estuda o processo de aprendizagem humana. Podendo ocorrer em dois espaços, seja na área clínica ou institucional.

Para Cruvinel (2014) “a atuação do psicopedagogo pode ocorrer em todos os contextos onde haja aprendizagem, a saber: empresas, clínicas, escolas, etc., em cada local de trabalho a intervenção do psicopedagogo terá sua especificidade”.

Sendo que em espaços clínicos irá atuar de forma terapêutica, podendo ou não ser um trabalho associado com uma equipe multidisciplinar, visando desenvolver intervenções que superem as dificuldades do indivíduo no seu desenvolvimento acadêmico.

Em espaços Institucionais, o psicopedagogo exerce sua função diretamente com o discente, pedagogo e professores. Conforme Santos (2010), a função da psicopedagogia institucional está em identificar os problemas no processo de aprendizagem do estudante e trabalhar na superação de tais dificuldades.

A aprendizagem humana é relacionada com diversos fatores, estabelecendo vínculos que são construídos quando postos em interação com o outro. Nesta jornada acadêmica, a intervenção do psicopedagogo institucional é extremamente importante quando o aluno, por si só, não consegue apresentar desenvolvimento significativo.

O desenvolvimento acadêmico do aluno, como cita Neves (1991 *apud* BOSSA, 2007), faz parte do objeto de estudo da psicopedagogia institucional.

Miranda (2011) relata “A função do psicopedagogo é de suma importância, porque ele vai agir como um” solucionador” para as dificuldades de conduta e aprendizagem”. (MIRANDA, 2011, p. 01). Neste sentido, o psicopedagogo possui um trabalho de sentido preventivo dentro do espaço escolar.

## DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL EDUCACIONAL

Diagnosticar um problema é uma ação investigativa que visa identificar os motivos que interferem no processo de aprendizagem do aluno, fatores estes encontrados por meio de observações e relatos. Corroborando com Bassedas, (1996, p. 24):

(...) busca conhecer, olhar e escutar a relação do sujeito com o conhecimento objetivando a melhoria do ensino e da aprendizagem, ou seja, para ajudar a família, a escola (em todos os níveis – administrativo, docente, técnico, discente) a cumprir o seu papel, atuando como um articulador do ensino e da aprendizagem.

Com a coleta de dados resultantes de uma série de análises documentais, observações, relatos e entrevistas com alunos, equipe multidisciplinar e familiares do aluno é possível chegar a um diagnóstico escolar. (PORTO, 2006).

O diagnóstico inicia-se com um a queixa e relatos acerca dos problemas apresentados pelo aluno, em seguida é realizada uma entrevista anamnésica com a família do aluno. Durante a anamnese é registrado dados do histórico pessoal, familiar e escolar do aluno, geralmente os profissionais psicopedagogos já possuem uma tabela de questionais e roteiros de entrevistas para aplicá-los.

Após a coleta desses dados, inicia-se o estudo dos mesmos elencando as dificuldades do aluno resultando no diagnóstico. Com isto, é possível estabelecer ações para uma possível intervenção que venha a sanar essas dificuldades.

## O QUE É INCLUSÃO?

A inclusão de modo geral, é a ação de incluir, fazer estar junto. No contexto educacional, ela é um conjunto de ações que promove a igualdade entre as pessoas, fazendo com que todos tenham o direito de participar da educação, saúde, moradia, acessar áreas de lazer. Assim as pessoas com necessidades especiais poderão ter uma vida digna e plena diante da sociedade.

A verdadeira inclusão começa no olhar das pessoas, ver uma pessoa com necessidades especiais e compreender que ela é capaz de realizar tarefas do dia a dia e também ter um trabalho exercer uma função na sociedade, a pessoa com deficiência sente prazer em realizar tarefas mesmo que sejam as mais simples do dia a dia.

Tornar a inclusão em ação é preciso ter a consciência social e ver o outro em suas diferenças um ser igual, único e compreender que não existe um mundo criado especificamente para cada necessidade, mas que existe um mundo igual para todos, ignorando todo tipo de exclusão permitindo que ao conviver em sociedade todos aprendam uns com os outros, e isso é que fascina na inclusão e saber que todos têm dificuldades seja a pessoa com deficiência ou não. Hoje podemos ver pessoas com deficiência trabalhando, vivendo de maneira igual às outras pessoas, acessando redes sociais, participando de ações públicas, exercendo o seu direito de cidadão mesmo com as dificuldades de suas deficiências essas pessoas buscam ser tratadas como iguais em todos os sentidos.

## ANÁLISE SOBRE O EXERCÍCIO DO PSICOPEDAGOGO NO AMBIENTE ESCOLAR

Constata-se que o trabalho do psicopedagogo institucional é dividido em quatro partes, sendo elas:

- Identificação do Problema (Diagnóstico Psicopedagógico);
- Caracterização da Organização;
- Intervenção;
- Integração.

A função do psicopedagogo perpassa pela identificação do problema, ou seja, através de uma ação investigativa, o profissional perceberá e identificar os fatores ou causas que levam o aluno apresentar a referida dificuldade.

Por conseguinte, através da organização das características apresentadas e relatadas durante a ação investigativa, o psicopedagogo irá ter embasamentos para a intervenção e integração.

No entanto, a função do psicopedagogo dentro da escola é de extrema importância, pois é ele quem diagnosticará as causas e os motivos que interferem no processo de ensino e aprendizagem de determinado aluno.

De outro ponto de vista, também são encontradas dificuldades relacionadas ao exercício do psicopedagogo, tais como: as famílias resistem em aceitar as dificuldades percebidas nos filhos no ambiente escolar e dificuldades na relação com professores que não acatam atendem as sugestões oportunizadas pelos psicopedagogos.

No campo da Psicopedagogia, o foco de estudo está sempre no próprio aluno, e sua experiência de aprendizagem está inerentemente ligada à sua identidade, ao seu entorno e aos objetos de estudo. Essa conexão é examinada e avaliada de forma consistente e sistemática pelo Psicopedagogo. Como resultado, o Psicopedagogo dedica-se a todos os tipos de aprendizagem e ensino, e não exclusivamente àqueles que ocorrem no ambiente educacional tradicional.

A responsabilidade de compreender a composição do indivíduo, a sua evolução ao longo das diversas fases da vida, incluindo os recursos que possui e os métodos pelos quais adquire e gera conhecimento, cabe ao psicopedagogo. Isto inclui os processos de aprendizagem do indivíduo em relação à dinâmica do grupo e suas respostas a ela.

O obstáculo à aquisição de conhecimento não está apenas relacionado com fatores físicos, mas também com a disposição emocional, que molda e influencia todas as formas de interação, sejam elas pertencentes a uma agenda educacional ou não.

A base da intervenção psicopedagógica está enraizada na cognição, especificamente em como o aluno pensa, e não no que lhe é ensinado. O objetivo é compreender as maneiras pelas quais os alunos utilizam suas faculdades cognitivas e emocionais para adquirir conhecimento.

O objetivo do psicopedagogo na escola é multifacetado. Em primeiro lugar, pretendem reforçar a identidade da instituição e reavivar as suas origens. Simultaneamente, procuram alinhar os valores da instituição com a realidade atual, garantindo que o sistema educativo se mantém relevante para as exigências da sociedade.

Ao longo de sua história, a intervenção psicopedagógica tem como objetivo atender indivíduos que vivenciam desafios de aprendizagem, fornecendo diagnóstico e terapia. Nos casos em que o desempenho acadêmico é insatisfatório e a causa raiz das dificuldades não é clara, as escolas muitas vezes encaminham os alunos para um psicopedagogo. O foco desta intervenção está no aluno que luta para aprender. No entanto, o papel do psicopedagogo evoluiu para incluir um exame do contexto em que ocorre a aprendizagem, além do próprio aluno.

O campo da psicopedagogia institucional coloca uma ênfase significativa na compreensão dos mecanismos subconscientes em ação dentro de uma organização. Um dos seus principais objetivos é identificar os obstáculos e limitações que possam estar presentes, bem como quaisquer perspectivas de crescimento e desenvolvimento. Isto envolve um exame atento de qualquer rigidez ou impedimento dentro da organização e das suas operações, bem como uma exploração do potencial de aprendizagem e progresso.

O papel do psicólogo educacional nas escolas é abordar proativamente quaisquer impedimentos de aprendizagem. Essencialmente, isto significa que desempenham funções institucionais, como pesquisar a qualidade da formação dos professores, avaliar o currículo ministrado e determinar se este atende às necessidades dos alunos. Após identificar as necessidades dos alunos, o psicólogo educacional avalia se o professor está preparado para atender a essas necessidades. Nos casos em que o professor necessite de formação complementar, supervisão ou orientação pedagógica, o psicólogo educacional prestará as intervenções necessárias

Às vezes, os educadores podem possuir uma preparação superior em comparação com os seus superiores. Nesses cenários, como pode o supervisor orientar e dirigir eficazmente as práticas educativas destes professores quando lhes faltam os conhecimentos e competências necessários para facilitar tais práticas?

Além de oferecer aconselhamento educacional, o psicopedagogo desempenha um papel crucial ao sugerir mudanças no currículo, no projeto político pedagógico, na metodologia de ensino do professor e nas abordagens de aprendizagem do professor.

O papel do psicopedagogo é facilitar a comunicação eficaz entre a escola e a família, promovendo um sentimento de confiança mútua e construindo um relacionamento positivo. No entanto, esta parceria pode nem sempre ser perfeita, e o psicólogo educacional pode encontrar situações desafiadoras caracterizadas por tensão, conflito e falta de produtividade. É importante para o psicopedagogo distinguir entre os termos “intervir” e “interferir”. A intervenção envolve ajudar os indivíduos no seu processo de pensamento para chegar a uma solução, enquanto a interferência gira em torno da manipulação das ações dos outros.

Para evitar a armadilha da rotulagem, a escola deve aprender a adaptar-se aos desafios. Por exemplo, se um professor identificar quinze alunos com dificuldades de aprendizagem, não deverá encaminhá-los imediatamente para uma clínica. Em vez disso, a

escola deve explorar abordagens alternativas para trabalhar com estes alunos. Por exemplo, o mau desempenho acadêmico pode ser causado por problemas na vida doméstica do aluno. Portanto, a escola deve considerar várias formas de apoiar estes alunos para além das intervenções clínicas. Como a escola pode melhorar a situação?

Quando um aluno expressa antipatia pelo professor, pode ser um sinal para os psicólogos educacionais investigarem possíveis dificuldades de aprendizagem. Isso ocorre porque se um aluno não tiver um relacionamento positivo com seu professor, ele poderá não se envolver totalmente com o assunto. Se um professor for envolvente, empático, entusiasmado e inspirador, ele poderá ajudar a facilitar a compreensão do material. Por outro lado, se um professor for frio ou indiferente, esta atitude inadequada pode desmotivar os alunos e dificultar o seu processo de aprendizagem. É preocupante que aqueles que se identificam como educadores possam apresentar estes traços negativos.

Quando uma prática habitual e ortodoxa é abordada com uma atitude lúdica, torna-se mais fácil de compreender e menos onerosa. A preocupação do psicopedagogo está na natureza do que está sendo depositado e no processo de “limpeza” desses depósitos. Assim, simbolicamente, o papel do psicopedagogo é facilitar esse processo de limpeza.

Ao trabalhar como psicopedagogo, é crucial considerar como abordar a compreensão da perspectiva de outra pessoa. Cada ponto de vista tem seu próprio fundamento, e o psicólogo educacional deve compreender suas origens para compreendê-lo completamente. Não é aceitável simplesmente descartar a linha de raciocínio de alguém como incorreta. Em vez disso, o psicólogo deve encorajar a pessoa a expressar e elaborar o seu raciocínio, permitindo uma melhor compreensão do seu processo de pensamento. Esta abordagem permite ao psicopedagogo explicar a sua própria perspectiva, ao mesmo tempo que reconhece que o raciocínio do outro pode levar a um caminho diferente. Essencialmente, esta abordagem promove o diálogo aberto e facilita a circulação de ideias.

Na realidade, o problema do insucesso acadêmico ou das dificuldades de aprendizagem surgirá inevitavelmente nas instituições educativas. Estas questões podem manifestar-se de forma subtil ou aberta, em ritmos e intensidades variáveis, e podem ser discutidas de forma tangencial ou frontal. Eles também podem ser atribuídos a indivíduos específicos ou a comportamentos rotulados.

As responsabilidades do psicopedagogo abrangem abordar toda e qualquer obstrução ao ensino e à aprendizagem eficaz que existam no “intermediário”. Isto envolve o envolvimento com estudantes e educadores, promovendo conexões entre eles e cultivando um senso de consideração mútua.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo foi citada a abrangência da atuação do psicopedagogo, que acaba influenciando de forma direta ou indireta em todos os espaços que interferem na aprendizagem do aluno, sejam eles: famílias, sociedade, escola, etc., entretanto, o artigo nos levou a pensar sobre a atuação do psicopedagogo na escola.

Para compreender melhor as dificuldades de aprendizagem que acerca tal aluno

é necessário realizar diagnósticos e intervenções, considerando os fatores e possíveis causas do problema.

Também é importante ressaltar que os psicopedagogos encontram dificuldades no exercício da sua função, como as dificuldades de as famílias dos alunos aceitarem esses problemas e a não aceitação de suas orientações por parte de alguns professores

Portanto, conclui-se que a intervenção do psicopedagogo institucional no processo educacional do aluno é de suma importância, visando à quebra das dificuldades e o seu desempenho no processo escolar.

## REFERÊNCIAS

BASSEDAS, Eulália. Intervenção educativa e diagnóstica psicopedagógica. São Paulo: Artmed, 1996.

BOSSA, Nádya Ap. A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a Partir da Prática.

Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CRUVINEL, Alice. Conceição. Rosa. A necessidade de um psicopedagogo na escola. Cadernos da Fucamp, v.13, n.19, p. 95-105/2014. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/viewFile/393/332>. Acesso em: 17 de setembro 2023.

FAGALI, Eloisa Quadros; VALE, Zélia Del Rio do. Psicopedagogia Institucional aplicada: A aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula. 10. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MIRANDA, Maria Augusta Mota. A importância do psicopedagogo na instituição escolar. Disponível em: <https://www.psicopedagogiabrasil.com.br/artigos.htm>. Acesso em: 17 de setembro 2023.

NEVES, Maria A. Psicopedagogia: um só termo e muitas significações. In: Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia. V. 10, nº 21, 1991.

PORTO, Olívia. Psicopedagogia institucional: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico. Editora Wak, 2006.

SANTOS, Marinalva Batista dos. Quem é o psicopedagogo institucional numa instituição de nível superior? Disponível em: [C:\Users\HP\Desktop\Psicopedagogia\ Quem é o psicopedagogo institucional numa instituição de nível superior.mht](C:\Users\HP\Desktop\Psicopedagogia\Quem é o psicopedagogo institucional numa instituição de nível superior.mht). Acesso em: 17 de setembro 2023.

---

## Organizadora

## Denise Pereira

Mestre em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG), Especialista em História, Arte e Cultura, (UEPG), Especialista em Tecnologias Educacionais, Gestão da Comunicação e do Conhecimento (CENSUPEG); Especialista em Docência do Ensino Superior, Gestão e Tutoria EAD (FABRAS); Especialista em Gestão Educacional (IBRA), Graduada em História (UEPG) e Graduada em Pedagogia (IBRA). Atualmente Professora/Tutora Ensino a Distância da UEPG, Professora Orientadora de TCC da UFRN, Coordenadora Geral Acadêmica da FASU.

# Índice Remissivo

## A

abordagem 14, 18, 19, 34, 44, 45, 46, 53, 54, 55, 57  
alfabetização 9, 10, 11, 13, 14, 15  
aluno 9, 10, 11, 13, 14, 15, 19, 20, 21, 23, 26, 27, 28, 30,  
31, 32, 33  
ambiente escolar 10, 14, 17, 18, 19, 20, 21  
aprendizagem 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 20, 21, 23, 24,  
25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 41,  
42, 51, 53, 54, 55, 57, 58, 61, 63, 68, 69, 70, 71, 74,  
76, 77, 78, 79, 80, 81  
avaliação 16, 31, 44, 45, 46, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57,  
58, 59, 60, 61

## C

cognitivas 10, 13, 14, 23, 27  
competência 13, 23  
contemporânea 26, 61, 64

## D

deficiência 16, 19, 20, 22, 25, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42,  
56, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73  
desafios 15, 17, 18, 19, 20, 22  
desenvolvimento 10, 11, 12, 13, 14, 16, 20, 21, 23, 25,  
27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 39, 40, 42  
diversidade 17, 18, 19, 20, 21, 44

## E

educação 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22,  
30, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43  
educação especial 19, 42, 64, 65, 66, 68, 70  
educando 23  
emocionais 9, 14, 23, 26, 27, 30  
ensino 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 23, 27, 30,  
32, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 46, 51, 57, 64, 66,  
67, 68, 69, 70, 71, 72  
escolar 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16  
escolas 9, 11, 13, 14, 15  
estratégias 14, 17, 18

---

## F

ferramenta 9, 11

## G

geografia 64, 66, 70, 71

## I

igualitário 17, 18

inclusão 9, 14, 17, 18, 19, 20, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42,  
44, 48, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73

inclusiva 17, 18, 19, 20, 21, 22, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42,  
43

incluso 36, 40

infraestrutura 17, 20, 21

institucional 23, 33, 34, 63, 74, 76, 77, 78, 79, 81

instrumentos 20, 44, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 59

investimento 13, 15, 17, 21

## L

leituras 36, 41

## M

metodologia 9, 13

multiprofissional 44, 51

## N

neurociências 9

neurodesenvolvimento 44, 45, 53, 55, 58, 59

neuropsicopedagogia 9, 11, 12, 13, 14, 15

neuropsicopedagogo 9, 11, 12, 13, 14

# P

- pedagogia 9, 11, 12
- pensamento abstrato 64
- prática 11, 12, 17, 18, 19, 23, 25, 27, 32, 34, 35
- processo 9, 10, 11, 12, 13, 14, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 40, 41, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81
- professores 9, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 20, 22, 27, 28, 29, 31, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43
- psicologia 9, 12, 16
- psicológica 44, 52, 53, 60
- psicopedagogia 23, 24, 25, 26, 33, 34, 55, 74, 75, 76, 79
- psicopedagógica 23, 25, 26, 27, 34, 44, 63
- psicopedagogo 23, 25, 27, 28, 29, 32, 33, 54, 55, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81

# R

- reabilitação 9
- responsabilidade 5

# S

- semiestruturadas 36
- sistema 5
- sociais 14, 17, 18, 19
- social 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 20
- sociedade 10, 13, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 27

# T

- transtornos 10, 14, 15, 44, 45, 47, 49, 55, 58, 59, 61





**AYA EDITORA**  
**2023**