



# Educação Especial e Inclusiva:

perspectivas, relatos e evidências

Vol. 4

Denise Pereira  
(Organizadora)



**AYA EDITORA**

**2024**

**Denise Pereira**  
(Organizadora)

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

**Vol. 4**

**Ponta Grossa**  
**2024**

---

## **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*

---

© 2024 - **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**). Este livro, incluindo todas as ilustrações, informações e opiniões nele contidas, é resultado da criação intelectual exclusiva dos autores. Os autores detêm total responsabilidade pelo conteúdo apresentado, o qual reflete única e inteiramente a sua perspectiva e interpretação pessoal. É importante salientar que o conteúdo deste livro não representa, necessariamente, a visão ou opinião da editora. A função da editora foi estritamente técnica, limitando-se ao serviço de diagramação e registro da obra, sem qualquer influência sobre o conteúdo apresentado ou opiniões expressas. Portanto, quaisquer questionamentos, interpretações ou inferências decorrentes do conteúdo deste livro, devem ser direcionados exclusivamente aos autores.

---

E2446 Educação especial e inclusiva: perspectivas, relatos e evidências [recurso eletrônico]. / Denise Pereira (organizadora). -- Ponta Grossa: Aya, 2024. 145 p.

v.4

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-441-2

DOI: 10.47573/aya.5379.2.273

1. Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Educação física -Estudo e ensino - Aspectos sociais. 4. Tecnologia da informação e comunicação. 5. Crianças com paralisia cerebral - Cuidado e tratamento. 6. Transtorno do espectro autista. 7. 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..... 10

## 01

**Inclusão escolar de alunos autistas na educação infantil**  
..... 11

Sueli Garcia Chiarelli  
Eneraldo Chiarelli

DOI: 10.47573/aya.5379.2.273.1

## 02

**As dificuldades dos alunos autistas no processo de  
adaptação no 1º ano do ensino fundamental I, em uma  
escola estadual na zona norte de Manaus** ..... 20

Thereza Cristina Barros Maia

DOI: 10.47573/aya.5379.2.273.2

## 03

**Promovendo autonomia e coparticipação:  
experiências e estratégias pedagógicas com crianças  
diagnosticadas com transtorno de déficit de atenção e  
hiperatividade** ..... 32

Alaide Angelica de Menezes Cabral Carvalho  
Márcia Monique da Silva Suzuki  
Emerson Wilker da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.273.3

# 04

**Comandos para autista: a magnitude de conquistar a serenidade instrucional da criança..... 44**

Antonio Eudes Mota

DOI: 10.47573/aya.5379.2.273.4

# 05

**As histórias em quadrinhos como incentivo à leitura: uma análise das HQs de Maurício de Sousa sobre a inclusão social..... 53**

Luciana Vidal da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.273.5

# 06

**Educação física inclusiva ..... 68**

Benedito Machado Filho

Jaqueline Teixeira Lopes

Pablo Assis Almeida Fraga

DOI: 10.47573/aya.5379.2.273.6

# 07

**A educação física como ferramenta de inclusão ..... 76**

Juno Januário da Silva Neto

DOI: 10.47573/aya.5379.2.273.7

# 08

## **Inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar..... 84**

Rachel Lima Frota  
Luiz Fernando Mota Heffer da Costa  
Catharina Lima Frota

DOI: 10.47573/aya.5379.2.273.8

# 09

## **Papel das redes educacionais na promoção da inclusão dos estudantes com deficiência..... 93**

Marily Dilamar da Silva  
Aline Wrege Vasconcelos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.273.9

# 10

## **Perspectivas inclusivas na educação infantil: o que documentos oficiais revelam ..... 103**

Rogério Dutra Porto Alegre

DOI: 10.47573/aya.5379.2.273.10

# 11

## **A importância das tecnologias digitais de informação e comunicação na educação especial inclusiva..... 112**

Rogério Dutra Porto Alegre  
Rossana Gomes Milford  
Shayan Desdewalle

DOI: 10.47573/aya.5379.2.273.11

# 12

**Crianças com Paralisia Cerebral: a fisioterapia e as escolas de ensino regular: revisão bibliográfica e documental ..... 123**

Bruna Izabela Batistão  
Flavia Guilherme Gonçalves Ziegler

DOI: 10.47573/aya.5379.2.273.12

**Organizadora ..... 138**

**Índice Remissivo..... 139**

---

# Apresentação

---

A educação inclusiva tem se firmado como um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. *“Educação especial e inclusiva: perspectivas, relatos e evidências – Volume 4”* é uma obra que se propõe a mergulhar nas diversas facetas desta área vital, trazendo ao leitor um leque de estudos, análises e relatos que ilustram tanto os desafios quanto as conquistas no caminho da inclusão escolar.

Este volume inicia sua jornada abordando a inclusão de alunos autistas na educação infantil, trazendo à tona as estratégias e os obstáculos enfrentados por educadores nesse contexto inicial de aprendizagem. A transição desses alunos para o 1º ano do Ensino Fundamental I, especialmente em uma escola estadual na zona norte de Manaus, é discutida no capítulo seguinte, evidenciando as dificuldades específicas desse processo de adaptação.

A obra segue explorando a importância da promoção da autonomia e da coparticipação em crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), apresentando experiências e estratégias pedagógicas que visam a inclusão efetiva desses alunos. A questão da comunicação com crianças autistas é também contemplada, destacando a relevância da conquista da serenidade instrucional.

As histórias em quadrinhos, em particular as de Maurício de Sousa, são analisadas como poderosos instrumentos de incentivo à leitura e promoção da inclusão social, ilustrando como a arte pode ser uma aliada na educação inclusiva. A educação física é discutida em dois capítulos consecutivos, enfatizando seu papel cruciais como ferramenta de inclusão.

O ambiente escolar como um todo é examinado sob a ótica da inclusão de pessoas com deficiência, apontando tanto para o papel das redes educacionais na promoção dessa inclusão quanto para as perspectivas inclusivas reveladas por documentos oficiais na educação infantil.

A importância das tecnologias digitais de informação e comunicação na educação especial inclusiva é destacada, sublinhando como essas ferramentas podem ser empregadas para superar barreiras e promover o aprendizado. Por fim, a interação entre a fisioterapia e as escolas de ensino regular no contexto de crianças com paralisia cerebral é analisada, oferecendo uma visão abrangente das possibilidades de integração e suporte.

*“Educação especial e inclusiva: perspectivas, relatos e evidências – Volume 4”* representa uma contribuição significativa ao campo da educação, fornecendo aos leitores uma compreensão profunda dos desafios, estratégias e sucessos na jornada rumo a uma educação verdadeiramente inclusiva. Este livro é uma leitura essencial para educadores, pesquisadores, estudantes e todos aqueles comprometidos com a construção de um ambiente educacional inclusivo que acolha e valorize a diversidade humana.

Boa leitura!

# Inclusão escolar de alunos autistas na educação infantil

Sueli Garcia Chiarelli

Eneraldo Chiarelli

## RESUMO

Primordialmente destaca-se o Transtorno do Espectro Autista - TEA, o autismo, sendo um transtorno mental e comportamental. Sem o entendimento necessário e compreensão, provoca prejuízos sociais e cognitivos, para aqueles que são ou não laudados autistas ou aqueles que convivem com a síndrome. O presente estudo tem como principal objetivo analisar o processo de inclusão de crianças autistas na Educação Infantil, a partir de uma pesquisa bibliográfica. Como objetivos específicos, conhecer o autismo, analisar o processo de inclusão de crianças autistas na Educação Infantil, investigar a formação dos professores na Educação Infantil e contribuir para uma mudança comportamental e educacional. O texto se estrutura e se desenvolve a partir da produção teórica com metodologia e a abordagem da pesquisa qualitativa, bibliográfica e exploratória. Na introdução, o DSM-5 – Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais sintetiza a síndrome. Diversos autores corroboram com a importância da inclusão do autista no meio estudantil e com a problemática da inclusão escolar efetiva de crianças no nível da educação infantil. Nesse sentido, pode haver desastrosa consequência ao longo da vida do autista, se a inclusão não for realista ou o laudo tardio, pois inibe o pertencimento e o convívio social desde cedo, transferindo para os anos seguintes de escolarização dificuldades e preconceitos, também defasagem da aprendizagem e da aquisição cognitiva. Desta maneira, a inadequada formação dos professores e profissionais da educação também é tema exploratório, pois contribui para este cenário.

**Palavras-chave:** educação infantil. autismo. inclusão.

## ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD), autism, is a mental and behavioral disorder. Without the necessary understanding and comprehension, it causes social and cognitive impairments, for those who are or are not autistic laureates or those who live with the syndrome. The main objective of this study is to analyze the process of inclusion of autistic children in Early Childhood Education, based on bibliographic research. The specific objectives are to know autism, analyze the process of inclusion of autistic children in Early Childhood Education, investigate the training of teachers in Early Childhood Education and contribute to a behavioral and educational change. The text is structured and developed from the theoretical production with methodology and the approach of qualitative, bibliographic and



exploratory research. In the introduction, the DSM-5 – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders summarizes the syndrome. Several authors corroborate the importance of the inclusion of autistic people in the student environment and the problem of effective school inclusion of children at the level of early childhood education. In this sense, there can be disastrous consequences throughout the autistic person's life, if the inclusion is not realistic or the report is delayed, as it inhibits belonging and social interaction from an early age, transferring difficulties and prejudices to the following years of schooling, also a lag in learning and cognitive acquisition. Thus, the inadequate training of teachers and education professionals is also an exploratory theme, as it contributes to this scenario.

**Keywords:** early childhood education. autism. inclusion.

## INTRODUÇÃO

O tema autismo tem sido objeto de estudos de diversas pesquisas tanto na área da educação quanto da área da saúde. Isso se deve à necessidade dos educadores e dos profissionais da saúde de entenderem melhor do que se trata este transtorno e de como lidar com os desafios impostos por ele.

Segundo o DSM-5 – Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – Transtorno do Espectro Autista ou autismo é um transtorno do neuro desenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamento repetitivos e restritos.

Oliveira (2020, p.01) afirma que, é um transtorno que provoca atraso no desenvolvimento infantil, comprometendo principalmente sua socialização, comunicação e imaginação.

Este trabalho, por se enquadrar na área da Educação, entende que há um imenso desafio no trabalho com crianças diagnosticadas com o autismo na escola. Isso porque o transtorno possui características bastante específicas e estas precisam ser conhecidas e compreendidas para que a escola possa de fato incluí-las por meio da oferta de um ensino de qualidade que lhes é de direito.

É por isso que este estudo traz como problemática a inclusão escolar efetiva de alunos no nível da educação infantil. Pretende-se, por meio dele, entender o conceito de autismo e como a escola de Educação Infantil não apenas recebe, mas inclui crianças com este transtorno no cotidiano escolar. Para tanto, esta pesquisa buscará responder a seguinte pergunta de pesquisa: Como ocorre a inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil?

Esta questão se deve ao fato que se tem observado, no cotidiano escolar, a imensa sensação de angústias e incertezas por parte de muitos professores e gestores por não se sentirem aptos a lidarem com crianças com autismo.

A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área (Santos, 2008, p. 9).

Falar sobre como as crianças não possuem, muitas vezes, o tratamento adequado na escola por isso são excluídas das atividades. Por acreditarem que o transtorno torna a criança incapaz de desenvolver habilidades e competências específicas, as deixam de lado. Por não saberem o que e nem como fazer, foca-se nas fragilidades e esquece-se das potencialidades.

Diante disso, este estudo se faz necessário uma vez que ele propõe analisar a inclusão escolar de crianças com autismo no nível da Educação Infantil pois entendemos que quanto antes a escola buscar informações de como proceder com base na especificidade de cada aluno com autismo, antes ele receberá os estímulos necessários para o seu pleno desenvolvimento.

Por vezes também, aliado ao contexto escolar sem preparo há o despreparo da família. Nesse ínterim,

A fisionomia do autista não demonstra qualquer alteração comportamental, sendo um dos motivos dos pais encontrarem dificuldade em encontrar um diagnóstico preciso ou suposição de possíveis problemas. Há três caminhos pelos quais as famílias passam: primeiro, conhece o autismo; segundo, admitir o autismo e, por fim, buscar apoio de pessoas que convivam ou estão envolvidas com o autismo (Pereira, 2013).

Para a família que tem que lidar com a questão do autismo e ter efetivamente o diagnóstico definido e o reconhecimento deste é o início de uma fase não acolhedora, com muitos reveses, contradições, questionamentos, estresse que geram mudanças de comportamentos e muitas vezes de *status quo*. Conforme Schmidt e Bosa (2003, p. 2-3) a família de indivíduos portadores de autismo se vê frente ao desafio de ajustar seus planos e expectativas quanto ao futuro, às limitações desta condição, além de adaptar-se à intensa dedicação e prestação de cuidados.

Conforme Schmidt e Bosa (2003, p.3) vários estudos revelaram a existência de estresse em famílias que possuem um membro com diagnóstico de autismo.

Para tanto, utilizou-se como percurso metodológico, abordagem qualitativa e a pesquisa bibliográfica com base de dados no Google Acadêmico e Scielo Brasil.

## OBJETIVOS

Objetivo geral:

- Analisar o processo de inclusão de crianças autistas na Educação Infantil, a partir de uma pesquisa bibliográfica.

Objetivos específicos:

- Conhecer sobre o Transtorno do Espectro Autista – TEA;

- Analisar o processo de inclusão de crianças autistas na Educação Infantil;
- Investigar o papel dos professores na inclusão de crianças autistas na Educação Infantil;
- Contribuir para uma mudança comportamental e educacional.

## JUSTIFICATIVA

Como citado brevemente na introdução deste artigo, o tema “inclusão escolar de crianças com autismo na educação infantil” se faz necessário, pois na maioria das vezes o professor ou mesmo a gestão ou mesmo os monitores de educação infantil não estão preparados para receber alunos com autismo.

Portanto, este estudo é de extrema relevância uma vez que trará contribuições não só para a área da educação, mas para a sociedade como um todo, principalmente para as famílias que, por falta de informação, se sentem impotentes diante da nova demanda.

Diversos estudos têm abordado esta temática. Dentre eles, podemos citar (Arruda, Castro, Barreto, 2020) que definiu a inclusão escolar como a participação efetiva de todas as crianças, sem distinções, em todas as atividades propostas pela escola. Santos (2008) afirma que a escola tem papel importante na investigação diagnóstica, uma vez que é o primeiro lugar de interação social da criança separada de seus familiares.

Orrú (2007) estudou a importância da sensibilidade e perseverança do educador, no sentido de procurar compreender quais são e como se dão as competências das crianças com autismo. Sob o ponto de vista de Nunes (1995) a creche é, por excelência, um dos espaços para o desenvolvimento de ações preventivas primárias. Também Fumegalli defende uma educação de qualidade e igualitária não permitindo qualquer tipo de exclusão, sob qualquer pretexto (Fumegalli, 2012).

Entre os tipos mais comuns de indagações sobre a inclusão da criança autista na educação infantil estão as seguintes questões: “Porque esta criança foi colocada na “minha” sala?” “Podemos conversar antes de você colocá-lo na minha lista?” “ Eu nunca cuidei de crianças com autismo, como vou fazer?” “ Tenho que fazer um planejamento diferente para ela?” “Esta criança deveria ir para uma escola especializada, não acha?” “Vou ter que mudar todo o meu planejamento ou posso deixá-lo como está?”.

Foi a partir desses questionamentos que este tema foi escolhido. Como entender de que forma a escola, a família e o indivíduo compreendem a inclusão escolar e o quanto se está preparado para isto. O intuito deste trabalho é contribuir para que a inclusão escolar se torne abrangente e igualitária. Com questionamentos pautados na melhoria e na diversificação das formas de inclusão e nas práticas de habilidades comunicativas, sociais, emocionais e funcionais.

## REFERENCIAL TEÓRICO

- Autores, leis e documentos que abordam os temas.
- Autismo: DSM-5, Política Nacional de Ed. Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Lei do autismo, entre outros;
- Inclusão escolar:
- Formação de professores

Conforme já exposto, este estudo versará sobre a inclusão escolar da criança autista na educação infantil com o intuito de fomentar questões que aumentem a eficácia das práticas da inclusão escolar, bem como contribuir para uma educação inclusiva mais eficaz.

Vasques (2009) afirma que as concepções do autismo, em grande parte das produções acadêmicas brasileiras em educação, estão vinculadas às noções de desvio e anormalidade, significando o autismo como doença ou incapacidade.

Nesse sentido Martins (2009) defende que:

Romper com essas concepções demanda um novo olhar para a criança com autismo, um olhar para as possibilidades, refletindo sobre como os outros interagem e significam o mundo para essa criança a partir do seu diagnóstico.

Segundo Bosa (2002) o autismo pode ser expresso de diferentes formas: na brincadeira, geralmente repetitiva, por carecer de criatividade e espontaneidade; na fala, que pode ser ecolalia, quando presente; e no desenvolvimento motor, comumente caracterizado por repetições de movimentos involuntários e sem aparente função.

Gauderer (1997) *apud* Santos (2015, p.13) define o autismo como sendo uma sequacidade no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave durante toda a vida. Atribui ao aparecimento do autismo aos três primeiros anos de vida, sendo uma enfermidade encontrada em todo mundo e em famílias de toda configuração racial, étnica e social.

Como apresentado no DSM-5 – Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – Transtorno do Espectro Autista ou autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamento repetitivos e restritos.

Um outro ponto importante que até o DSM-4, o diagnóstico de autismo poderia receber os nomes de: Transtorno Autista, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo Infantil e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento.

Ainda no DSM-5 para o autismo destaca-se os níveis de gravidade ou necessidade de suporte para as atividades diárias. O TEA está dividido em 3 níveis diferentes: leve, moderado e severo.

Em relação ao tema inclusão escolar, autores como Noronha (2014) e Carneiro (2012) identificam a responsabilidade da escola.

Para Noronha (2014) a educação inclusiva:

[...]é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística, democrática que percebe o sujeito e suas singularidades tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

Nessa mesma direção Carneiro (2012) descreve com maestria a concepção de educação inclusiva:

[...]a concepção de educação inclusiva tem se fortalecido no sentido de que a escola tem que se abrir para a diversidade, acolhê-la, respeitá-la e, acima de tudo, valorizá-la como elemento fundamental na constituição de uma sociedade democrática e justa. Essa concepção pressupõe que a escola busque caminhos para se re-organizar de forma a atender todos os alunos, inclusive os com deficiência, cumprindo seu papel social. Espera-se da escola inclusiva competência para desenvolver processos de ensino e aprendizagem capazes de oferecer aos alunos com deficiência condições de desenvolvimento acadêmico que os coloque, de forma equitativa, em condições de acessarem oportunidades iguais no mercado de trabalho e na vida. Portanto, percebe-se que o papel da escola é fundamental nesse processo inclusivo pois destaca-se como um lugar que favorece o desenvolvimento infantil, tanto pela oportunidade de convivência com outras crianças, quanto pelo importante papel do professor, cujas mediações favorecem a aquisição de diferentes habilidades nas crianças.

Conforme Höher Camargo e Bosa (2012), o contexto escolar oportuniza contatos sociais, favorecendo o desenvolvimento da criança autista, assim como o das demais crianças, na medida em que convivem e aprendem com as diferenças. Portanto, as demais crianças irão se enriquecer por terem a oportunidade de conviver com o diferente (Silva e Facion, 2008). Já Fiaes e Bichara (2009) pontuam a escola regular como um contexto no qual a criança com dificuldades encontra modelos mais avançados de comportamento para seguir.

Desse modo, para que a escola seja de fato um espaço inclusivo, ela deve envolver principalmente os fatores sociais, motores, cognitivos e afetivos da criança (Oliveira Neto, 2020, p.02)

Na Lei de Diretrizes da Educação Básica LDB - Lei 9394/96, art. 29 destaca que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Brasil, 1996, p.13).

Com base nesta mesma lei, no art. 4º, inciso III, é assegurado o atendimento educacional especializado aos educandos, estabelecendo que é dever do Estado garantir o “o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil 1996). O capítulo 5, trata especificamente dos aspectos que dizem respeito à Educação Especial, porque nem todos conseguem participar das vivências propostas sozinhos, pois irão depender de apoio especial para desenvolverem no espaço escolar

É importante mencionar que os estudos apontados aqui serão melhor aprofundados do decorrer da realização deste estudo, bem como outros serão inseridos, Mantoan (2015), Mazotta (1986), Michells (2019), Kishimito (1999).

## METODOLOGIA

Abordagem da pesquisa: qualitativa

Tipo de pesquisa: bibliográfica

Objetivo de pesquisa: exploratória

Para Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é realizada:

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

Coleta dos dados: artigos científicos e livros físicos em meios digitais, em sua maioria, na base de dados do Google Acadêmico e Scielo Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acima de tudo, destaca-se a necessidade e a urgência da efetivação da inclusão, para tanto, medidas e políticas públicas devem ser acionadas para ampliar este objetivo. Incluir não é apenas diagnosticar a criança, mas também diagnosticar a família, a comunidade, o todo.

Não obstante, incluir não é sinônimo de estar, isto significa que não basta as crianças estarem nas escolas ou nas salas de aulas, e isto não necessariamente é apenas para os autistas, mas no contexto geral da formação do cidadão, as crianças como um todo devem ser incluídas, considerando suas especificidades e necessidades. Pertencer é fazer parte, participar, ser visto e ser integrado. Não como “aquela criança autista” ou “aquela criança que não para” ou “aquela criança diferente”, mas como o indivíduo que é, sendo coletivo ou individual, sendo parte, único e no todo, completo.

Ampliar os conceitos de inclusão para os “mestres” do conhecimento e também como projeto integrado à sociedade, para que em conjunto, todos possam caminhar na mesma direção, são medidas necessárias e contínuas, até que chegue o momento de o “fazer parte” não precisar mais ser incluído, porque ele já é parte e não será mais diferenciado, porque não haverá diferenças, mas particulares essenciais de cada um que integra o todo.

Enfim, ao se adquirir a consciência que a responsabilidade é igual, não apenas da família, da escola, da comunidade, mas que é igual para todos e que na verdade a condição é uma só: o comprometimento com o cidadão e que, sobretudo, na mais tenra idade precisa do pertencimento e do acolhimento, do sentir ser como ser vivente e como ser presente, de maneira idêntica aos outros no que lhe é jus e ao mesmo tempo de maneira inequivocadamente que é único, por conseguinte nivela-se o essencial e primordial na constituição do indivíduo, que não buscou ajuda, porque também não era ajuda que precisava, mas que estava presente e foi visto.

Neste cenário, faz-se necessário a interação do Estado com aplicação de programas eficientes nos mais variados temas de integração e voltados a comunidade, como também adequada formação dos professores e profissionais da educação, para mudanças de comportamento e estímulo responsivo de integração.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, A.T.F.F.P; CASTRO, E.L. de; BARRETO, R.F. de. **Inclusão no ensino superior: um desafio para a docência**. Ensino em Perspectivas, v.1, n.2, p. 1-6, 2020. Disponível em <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4534> . Acesso em: 25 jun 2022.

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. Ed. Traduzido para o português por Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Revisão técnica de Aristides Volpato Cardioli et al. Porto Alegre: Artmed, 2013. Disponível em: [http://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM\\_V.pdf](http://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM_V.pdf). Acesso em 25/06/2022.

BOSA, Cleonice. **Autismo: atuais interpretações para antigas observações**. In: BOSA, Cleonice. Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. P.21

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 21/06/2022.

BRASIL, **Lei 12.764**, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em 21/06/2022.

BRASIL, **Lei 13.146**, 2015a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em 21/06/2022.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, Brasília, 2008. Disponível em [EDUCAO INCLUSIVA: POLITICA NACIONAL DE EDUCAO ESPECIAL \(mec.gov.br\)](http://educacao.inclusiva.gov.br/POLITICA_NACIONAL_DE_EDUCAO_ESPECIAL). Acessado em 21/06/2022.

BRASIL, **Dittrizes curriculares para a formação de professores da educação básica**. Parecer CNE/CP n.9.2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acessado em 21/06/2022.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Educação inclusiva na educação infantil**. Práxis Educacional, v.8, n.12, p.81-95, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/124965>.

FIAES, C. S.; BICHARA, D. **Brincadeiras e faz-de-conta em crianças autistas: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista**. Revista Estudos Psicologia, Natal, v. 14, p. 231-238, 2009.

FUMEGALLI, Rita de Cassia de Avila. **Inclusão escolar: o desafio de uma educação para todos?**. 2012.

- GAUDERER, C. **Autismo e outros atrasos no desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.
- HÖHER CAMARGO, S. P.; BOSA, C. A. **Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 28, n.3, 2012.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior**. *Educação & Sociedade*, v. 61-79, 1999.
- MAZZOTTA, Marcos JS. **Educação escolar: comum ou especial?** In: Educação escolar: comum ou especial? . 1986. pág. 124p-124p.
- MARTINS, A. D. F. **Crianças autistas em situação de brincadeira**: apontamentos para as práticas educativas, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba-SP, 2009.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? porque? como fazer?** . Summus Editorial, 2015.
- NORONHA, E. G; PINTO, C. L. **Educação Especial e Educação Inclusiva: Aproximações e convergências**, 2014.
- NUNES, L.R. **Educação precoce para bebês de risco**. In: B. Range (org.). *Psicoterapia comportamental e cognitiva*, Campinas: Psy. 1995.
- OLIVEIRA NETO, B.M. de. **Gestão pública da educação infantil: O trabalho coletivo em benefício de um ensino significativo**. *Ensino em Perspectivas*, v. 1, n. 1, p; 1-11, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoem perspectivas/article/view/4525> . Acesso em: 21 jun. 2022.
- ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2007.
- PEREIRA, Celly Anne Vasconcelos; PEREIRA, Ceylla Fernanda Vasconcelos; PEREIRA, Cyelle Carmem Vasconcelos. **Autismo infantil: aplicações do ensino estruturado na inclusão escolar**. *Revista de Ciências da Saúde Nova Esperança*, v. 11, n. 3, p. 88-95, 2013.
- SANTOS, Ana Maria Tarcitano. **Autismo: um desafio na alfabetização e no convívio escolar**. São Paulo: CRDA, 2008.
- SILVA, M. F. M. C.; FACION, José Raimundo. **Perspectivas da inclusão escolar e sua efetivação**. *Inclusão escolar e suas implicações*. 2ª ed. Curitiba: Ibpex, p. 185-216, 2008.
- SCHMIT, Carlo; BOSA, Cleonice. **A investigação do impacto do autismo na família: revisão crítica da literatura e proposta de um novo modelo**. *Interação em Psicologia*, Curitiba, dez. 2003. ISSN 1981-9076. Disponível em: <https://revistas.ufrp.br/psicologia/article/view/3229>. Acesso em: 07 ago. 2022. Doi: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v7i2.3229>.
- VASQUES, C. K. **Construções em torno de um vazio**: uma leitura sobre o diagnóstico e seus “mode de usar” na escolarização de sujeitos com autismo e psicose infantil. In: BAPTISTA, C.; JESU, D. M. (Org.). *Conhecimento e margens: ação pedagógica e pesquisa em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 2009. P. 11-26.

# As dificuldades dos alunos autistas no processo de adaptação no 1º ano do ensino fundamental I, em uma escola estadual na zona norte de Manaus

## *The difficulties of autistic students in the adaptation process in the 1<sup>st</sup> year of elementary school I, in a state school in the north of Manaus*

**Thereza Cristina Barros Maia**

*Mestre em Ciências da Educação- 2022(UNADES-Paraguai)*

### RESUMO

Por apresentar diversas dificuldades do desenvolvimento humano o Transtorno do Espectro Autista, necessita empenho comprometido dos seus familiares e principalmente de todos os profissionais envolvidos com a educação. A escola inclusiva é um importante fator para o relacionamento social e desenvolvimento das habilidades de todos os educandos que contemplam a mesma. Logo, das necessidades educativas especiais apresentadas pelo autismo também, pois o mesmo é considerado deficiência por lei, onde tem direito de fazer uso de todos os benefícios que a inclusão oferece na rede regular de ensino. Por meio de um trabalho bibliográfico e de observação, objetivou-se analisar o processo de inclusão na escola, que trabalha com o Ensino Fundamental I dos anos iniciais, onde estudou-se como ocorre a inclusão dos alunos autistas na sala regular e o atendimento educacional especializado dos mesmos. Através do estudo de campo identificaram-se as principais dificuldades apresentadas para a inclusão dos autistas na escola pública de ensino regular no contexto da escola pesquisada, considerando os pontos e contrapontos da escola inclusiva e a importância da adaptação dos discentes do 1º ano e da relação família e escola como fator necessário para a inclusão de tais alunos.

**Palavras-chave:** autismo. escola regular. inclusão.

*Educação Especial e Inclusiva: perspectivas, relatos e evidências - Vol. 4*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.273.2



## ABSTRACT

Because the Autism Spectrum Disorder presents several difficulties in human development, it requires committed commitment from their families and especially from all professionals involved with education. The inclusive school is an important factor for the social relationship and development of skills of all students who contemplate it. Therefore, the special educational needs presented by autism as well, as it is considered a disability by law, where it is entitled to make use of all the benefits that inclusion offers in the regular education network. Through a bibliographic work and observation, the objective was to analyze the process of inclusion in the school, which works with Elementary School I of the initial years, where it was studied how the inclusion of autistic students in the regular classroom and the educational service specializing in them. Through the field study, the main difficulties presented for the inclusion of autistic people in the public school of regular teaching in the context of the researched school were identified, considering the points and counterpoints of the inclusive school and the importance of the adaptation of the 1st year students and the relationship between family and school as a necessary factor for the inclusion of such students.

**Keywords:** autism. regular school. inclusion.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa apresentar algumas das atuais discussões sobre a qualidade da educação no Amazonas, principalmente no que se diz respeito a criança com autismo que não fala, ou que não tem intenção de comunicação, se adequa as probabilidades de sofrer bullying em grande escala. E foi ao perceber todas as dificuldades que estas crianças enfrentam, que propõe-se a desenvolver tema, onde pondera-se fazer uma explanação mais detalhada sobre todo este contexto educacional, no qual os alunos, são submetidos, por meio da inclusão social as salas de aula no ensino regular, as quais tendem a se encaixar neste cenário, e, desde que bem elaborado, o palco educacional, estas crianças nem sempre sentem-se receptivas à educação de um modo mais consistente e elaborado no sistema de ensino. Nos últimos anos tem sido extensa a busca de familiares de alunos autista por inserção na rede pública estadual de ensino na cidade de Manaus e com essa grande demanda, aumentou a exigência tanto do corpo docente quanto dos alunos pela adaptação ao ensino regular, desenvolvido pela escola. Sabemos que as dificuldades e os desafios são constantes, principalmente quando se trata na adaptação dos mesmos, mas todo o trabalho desenvolvido visa garantir bom desenvolvimento e qualidade no processo de ensino aprendizagem.

### Educação inclusiva

A partir de 1994 surge o conceito de educação inclusiva com a Declaração de Salamanca. A ideia é que as crianças com necessidades educativas especiais sejam incluídas em escolas de ensino regular. Tendo como seu objetivo demonstrar uma evolução da cultura ocidental, defendendo que nenhuma criança deve ser separada das outras por apresentar alguma espécie de deficiência.

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).

No ponto de vista pedagógico esta integração assume a vantagem de existir interação entre crianças, procurando um desenvolvimento conjunto. No entanto, por vezes, surge uma imensa dificuldade por parte das escolas em conseguirem integrar as crianças com deficiências devido à necessidade de criar as condições adequadas.

O ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos - independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural - em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas (Karagianis; Stainback; Stainback, 1999, p. 21).

Esta é uma inovação que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas, ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (Mantoan, 2006).

O mesmo autor citado acima ressalta ainda a inclusão implica mudanças, questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela implica mudanças de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldade de aprender, mas todos os demais, para que obtenha sucesso na corrente educativa geral.

Sendo assim, a inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo a todos que fracassem em suas salas de aula (Mantoan, 2006). O termo então supõe a disposição da escola de atender a diversidade total das necessidades dos alunos nas escolas comuns. Por isso, a inclusão pressupõe uma escola que se ajuste a todas as crianças, em vez de esperar que uma determinada criança com deficiências se ajuste a escola.

A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor. Não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças - culturais, sociais, étnicas - nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. Afinal de contas, aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos; implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos (Mantoan, 2003, p. 15).

## Educação inclusiva no Amazonas

No Amazonas as escolas estaduais estão recebendo cada vez mais alunos com alguma necessidade educacional especial, em números, um total de 3.890 estudantes com múltiplas deficiências foram matriculados nas escolas da Rede Pública Estadual no ano de 2019, conforme dados da Secretaria Estadual de Educação. No entanto, embora haja programas de incentivo à inclusão escolar promovido pelo governo, a insegurança dos professores em trabalhar com alunos portadores de alguma deficiência surge como um dos grandes obstáculos para se efetuar a inclusão. Junte-se a isto a falta de alternativas positivas para que o profissional de educação se sinta capaz e seguro em trabalhar com seus alunos e atendê-los com qualidade. A SEDUC/AM afirma que ao proporcionar à população este atendimento, o Governo do Estado favorece a inclusão e contribui com o desenvolvimento pleno de crianças, jovens e adultos. Fortalecendo este atendimento e garantindo o acesso ao ensino

de qualidade a centenas de pessoas com deficiência. Entretanto, atualmente a dispensa destes alunos especiais das aulas de educação física, por exemplo, tem sido uma das alternativas recorrentes encontradas, sugerindo a exclusão nas aulas práticas da disciplina, um comodismo que vai na contramão à ideia de escola inclusiva. Tal situação não é diferente nas demais disciplinas onde o aluno com necessidades educacionais especiais é visto apenas como figurante em uma sala de aula.

A inclusão está denunciando o abismo existente entre o velho e o novo na instituição escolar amazonense, o futuro da escola inclusiva está dependendo de uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola, para se adequar aos novos tempos. Se hoje ainda são experiências locais, as que estão demonstrando a viabilidade da inclusão, em escolas e redes de ensino brasileiras, estas experiências possuem a força do óbvio e a clareza da simplicidade e só essas virtudes são suficientes para se antever o crescimento desse novo paradigma no sistema educacional.

A implementação da escola de qualidade, que é igualitária, justa e acolhedora para todos, é um sonho possível. A aparente fragilidade das pequenas iniciativas, ou seja, essas experiências locais que têm sido suficientes para enfrentar o poder da máquina educacional, velha e enferrujada, com segurança e tranquilidade. Essas iniciativas têm mostrado a viabilidade da inclusão escolar nas escolas no Amazonas.

As perspectivas do ensino inclusivo são, pois, animadoras e alentadoras para a nossa educação. Esse novo paradigma de educação traz a valorização das diferenças, fazendo-se necessário respeitar o indivíduo na sua individualidade, para tanto, os professores não podem mais se valer da homogeneidade de métodos. As mudanças na formação dos professores devem proporcionar um preparo que atenda questões teóricas e metodológicas, capazes de efetivar a inclusão escolar. O despreparo dos docentes é um dos pontos mais pautados no processo de inclusão escolar, e apontado como um dos principais obstáculos para uma educação inclusiva de qualidade.

## AUTISMO

Segundo Tamanaha, Perissinoto e Chiari (2008), o Autismo Infantil foi definido por Kanner, em 1943, sendo inicialmente denominado Distúrbio Autísticos do Contato Afetivo, como uma condição com características comportamentais bastante específicas, tais como: perturbações das relações afetivas com o meio, solidão autística extrema, inabilidade no uso da linguagem para comunicação, presença de boas potencialidades cognitivas, aspecto físico aparentemente normal, comportamentos ritualísticos, início precoce e incidência predominante no sexo masculino. Já em 1944, segundo Tamanaha, Perissinoto e Chiari (2008), Asperger propôs em seu estudo a definição de um distúrbio que ele denominou Psicopatia Autística, manifestada por transtorno severo na interação social, uso pedante da fala, desajeitamento motor e incidência apenas no sexo masculino. Conforme os autores supracitados, Asperger utilizou a descrição de alguns casos clínicos, caracterizando a história familiar, aspectos físicos e comportamentais, desempenho nos testes de inteligência, além de enfatizar a preocupação com a abordagem educacional destes indivíduos.

O termo Autismo é de origem grega que significa “próprio” ou “de si mesmo”, e

é utilizado para denominar comportamentos humanos voltados para o próprio indivíduo. Praça (2011, p.25) elucida que a criança com autismo:

[...] permanece em seu mundo interior como um meio de fugir dos estímulos que a cerca no mundo externo. Outro motivo para o autista permanecer em seu universo interior é o fato de que, em geral, o autista sente dificuldade em se relacionar e em se comunicar com outras pessoas uma vez que ele não usa a fala como meio de comunicação. Não se comunicando com outras pessoas acaba passando a impressão de que a pessoa autista vive sempre em um mundo próprio, criado por ela e que não se interage fora dele (Praça, 2011, p.25).

O termo Autismo tem origem da palavra grega “autos” que quer dizer por si mesmo e foi criado pelo psiquiatra Eugen Bleuler, em 1911, o primeiro a difundir o termo para caracterizar a pessoa com grande dificuldade ou impossibilidade de comunicação.

Os primeiros estudos sobre o Autismo que se tem registro, foram publicados pelo médico psiquiatra austríaco Leo Kanner (1943), e o austríaco Hans Asperger (1944), observando o comportamento de crianças que atendiam, uma inabilidade interpessoal e incapacidade de estabelecer relações de maneira normal com as pessoas e na fase inicial de suas vidas. Para Baptista e Bosa (2002) tanto Kanner quanto Asperger empregaram o termo para chamar a atenção sobre a qualidade do comportamento social que perpassa a simples questão de isolamento físico, timidez ou rejeição do contato humano, mas se caracteriza, sobretudo, pela dificuldade em manter contato afetivo e recíproco.

As síndromes autísticas e a de Asperger são síndromes originadas de alterações precoces e fundamentais no processo de socialização, levando a uma cascata de impactos no desenvolvimento da atividade e adaptação, da comunicação e imaginação sociais, entre outros comprometimentos. Muitas áreas do funcionamento cognitivo estão frequentemente preservadas e, às vezes, os indivíduos com essas condições exibem habilidades surpreendentes e até prodigiosas (Klin, 2007, v.28).

O Autismo é definido por Mello, em 2007, como um desenvolvimento anormal caracterizado por alterações presentes desde idade muito precoce, geralmente antes dos três anos de idade, com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano afetando a comunicação, interação social, aprendizado e capacidade de adaptação. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5):

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de 14 comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios, embora a apresentação atual deva causar prejuízo significativo (American Psychiatric Association, 2014).

O autismo é um transtorno que afeta toda a família, pois a criança autista, dependendo do grau do acometimento, demanda muitas vezes dedicação exclusiva de seu cuidador ou educador mediador que a família deposita nesses profissionais sua confiança de cuidar do seu bem, mais precioso seu filho amado,

A ONU instituiu o dia 2 de abril como o Dia Mundial da Conscientização do Autismo para chamar atenção da população em geral para a importância de conhecer e tratar o transtorno, que afeta cerca de 70 milhões de pessoas no mundo todo, segundo a Organização Mundial de Saúde. Em 2018, o 2 de abril passa a fazer parte do calendário

brasileiro oficial como Dia Nacional de Conscientização sobre o Autismo.

Sabemos que neste dia 2 de abril os movimentos em redes sociais são fortalecidos para que esta criança seja vista pela sociedade com um olhar de respeito e carinho e seja inserida no meio social onde a mesma poderá se desenvolver com dignidade.

É sancionada, no Brasil, a Lei Berenice Piana (12.764/12), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Este foi um marco legal relevante para garantir direitos aos portadores de TEA. A legislação determina o acesso a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamentos pelo Sistema Único de Saúde; à educação e à proteção social; ao trabalho e a serviços que propiciem a igualdade de oportunidades.

Os profissionais da educação deverão estar atentos ao diagnóstico de sua criança especial e suas limitações no contexto escolar, para que suas dificuldades não o leve ao isolamento e comprometer seu desenvolvimento junto a turma que ele esteja inserido e neste momento que o mediador junto com o professor da turma deverá criar soluções para que o mesmo se sinta parte do grupo.

E cabe a cada família conhecer este direito e exigir de nossos governantes tudo que a Lei assegura, a família tem um papel fundamental de garantir que seus filhos gozem do que é de direito para, assim, se desenvolverem dentro de um contexto social.

Para crianças com autismo clássico, isto é, aquelas crianças que têm maiores dificuldades de socialização, comprometimento na linguagem e comportamentos repetitivos, fica clara a necessidade de atenção individualizada. Essas crianças já começam sua vida escolar com diagnóstico, e as estratégias individualizadas vão surgindo naturalmente. Muitas vezes, elas apresentam atraso mental e, com isso, não conseguem acompanhar a demanda pedagógica como as outras crianças. Para essas crianças serão necessários acompanhamentos educacionais especializados e individualizados (Silva, 2012, p. 109).

Neste sentido, a preparação do professor para lidar com os alunos com autismo é de suma importância, pois este profissional é um dos principais responsáveis pela construção do conhecimento pedagógico no aluno, bem como, os valores e as normas sociais. A interação com o aluno, a esfera educacional, e a metodologia de ensino escolhida para o desenvolvimento da criança. Melhorar seu comprometimento e assim ajudará a se desenvolver junto com a turma onde o mesmo se sinta parte desse grupo, para que seu aprendizado seja significativo para ele.

## **ADAPTAÇÃO DO ALUNO AUTISTA NO ENSINO REGULAR NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

No 1º ano do Ensino Fundamental I o processo de adaptação (inclusão) do aluno autista passou a acontecer quando estudos da abordagem interacionista passaram a ser publicados e alertavam sobre a necessidade de não se centrar a deficiência em si no processo ensino aprendizagem, mas inserindo e identificando no processo de escolarização os contextos sociais que mostram onde os déficits mais acometem a criança autista. Em outras palavras, o professor deve trabalhar onde a inabilidade é maior, identificar se o aluno autista consegue falar, consegue se comunicar e interagir, e assim, onde houver déficits mudar

as concepções, adotando a interação social como meio de facilitar a aprendizagem (Costa, 2007).

Dessa forma, a adaptação visa à elaboração e à execução de um programa que visa às atividades pedagógicas adotadas em sala de aula para os alunos normais, os alunos autistas e congreguem também a possibilidade de a família acompanhar e participar da avaliação pedagógica e psicopedagógico do aluno, e assim, juntos (família e professor e aluno autista) estabelecer meios de compreender a validação e eficácia procedimentos pedagógicos administrados na escola.

Segundo Baptista (2002), a educação inclusiva para autistas requer, inicialmente, uma acurada habilidade de avaliação da situação contextual: Quem é o sujeito? Quais os seus vínculos? Quais os pontos de partida para um trabalho pedagógico? Essas perguntas permitem um levantamento de possibilidades que considera o que falta e o que o sujeito possui.

A partir dessa identificação, são desenvolvidas estratégias plurais a fim de adquirir as habilidades básicas de desenvolvimento. Segundo Baptista (2002), os objetivos de trabalho com o aluno devem ser definidos tomando o aluno como parâmetro de si mesmo. O conhecimento prévio acerca da intensidade do comprometimento é importante no sentido de dar prioridade a metas específicas. Quanto à operacionalização, é necessário compatibilizar, por meio de um quadro flexível de ação, as necessidades do aluno e as propostas do currículo. Para viabilizar essa articulação, busca-se ampliar o tempo do aluno em sala de aula, podendo ser atendido individualmente ou com colegas, em pequenos grupos.

Nessa perspectiva, a escola inclusiva deve partir de um trabalho pedagógico dinâmico, que exige uma postura de confiança na capacidade do outro, viabilizando um contexto colaborativo e permitindo a evolução do aluno por intermédio de mecanismos de individualização do processo educacional. Requer a recriação da prática pedagógica e a participação ativa e central do sujeito envolvido. Os alunos considerados graves, sobretudo, exigem da escola movimentos amplos de adaptação e criatividade (Baptista, 2002).

## **DOCENTE X FAMÍLIA**

O docente necessita ter compreensão do conhecimento em suas múltiplas dimensões, sendo capaz de construir seu pensamento e sua ação fundamentados nas teorias da educação, mas voltado às necessidades de seu cotidiano e analisando criticamente as situações em sala de aula. Assim, o desafio que se coloca ao docente não é uma tarefa fácil de realizar, pois construir seu saber, buscando uma relação teórico/prática ciente do mundo social em que está inserido, é uma atividade complexa. O seu saber é múltiplo, polimorfo e recebe influência das relações sociais, culturais, econômicas e políticas, bem como tem uma participação significativa na construção do conhecimento do aluno. Pois, temos clareza de que o profissional responsável em desenvolver e ampliar a atividade intelectual do aluno é o professor. E esse necessita de estudo permanente e coerente de sua prática pedagógica (Tozetto, 2010).

A prática docente como agente social e cultural deve auxiliar o aluno a transpor os obstáculos na construção do seu saber. O papel dele passa a ser o de propor situações problematizadora, considerando seus conhecimentos, sua experiência e confrontando o cotidiano com o saber escolar, contribuindo com o crescimento do discente. Sendo o saber escolar aquele que é adquirido e ensinado na escola enquanto conteúdo escolar é transmitido e guiado pelos saberes do docente. Os saberes dos docentes têm um peso significativo na ação pedagógica que por sua vez necessita ser planejada.

As experiências docentes são na maioria das vezes premeditadas, pois se planejam as vivências. Entretanto, elas não acontecem numa ordem cronometrada, à ordem da experiência é a do momento que ela acontece, principalmente porque se trata de interagir com pessoas, ou grupo de pessoas que podem apresentar uma reação inesperada. Assim, a experiência tem sempre sentido para quem a vivencia, e influencia na construção do conhecimento que se tem.

Os familiares são muito importantes no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, principalmente quando a criança tem seu primeiro contato com o ambiente escolar, tratando-se de crianças com necessidades especiais, esse papel se torna mais importante, pois o desenvolvimento dessa criança será maior conforme ela seja estimulada intelectualmente em seu lar, ou seja, os pais, irmãos ou outro familiar estarão trabalhando juntamente com a escola para que a criança se desenvolva. É importante ainda depois de toda essa ajuda e acompanhamento da família para com a criança com deficiência, que eles percebam o momento em que os filhos já podem dar seus primeiros passos sem tantos cuidados, ou seja, quando eles começam a ter autonomia.

## METODOLOGIA

Nesta pesquisa empregar-se-á o método qualitativo, o qual é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos [...]” (Minayo, 2008) Considerando-se o enfoque qualitativo, foi empregados os questionários semiestruturados, por ser uma técnica com maior praticidade, foram utilizados com os professores, questões sem respostas pré-definidas deixam os entrevistados livres para explicar com mais autonomia o que estiver pensando, o que foi considerado apropriado para os professores responderem às questões formuladas a respeito da inclusão, sendo mais específica a adaptação do aluno autista na sala de aula de ensino regular. Com a delimitação da amostra a análise da pesquisa se torna mais fácil uma vez que a quantidade de elementos pesquisados é reduzida, facilitando a organização dos dados.

A investigação não foi de forma experimental, cuja leituras e análises documentais ocorreu no contexto natural sobre fenômenos reais em um processo de investigação para solucionar, responder ou aprofundar sobre uma indagação de um estudo.

Dessa forma, o desenho foi um transformador concomitante, porque podemos dar peso ou não para os dados qualitativos, guiados por uma teoria, neste caso, a adaptação do aluno autista no sistema de ensino regular em uma determinada escola de Manaus,

sendo a sua amostra probabilística, pois há comparações de níveis escolares e modelos de ensino.

A técnica de coleta de dados iniciou com a observação em uma sala de aula com alunos de todas as modalidades de ensino, em seguida, houve um questionário estruturado, com questões fechadas, para professores e pais de alunos.

**Figura 1 - Docentes Auxiliares.**



**Fonte: MAIA, Thereza Cristina B. (2021)**

Nota-se através das figuras acima, que mesmo próximo ao docente o discente autista encontra-se ao lado do seu auxiliar de vida, este que tem um papel fundamental em sala de aula.

Ao iniciar o ano letivo, durante as aulas os alunos com autismo sentem muita dificuldade em se adaptar na sala regular juntamente com seus demais colegas, por várias vezes o aluno chora muito, apresenta resistência ao entrar na escola e na sala de aula. E quando entra fica pouco tempo, sai da sala fica correndo nos corredores da escola e às vezes correndo em direção ao portão da saída! O professor por sinal observa e acompanha o aluno, conversa, sempre consegue acalmar e fazer com que o aluno volte para a sala. Em algumas situações o aluno não volta logo, fica fora por determinadas horas ou até ficar mais tranquilo, por não interagir com os demais colegas, gosta de ficar sozinho e isolado, e na hora do lanche sempre a professora ou o(a) auxiliar de vida o acompanha porque este não quer se juntar com os colegas. Há situações em que o aluno está muito agitado e com resistência de entrar na sala, tão logo a escola entra em contato com a família e geralmente é a mãe ou avó que comparece e fica com a criança no âmbito da escola e até mesmo dentro da sala de aula. Neste sentido, com o passar dos dias, o aluno vai se acostumando já entra na escola mais tranquila e já não sai tanto da sala de aula. Com a permanência da mãe ou avó dentro da sala de aula o aluno fica mais calmo, tranquilo e confiante, e assim o aluno vai se adaptando, as vezes acontece também de a família levar o aluno para casa antes do término da aula pelo fato do excesso do choro e pôr o aluno não querer ficar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por isso, é de suprema importância quando analisados, quais são as reais dificuldades de adaptação deste aluno autista. Conforme a pesquisa percebeu-se que devido este discente estar iniciando sua vida acadêmica, e também sua dificuldade de relacionamento com outro, este que é um dos principais sintomas de percepção do autismo.

Nota-se que a escola por compreender o fator deste aluno, a mesma permite que familiares participem dos primeiros dias de adaptação deste discente além dos professores. Tornando assim como positivo, pois a escola visa ter a família como uma parceira no seu processo e aprendizagem de seus discentes.

É de extrema importância que todos os professores estejam capacitados ou sentem-se capacitados para a missão de receber este aluno, pois são grandes as dificuldades que os mesmos sentem.

Diante da conjectura levantada nesta pesquisa, pode-se afirmar ser verdadeira, pois o espaço físico, docentes especializados e material didático, sem estes requisitos torna-se difícil atendê-los de forma prazerosa e acolhedora, portanto é preciso de cursos especializados aos docentes, equipe pedagógica e incentivos em diversas atividades extracurriculares.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. **Autismo e Educação**: reflexões e propostas de Intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: . Acessado em: 07 mai. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB- Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, MEC, 1996.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria nº 55/2007, prorrogado pela portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, 2008.

CAVALCANTE, M. **Contexto histórico da construção da Educação Inclusiva no Brasil**. 2011. Disponível em: [www.inclusaoja.com.br](http://www.inclusaoja.com.br). Acesso em 8 de março de 2019

CARVALHO. R.E. **Diversidade como paradigma de ação pedagógica na Educação**. In: Revista da Educação Especial. MEC/SEESP. Out. 2005.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos -is-. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. de S. **Educação inclusiva & educação especial**: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. In: Revista em Educação. Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356. 2007. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/2007/a5.htm>>. Acesso em 08 de mar de 2021.

KARAGIANIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Fundamentos do ensino inclusivo**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KLIN, A. **Autismo e Síndrome de Asperger**: uma visão geral. Revista Brasileira de Psiquiatria, v. 28, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MAGRO, C, M, T, A; RODRIGUES, L, A. **Concepções que os alunos do curso de Pedagogia e normal superior apresentam sobre o processo de inclusão**. IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, Londrina, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. **Atendimento educacional especializado**: políticas públicas e gestão nos municípios. São Paulo: Moderna, 2010.

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar**: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: Maria Teresa Égler Mantoan. (Org.). O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis / RJ: Vozes, 2008, v. 1, p. 29-41.

\_\_\_\_\_. **Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha**. Educação (PUC/RS), Porto Alegre / RS, v. XXIX, n. 1(58), p. 55-64, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003, 64p.

PRAÇA, E. T. P. O. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Exatas. Juiz de Fora- MG, 2011

RIPPEL, V. C. L.; SILVA, A. M. **Inclusão de estudantes com necessidades especiais na Escola Regular**. In: 1º Simpósio Nacional de Educação e XX Semana da Pedagogia. Unioeste: Cascavel, Paraná. 2003.

RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

ROGALSKI, S. M. **Histórico do surgimento da Educação Especial**. In: Revista de Educação do IDEAU, vol. 5, nº 12, Quatro Irmãos, RS, 2010.

SASSAKI, Romeo. Kazumi. **Inclusão, o paradigma da próxima década**. Mensagem, Brasília, v. 34, n. 83, p. 29, 1998.

\_\_\_\_\_. **Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro; WVA, Revista Nova Escola, 1997

SILVA, Ana Beatriz B. *et al.* **Mundo Singular**: Entenda o Autismo/ Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, L. N. da. **Inclusão escolar**: dificuldades e desafios da inclusão nas series iniciais em uma escola pública. Editora Realize, 2014.

SOUTO, M, T, de. **Educação Inclusiva no Brasil**. Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande/PB, 2014.

SOUZA, R. C. S.; *et al.* **Educação Física Inclusiva**: perspectiva para além da deficiência. Aracaju: Editora UFS, 2013.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TAMANHA, A. C.; PERISSIMOTO, J.; CHIARI, B. M. **Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da Síndrome de 20 Asperger**. Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, v. 13, n. 3, p. 296-299, 2008.

TOZETTO, Susana Soares. **Trabalho docente**: saberes e práticas. Curitiba: CRV, 2010.

# Promovendo autonomia e coparticipação: experiências e estratégias pedagógicas com crianças diagnosticadas com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade

## *Promoting autonomy and co-participation: experiences and pedagogical strategies with children diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder*

Alaide Angelica de Menezes Cabral Carvalho  
Márcia Monique da Silva Suzuki  
Emerson Wilker da Silva

### RESUMO

Este estudo tem como objetivo principal descrever e analisar as práticas implementadas em uma sala de aula com crianças diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), com foco na discussão das estratégias pedagógicas aplicadas para promover a autonomia e o coprotagonismo. Para alcançar os objetivos propostos, emprega-se uma abordagem qualitativa, utilizando o método de relato de experiência, com caráter descritivo (Lakatos; Marconi, 2003) e como fundamentação os teóricos e estudiosos: Aranha (2003), Cocito (2016); Silva (2009), Barkley (2008), Rohde (2004), Rief (2001) entre outros. Os resultados desta pesquisa destacam a necessidade urgente de reestruturar a dinâmica nos ambientes escolares, ressaltando a importância da capacitação contínua para professores e equipe pedagógica, a fim de lidar de maneira eficaz com as particularidades das crianças com TDAH. Essa abordagem estruturada é vital para a implementação de estratégias que fomentem a autonomia e o coprotagonismo desses alunos, direcionadas ao seu aprendizado e desenvolvimento pleno. É imperativo incluir a expo-



sição a atividades e jogos ao ar livre como uma opção viável no conjunto de ferramentas de tratamento para crianças com TDAH, dado seu impacto comprovadamente eficaz e a viabilidade prática associada.

**Palavras-chave:** educação inclusiva. transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. autonomia. coprotagonismo. vivências na natureza.

## ABSTRACT

The main objective of this study is to describe and analyze the practices implemented in a classroom with children diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), focusing on the discussion of pedagogical strategies applied to promote autonomy and co-rotation. To achieve the proposed objectives, a qualitative approach is employed, using the experience report method, with a descriptive character (Lakatos; Marconi, 2003) and as a foundation the theorists and scholars: Aranha (2003), Cocito (2016); Silva (2009), Barkley (2008), Rohde (2004), Rief (2001) among others. The results of this research highlight the urgent need to restructure the dynamics in school environments, emphasizing the importance of continuous training for teachers and pedagogical staff in order to effectively deal with the particularities of children with ADHD. This structured approach is vital for the implementation of strategies that foster the autonomy and co-rotation of these students, aimed at their full learning and development. It is imperative to include exposure to outdoor activities and play as a viable option in the treatment toolkit for children with ADHD, given its proven effective impact and associated practical feasibility.

**Keywords:** inclusive education. attention deficit hyperactivity disorder. autonomy. coprotagonism. experiences in nature.

## INTRODUÇÃO

Na escola, a presença de estudantes diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tornou-se cada vez mais comum. Muitas vezes rotulados como indisciplinados, inquietos e desordeiros, esses alunos enfrentam desafios que a escola nem sempre está pronta para identificar e abordar eficientemente, comprometendo seu processo de aprendizagem. O TDAH, uma condição neurobiológica de base genética, apresenta sintomas como desatenção, hiperatividade e impulsividade, impactando não apenas a fase escolar, mas persistindo ao longo da vida adulta (Barkley *et al.*, 2008).

O TDAH impacta diversos aspectos da vida, refletindo-se em notas abaixo da média, atrasos no desenvolvimento da leitura, dificuldades em matemática e baixa interação social no contexto escolar. No âmbito familiar e social, expressa-se por conflitos constantes, rejeição frequente, uma reduzida rede de amizades e maior propensão a taxas de repetência, além de índices de graduação mais baixos. Esses desafios ressaltam a necessidade de abordagens integradas para o manejo do TDAH, considerando não apenas os aspectos clínicos, mas também os impactos nas esferas educacionais e sociais dos indivíduos afetados.

A inclusão, garantida por leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Declaração de Salamanca, é um direito fundamental que assegura tratamento equitativo a todos os indivíduos, especialmente no contexto educacional. A LDB estabelece a oferta de atendimento especializado a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, dentro do ensino regular. A Declaração de Salamanca reforça a ideia de aprendizado conjunto, destacando a responsabilidade da escola em adotar uma pedagogia centrada no aluno. Assim, a instituição escolar desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, motor e socioafetivo, adaptando-se às necessidades de cada aluno para promover a educação inclusiva e o desenvolvimento integral.

Aranha (2013) destaca que o termo “indivíduos com dificuldade de aprendizagem” abrange alunos enfrentando limitações intrínsecas, como desenvolvimento diferenciado, e extrínsecas, como pertencentes a minorias culturais. Necessidades Educativas Especiais (NEE) não devem ser limitadas a pessoas com deficiência, como evidenciado em uma turma de classe média analisada, composta principalmente por crianças de famílias de baixa renda com acesso limitado a bens culturais e educação. É necessário repensar currículos, materiais e práticas educacionais, propondo abordagens mais neurocompatíveis diante da rigidez e punitividade da educação tradicional.

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, utilizando o método de relato de experiência, de natureza descritiva (Lakatos; Marconi, 2003). A estrutura metodológica incorpora a integração da teoria estudada com a prática pedagógica desenvolvida no contexto da pesquisa. Dessa forma, serão apresentadas e analisadas diversas atividades e projetos realizados ao longo de um ano em uma turma de quinto ano, situada em uma escola pública no município de Mossoró, na região oeste do Estado do Rio Grande do Norte.

## **TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH): CRITÉRIOS DIAGNÓSTICOS E DIRETRIZES PARA ABORDAGEM E MANEJO**

Todos já conhecemos ou ouvimos falar sobre crianças hiperativas e seu comportamento hiperativo e desatento, muitas vezes estigmatizadas por dificuldades de aprendizagem e relacionamento. Essas crianças são frequentemente rotuladas de maneiras negativas, como “rebeldes” ou “indisciplinadas”. O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) pode ser diagnosticado em quatro formas distintas, caracterizadas pelos tipos Hiperativo/Impulsivo, Desatento, Combinado ou Misto, além de um tipo não específico quando os sintomas estão presentes, mas não suficientes para o diagnóstico. (Silva, 2009; Clai Brites, 2018).

Os critérios de diagnóstico para o TDAH são geralmente baseados em manuais diagnósticos, como o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição), que é uma ferramenta comumente utilizada por profissionais de saúde mental para diagnóstico psiquiátrico. O DSM-5 estabelece os seguintes critérios para diagnóstico de TDAH. Com base em Rappley (2005), os sintomas devem estar presentes por pelo menos seis meses. Como também, devem ser inconsistentes com o desenvolvimento da

idade. Com relação ao prejuízo funcional: Os sintomas devem causar prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional.

A formalização do diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma responsabilidade exclusiva de profissionais de saúde mental qualificados, que conduzem uma avaliação abrangente do histórico médico, comportamental e educacional da pessoa. O TDAH é uma condição neuropsiquiátrica complexa, cujas causas envolvem fatores genéticos, neurobiológicos e ambientais, variando na sua interação de pessoa para pessoa. O diagnóstico é clínico e baseado na observação dos sintomas, não havendo um teste específico para confirmá-lo. O tratamento, geralmente, adota uma abordagem multidisciplinar, incorporando terapia comportamental, intervenções educacionais e, em alguns casos, o uso de medicamentos.

Scahill *et al.* (1999) conduziram pesquisas que evidenciaram a correlação entre o diagnóstico de TDAH e adversidades psicossociais, incluindo comorbidades psiquiátricas, múltiplas mudanças familiares, baixa renda familiar, limitada instrução materna, estrutura familiar monoparental e a ausência de um dos pais. Em um estudo paralelo, Bierdemam *et al.* (1995) também destacaram associações relevantes entre crianças diagnosticadas com TDAH e adversidades psicossociais, como baixa classe social, famílias numerosas, histórico de criminalidade dos pais, doença psiquiátrica materna, psicopatologia materna e discórdia conjugal.

Os estudos de Vasconcelos *et al.* (2005) enfatizam a influência do ambiente familiar no desenvolvimento do TDAH, destacando que crianças expostas a discordâncias parentais têm 11,67 vezes mais chances de desenvolver o transtorno. Fatores como separação dos pais, violência doméstica, aglomeração familiar e eventos traumáticos são apontados como relevantes. Tanto Vasconcelos *et al.* (2005) quanto Rhode e Halpern (2004) concordam sobre o papel crucial da família como fator ambiental e de risco no TDAH, ressaltando a importância de considerar esses elementos no entendimento abrangente das complexidades associadas ao transtorno.

É importante realizar entrevistas com os responsáveis e com os professores, pois as crianças nem sempre conseguem fazer um relato preciso acerca do seu próprio comportamento. Desse modo, é desafiador e fundamental que o professor desenvolva, amplie e teste estratégias pedagógicas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem. Muitas vezes é necessário averiguar os currículos empregados nas escolas, buscando combater metodologias de ensino ultrapassadas e pensar novos modos de fazer. Para além disso, é preciso que a criança com TDAH seja acolhida e esteja em um ambiente no qual favoreça seu desenvolvimento.

A abordagem para o manejo de crianças com TDAH é mais eficaz quando adotamos uma perspectiva multidisciplinar, abrangendo aspectos educacionais, comportamentais e terapêuticos. Rief (2001) destaca algumas estratégias que podem ser benéficas, incluindo: 1. Estrutura e Rotina; 2. Instruções Claras; 3. Reforço Positivo; 4. Ambiente calmo; 5. Adaptações Educacionais; 6. Apoio Profissional; 7. Técnicas de Relaxamento; 8. Incentivo à Autonomia; 9- Controle seu próprio estresse e frustração ao lidar com a criança.

Lembre-se de que cada criança com TDAH é única, e as estratégias podem precisar

ser adaptadas conforme necessário. A colaboração entre pais, professores e profissionais de saúde é fundamental para oferecer um suporte abrangente. Sabemos que o ideal é que crianças atípicas tenham um professor auxiliar como suporte de suas necessidades, entretanto essa não é a nossa realidade. Nesta sala de aula em questão, tínhamos um auxiliar, mesmo contando com seis crianças atípicas (algumas em processo de investigação), mas mesmo as que possuíam laudo não conseguiram esse suporte.

O aluno com TDAH, como qualquer outro estudante, possui seu próprio ritmo de aprendizagem, muitas vezes demandando mais tempo para consolidar conhecimentos. A intervenção do professor é crucial para evitar que o aluno se sinta inferior e para orientar a turma a não o hostilizar. Diante desse desafio, manter esses estudantes nos moldes convencionais do ensino, que exigem comportamento passivo e permanência sentada, torna-se complexo, destacando a importância do papel mediador do professor no processo ensino-aprendizagem (Maia e Confortin., 2015).

É incumbência do educador desenvolver estratégias metodológicas adaptadas à singularidade de cada aluno, conforme preconiza Pletsch. Este autor destaca a relevância de que o professor, ao desempenhar seu papel, reconheça e valorize a diversidade como um elemento crucial no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, é imperativo que o docente seja habilidoso na construção de estratégias de ensino e na adaptação de atividades e conteúdo, não se limitando apenas aos alunos considerados especiais, mas aplicando essas práticas a toda a dinâmica educativa. Dessa forma, ao agir dessa maneira, contribui-se para a redução da segregação, evasão e fracasso escolar, conforme salienta Pletsch (2009, p. 149).

Entretanto, para além da presença de profissionais qualificados, conforme observado por Facco (2007, p. 29), é imperativo que a escola se configure como um ambiente inclusivo, buscando soluções alternativas para atender à diversidade de sua comunidade estudantil, assegurando o acesso e a bem-sucedida permanência de crianças e adolescentes em suas atividades educacionais. Essa perspectiva ressalta a importância de um ambiente inclusivo, evidenciando que para alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou outras Necessidades Educacionais Especiais (NEE), a participação plena no mesmo processo que os demais é fundamental. Contudo, é crucial que esses alunos recebam o apoio contínuo de profissionais especializados, garantindo assim um suporte adequado para seu pleno desenvolvimento.

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE FAVORECEM A AUTONOMIA E COOPROTAGONISMO EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE**

O sistema escolar, em sua grande maioria, espera que as crianças façam uma única atividade ao mesmo tempo; esperam que as crianças fiquem sentadas durante toda a aula em cadeiras dispostas em fileiras, em poucos metros quadrados, o que quase sempre resulta em um ensino enfadonho e um desenvolvimento insatisfatório sobretudo para crianças atípicas. Conhecer seus alunos permite que você se dedique melhor e esteja mais disponível às mudanças que cotidianamente o planejamento exige, refletindo assim em atividades mais elaboradas e concretas.

O estudo foca em uma turma do 5º ano do ensino fundamental em uma escola pública em Mossoró. A dinâmica da sala de aula é descrita como desafiadora, especialmente em relação às três crianças com TDAH. Uma delas, uma menina de onze anos, demonstrava comportamento extremamente inquieto, dançando, fazendo piruetas e acrobacias durante as aulas. Além disso, apresentava retardo da linguagem, dificuldades em seguir regras comportamentais, pequeno déficit de inteligência, pouca organização e expressão ilógica e ineficiente de ideias. Sua tendência a mudar frequentemente de assunto, agitação constante e irritação diante de atividades mais estáticas também eram notáveis.

O segundo caso envolve um menino de 12 anos, repetente na série, com um perfil mais hiperativo, necessitando de pausas para gastar energia fora da sala. Ele demonstrava inquietude motora elevada, impulsividade, caía da cadeira, discutia com colegas e corria pela sala. Durante atividades e avaliações, ele escrevia ou marcava qualquer alternativa apenas para concluir a tarefa, mesmo conhecendo o conteúdo.

A outra criança tinha um perfil desatento, com dificuldade de concentração, conclusão de tarefas, menor fluência verbal, problemas de memória e pouca habilidade grafomotora, frequentemente se considerando preguiçosa. Ambos apresentavam baixa autorregulação emocional, expressando principalmente raiva e agressividade, com mais dificuldades para lidar com frustrações, resultando em queda de desempenho nas atividades. O menino mais hiperativo era frequentemente punido erroneamente com suspensões escolares.

As observações foram realizadas com base no trabalho de Barkley (2008), enfocando o comprometimento do TDAH. A análise revela um ambiente pedagógico complexo, onde crianças atípicas desafiam as expectativas convencionais da sala de aula. A falta de compreensão por parte dos demais alunos sobre as necessidades específicas desses colegas gerava desconforto, evidenciando a necessidade de abordagens pedagógicas mais inclusivas e sensíveis à diversidade na turma. No contexto escolar, a médica e psiquiatra Ana Beatriz Barbosa Silva (2009) destaca que as crianças com TDAH enfrentam dificuldades em manter a concentração em assuntos específicos, mas podem apresentar hiperconcentração em temas que despertem interesse espontâneo ou paixão impulsiva.

Considerando as evidências apresentadas, torna-se evidente que o papel do professor, como mediador do conhecimento para o aluno, é crucial. O professor deve empregar estratégias que cativem a atenção dos alunos, utilizando materiais interativos e atrativos para garantir um maior engajamento. Além disso, é imperativo que o professor desenvolva estratégias alinhadas à realidade específica de cada aluno, evitando julgamentos ou comparações prejudiciais ao desenvolvimento das crianças com TDAH.

Belli (2008, p.54) enfatiza a importância de o professor ser “otimista, solícito e compreensivo” ao lidar com alunos, especialmente aqueles diagnosticados com TDAH. Destaca-se a necessidade de o docente respeitar as particularidades de cada aluno para alcançar resultados satisfatórios. O autor salienta que o professor deve se perceber como “uma pessoa ativa e confiante”, preparada para lidar com o TDAH do aluno, oferecendo auxílio, compreensão e relevância às impulsividades, mantendo-se alerta às ações do aluno. Essa postura, segundo Belli, contribui não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para o bem-estar emocional e social do aluno com TDAH.

Dado que a desatenção é uma característica proeminente do TDAH, Bonadio e Mori (2013) enfatizam que o papel do professor vai além da organização do conteúdo escolar, abrangendo toda a dinâmica da sala de aula. O professor deve ser um organizador não apenas no aspecto dos temas abordados, mas também no atendimento às necessidades específicas dos alunos com TDAH. Silva (2009, p.81) complementa destacando que o aluno com TDAH se beneficia ao se sentar próximo ao professor e a um colega afetivo e positivo, evitando áreas movimentadas e distrações. Essas medidas visam criar um ambiente propício para a atenção e o foco do aluno, otimizando assim seu desempenho escolar.

## **O cooprotagonismo e a autonomia de alunos na realização de projetos: a relevância fundamental da natureza no contexto do desenvolvimento de crianças com TDAH**

As escolas públicas, incluindo a em estudo, frequentemente carecem de espaços ao ar livre, como áreas verdes, parques e hortas, para realizar atividades variadas. A ausência desses ambientes, conhecida como “Transtorno do Déficit de Natureza”, termo popularizado por Richard Louv, autor de “A última criança na natureza” (2016), tem sido associada a consequências negativas na saúde e desenvolvimento infantil. Embora essa expressão não seja oficialmente reconhecida em manuais diagnósticos como o DSM-5, é frequentemente utilizada para descrever os efeitos da falta de exposição regular à natureza, que incluem problemas de saúde mental e física, aumento do estresse e déficit de atenção.

A discussão gira em torno da necessidade de proporcionar experiências ao ar livre para promover a saúde e o bem-estar, especialmente em crianças em fase de desenvolvimento. Adaptando atividades fora da sala de aula, a abordagem visa conectar os alunos à natureza, ampliar conhecimentos e integrá-los ao meio ambiente. Andrea Faber Taylor e Frances Kuo analisaram, em um estudo recente, 421 crianças com diagnóstico de TDAH e verificaram que aquelas crianças que tinham como rotina realizar atividades, como jogar e brincar, em ambientes ao ar livre e com bastante verde apresentavam sintomas mais leves de TDAH quando comparadas às crianças que brincavam e jogavam dentro de casas ou ambientes fechados.

Os primeiros projetos desenvolvidos abordaram a natureza, incluindo “Ser Saudável” e “Eu Cuido do Meio Ambiente”. O Projeto “Ser Saudável” visava compreender as escolhas alimentares das crianças, analisar a merenda escolar, explorar grupos de alimentos e promover escolhas alimentares mais saudáveis. Além disso, durante o ano, plantamos flores na escola, uma iniciativa das próprias crianças devido à ausência de áreas verdes na escola.

No início do projeto, concentramo-nos na compreensão dos grupos alimentares, seus benefícios e orientamos as crianças sobre escolhas saudáveis. Elas foram incentivadas a criar seus cardápios semanais, descrevendo horários e alimentos consumidos. Também solicitamos que trouxessem embalagens dos produtos consumidos durante a semana para análise dos rótulos em sala de aula. As crianças compartilharam suas análises, identificando escolhas mais saudáveis e compreendendo conceitos como calorias vazias. O processo incluiu análise nutricional de cada produto e apresentação oral, proporcionando aprendizado significativo ao longo do ano.

As crianças já tinham tido aulas e assistindo a documentários e vídeos sobre alimentação saudável. Elas já conheciam a pirâmide alimentar e cada grupo de alimento que a compunha. Promover a alimentação saudável na escola é mais do que uma prática, é um compromisso com o bem-estar físico e cognitivo dos estudantes. Ao criar ambientes que incentivam escolhas nutritivas, cultivamos hábitos que transcendem a sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento integral e a formação de indivíduos conscientes e saudáveis (Camozzi *et al.*, 2015).

Realizamos uma entrevista com as outras turmas para verificar suas práticas e preferências alimentares. Depois analisamos os dados no quadro e analisamos as preferências alimentares; se comiam alimentos ultraprocessados e refrigerantes; qual a merenda favorita da escola; quantos traziam lanche de casa; quais eram esses lanches; se realizavam atividade física; entre outras questões.

Realizamos uma análise abrangente da merenda escolar fornecida pela instituição, examinando o cardápio semanal para identificar os principais nutrientes presentes nos alimentos e verificar se havia nutrientes indispensáveis faltando na merenda escolar. Para complementar nossa pesquisa, realizamos entrevistas com as cozinheiras da escola. Os alunos elaboraram um questionário abordando temas como nutrição, estratégias para promover uma alimentação saudável, higiene dos alimentos e as preferências dos alunos. Após expressarmos nosso interesse em entrevistá-las, agendamos um encontro no refeitório da escola, durante o qual conduzimos a entrevista. Todo o processo foi documentado em vídeos, com os alunos formulando perguntas e comentários.

Além disso, promovemos uma discussão construtiva para sugerir melhorias e mudanças. Como parte dessa iniciativa, os alunos produziram brigadeiros utilizando batata doce e macaxeira, incorporando assim práticas alimentares saudáveis e inovadoras ao ambiente escolar.

Conduzimos entrevistas com outras turmas para investigar suas práticas e preferências alimentares. Posteriormente, procedemos à análise dos dados, registrando informações no quadro, abrangendo aspectos como preferências alimentares, consumo de alimentos ultraprocessados e refrigerantes, a merenda escolar mais apreciada, quantidade de alunos que traziam lanche de casa, composição desses lanches, hábitos de sono, duração do sono, prática de atividade física, entre outros pontos relevantes. Após coletar essas informações, realizamos uma avaliação abrangente, tanto qualitativa quanto quantitativa, identificando padrões e tendências. Os resultados revelaram que a maioria dos alunos enfrentava desafios relacionados a déficit nutricional, poucas horas de sono, ou sono desregulado e falta de atividade física.

Também realizamos uma entrevista com as cozinheiras da escola. Os alunos fizeram um questionário, contendo perguntas sobre nutrição; estratégias para promover alimentação saudável; sobre higiene dos alimentos; sobre as preferências dos alunos; entre outras questões. Depois de conversar com as cozinheiras sobre nosso desejo de entrevistá-las, marcamos nosso encontro. Nos reunimos no refeitório da escola e realizamos a entrevista. Tudo foi registrado por meio de vídeos. Os alunos realizaram as perguntas e comentários. Fizemos um momento de discussão para propor melhorias e mudanças. Produzimos também brigadeiros à base de batata doce e macaxeira.

Inicialmente, promovemos um espaço no qual os alunos puderam expressar suas dúvidas e inquietações acerca do consumo de alimentos mais saudáveis. Muitos compartilharam que, apesar de terem consciência dos malefícios dos produtos ultraprocessados, ainda os consumiam devido às escolhas dos pais. Esse insight nos instigou a planejar um momento de diálogo com os pais e responsáveis, visando sensibilizá-los sobre a relevância do cuidado com a alimentação de nossas crianças.

Sugerimos a implantação de uma horta na escola, envolvendo ativamente as crianças, a fim de cultivar temperos naturais e hortaliças para serem utilizados na cozinha da instituição. Esse momento revelou-se extraordinariamente cativante, inclusive para os alunos atípicos, que se mostraram atentos às instruções e demonstraram um genuíno interesse, questionando sobre diversos aspectos: o que é necessário para o crescimento das plantas, quanto tempo leva para frutificarem, a frequência adequada de rega, além de demonstrarem curiosidade sobre quais variedades seriam cultivadas, entre outras perguntas.

Após obter os materiais necessários em colaboração com a equipe gestora, realizamos a separação de sementes de hortaliças e flores para os alunos conhecerem e germinarem. Também adquirimos mudas de árvores frutíferas, algumas plantadas na escola e outras distribuídas entre os alunos para o plantio e cuidado em casa. Durante a ação prática, fornecemos terra, adubo, húmus de minhoca e sementes de hortaliças para que os alunos criassem uma mini horta na escola. Eles participaram ativamente, preparando o solo e aprendendo sobre o tratamento do solo, rega, intervalos de tempo para cada hortaliça, período de crescimento e tempo de colheita.

Os alunos demonstraram fascínio ao interagir com minhocas, formigas e outros insetos, proporcionando uma rica experiência sensorial e oportunidades de explorar texturas, cores, cheiros e sons diretamente. Durante o processo de plantio, as crianças, especialmente as atípicas, mostraram-se entusiasmadas, liderando cada etapa do projeto. A escolha do local para o plantio revelou a preocupação das crianças com as plantas, organizando horários de cuidado durante a semana.

O segundo projeto “Eu cuido do Meio Ambiente” tinha como objetivo abordar a educação ambiental no cotidiano das crianças. Desenvolver o senso de responsabilidade; Estabelecer contato com a natureza; Promover ações de conscientização com as famílias; Aprimorar habilidades motoras, comunicativas e cognitivas (Tiriba e Profice, 2019).

**Fotografia 1 a 4 - Aula de campo: preparação do adubo, plantação e colheita.**



Fonte: Autoria própria

A observação do desenvolvimento das sementes ampliou o interesse, curiosidade e percepção dos alunos, inclusive diante de desafios como ataques de formigas e excesso de água da chuva. Essas atividades não apenas estimularam a curiosidade e investigação, mas também proporcionaram valiosas lições de aprendizado e percepção da vida.

As crianças propuseram a construção de comedouros para atrair insetos e pássaros, expandindo ainda mais o projeto. Utilizamos embalagens de produtos de limpeza para criar regadores. Permitir que as crianças participem ativamente na escolha de atividades promove autonomia e autodireção. Ao deixarmos os objetos à disposição das crianças, estas assumiram um papel ativo em seu próprio processo de aprendizagem, respeitando suas individualidades e reconhecendo diferentes ritmos e estilos de desenvolvimento.

O projeto também tinha como finalidade imbuir os alunos de consciência ambiental, e, pelo que pudemos observar nas discussões, atividades práticas e questionamentos, foi um ponto alcançado. Discutimos medidas para reduzir o consumo excessivo, abordando o impacto ambiental do plástico e aparelhos eletrônicos. Envolvermos os pais em atividades semanais, fornecendo orientações simples para repensar o consumo e cuidar do meio ambiente. Após dois meses, as crianças apresentaram as ações desenvolvidas.

Além disso, notamos que o contato com a natureza estimula a criatividade e a imaginação, promovendo a expressão artística. Aulas de arte foram dedicadas ao desenho das flores e plantas da escola, mostrando como as explorações na natureza integram diversas áreas de aprendizado, como ciências, matemática, linguagem e artes.

Na escola, também realizamos uma feira de venda e troca de objetos. Na qual os alunos puderam dar um novo uso a objetos, livros calçados e jogos que não queriam mais. Realizamos, também, um passeio ao Parque Municipal na culminância do projeto, buscando promover mais momentos ao ar livre, além disso, sabemos que a interação das crianças com o ambiente natural desempenha um papel crucial no fomento da consciência ambiental, contribuindo para o aprimoramento de sua compreensão sobre a relevância da preservação e sustentabilidade.

O contato com a natureza possibilita que a criança desenvolva a sua motricidade e utilize os diversos sentidos nas explorações, como, por exemplo, o tato, ao pisar descalço na grama ou na areia, subir nas árvores, cavar a terra, comer frutos do pé, molhar os pés no rio, se relacionar com animais, observar e sentir o cheiro das flores, entre outros (Cocito, 2016).

Observou-se uma perceptível transformação no ambiente escolar, refletida no ambiente mais tranquilo, evidenciando uma atmosfera mais positiva e indicando uma correlação com o aumento aparente do bem-estar e felicidade das crianças. Essa experiência destaca a influência positiva da interação com a natureza no contexto educacional, sinalizando possíveis benefícios para o ambiente escolar e o desenvolvimento emocional das crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência na escola revelou desafios e situações inesperadas no exercício da

atividade. No contexto do trabalho com crianças com TDAH, foi possível desenvolver uma metodologia didática diferenciada, proporcionando um ambiente propício para o aprendizado e desenvolvimento dessas crianças. A abordagem de autonomia e coprotagonismo permitiu transmitir a importância da alimentação saudável e responsabilidade ambiental. Apesar de algumas crianças manterem suas preferências alimentares, a intervenção promoveu a conscientização sobre os potenciais prejuízos de certos alimentos, capacitando-os a fazer escolhas mais saudáveis.

A natureza serve como um ambiente interdisciplinar que estimula o pensamento crítico e a resolução de problemas, proporcionando um contexto rico para a aplicação prática de conceitos aprendidos. Além disso, oferece um espaço tranquilo e estimulante, promovendo contemplação e relaxamento, especialmente para crianças atípicas, que demonstraram maior calma e participação ativa em cada etapa. Essas mudanças incluíram maior sociabilidade, redução de comportamentos agressivos, desenvolvimento de responsabilidade ambiental, maior engajamento nas atividades e a formação de vínculos afetivos significativos com a natureza.

## REFERÊNCIAS

- TAYLOR, Andrea Faber, KUO, Frances E. Ming. Could Exposure to Everyday Green Spaces Help Treat ADHD? Evidence from Children's Play Settings. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 2011.
- ARANHA, Maria Salete Fábio (org.). Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais / coordenação geral: SEESP/MEC; organização: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília: 2003. 58 p. (Saberes e práticas da inclusão).
- BARKLEY, R. (org.) (2008). Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento. Porto Alegre: Artmed. 784 páginas.
- BELLI, Alexandra Amadio. TDAH! E agora?: A dificuldade da escola e da família no cuidado e no relacionamento com crianças e adolescentes portadores de Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade. São Paulo: Editora STS, 2008.
- BIERDERMAN J, *et al.* (1995), Family-environment risk factors for ADHD: a test of Rutter's indicators of adversity. *Arch Gen Psychiatry* 52:464–470.
- BONADIO, Rosana Aparecida Albuquerque. Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade: diagnóstico da prática pedagógica/ Rosana Aparecida Albuquerque Bonadio; Nerli Nonato Robeiro Mori; Anna Maria Lunardi Padilha, prefácio. Maringá: Eduem, 2013
- CAMOZZI ABQ, MONEGO ET, MENEZES IHCF, Silva PO. Promoção da alimentação saudável na escola: realidade ou utopia? *Cad Saúde Colet (Rio J.)* 2015; 23:32. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cadsc/v23n1/1414-462X-cadsc-23-01-00032.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2022.
- CLAI BRITES. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: 3. Martins Fontes, 2018.
- COCITO, Renata Pavesi. A natureza como espaço educacional: oportunidades para a infância. *Colloquium Humanarum*, São Paulo, vol. 13, p. 94-100 Jul–Dez, 2016.

FACCO, Marília Alves. Educação inclusiva e atividade docente: um caminho difícil. Dissertação. (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

LOUV, R. A última criança na natureza: Resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. Aquariana. 2016.

MAIA, M. I. R., & CONFORTIN, Helena. (2015). TDAH e aprendizagem: um desafio para a educação. *Perspectiva*, Erechim, 39(148), 73-84.

MORIN, Edgar. A educação e a Complexidade do Ser e do Saber. 10ª edição. Vozes: 2011.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, Paraná, n. 33, p. 143-156, 2009.

RAPPLEY, M. D. (2005). Attention-deficit-hyperactivity disorder. *NEngl J Med*, 352(2), 165-173.

RIEF, S. (2001). Estratégias de intervenção na escola. Trabalho apresentado na II Conferência internacional sobre o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade São Camilo: Centro de Convenções.

ROHDE, L. A.; HALPERN, R. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização. *Jornal de Pediatria. R. J. : v.80. n.2 (supl)*, Porto Alegre: apr. 2004.

SCAHILL L, SCHWAB-STONE M, MERINKANGAS KR, *et al.* 1999. Psychosocial and clinical correlates of ADHD in a community sample of school age children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 38: 976-984.

SILVA, A. B. B. *Mentes Inquietas: Entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas*. Rio de Janeiro: Napades, 2009.

TIRIBA, Léa. PROFICE, Christiana Cabicieri. Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2019.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 20 dez. 2022.

VASCONCELOS, M.M. MALHEIROS AFA; WERNER JR., *et al.*. Contribuições dos fatores psicossociais para transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. *Arq Neuropsiquiatric*. v.63, p. 68-74, 2005.

## Comandos para autista: a magnitude de conquistar a serenidade instrucional da criança

### *Commands for autistic people: the magnitude of achieving the child's instructional serenity*

Antonio Eudes Mota

#### RESUMO

O Transtorno do espectro do autismo (TEA) é definido por desvantagens nos âmbitos da interação social, comunicabilidade, desempenho, comportamento e elaboração sensorial. Particularidades essas associadas as desvantagens no repertório do convívio social, da mesma forma que estratégias para torná-la mais apropriada têm sido extensivamente pesquisadas. A finalidade desta pesquisa é auxiliar aos indivíduos que almejam aprender de que forma fazer a criança aceitar comandos. As crianças com TEA aprendem de maneira diferenciada e precisam de intervenções inerentes e mediação para o processo de aprendizado. Para que a atividade pedagógica leve ao desenvolvimento escolar da criança com autismo, o docente precisa usar diferentes recursos. De acordo com o site da Neuro Conecta, o comando instrucional torna-se numa nomenclatura empregada pelos profissionais especialistas em ABA para determinar a capacidade do docente, pais e cuidadores de causar com que a criança colabore e processe o que foi requisitado.

**Palavras-chave:** autismo. comando instrucional. interação social.

#### ABSTRACT

Autism spectrum disorder (ASD) is defined by disadvantages in the areas of social interaction, communicability, performance, behavior and sensory elaboration. Particularities associated with disadvantages in the repertoire of social interaction, as well as strategies to make it more appropriate have been extensively researched. The purpose of this research is to help individuals who want to learn how to make children accept commands. Children with ASD learn differently and need inherent interventions and mediation



for the learning process. For the pedagogical activity to lead to the academic development of children with autism, the teacher needs to use different resources. According to the Neuro Conecta website, the instructional command becomes a nomenclature used by professionals specializing in ABA to determine the instructor's ability to get the child to collaborate and process what was requested.

**Keywords:** autism. instructional command. social interaction.

## PARA COMEÇO DE CONVERSA...

O autismo (transtorno do espectro autista), transfigura-se em um antagonismo na estruturação intelectual que se comprova de forma grave por toda a existência. [...]. Uma inaptidão na aplicabilidade social da linguagem da mesma maneira como problemas sérios de convivência social (Gauderer, 1993, p.34)

Durante o tempo em que a criança não aprender a acompanhar tais comandos tornar-se-á um obstáculo. Por essa razão, é fundamental conscientizar-se mais sobre essa temática buscando uma formação constante para auxiliar essas crianças. A finalidade desta pesquisa nos dias de hoje é esse, auxiliar aos indivíduos que almejam aprender de que forma fazer a criança aceitar comandos. Com finalidade de saber mais a respeito desse estudo continue articulando e aprenda como doutrinar tais crianças a seguir comandos para autistas. Em conformidade com o site da Neuro Conecta, o comando instrucional torna-se numa nomenclatura empregada pelos profissionais especialistas em ABA para determinar a capacidade do instrutor (pai, docentes ou terapeutas) de causar com que a criança colabore e processe o que foi requisitado.

Antecipadamente de apresentar uma intervenção determinante, em princípio, é significativo conquistar o controle instrucional da criança. Porventura isso não ocorra, tornar-se-á num desafio. Por essa razão, os comandos para autistas são significativos. O controle instrucional é essencial para conquistar a reverência e afabilidade da criança. Além do que, quando ela aprende a aceitar comandos auxilia no desenvolvimento de novas aptidões para cumprir tarefa específica associadas a futuras intervenções.

Protótipo: a criança tem que se sentar para executar estabelecida atividade, no entanto ela não realiza o comando. A vista disso, dificilmente ela irá alcançar um bom êxito e o profissional que está passando os comandos para autistas não conseguirá ensinar nada. Se o profissional não conseguir motivar a criança a acatar o comando a ela solicitado será mais complicado para ela aprender intervenções significativas para a evolução dela, apesar disso existem algumas intervenções que ensinam como conquistar o controle instrucional da criança. Em razão disso, o controle instrucional torna-se tão significativo. É por esse motivo, que é fundamental sempre intentar uma formação e ser um docente/cuidador pesquisador.

## CONHECENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Existem diversos pesquisadores que buscam explicações para as justificações e consequências do autismo. Entretanto limitados são os avanços sobre de que modo ou

porque as justificações desse transtorno. Compreender esta síndrome torna-se um desafio enfrentado por vários estudiosos que procuram respostas ainda não descobertas. Certas características são bem gerais e acentuadas, tal como:

Inclinações ao isolamento, privações de movimento proativo, complexidade na comunicação, variações na linguagem, com ecolalia e modificação pronominal, contrariedades comportamentais com atividades e movimentos repetitivos, persistência à modificações e limitação de atividade espontânea. Bom potencial cognitivo, embora não demonstrassem. Competência de memorizar enorme quantidade de material sem sentido ou resultado prático. Contrariedade motora global e problemas com a alimentação (Kanner, *apud* Menezes, 2012, p. 37).

Ante o exposto, identifica-se que o autista necessita ser compreendido em seu âmago e ser considerado como indivíduo capaz de desenvolver inteligência mediante estratégias apropriadas. Possuir sensibilidade e perspicácia para trabalhar com discente autista e detectar suas aptidões e habilidades, torna-se imensamente prazeroso e de essencial relevância na vida profissional do docente.

Por intermédio do apoio teórico de Kanner (1996), o qual foi o primeiro a descrever o quadro clínico, atribuindo-lhe o nome de autismo infantil precoce e produziu a inaugural publicação clínica validada sobre a temática, datada em 1943. O autismo tem constituído um tema desafiador para os pesquisadores de todos os campos, pela falta de saber mais aprofundado sobre suas particularidades e como trabalhar com estes pacientes.

Em conformidade com o autor:

[...] o denominador comum de tais pacientes torna-se sua impossibilidade de determinar desde o início da vida, interações possíveis com indivíduos e situações (...) estimam ser deixados sozinhos, agindo como se os indivíduos em volta não estivessem ali (...) a maioria das mães evidenciam a perplexidade ocasionadas pelo fato dos filhos, distintos dos demais, não almejarem ser abraçados e não permitem receber colo (Kanner, 1966, *apud* Kelman *et al.*, 2010, p. 224).

Em tempo oportunamente, outros estudiosos e pesquisadores da mesma forma, foram desenvolvendo seus aprendizados como Klin (2006) que classificou crianças com autismo conforme suas individualidades; com algumas alterações, como por protótipos, comparando o autismo a um déficit cognitivo, tendo em vista, não uma psicose mais sim um distúrbio do desenvolvimento. Tal ideia do déficit cognitivo vem tornando-se reforçada por vários estudiosos até os dias vigentes.

Do modo que vivem em um universo muito confuso, torna-se compreensível que crianças autistas pretendam prender-se às poucas coisas que conseguem compreender. Elas preferem manter as mesmas rotinas, uma ligeira ou leve mudança pode provocar gritos e acessos de fúria. Da mesma maneira se tornam muito apegadas a objetos, que podem ser brinquedos simples ou objetos aparentemente sem muito encanto (Gauderer, 1985, p. 119).

Em razão destas particularidades as crianças autistas são diversas vezes deixadas de lado, sem o cuidado dos docentes. O isolamento destas crianças muitas vezes é visto com descaso, ou como algo sem jeito. Inclusive muitas famílias menosprezam ou deixam tais crianças apáticas isoladas, no seu universo, sem procurar meios para conduzi-las a interagir ou à socialização.

De acordo com Klin (2006) os autistas toleram ser agrupados em conformidade com suas particularidades comportamentais que permitem classificar seu nível de severidade. No

grupo classificado severo temos as crianças com comprometimento maior, um intermediário e por último grupo com comprometimento mais leve.

Em concordância com o autor:

Existe uma variação notável de sintomas no autismo. Os discentes (crianças) com desempenho mais baixo são alto de desempenho e são pouco mais velhas, sua forma de vida social é distinta, no ponto de vista de que elas podem interessar-se pela interação social, no entanto não podem iniciá-las ou conserva-las de forma peculiar. A forma social de tais crianças foi denominado 'ativo, porém estranho, na perspectiva de que elas geralmente têm dificuldade de manter a interação social após essa ter iniciado. As particularidades comportamentais do autismo se modificam durante o curso do desenvolvimento (Klin, 2006, p. 8).

Ofertar a todos os autistas uma única proposta educacional torna-se um desrespeito à particularidades destes. Uma vez que são as características do indivíduo que determinam a intensidade e diversidade de intervenções pedagógicas, que necessitam para o desenvolvimento de seu processo educacional. Diante do exposto, percebe-se a urgente necessidade de inovação e adequação do sistema educacional quanto a adaptação de currículos, formação de docentes e cuidadores, a fim de atender peculiaridades dos discentes autistas.

## COMANDOS PARA AUTISTAS: PRINCIPAIS DIFICULDADES

Diversos pais de autistas experimentam dificuldades no momento em que emite um comando e eles não acatam. Essa cena também ocorre como os profissionais que acompanham a criança, como é o caso dos docentes e mediadores/cuidadores. Cotidianamente, tais profissionais têm algumas indagações e dúvidas sobre de que forma fazer a criança acatar um comando. Sob outra perspectiva, é a dificuldade de a criança conservar-se sentada, como usar o banheiro, jogar-se no chão e entre outros pontos vivenciados por esses profissionais todos os dias. A indagação principal é: o que é necessário fazer para conquistar o controle instrucional da criança?

Para os pais, docentes e cuidadores é difícil que a criança aceite o controle instrucional de maneira funcional, uma vez que para ela aprender a acatar comandos é necessário percorrer por alguns processos importantes até ela construir essa habilidade. No momento em que a criança apresenta dificuldades no processo de aprendizagem e atraso no desenvolvimento do seu holos (totalidade) torna-se um processo mais enigmático, no entanto não impossível. Por essa razão, tal criança necessita ser acompanhada por uma equipe multidisciplinar, a colaboração e participação da família no contexto escolar, profissionais com formações de qualidade, empatia e paciência.

O fato de a criança autista ter dificuldades de atender aos comandos, não significa que ela não consiga. O que elas precisam realmente são de profissionais engajados em ajudá-las e, principalmente, que se crie possibilidades para que elas se desenvolvam, respeitando seu tempo e espaço. Portanto, seja o profissional que vai marcar positivamente a vida dela.

## **SUGESTÕES DE COMO CONQUISTAR O COMANDO INSTRUCIONAL DA CRIANÇA**

Nesta ocasião vamos interpelar os caminhos de como conquistar o comando instrucional da criança. Em primeiro lugar, é considerável ter paciência, uma vez que trabalhar essa questão é um processo que é possível ser feito passo a passo. E para que o comando instrucional seja permanente é fundamental investir em complementações na medida que requisitar comandos para autistas simples, por exemplo no meio de uma brincadeira e atividade.

À vista disso, requisite comandos que a criança já o faça. Como são comandos que ela de certa forma já conhece e aceita é mais simples para corroborar. Dessa maneira, as atividades ficarão mais divertidas para elas. No decorrer do tempo o profissional pode avançar no nível de dificuldade das instruções e atividades, no momento em que perceber que a criança está mais preparada para acatar as demandas.

Cada uma criança com autismo vai reagir de uma maneira em relação a essas particularidades. Algumas conseguem manter definitivamente esse relacionamento com os cidadãos do seu convívio. No entanto, já outras crianças com autismo precisam de outras intervenções e técnicas complementares para aprender a aceitar comandos.

Em conformidade com o site IEAC, existem sete passos para criança com autismo aceitar o comando instrucional definitivamente. Tem como finalidade auxiliar a família, os docentes e cuidadores que pode ser utilizado também por outros profissionais, como coordenadores pedagógicos para ajudar nesse desafio.

## **COMANDO PARA AUTISTAS: ENTENDA COMO OS SETE PASSOS PODEM AUXILIAR**

No momento em que utilizado esses sete passos sistematicamente no espaço que a criança está inserida torna-se mais categórico. Em vista disso, não será mais preciso controlar o sujeito ativamente, pois quando esses sete passos são aplicados positivamente a criança naturalmente vai participar das atividades, vai interagir com o outro e seguirá os comandos.

Os funcionamentos e comandos mais complicados não será um desafio para criança, uma vez que ela irá se comprometer mais nas tarefas. Por que será que isso ocorre? Em razão de utilizar esses passos a criança tornar-se-á mais hábil a interagir com o outro. Somente a partir desse ponto, de relacionamento com a criança, essa permuta, que será viável ensinar fora das limitações da criança, do que ela habitua-se aprender. Nesta situação, cabe a questão de sair da zona de comodidade e ir para a zona do excitação. Torna-se significativo ter cuidado para não desequilibrar a criança.

O mistério de um bom entusiasmo é deixar as crianças o mais ponderadas e felizes possível, Entretanto, dentro de uma dieta de entusiasmo. Oferecer estímulos de uma forma que não a desequilibre, que saia da zona de conforto, no entanto que não a sobrecarregue (Gaiato, 2018, p. 80).

Torna-se fundamental ensinar a questão do trabalhar para conquistar. No momento

em que a criança desejar algo, ela necessita primeiramente fazer algo para conquistar, como uma recompensa. O ponto principal para instruir intervenções que almeja aumentar é utilizando essa abordagem. Essa estratégia é usada na terapia ABA. Experimente utilizar os sete passos para conquistar o comando com criança com autismo de forma que ela compreenda que tem que aceitar os comandos requisitados.

## **OS SETE PASSOS PARA CONQUISTAR O COMANDO INSTRUCIONAL DA CRIANÇA**

I - É significativo a criança compreender que o profissional, docente/cuidador está no comando diante dos objetos que ela deseja. Em vista disso, você decide quando ela pode acessar tais materiais.

II - Antes de tudo seja gentil com a criança, pois é fundamental que ela sinta que você está ali para ajudá-la. Nos períodos de interação transforme essa experiência enriquecedora e encantadora. Dessa forma, a criança encontrar-se-á mais apta a passar mais tempo com você, a aceitar seus comandos e partilhar vivência.

III - A criança com autismo precisa sentir que você é confiável e está ali para ela, mas quando der um comando ela precisa entender que o reforçador será entregue quando a atividade for feita de forma adequada. Caso a criança necessite de ajuda você pode auxiliar.

IV - É essencial que a criança entenda que quando cumprir um comando vai conquistar um reforçador. Sendo assim, será vantajoso para criança. Nesse caso, ela vai aceitar, uma vez que sabe que será beneficiada com o que almeja. Compreendendo isso, passe exercícios simples e a cada atividade feita reforce com o que a criança goste.

V - No começo quando a criança estiver aprendendo sobre seguir comandos reforce cada demanda cumprida. E em seguida do comportamento determinado diminua a frequência de comportamento.

VI - Expresse que você sabe os interesses e necessidades da criança. É significativo saber o que ela aprecia, não aprecia, em primeiro lugar, o que necessita aprender.

VII - Por fim, a criança necessita entender que ao recusar o comando ou realizar comportamentos inadequados não vai ganhar o reforçador. Por esse motivo, a importância de saber o que a criança aprecia e tem interesse.

## **COMO INSTRUIR COMANDOS PARA AUTISTAS ATRAVÉS DAS BRINCADEIRAS?**

Em princípio, é fundamental que a criança entenda o quanto significativo é o segmento de comandos. No entanto, porque elas necessitam entender sobre esse ponto de vista? Para executar às instruções verbais e conhecer os nomes dos objetos, entretanto para a criança falar o nome dos objetos ela precisa relacionar o significado do que está sendo mostrado e o que está sendo dito diante dos segmentos de comandos solicitados. Tal

questão mencionada é vista como comunicação receptiva, uma maneira de comunicação. Além do mais, é uma exigência para fala.

A criança com autismo quando está no processo de desenvolvimento da linguagem oral habitua-se a falar palavras de forma aleatória, tendo por exemplo: frases e trechos de música. Diversas vezes não falam com função e para isso ocorrer a criança necessita ouvir com função, ela tem que saber o que está falando e necessita ter distinções auditiva. Você sabe de que forma podemos instruir isso para as crianças autistas? As brincadeiras são excelentes estratégias, pois é por meio delas que podemos ensinar de forma naturalista sobre os segmentos de comandos para autistas enquanto ela está brincando com algo do interesse dela. A seguir, dicas de como ensinar crianças autistas a seguir comandos através das brincadeiras:

I - Imitar o que a criança está realizando com o brinquedo;

II - Exerça sons cômicos;

III - Inter-relacione com a criança para que ela considere hilário estar presente.

IV - Dentro da brincadeira solicite outra variação desse brinquedo, por exemplo, peça que a criança levante a orelha do coelho de pelúcia. Se por ventura a criança obedeça aos comandos, é porque ela julgou interessante. Diante disso, continue executando o que ela quer com o brinquedo obedecendo os comandos dela.

V - Na eventualidade de a criança não aceitar o seu comando solicite novamente para ela 3 vezes seguidas. Se por ventura nas duas primeiras vezes ela não consiga realizar o comando solicitado, na terceira vez ofereça auxílio física para ela seguir a instrução.

VI - Entende por que a ajuda física é importante? Para a criança associar o que significa levantar a orelha do coelho. Outro evento, é que a criança vai ouvir o comando e relacionar.

VII - No momento em que a criança executa o que foi solicitado é importante voltar depois para o que ela estava executando anteriormente.

VIII - Ao reverso de retificar como a criança brinca, siga imitando-a e solicite outra variação com o brinquedo, uma vez que dessa forma você a ensina brincar de outra forma, de maneira funcional.

IX - A partir do momento que solicitamos uma variação distinta do que a criança está reproduzindo ensinamos outra funcionalidade para ela fazer com o brinquedo. Dessa forma, amplificamos o repertório da maneira como ela brinca.

X - Ainda assim, se a criança não tem interesse por brinquedos e não utiliza nada com função? Lembra das orientações citadas acima. À vista disso, é simplesmente repetir as mesmas orientações nessa situação, como imitar a criança, fazer sons hilários, na sequência, retornar o que a criança estava executando com os mesmos estímulos anteriores.

Em consequência disso, ensinamos naturalmente como as crianças podem utilizar os objetos com função. Torna-se fundamental ressaltar que não necessita ser precisamente

brinquedo para que essas indicações declaradas acima sejam justificadas. Existem outras formas mais alinhadas de comandos para autistas e de que maneira elas podem acatar a sequência de instruções verbais, dela praticar o que ela está escutando. Veja o protótipo abaixo de comandos para crianças autistas:

Construa uma esfera/bolinha de massa para brincar com a criança e previamente deixe o reforçador de lado. É significativo que esse reforçador se trate de algo que ela goste, que disponha interesse, para ela relacionar como uma compensação por ter executado o comando solicitado. Logo depois, solicite comandos para autistas, por exemplo: “Nicolas, arremessa a bolinha pra mim” (repete três vezes), se a criança não executar o que foi solicitado nas duas anteriores vezes, na terceira vez dê auxílio físico para ela executar o que foi pedido.

Associadamente, com sons hilários, não esqueça! Nessa circunstância, além do mais, é significativo utilizar um reforço social “muito bacana”, entretanto é importante ressaltar que deve ser um complemento, uma vez que o reforço social pode não ser o suficiente nesse momento. À vista disso, ela necessita também de um reforçador concreto e do interesse dela. Somente o reforço social não é o bastante, uma vez que ela ainda não tem o repertório.

Dessa forma, quando utilizamos essas estratégias com a criança estamos instruindo várias habilidades, incluindo a aceitar comandos. Consequentemente, o indivíduo tornar-se-á mais disposto a manter um diálogo no futuro, uma vez que, como ela está trabalhando essa perspectiva e recebendo estímulos ficará mais previsível que repita tal comportamento, em razão que são ações fundamentadas em indicativos. Não é achismo, mas comprovado cientificamente.

À vista disso, torna-se imensamente importante estimular as crianças a exercer contato visual, imitação e comunicação receptiva, em razão de que são a base do recurso terapêutico para a criança segundo Mayra Gaiato. No momento em que trabalhamos os comandos para autistas estamos da mesma forma estimulando essas áreas, que como já mencionado é a via para o tratamento do autismo e para que nossas crianças disponham de uma melhor qualidade de vida.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa resumida aborda o desafio de promover a aprendizagem e a adaptação social em crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), um distúrbio complexo caracterizado por dificuldades em interação social, comunicação, comportamento e processamento sensorial. A pesquisa parece ter como objetivo fornecer insights e métodos para ajudar educadores, pais e cuidadores a melhorar a receptividade das crianças com TEA a comandos, o que é essencial para a aprendizagem e a interação social.

A ênfase na utilização de comandos instrucionais, uma técnica derivada da Análise do Comportamento Aplicada (ABA), sugere que a pesquisa procura destacar estratégias comportamentais específicas que podem ser eficazes no ensino de crianças com autismo. A ABA é uma abordagem baseada em evidências que utiliza intervenções para melhorar

comportamentos sociais positivos e reduzir aqueles que podem ser prejudiciais ou que interferem na aprendizagem.

A consideração importante a ser tirada do resumo é que a educação de crianças com TEA requer métodos especializados e personalizados. É crucial que os educadores estejam equipados com uma variedade de estratégias pedagógicas para atender às necessidades únicas de cada criança. Isso inclui compreender como as crianças com TEA processam informações e aprendem de maneira diferente, o que exige uma abordagem paciente, consistente e frequentemente repetitiva.

A pesquisa destaca a necessidade de intervenções direcionadas e a importância da mediação no processo educacional para crianças com TEA, enfatizando que o sucesso dessa abordagem depende da capacidade dos profissionais em engajar as crianças de maneira eficaz e em adaptar os métodos de ensino para facilitar a colaboração e o processamento das solicitações feitas a essas crianças.

## REFERÊNCIAS

FREITAS, Michelli. **7 passos para ganhar o controle instrucional com a sua criança**. IEAC (Instituto de Educação e análise do comportamento). Disponível em: <https://blog.ieac.net.br/sete-passos-para-ganhar-controle-instrucional-com-a-sua-crianca/>. Acesso em: 14 de set. 2022.

GAIATO, Mayra. **Como fazer a criança com autismo seguir comandos?** Youtube, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/Kk7F9FDxfAo>. Acesso em: 16 de set. 2022.

GAIATO, Mayra. **S.O.S Autismo: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista**. 3.ed. São Paulo: Versos, 2018.

GAUDERER, E. Christian. **Autismo**. [S.l]: Atheneu, 1993.

GAUDERER, E.C. **Autismo e outros atrasos do Desenvolvimento – Uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais**. São Paulo: Sarvier, 1985.

KANNER, L. apud. KELMAM, C. A. [et al]. ALBUQUERQUE, D. e BARBATO, S. – Organizadoras. **Desenvolvimento Humano, educação e inclusão escolar**. Brasília, Editora UnB, 2010.

KLIN, A. **Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral**. Revista Brasileira de Psiquiatria. V.28 p. 3-11, 2006.

MENEZES, A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?** Dissertação de Mestrado, UERJ, 2012.

# As histórias em quadrinhos como incentivo à leitura: uma análise das HQs de Maurício de Sousa sobre a inclusão social

Luciana Vidal da Silva

*Acadêmica do Curso de Licenciatura em Letras/CESP. Núcleo de Estudos Superiores de Maués/Universidade do Estado do Amazonas – UEA*

## RESUMO

O estudo que apresentamos faz parte do trabalho de conclusão do curso de licenciatura em letras, através da pesquisa intitulada “As histórias em quadrinhos como incentivo à leitura: uma análise das HQs de Maurício de Sousa sobre a inclusão social”, cujo objetivo é averiguar por meio de análise da obra, como as histórias em quadrinhos atuais vêm incentivando a leitura na literatura infanto-juvenil através de personagens com deficiência da Turma da Mônica, de Maurício de Sousa, que usou edições específicas das histórias, para auxiliar na interação entre crianças com necessidades educacionais especiais e as outras crianças. Essas HQ’s citadas possuem personagens com necessidades que compartilham situações cotidianas com os demais integrantes da turma. Ainda, como outros aportes teóricos, temos autores como o cartunista Ziraldo- com a Turma do Pererê-, os referidos autores vêm estimulando a ampliação de novas histórias e personagens e que com o passar do tempo fizeram com que mais pesquisadores e educadores reconhecessem o potencial pedagógico das histórias em quadrinhos. Sobre o percurso metodológico, a pesquisa é de natureza qualitativa, através do método dialético e pesquisa bibliográfica.

**Palavras-chave:** infanto-juvenil. histórias em quadrinhos. crianças necessidades especiais.

## INTRODUÇÃO

A ideia de atrelarmos o incentivo a leitura e ao mesmo tempo tratar as questões sociais dentro do processo inclusivo, nos permitiu realizar análise nas obras que apresentam características que atendem o perfil de leituras que crianças e adolescentes vem buscando dentro do processo de ensino e aprendizagem, pois é meio as tecnologias que muito vem chamando atenção de nossos estudantes as HQs permitem um novo olhar sobre a leitura permitindo aos leitores a ideia do imaginário e a reconstrução de suas próprias histórias de maneira inclusiva fazendo a interdisciplinaridade dentro do contexto educacional Partindo desta práxis a contextualização do conceito de “inclusão” e suas práticas foram



acarretadas no final da década de 80, e foram fundamentais para grandes conquistas referentes à cerca da necessidade da inclusão social que não é algo recente, porém através de HQs pode-se redimensionar a abordagem das necessidades especiais em relação à sociedade, considerando que muito se vem discutido sobre as dificuldades de leituras de crianças e adultos, onde as histórias em quadrinhos possam ser uma forma dinâmica e incentivadora para que este processo possa acontecer.

Ao conhecer a realidade de uma escola pública deparamo-nos com diferentes tipos de problemas, desafios e dificuldades, que em suma apresentam um quadro preocupante e com preponderâncias significativas. Assim temos enquanto problemática dessa pesquisa indagações: Como a obra de Maurício de Sousa na Turma da Mônica pode incentivar a leitura através dos personagens com deficiência, transtornos ou necessidades especiais?

Partindo dessa inquietação, traçamos como meta analisar as obras da Turma da Mônica, de Maurício de Sousa como incentivo a leitura através de personagens com deficiência, transtornos ou necessidades especiais. Ainda considerando a necessidades de expor os objetivos específicos no transcórre deste artigo, foi realizado o mapeamento das obras de Maurício de Sousa que trazem leituras relacionadas à inclusão social, após este mapeamento estaremos verificando quais os aspectos referentes à inclusão aparecem nas leituras e como é a linguagem nas HQs a partir das leituras realizadas; buscaremos também apresentar a partir das análises como as HQs podem auxiliar o desenvolvimento escolar, caracterizando-as como recurso de ensino.

Justifica-se que a pesquisa sobre a utilização das HQ's pelo potencial que apresenta, através de uma forma clara e dinâmica de trazer através da leitura um tema que muitas vezes já foi motivo de discriminação por muitos, aprofundando um conceito já apresentado de forma errônea.

Com isso, a história de vida de cada um de nós é construída com base na história da humanidade, que adentra as diversidades e que aprendemos de forma diferente, independe de nossas condições físicas, biológicas e sociais.

Vale salientar que é fundamental refletir que estamos inseridos em um meio social que marca o indivíduo e dessas diferenças surgem com o preconceito, que muitas vezes impede de avançar e realizar mudanças. Uma das grandes questões a serem refletidas é o trabalho de inclusão, no qual Maurício de Souza nos traz vários personagens que representam a diversidade.

O artigo foi dividido em tópicos que surgiram a partir das análises das obras de Maurício de Souza e os objetivos traçados partindo da problemática, que nos fez dividir em tópicos para melhor compreensão do leitor e nossa análise.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### Inclusão ou exclusão?

A inclusão escolar em rede pública de ensino tem um sistema deficitário, uma vez que possui uma resistência perceptível tanto por parte dos pais de alunos, como da própria

gestão escolar que acaba dando prioridades a outras situações, esquecendo que a inclusão escolar resulta na inserção do aluno em sala de aula, sem nenhum tipo de exclusão.

Vale ressaltar ainda que a inclusão teve seu apogeu na década de 80, qual o movimento tinha como objetivo promover cidadania, onde as pessoas deficientes fossem elas físico ou mental pudessem ser inseridas na sociedade, de modo que os mesmos pudessem ser integrados na sociedade sem nenhuma dificuldade, o que em pleno século XXI, ainda não é possível, uma vez que até nas escolas a resistência tem buscado dominar, onde Bersch *et al.* (2007), relata que “os serviços de educação especial são de fundamental apoio ao ensino regular para que não transformemos a deficiência em uma incapacidade.”.

Enfatiza-se a necessidade de inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas de ensino regular, os quais por muitas vezes sofrem com a exclusão, o preconceito e a resistência dos gestores para recebê-los nas redes de ensino. Embora saiba-se que estes estão respaldados por lei, ainda é comum ouvir que alunos especiais merecem atendimento individual, muitas vezes sendo deixados a margem dos seus direitos. Para Mantoan (1997,p.18):

A Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é um movimento que tem sido muito polemizado por diferentes segmentos, mas essa inserção nada mais é do que garantir o direito constitucional que todos independentes de suas necessidades, têm a uma educação de qualidade, e que a Inclusão vai depender da capacidade de lidarmos com a diversidade e as diferenças.

Tal citação nos traz questionamentos quanto à utilização do termo inclusão ou se este termo está mais para exclusão? Em especial ao que concerne ao ensino de alunos especiais e a sua inserção em salas de aula, além de contar é claro com os professores mediadores nas salas de AEE (Atendimento de Educação Especial), criando uma série de tabus e preconceitos que devem ser quebradas esses estigmas tem que chegar ao fim, se não a educação irá continuar sobre métodos retrógrados e completamente ineficazes.

É necessário que saibamos compreender o universo que permeia a inclusão, buscando quebrar estereótipos e preconceitos, o qual segundo Sasaki (2005, p.21) se desejamos falar ou escrever construtivamente, numa perspectiva inclusiva, sobre qualquer assunto de cunho humano, é imprescindível conhecer e usar corretamente os termos técnicos, pois a terminologia correta é especialmente importante quando abordamos assuntos tradicionalmente carregados de preconceitos, estigmas e estereótipos.

Cada aluno possui necessidades diferentes, sendo estes com suas especificidades e peculiaridades distintas, mais com a mesma capacidade de aprender, uma vez que a inclusão permite que os mesmos adentrem um universo em que poderão interagir e integrar-se com os demais alunos, não os limitando ou impondo o que podem fazer ou onde podem estudar, dando direitos iguais, embora estes ainda sofram a resistência de uma sociedade que ainda possui muitos preconceitos e estigmas para com as turmas de inclusão.

## **Estratégia de inclusão através das HQ'S**

Uma das preocupações sobre a inclusão de aluno com necessidades especiais em uma sala de aula regular é a questão do mesmo, dependendo de sua necessidade

conseguir se adequar a realidade de uma turma que na maioria das vezes não respeita o colega, nem tampouco é estimulada pelos próprios profissionais da escola.

A importância das estratégias de ensino aplicadas em sala de aula, os quais em sua maioria apresentam significativos avanços, sendo um destes a estratégia do uso de HQ's nas salas de aula.

Para Barbosa (2004, p. 131) as HQs podem vir a ser uma poderosa ferramenta pedagógica, capaz de explicar e mostrar aos alunos, de forma divertida e prazerosa, a aplicação prática de recursos artísticos sofisticados, tais como perspectiva, anatomia, luz e sombra, geometria, cores e composição, como a imagem abaixo.



A importância das HQ's como uma ferramenta de apoio e incentivo, onde os alunos conseguem desvencilhar-se de quaisquer medos e constrangimento, frente a uma abordagem mais prática, prazerosa e lúdica, além é claro, de apresentar o mundo da imaginação, das cores, formas e toda a criatividade presente neste tipo de estratégia.

Segundo Mendes (1990, p.43), as histórias em quadrinhos, como recurso didático, apresentam a vantagem de serem de fácil acesso e não exigirem mediadores técnicos para a sua leitura, com isso possibilitando e promovendo um acesso mais fácil por parte dos alunos. Todavia, vale salientar que as HQ's possuem icnográficos que devem ser considerados, como os balões das conversas por exemplo.

Coelho (1981, p.05), afirma que: "as histórias em quadrinhos são tão válidas quanto os livros de figuras como processo de leitura acessível às crianças pequenas". Desta forma, ela destaca que.

Psicólogos acreditam que as crianças, ao lerem as histórias em quadrinhos, não somente se divertem como também satisfazem uma necessidade interior e instintiva, a necessidade do crescimento mental, inerente ao ser em desenvolvimento (Coelho, 1981, p.05).

As HQ'S fazem uma abordagem tão válida e significativa quanto qualquer outro livro de figuras, permitindo aos seus leitores entrar no fascinante mundo da leitura, seja ela clássica, literária e outros. Promove ainda, um misto de informações e desperta sensações através de sua linguagem, seja ela verbal ou não verbal. Para Ramos (2009, p. 14):

Ler quadrinhos é ler sua linguagem, tanto em seu aspecto verbal quanto visual (ou não verbal)", ressaltando, ainda, que dominar essa linguagem, "[...] mesmo que em seus conceitos mais básicos, é condição para a plena compreensão da história e para a aplicação dos quadrinhos em sala de aula e em pesquisas científicas sobre o assunto.

Entretanto, há autores que discordam com essas afirmações, em especial, aos que dizem que as HQ's promovem mais facilidade no desenvolvimento do ensino aprendizagem. Vergueiro (2005, p.20) por exemplo é um desses autores, o qual discorda desta afirmação: "muitas pesquisas apontam que crianças que começam a ler com os quadrinhos têm mais facilidade para ler outros livros e procuram outras fontes de informação".

Mesmo frente às controvérsias, acredita-se sim, na promoção de conhecimento e interesse de alunos, em especial aos com necessidades especiais quanto ao uso de HQ's como estratégia de integração, interação e socialização dos mesmos em salas de aula regulares, permitindo assim apresentar a inclusão sob óticas diferentes, e com alternativas mais flexíveis.

Portanto, as HQ's como estratégia é algo positivo, promove confiança no aluno, desperta a imaginação, desperta curiosidade, integra o aluno ao ambiente por meio das histórias, transgredi o preconceito por meio dos outros alunos, promove a socialização e conseqüentemente a integração de forma mais prazerosa e lúdica.

### **Leitura: as HQ's como facilitadoras no processo de aprendizagem**

A leitura é algo tão necessário como elo do conhecimento e da sabedoria para quem dela necessita, ela é a fonte inesgotável que preenche as lacunas de uma vida a margem e o alicerce para quem de fato é cidadão, gozador de seus direitos e deveres frente a uma sociedade utópica e preconceituosa.

Segundo Martins (2006, p.11) ler não é somente decodificar palavras, mas saber identificar: odores, cores, sons, luzes etc. Desde os nossos primeiros contatos com o mundo, percebemos o calor e o aconchego de um berço, diferentemente das mesmas sensações provocadas pelos braços carinhosos que nos alcançam.

Já para Lajolo (1993, p.59), ler é ser capaz de atribuir aos textos significados, relacionando-o a todos os outros textos. É perceber as inferências que o texto traz consigo, permitindo melhor esclarecimento para o leitor.

Ainda sobre a autora, a mesma retrata as palavras de Paulo Freire, o qual diz que leitura boa é a leitura que nos empurra para a vida, que nos leva para dentro do mundo que nos interessa viver. E para que a leitura desempenhe esse papel, é fundamental que ato de leitura e aquilo que se lê façam sentido para quem está lendo. Ler, assim, para Paulo Freire, é uma forma de estar no mundo (Lajolo, 2003. p.5).

Com isso, é possível afirmar que ler é viver, que vai além de decodificar palavras ou atribuir significados. Ou seja, o ato da leitura é o que nos permite sermos quem verdadeiramente somos, é o que transforma a realidade de qualquer ser humano por meio da educação, é o que une países, promove alianças e integra o ser humano na sociedade.

Figura 1 - Capa de um gibi de edição especial.



Fonte: <http://simonehelendrumond.blogspot.com.br>

Como percebermos HQ's, da turma da Mônica nos permite, além da leitura, ter acesso a personagens com surdos, cegos, cadeirantes e autistas, nos fazendo repensar sobre o processo de inclusão, fazendo ainda com que a leitura seja uma ferramenta facilitadoras e mediadoras no processo de desenvolvimento do ensino aprendizagem educacional e social, permitindo adentrar em um universo inimaginável e com consequências intelectuais positivas, o qual segundo Solé 1998; Silva, (2005) a leitura é como uma prática social que faz parte do cotidiano das pessoas.

As HQ'S conforme Iannone e Iannone (1995, p. 22), foram criadas nos Estados Unidos e lá se tornaram conhecidas como *comics*, que significa cômico ou humorístico ou *funnies*, que quer dizer engraçado, cômico.

Ainda segundo os autores acima, estes elucidam que as histórias foram se expandindo pelo mundo como, por exemplo, na França onde receberam o nome *bandes dessinées*; na Itália eram as famosas *funettis*, que significa fumacinha, alusão ao balanzinho; e no Brasil como *gibi*, conhecidas também como historinhas, quadrinhos, histórias em quadrinhos ou tiras conforme figura abaixo (Iannone e Iannone 1995, p. 25-26).



Sobre a definição e conceitos que melhor representam as HQ's, estas segundo Iannone e Iannone (1995, p. 21) é uma história contada em quadros (vinhetas), ou seja, por meio de imagens, com ou sem texto, embora na concepção geral o texto seja parte integrante do conjunto. Em outras palavras, é um sistema narrativo composto de dois meios de expressão distintos, o desenho e o texto.

Assim, os alunos com necessidades educacionais especiais, encontram através das HQ's, uma maneira na qual o aprendizado possa ser mais prazeroso e significativo, no entanto é necessário que os professores possam tentar viabilizar este processo de aprendizagem para eu os mesmos tenham os mesmos direitos e condições de acesso a aprendizagem que os demais alunos. As histórias em quadrinhos representam ferramentas importantes nesse processo de mediação do aluno com necessidades especiais e as salas de aula em que os mesmos estão integrados, o qual por meio deste gênero textual, o aluno com mediação do professor, poderá associar a imagem ao texto, o qual segundo o MEC através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que orientam e sugerem alternativas de apoio aos conteúdos disciplinares, retratam que a utilização das HQ's contribuem bastante para atrair os alunos para o universo da leitura. Segundo Carvalho (2006, p.38,39):

Alunos que lêem gibis têm melhor desempenho escolar do que aqueles que usam apenas o livro didático – entre os estudantes da rede pública, a HQ aumenta significativamente o desempenho do aluno: entre os que acompanham quadrinhos, o percentual das notas nas provas aplicadas foi de 17,1%, contra 9,9% dos que não lêem. Mais ainda, esta pesquisa mostra que professores que lêem revistas em quadrinhos obtêm melhor rendimento dos alunos, pois conhecem o universo dos estudantes e se aproximam deles usando exemplos deste universo como paradigma para as aulas. Ainda mostra que, entre os alunos da 4ª série, cujos professores que lêem HQs, a proficiência em leitura é a mais alta do que entre aqueles cujos professores não têm o hábito de ler gibis. Na rede pública, 36% dos alunos de leitores de gibis têm proficiência média alta e alta, contra 31,5% dos que não lêem.

As HQ's são de extrema importância para o processo de leitura, buscando a similaridade de um desenvolvimento eficaz, mais flexível e com a possibilidade de uma integração mais amena para quem da inclusão necessita. Segundo Rahde (1996, p. 11) enfatiza que o envolvimento imagem e texto dos quadrinhos pode ser classificado como veículo de comunicação de massa, uma forma organizada de informação, cultura e literatura de massa, ou ainda como um método de comunicação eficaz.

Ainda segundo a autora a história em quadrinhos começou a ultrapassar o espaço do divertimento de massa para, a partir daí, influenciar os leitores em esferas psicológicas e sociais, porque era uma forma de leitura alternativa. Nascia aí uma literatura de comunicação visual da cultura de massa. Estudos e avaliações da história em quadrinhos indicaram que o novo meio, que então surgia, possuía e ainda possui um efeito positivo para a educação da leitura e da cultura da imagem (Rahde, 1996, p.12).

As HQ's são excelentes facilitadoras e colaboradoras, uma vez que atraem e continuam a atrair leitores, em especial aos alunos de inclusão que buscam as especificidades promovidas por esta eficaz ferramenta, promovendo uma intervenção pedagógica com o intuito de despertar o interesse pela leitura em alunos que sofrem com o preconceito e as mazelas de um sistema educacional deficitário, onde a inclusão é vista como um diferencial, estigmatizando os alunos e deixando a margem do que se espera de uma educação igualitária e sem preconceitos e tabus.

Todavia, Solé (1998, p. 72), ressalta que os alunos precisam aprender a criar suas próprias estratégias leitoras e, assim, caminharem sozinhos pelo texto em busca de informações, comparações, argumentações e pistas, como se fosse um detetive e, dessa maneira, compreender o texto.

## TRILHANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Durante a disciplina de psicologia da aprendizagem e a disciplina de Libras, muitas questões nos foram apresentadas que foi possível comprovar no período de estágio, onde a relação com os alunos do Ensino Fundamental e a prática da leitura através HQ's permitiu relacionar o processo inclusivo com a leitura através das obras de Mauricio de Souza.

A natureza da pesquisa parte da qualitativa, pois tende a salientar os aspectos dinâmicos, holísticos e individuais da experiência humana, para apreender a totalidade no contexto daqueles que estão vivenciando o fenômeno enfatizando o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os mensuráveis da experiência humana (Polit, Becker e Hungler, 2004, p. 201).

O método de abordagem o dialético, tendo em vista que o objetivo do trabalho foi analisar obras de Maurício de Souza referente à inclusão, as quais caracterizam-se pelas investigações a princípio de um levantamento bibliográfico já analisado, e publicado por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e sites.

Ghedin (1965, p. 118) diz que esse método “compreende o ser humano como transformador e criador de seus contextos”. Como procedimento metodológico. Para Severino (2007, p. 122) “a pesquisa bibliográfica é aquela que se realizam a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, livros, artigo, teses, etc”. contribuíram com a pesquisa e devolveram no prazo estipulado.

Em seguida, os dados serão codificados em textos, para facilitar ao leitor acompanhar a linha temporal dos acontecimentos descritos e auxiliar a diferenciar descrições, transcrições e análises. Depois, será feita uma relação da experiência apresentada em cada história descrita e analisada e das expectativas em relação às HQ's trabalhando a Língua Portuguesa como prática pedagógica do ensino- aprendizagem.

No segundo momento, estaremos realizando as análises das obras e discutindo sobre o contexto das mesmas, onde os dados obtidos serão codificados através de uma análise criteriosa da atividade de transcrição sobre o percurso, bem como descrever a observação no que diz respeito à interação e participação dos personagens dentro da história que envolve o processo educacional atual dos alunos.

De acordo com Lakatos e Marconi (2014, p. 43): “a pesquisa pode ser considerada um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui um caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. Significa muito mais do que apenas procurar a verdade: é encontrar respostas para questões propostas, utilizando o método científico.

Como tipo de pesquisa foi utilizado a pesquisa bibliográfica que consiste na utilização de dados teóricos já trabalhados por outros pesquisadores, pois se trabalhou com textos já publicados que circulam na sociedade letrada sobre o contexto educacional inclusivo dentro da perspectiva bilíngue e há muito tempo fazem parte do patrimônio cultural da humanidade, porem poucos fazem uso desse tipo de leitura.

Diante desse contexto, como técnicas de pesquisa utilizou-se a documentação

indireta, uma vez que, foram feitos com base em obras de autores conhecidos no meio científico.

Sobre o universo da pesquisa foram às obras de Mauricio de Souza que trazem a inclusão partindo de personagem que representam a diversidade e especificidades que devemos aprender a respeitar e conviver dentro e fora da sala de aula, englobando os alunos, bem como professores, uma vez que o tema reflete casos não isolados sobre a temática, sendo vista e pautada no âmbito escolar e fora dele.

A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Maués-Am, tendo como pressupostos autores das referidas áreas em abordagem na temática. E quanto à amostra, foram realizadas pesquisas a luz da literatura, objetivando o entendimento e conhecimento para assim adentrar o universo da pesquisa, as quais nortearão e embasarão este trabalho.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Sabe-se que a inclusão escolar vem sendo debatida em diferentes segmentos, sendo precedida por nuances que tendem a atingir a sociedade em geral. Todavia, tem se tornado um entrave desde a sua adesão, uma vez que em 1990 o Brasil aderiu uma política inclusiva, sendo precedido por diversos outros países.

A inclusão passou a ser vista por outros ângulos, mobilizando profissionais da área educacional, assim como demais profissionais, no intuito de buscar mais informações que pudessem viabilizar essas mudanças ocorridas.

Uma das maiores preocupações dos profissionais seria como trabalhar uma política inclusiva em suas salas de aula, de modo a trazer e proporcionar mais mecanismos para que os alunos com necessidades especiais pudessem se integrar a esta nova forma de ensinar.

Vale salientar que formações adequadas ao longo dos anos foram fundamentais neste processo, haja vista que a inclusão ganhou não só mecanismos dentro da nova política inclusiva, mas também passou a ter dicotomias que respeita e valoriza o aluno com necessidades especiais, permitindo ao mesmo a integração total em uma sala de aula regular, por exemplo.

Para tanto, muitos aspectos foram importantes neste processo, indo desde o respeito às diferenças do outro, como a valorização do pensamento, os sonhos, os desejos, além de destacar a importância do lúdico e da literatura. Destaca-se também, a importância do ser ficcional, que leva milhares de crianças e adolescentes a acreditar que suas diferenças são apenas detalhes pequenos, e que não devem mais serem vistos como barreiras.

Figura 2 - Luca brincando de corrida.



Figura 3 - Tati indo para a escola



Fonte: <http://simonehelendrumond.blogspot.com.br> <http://simonehelendrumond.blogspot.com.br>

Destaca-se assim, sobre inúmeras histórias em quadrinhos criadas pelo autor Maurício de Souza, que deu vez e voz a muitas crianças e adolescentes que se sentiam rejeitados, incapazes e muitas vezes diminuídos por suas deficiências. Para Foucault (1999, p. 95) “a semelhança se situa do lado da imaginação ao, mais exatamente, ela só aparece em virtude da imaginação, e a imaginação, em troca, só se exerce apoiando-se nela”.

É importante enfatizar sobre como a ficção pode trazer um mundo imaginário e mais igualitário as crianças, não que isso não possa ser concretizado, mas, em qualquer história apresentada na ficção, os leitores reportam-se ao local da história, vestem-se como os personagens, fazem coisas que talvez na vida real não consigam e assim por diante, permitindo realizar sonhos e tornar-se o que sempre sonharam.

As Hq's de Maurício de Souza têm contribuído bastante neste contexto, tanto no que concerne a inserção de personagens com deficiência em suas histórias, mostrando que as diferenças e preconceitos somos apenas “nós” que apontamos, além de promover o acesso a leitura, despertando o interesse de alunos e propiciando uma inclusão social.

A facilidade com que a história em quadrinhos está relacionada ao fato de que ela transmite informações de forma atrativa, divertida e facilita a memorização de conceitos. Vários países do mundo já inseriram a história em quadrinhos no currículo escolar (Rebolho *et al.*, 2008).

As Hq's da turma da Mônica já são bastante conhecidas pelo público infanto-juvenil, atraindo milhares de fãs e leitores que são adeptos a esse gênero textual que muito tem contribuído no processo educacional de milhares de alunos, sendo constituídas por muitos personagens, dentre eles, Cascão, Cebolinha, Magali, Mônica e outros, os quais abordam temas bastante relevantes para a sociedade, como poluição, desmatamento, diversidade e outros.

Mônica, a dentuça é a personagem mais conhecida de Maurício de Sousa. Representa uma menina forte, decidida, que não leva desaforo para casa, mas, ao mesmo tempo, tem momentos de feminilidade e poesia. Tem os dentes grandes e por isso é chamada de dentuça pelos colegas. Cebolinha, o fala “elado”, um garoto de cabelos espetados que, quando fala, troca o “R” pelo “L”.

Cascão, o sujinho, Cascão nasceu em 1961, baseado nas recordações de infância do próprio Maurício.

Magali, a comilona, é uma das criações mais simpáticas e conhecidas da turma, por ter um apetite exagerado. Mas apesar desse apetite todo, Magali é elegante e feminina (Gurgell, 2002, p.11).

Figura 4 - Alguns personagens da Turma da Mônica.



MAURICIO DE SOUSA

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=32974>

Nas HQ's é possível observar em diferentes histórias os personagens Luca, Humberto, Dorinha, André e Tati, cada um retratando uma deficiência ou necessidade especial diferente, os quais foram inspirados por personagens reais e serviram de inspiração na criação dos personagens. Humberto é surdo e fez várias participações em várias histórias da Turma da Mônica, criada por Maurício de Souza, além de Luca que é deficiente físico, bem como Dorinha, que é deficiente visual, André que retrata um garoto autista e Tati, portadora da Síndrome de Down.

Figura 5 – Mônica conhece Dorinha.



Figura 6- André desbravando o livro.



Fonte: <http://www.monica.com/comics/turma.htm> <http://simonehelendrumond.blogspot.com.br>

Com temas bem diversos, os Gibis da Turma da Mônica derrubam fronteiras impostas pela sociedade, quebram tabus, e integram uma sociedade que se acostumou a segregar as pessoas por suas diferenças, promovendo a inclusão social, termo que foi usado pelo próprio criador Maurício de Souza como capa de um dos gibis, conforme a figura abaixo. Para Gurgell (2002):

O criador da Turma da Mônica, Maurício de Sousa, decidiu abordar a inclusão em seus quadrinhos para mostrar que as crianças portadoras de necessidades especiais têm a mesma capacidade de aprender, sentir e brincar como as outras. No Brasil, as crianças com deficiência são segregadas. Nos quadrinhos elas são capazes, tanto que a Dorinha participa das aventuras como qualquer outro personagem, afirma o desenhista (Gurgell, 2002, p.6).

Segundo Franco *et al.* (2014) em entrevista ao cartunista Maurício de Souza, este retratou que as histórias sobre inclusão surgiram a partir de que identificou uma falha em suas histórias:

Tem uma falha nas minhas histórias, na estrutura delas, está faltando crianças especiais, criança que não anda, com dificuldade de locomoção, criança que não enxerga etc. Daí comecei a estudar como ia criar esses personagens. (...) Eu tinha medo de criar o personagem e puxar para ele algum preconceito que a gente carrega na infância, da educação, ou de outros tempos, de outros contextos. Tem coisa que, antigamente, era legal, era normal, e agora não é mais, e isso demonstra uma conscientização nossa. Não é que ninguém precisa falar uma coisa para você sentir que é coisa errada, você sente que tem que partir de algumas coisas (Franco *et al.*, 2014, p.162).

Assim, é possível afirmar que as HQ's têm um poder significativo para este gênero contemporâneo, sendo antigamente subusado e agora explorado de maneira tão eficaz que contribui para o processo de ensino aprendizagem, como no caso da leitura por exemplo.

Vale salientar ainda, que a leitura das HQ's são vistas como potencializadoras de integração social, em especial as crianças portadoras de necessidades especiais que podem ter sua representatividade em evidência, como nas HQ's de Maurício de Souza, contribuindo para que as mesmas interajam e com isso o desenvolvimento educacional possa ser de fato mais eficaz.

A ação se tornou contemporânea ou datada, proporcionando à criança ver-se representada ou simbolizada na ficção, cujo desdobramento apresenta o embate entre o mundo dos heróis e dos adultos (Zilberman, 1987, p.34).

Assim, “a leitura da revista de quadrinhos é um ato de percepção intelectual”, segundo Eisner (1989, p.8), além de contribuir para que as crianças com necessidades especiais possam explorar esses gibis, que são compostos em sua maioria por figuras de linguagem, como no caso das onomatopeias, bem como efeitos visuais que despertam e chamam a atenção e outros.

O ruído nos quadrinhos, muitas vezes, é mais visual do que sonoro, pois os desenhistas exploram a espessura, a forma, a cor dos fonemas que o constituem a fim de conseguirem um efeito expressivo maior. Uma boa onomatopeia é de vital importância nas histórias em quadrinhos, pois atinge, juntamente com a imagem, uma grande área de significação, criando efeitos expressivos de consumo rápido e intensa comunicação (Cirne, 1974, p.3).

Além de, segundo Mesquista (2006):

As características específicas da língua falada impossibilitam uma transcrição fiel para o diálogo escrito, que irá lançar mão de diferentes recursos e procedimentos especiais, criando uma linguagem carregada de convenções, que explora com originalidade os códigos verbais e visuais específicos inerentes a esse tipo de narrativa, tais como: o balão, símbolos (ideogramas e pictogramas), sinais de pontuação e as onomatopeias (Mesquita, 2006, p.7).

Dados o contexto anteriormente, é evidente que as Hq's passaram a contribuir bastante para o desenvolvimento das crianças com necessidades especiais, sendo representado e identificado em diferentes projetos, entre eles destaca o Projeto Inclusão, o qual Franco (2014) relata que:

O Projeto Inclusão foi desenvolvido durante o ano de 2012 na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Diretora Eleonor de Barros e se baseou na utilização das histórias e exploração de alguns personagens de inclusão da Turma da Mônica. [...] A motivação principal para o desenvolvimento do projeto foi à necessidade de administrar uma situação em que havia oito alunos portadores de necessidades especiais matriculados nesse mesmo ano letivo. Havia a necessidade de mostrar, através de uma linguagem compreensível, que as pessoas são diferentes umas das outras e devem ser respeitadas, independente disso. [...] Os profissionais envolvi-

dos no Projeto Inclusão declararam que a linguagem presente nas HQs, além das imagens e elementos que exploram aspectos lúdicos, favoreceram a compreensão dos alunos, além de tornar os aprendizados divertidos, o que foi essencial para o sucesso do projeto, dentro da realidade da escola. A identificação dos alunos com os personagens de Mauricio de Sousa foi imediata e auxiliou muito no processo de assimilação por parte deles, daquilo que se pretendia transmitir. Sem dúvida, os personagens funcionaram como mediadores nesse processo, pois favoreciam o contato das crianças com as necessidades diferenciadas dos coleguinhas, a partir de uma linguagem compreensível para sua pouca idade (Franco *et al.*, 2014, p.162-166).

E ainda que:

A iniciativa do Projeto Inclusão permitiu constatar a eficácia das histórias em quadrinhos da Turma da Mônica como uma ferramenta no auxílio à administração das diversas situações em que algum tipo de mediação do processo de inclusão educacional se faz necessário. Hoje, não existem informações que registrem a utilização das HQs com essa mesma finalidade. O único registro encontrado foi o Projeto Inclusão, que, apesar de aplicado a apenas um universo restrito, mostrou-se como uma boa forma de atribuir outros usos aos quadrinhos, que são uma poderosa ferramenta de comunicação (Franco *et al.*, 2014, p.167).

E quando perguntado sobre a importância das HQ's no processo de leitura, em viabilidade do Projeto Inclusão os autores relataram que “a aplicação das atividades desenvolvidas pelas docentes se dava de forma integrada as rotinas escolares diárias, pois segundo as professoras, o papel dos quadrinhos da Turma da Mônica foi essencial ao desenvolvimento e sucesso do projeto, em especial ao desenvolvimento do processo de leitura pelos mesmos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, com base nos dados apresentados e sobre as premissas evidenciadas na literatura é possível afirmar que as HQ's são de fato potencializadoras no que concerne a inclusão social, haja vista o quão são fundamentais no processo de integração e socialização das crianças portadoras de necessidades especiais.

Enfatizamos ainda que as HQ's tornaram possível e redimensionaram muitos tabus e preconceitos estigmatizados pela sociedade, quando abordado temas que retratam os problemas de uma sociedade acostumada a segregar os “diferentes”.

Quanto ao desenvolvimento educacional, em especial ao processo de leitura, esta com certeza fluiu de maneira mais eficaz, contando com o suporte das características presentes nas HQ's, tornando o ato mais prazeroso, além de despertar a atenção e a criatividade dos alunos, uma vez que são atraídos pelas cores, formatos, expressões e outras características presentes nas HQs.

Portanto, a partir da análise realizada, salientamos a importância das HQ's frente à temática abordada, uma vez que contribui de forma efetiva para a inclusão social e ainda contribui para o desenvolvimento educacional de crianças portadoras de necessidades especiais.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Alexandre. Os quadrinhos no ensino de Artes. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004. p. 131-149.
- BERSCH, Rita; BROWNING, Nádia; SCHIRMER, Carolina R.; MACHADO, Rosângela. Atendimento Educacional Especializado– Deficiência Física. SEESP / SEED / MEC: Brasília (DF), 2007.
- CARVALHO, D. A educação está no gibi. São Paulo: Papyrus, 2006.
- CIRNE, Moacyr. A explosão criativa dos quadrinhos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1974.
- COELHO, Nelly Novaes. A literatura infantil. São Paulo: Quíron; Brasília: INL, 1981.
- EISNER, Will. Quadrinhos e arte sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- FRANCO, Gisele Salgado; HAYASHIDA, Melissa Tiemi; OLIVEIRA, Bianca Rodrigues de. As Histórias em Quadrinhos da Turma da Mônica como Ferramentas para a Inclusão Escolar. Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação, CEPE-FAAT, 2014.
- FOUCAULT, Michel. As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchaetil. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- GURGELL, Maria Rosa. Turma da Monica em Quadrinhos: Uma aventura prá La de divertida. Disponível em <http://wikipedia./wiki/turmadamonica>. Acesso em 19 jan. 2019.
- GHEDIN, Evandro, 1965. Questões de métodos na construção da pesquisa em educação/ Evandro Ghedin, Maria Amélia Santoro Franco. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- IANNOME, L. R.; IANNONE, R. A. O mundo das histórias em quadrinhos. Coleção Desafios. 4 ed. São Paulo: Moderna, 1995.
- LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura de mundo. São Paulo: Ática, 1993.
- \_\_\_\_\_, Marisa (Org.). A importância do ato de ler. São Paulo: Moderna, 2003.
- LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Maria Andrade de. Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório e trabalhos científicos. - 7. Ed. - 9. Reimpr. - São Paulo: Atlas, 2014.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.
- MARTINS, Maria Helena. O que é leitura? São Paulo: Brasiliense, 2006.
- MENDES, Maria Regina Saraiva. El papel educativo de los comics infantiles: (análisis de los estereotipos sexuales). 1990. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Facultad de Ciencias de la Información da Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, 1990.

MESQUISTA, Armindo. A Estética da Recepção na Literatura Infantil. São Paulo: Ática, 2006.

Ministério da Educação e do Desporto – Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa, Brasília, Secretaria do Ensino Fundamental. 1997. Brasil.

MÔNICA, Turma da. Turma da Mônica em Quadrinhos. Disponível em: <http://www.monica.com.br/comics/turma.htm> Acesso em 12 jan, 2019.

MORAIS, José. A arte de ler. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização. Trad. de Ana Thorell. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAHDE, M. B. Origens e evolução da história em quadrinhos. Revista FAMECOS, Porto Alegre. nº 5, novembro 1996, semestral.

RAMOS, Paulo. A leitura dos quadrinhos. São Paulo: Contexto, 2009.

REBOLHO, M. C. T; CASAROTTO, R. A.; JOÃO, S. M. A. Estratégias para ensino de hábitos posturais em crianças: história em quadrinhos versus experiência prática. Revista Fisioterapia e Pesquisa, São Paulo, v. 16, p. 46- 51, jan-mar. 2009.

SASSAKI, Romeu. Inclusão: o paradigma do século 21. Inclusão: Revista de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v.1, n.1 p.21, out 2005.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, E. L. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. Programa de pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade de Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de Leitura. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VERGUEIRO, Waldomiro de Castro Santos. Histórias em quadrinhos e ensino: uma dupla cada vez mais dinâmica. 2005. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/nucleos/njr/espiral/papiro20a.ht>

ZILBERMAN, Regina. A Literatura infantil e o leitor. São Paulo: Ática, 1987.

## Educação física inclusiva

Benedito Machado Filho  
Jaqueline Teixeira Lopes  
Pablo Assis Almeida Fraga

### RESUMO

O presente estudo trata-se de um estudo sobre A Educação Física Inclusiva. Por meio de uma revisão de literatura com pesquisa bibliográfica em que se busca informações em livros, revistas, publicações e demais materiais sobre o assunto. Entre os objetivos está à busca de maiores informações sobre o tema. A Educação Física no espaço escolar necessita dar atenção às particularidades da disciplina: conteúdos, aspectos metodológicos, valores. Pretende-se discutir sobre os aspectos relacionados à inclusão pois existe um longo caminho para que concretize-se o ideal de uma Educação Física que considere os princípios de respeito às diferenças humanas e permita de verdade a participação de todos os alunos em sala de aula.

**Palavras-chave:** educação física. respeito. inclusiva.

### ABSTRACT

This study is a study on Inclusive Physical Education. Through a literature review with bibliographic research in which information is sought in books, magazines, publications and other materials on the subject. Among the objectives is the search for more information on the subject. Physical Education in the school space needs to pay attention to the particularities of the discipline: contents, methodological aspects, values. It is intended to discuss aspects related to inclusion because there is a long way to go for the ideal of a Physical Education that considers the principles of respect for human differences and truly allows the participation of all students in the classroom.

**Keywords:** physical education. respect. inclusive.

### INTRODUÇÃO

A realidade educacional e social revela o enfrentamento de diversos desafios, entre eles a inclusão de pessoas com deficiência, historicamente essas pessoas passaram por diferentes condições, desde o sacrifício, a caridade até as atuais buscas de inclusão em diversos contextos.

Fala-se atualmente em inclusão de pessoas com Necessidades



Educação Especial (NEE), assunto ao qual tem uma maior abordagem pelos meios de comunicação, essa preocupação em relacionar o direito à inclusão na saúde, cidadania e educação, levantou inúmeras reflexões sobre esse processo, o que é questionável na prática.

Historicamente a Educação Física vem atendendo a diversos objetivos, ora constituindo em uma prática tradicional e excludente, ora em uma prática preocupada com a inclusão de todos nas atividades pedagógicas. A Educação Física tem realizado uma reflexão em torno da problemática da “educação inclusiva”, através de debates, produções científicas, propostas pedagógicas entre outros.

No entanto há ainda um longo caminho a ser percorrido para que esse ideal de uma Educação Física Inclusiva se concretize no interior das escolas, a Educação Física como prática educativa, seja ela desenvolvida no âmbito educacional formal ou em outros espaços sociais, não pode estar isolada do movimento de luta por uma educação democrática.

## DESENVOLVIMENTO

Em uma perspectiva multidimensional de desenvolvimento humano se busca superar a ideia de que a deficiência é uma condição estática e permanente, considerando que o desenvolvimento ocorre de acordo com os apoios e mediações oferecidas a pessoa, nesse aspecto a escola é uma instituição cujo espaço físico, social, relacional, pedagógico deve ser inclusivo.

A educação inclusiva pressupõe uma escola aberta a todos, um ambiente em que todos aprende juntos, independente de quaisquer que sejam as suas dificuldades. A inclusão escolar demanda mudanças pautadas no respeito a todos e qualquer diferença ou característica especial, o processo de ensino necessita ser coerente ao perfil do aluno.

A Educação Física, enquanto componente curricular integrante do sistema de ensino, pode contribuir para a inclusão, porém muitas vezes os professores dessa disciplina não se sentem preparados para lidar com alunos deficientes, infelizmente essa realidade apresenta-se em muitas escolas.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresente. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (UNESCO, 1994, p.11/12).

Com o paradigma da inclusão ocorreram grandes mudanças na educação das pessoas com deficiência, foram elaboradas políticas sociais e educacionais favoráveis ao acesso e permanência na escola regular. Em 2008, é aprovada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Este documento articula a Educação Especial ao projeto pedagógico da escola regular, visando a escolarização da pessoa com deficiência. Para tanto é preciso que a instituição escolar se reorganize e se adéque a diversidade e heterogeneidade dos educandos.

Uma análise crítica da realidade educacional revela que as proposições legais não foram suficientes para efetivar a inclusão social e escolar das pessoas com deficiência. Estudos indicam a precariedade do atendimento educacional a esta população, seja em espaços regulares ou especializados. A maioria dos educadores ainda não compreende que os alunos com deficiência apresentam características que precisam ser consideradas para assegurar a acessibilidade e permanência escolar, assim como o acesso ao conhecimento científico historicamente produzido.

Qualquer atividade proposta nas aulas de Educação Física, como jogos e brincadeiras devem ser adaptadas, o professor deve buscar recursos a fim de que todos os alunos participem, possuindo ou não deficiência.

A disciplina curricular de EF pode, com rigor e com investimento, ser efetivamente uma área-chave para tornar a educação mais inclusiva e pode mesmo, ser um campo privilegiado de experimentação, de inovação e de melhoria da qualidade pedagógica na escola (Rodrigues, 2003, p.83).

Existe uma ideia de que alunos com deficiência não gostam ou não estão estimulados a participar de atividades físicas esportivas e de lazer, porém com raras exceções, os alunos gostam de participar dessas atividades junto a seus colegas de sala, no entanto para que isso seja viável é necessário que o grupo respeite seus limites, os ajudando a desenvolver suas habilidades, pois privar os alunos desse convívio com o grupo acaba por promover a exclusão.

Para que se efetive a Educação Física Inclusiva é necessário reconhecer as demandas e o potencial das pessoas com deficiência, outros aspecto importante que cabe ser ressaltado é o vínculo afetivo construído entre os aluno, com e sem deficiência, e entre estes e o professor, favorecendo a desconstrução da ideia de incapacidade das pessoas com deficiência, visto que a partir dos pressupostos psicopedagógicos a ênfase está nas possibilidades e não nas supostas limitações.

A inclusão é uma oportunidade para a escola se transformar, pois a valorização excessiva dos mais hábeis em detrimento dos menos hábeis demonstra uma total falta de valores humanos nos currículos das escolas.

Tanto as atividades recreativas podem ser orientadas, quanto às atividades orientadas devem ter caráter recreativo, no sentido de conter ludicidade, espontaneidade e capacidade de proporcionar prazer. O planejamento escolar do professor deve abranger diferentes tipos de atividades e se valer de recursos diversos, como o jogo e a brincadeira. É importante partir do interesse dos alunos para discutir conteúdos das áreas de conhecimento e aspectos da vida, bem como a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular (Oliveira, 1988, p.14).

Para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), a educação especial é a modalidade de educação escolar, oferecida principalmente na rede regular de ensino, para pessoas com necessidades especiais. A integração escolar é um processo gradual e dinâmico que pode tomar formas distintas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos, para o MEC a inclusão é garantida a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, da aceitação das diferenças individuais, de desenvolvimento com qualidade, em todas as dimensões da vida.

É necessário que a concepção de inclusão seja transformada por meio da educação, levando os alunos a compreenderem que ninguém é mais humano que ninguém, pois, fazemos parte de uma diversidade, e todos somos seres humanos, que em suas diferenças precisam ser compreendidos, respeitados e reconhecidos em sua subjetividade humana, apontando as diferenças individuais como a oportunidade para aprender e não como um problema o qual deve ser resolvido.

A inclusão escolar, não é um processo rápido e fácil, pois ela representa um desafio no âmbito escolar regular, requer um ensino individualizado, conforme as capacidades de cada um, exigindo que se trabalhe com as diferenças.

Adaptar o ensino para alguns alunos de uma turma de escola comum não conduz e não condiz com a transformação pedagógica dessas escolas, exigidas pela inclusão. A inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo (Mantoan, 2008, p. 37).

Em uma perspectiva inclusiva, a deficiência de um aluno não é motivo para que o professor deixe de lhe proporcionar o melhor das práticas de ensino, ele deve partir da capacidade de aprender, levando em consideração a pluralidade das manifestações intelectuais. O professor precisa considerar que o aluno é um ser em contante mudança que necessita de liberdade para aprender e produzir livremente o conhecimento.

Nos tempos antigos a Educação Física era vista como uma educação excludente, a qual visava somente o rendimento, selecionando os mais habilidosos, valorizando o individualismo, classificando os alunos como aptos e não aptos. Os professores eram centralizadores e a prática era somente uma repetição mecânica dos movimentos esportivos, em meados do anos 70, a Educação Física se voltou para a psicomotricidade, sendo implantada nas escolas especiais para alunos com necessidades especiais (deficiência mental e física).

Atualmente o professor de Educação Física não deve ser somente um treinador de habilidades, o mesmo deve promover a inclusão e valorizar a cultura corporal de movimento, fazendo com que as aulas de Educação Física sejam um espaço para todos, nesse sentido seu papel na inclusão é apresentar ao seu aluno o novo e o desconhecido, visto que diante do desafio a criança tende a assimilar o conhecimento que possui. É importante começar com uma atividade que a criança domina e aos poucos ir incorporando elementos novos, fazendo com que ela tenha que reestruturar internamente, gerando novos conhecimentos.

A aceitação da criança deficiente pelos colegas vai depender muito do professor colocar em prática uma pedagogia inclusiva que não pretenda a correção do aluno com deficiência, mas a manifestação do seu potencial. A escola, nesta perspectiva, deve buscar consolidar o respeito às diferenças, vistas não como um obstáculo para o cumprimento da ação educativa, mas como fator de enriquecimento e melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos, tanto para alunos com deficiência quanto para aqueles sem deficiência (Sampaio e Sampaio, 2009, p.63).

A escola é a base introdutória da pessoa no mundo social, as crianças especiais devem ser acolhidas, através de instituições de ensino regular, o sistema educacional brasileiro vem passando por diversas modificações, com o objetivo de alcançar a verdadeira inclusão educacional.

A educação inclusiva, é o ato de educar todas as crianças em um mesmo contexto

escolar, cabe salientar que a opção por esse tipo de educação não significa negar as dificuldades do estudante, mas sim que, com a inclusão as diferenças não serão vistas como problemas mas sim como diversidade.

Nesse sentido, o profissional de Educação Física enfrenta muitos desafios, pois lhe é cobrada uma nova postura frente à classe. No seu dia a dia, recebe alunos heterogêneos, ou seja, alunos especiais que estudam junto com os alunos ditos “normais”. Apesar disso não lhe são oferecidas condições de ensino, cursos de capacitação e materiais alternativos e/ou adaptados para que se possa exercer o trabalho de forma otimizada. Tal fator faz com que os alunos especiais sejam colocados de lado, não recebendo atendimento adequado e, muitas das vezes, não participando sequer das aulas, reforçando a exclusão (Ferreira, 2010, p. 16).

Com o passar dos anos os componentes curriculares tem sofrido modificações, sendo caracterizados contemporaneamente como a junção de jogos, lutas, esportes, ginásticas e danças. Dentro dessas possibilidade práticas existem inúmeras formas de abordagem por parte do professor, trabalhando conforme as necessidades, anseios e potencialidades dos alunos. Nesse sentido a inclusão dos alunos com necessidades especiais exigem um planejamento do programa de Educação Física, respeitando sempre os princípios do desenvolvimento humano e as características das pessoas com deficiência.

Na maioria das vezes, os alunos com necessidades educativas especiais têm acesso apenas a uma carteira comum, em uma escola comum, com uma professora comum, tomando em lugar que nem sempre foi por ele desejado e devidamente planejado, sem garantia alguma de bem-estar físico e social e, principalmente, de acesso a um ensino de qualidade (Zanatta, *apud* Mendes, 2002, p.76).

O deficiente físico é um indivíduo que apresenta comprometimento da capacidade motora, nos padrões considerados normais, resultando em uma desvantagem pois resulta de uma incapacidade, a qual limita ou impede o desempenho motor de uma determinada parte do corpo.

Atualmente a escola se constitui como um direito de todos, no entanto essa concepção de escola democrática, universalizada e acessível, acaba inquietando muitos professores quando os mesmos se deparam em suas salas de aula com a realidade da diversidade.

O tema da educação inclusiva na disciplina de em Educação Física tem sido insuficientemente tratado no nosso país talvez devido ao fato de se considerar que a Educação física não é essencial para o processo de inclusão social ou escolar. Este assunto quando é abordado, é considerado face a um conjunto de ideias feitas e de lugares comuns que não correspondem aos verdadeiros problemas sentidos. É como se houvesse uma dimensão de aparências e uma dimensão de constatações.

Art. 1º -A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, objetivando ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular [...]; § 2 - que o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. Art. 3 - O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto: I - implantação de salas de recursos multifuncionais; II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva (Brasil, 2008).

Em outras palavras pode-se dizer que com o passar dos anos alguns avanços aconteceram no universo da Educação física na tentativa de torná-la verdadeiramente inclusiva. E apesar de estarmos ainda caminhando a passos lentos, já podemos perceber alguns avanços de maneira especial no que se refere a atuação e postura de alguns professores. No entanto muito ainda precisa ser feito para que saíamos do campo da integralização e passemos a atingir verdadeiramente a inclusão. E para que isso aconteça, é preciso que o professor de Educação física reflita e ressignifique a sua prática docente, tendo em vista que hoje o professor de Educação Física não deve ser apenas treinador de habilidades, ele deve promover a inclusão, e valorizar a cultura corporal de movimento, fazendo com que a aula de Educação Física seja um espaço para todos.

A colaboração, solidariedade e compartilhamento do processo educativo seja ele atuador direto ou indireto está danso progresso de um ensino de qualidade a todos, pois a base do desenvolvimento educacional é encontrada na escola, tendo em vista que além de trabalhar com a diversidade e valores são também capazes de formar um indivíduo e fazer uma sociedade diferente, com deveres e direitos, cujo objetivo é ter conhecimento.

A despeito dos desafios impostos por uma perspectiva educacional inclusiva, a formação profissional, em nível de ensino superior, apresenta necessidade de aprimoramento com o intuito de oferecer o devido suporte aos futuros profissionais de Educação Física. Para a inclusão de pessoas com necessidades especiais em programas de Educação Física não sucumbir a quixotismos ou modismos, é preciso reunir as competências daqueles responsáveis pelo processo de formação supracitado (Cruz, 2008, p. 51).

Os valores das “escolas especiais” estão embebidos dos valores da escola tradicional. São duas faces de uma mesma moeda. A escola tradicional constitui-se, como dissemos, para homogeneizar o capital cultural de todos os alunos para, desta forma, cumprir o seu desiderato de igualdade de oportunidades. Porém, não era previsto que os alunos com qualquer necessidade especial de educação originada por exemplo por uma deficiência, fossem integrados nela, dado a escola procurava a homogeneidade nos conteúdos mas também nos alunos. É neste contexto que surgem as escolas especiais, organizadas maioritariamente por categorias de deficiência, com a convicção de que agrupando os alunos com a mesma categoria e as mesmas características se poderia aspirar a desenvolver um ensino homogêneo, segundo o modelo da escola tradicional. Por isso, a concepção da escola tradicional e homogênea remete para a criação das escolas especiais: elas são, como dissemos, dois aspectos do mesmo tipo de valores.

A Educação Física deve propiciar o desenvolvimento global de seus alunos, ajudar para que o mesmo consiga atingir a adaptação e o equilíbrio que requer suas limitações e/ou deficiência; identificar as necessidades e capacidades de cada educando quanto às suas possibilidades de ação e adaptações para o movimento; facilitar sua independência e autonomia, bem como facilitar o processo de inclusão e aceitação em seu grupo social, quando necessário (Strapasson, 2007, p.8).

É preciso que o sistema de ensino de adequa aos alunos com deficiência, adaptando seus currículos, técnicas, métodos e recursos educativos às necessidades dos alunos, além da capacitação dos professores, mesmo para aqueles que não tem uma especialização específica em educação especial, precisam estar preparados para a integração desses alunos nas classes comuns de ensino regular.

No cotidiano escolar sistematicamente desconsidera a existência da diversidade,

pois não é fácil construir uma escola inclusiva em uma sociedade altamente excludente. Nesse sentido é necessário que haja uma mudança nas escolas a fim de atender as necessidades de seus alunos, o importante é que a inclusão seja feita, planejada coletivamente, envolvendo, inclusive os pais e os alunos conforme a necessidade de cada aluno.

No campo educacional é fundamental planejar, implementar e avaliar programas para os diferentes alunos em ambientes da escola regular, é imprescindível a necessidade do ensino colaborativo ou cooperativo entre professores do ensino regular e especial, e entre professores de ensino regular e consultores especialistas de áreas afins.

É importante contextualizar a Educação Especial desde os seus primórdios até a atualidade, para que se perceba que as escolas especiais são as principais responsáveis pelos avanços da inclusão, longe de serem responsáveis pela negação do direito das pessoas com necessidades educacionais especiais, de terem acesso à educação. Evidencia-se que a inclusão ou a exclusão das pessoas com deficiência estão intimamente ligadas às questões culturais (Rogalski, 2010, p. 1).

Cabe salientar que o professor de Educação Física lida também com os sentimentos de medo e preconceito que afloram ao lidar com alunos com deficiência, no que se refere às suas práticas, o mesmo precisa buscar superar o medo da incompetência, advindo normalmente de uma formação precária.

As aulas de educação física devem propiciar aos alunos, por meio de atividades corporais, uma atitude construtiva junto aos alunos com deficiência, possibilitando uma atitude de respeito, aceitação e solidariedade. O professor de educação física precisa desenvolver as potencialidades de seus alunos e não excluí-los das aulas, muitas vezes, sob o pretexto de preservá-los.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É função social da escola, compartilhar o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, sem que seja feita distinção entre os alunos, dessa forma deve-se valorizar as diferenças, a singularidade e respeitar o princípio da pluralidade.

As práticas educativas inclusivas exigem mobilização e argumentos que mostrem que se acredita em um trabalho de qualidade, e é necessário estar preparado para enfrentar essa diversidade que todos tanto tem medo.

É preciso reconhecer a realidade de cada aluno, seus anseios, medos, dúvida, eles precisam se sentir parte da escola e aprender na convivência, nessa hora não se trata de um querer pessoal, de uma opção, mas sim de uma necessidade, uma urgência e um compromisso para com aqueles que anseiam uma educação sem fronteiras.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, set. 2008.

CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Formação Continuada de professores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo**. Londrina, PR: EDUEL, 2008.

FERREIRA, Vanja. **Educação Física Adaptada**. Rio de Janeiro. Editora Sprint, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas**. In: \_\_\_\_\_. O Desafio das Diferenças nas Escolas. Petrópolis: Vozes, 2008. Cap. 1, p. 29-42

MENDES, E. G. **Perspectiva para a construção da escola inclusiva no Brasil**. In:

PALHARES, M. S; MARINS, S (Org.). Escola Inclusiva. São Paulo. EDUFSCAR. 2002.

OLIVEIRA, Wanderley C. **Algumas Reflexões Sobre o Curso de Pedagogia à Luz de Michel Serres**. Revista Vertentes, São João del Rei, nº 21, p.98-104, jan. / jun., 1988.

RODRIGUES, D. **A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas**. Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, Lisboa, n. 24-25, 2003. Disponível em: <http://www.spef.pt>. Acesso em 08 Julho 2022.

ROGALSKI, Solange Menin. **Histórico do surgimento da educação especial**. Disponível em: <[http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/168\\_1.pdf](http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/168_1.pdf)>. Acesso em: 30 Julho 2022.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. M. R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009, 162 p.

STRAPASSON, A. M.; CARNIEL, F. **A Educação Física na educação especial**. Revista Digital, Buenos Aires, ano 11, n. 104, 2007.

UNESCO. **Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: Acesso em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 10 Julho 2022.

# A educação física como ferramenta de inclusão

Juno Januário da Silva Neto

## RESUMO

A Educação Física Escolar é um ambiente onde ocorrem muitas interações, tanto entre professor e aluno quanto nas relações aluno. Apesar da presença de situações excludentes nas aulas, a educação dispõe de diferentes ferramentas para resolver ou amenizar esse problema. O objetivo deste trabalho foi analisar como e como a educação física escolar pode se tornar um ambiente mais inclusivo. Os meios para favorecer a inclusão dos alunos estão relacionados a um bom planejamento das aulas, por parte do professor. Para que o professor tenha sucesso na aplicação de medidas que possibilitem a inclusão de forma satisfatória, é fundamental que as instituições de ensino superior ofereçam oportunidades no currículo de educação física para os professores, em sua formação inicial. Este trabalho teve como objetivo geral compreender a importância da Educação Física para a interação de alunos especiais. Para atingir esse objetivo, analisamos teorias que abordam a educação física e a inclusão escolar. Construímos um corpus de estudo que contribui para melhorar a qualidade da Educação Física na inclusão de crianças especiais na escola.

**Palavras-chave:** educação física. exclusão. inclusão.

## INTRODUÇÃO

No Brasil, há uma grande luta de grupos sociais minoritários por seus direitos. A escola é a base que introduz o indivíduo no mundo social. É na escola que as crianças aprendem a viver em sociedade, compartilhando e aprendendo com outras crianças no mesmo espaço. As crianças especiais devem ser acolhidas, para que se sintam incluídas no ambiente social escolar.

A realidade escolar, tanto para profissionais da educação quanto para estudantes, é marcada pelo relativismo e pelo medo. Quando uma criança ou adolescente com alguma necessidade especial ingressa na escola, gera muitos conflitos tanto no corpo docente quanto nos alunos. Isso leva à baixa autoestima do aluno e conseqüentemente ao abandono escolar. Buscar um ensino com uma realidade justa e menos preconceituosa é o primeiro passo para a inclusão educacional.

O papel da escola e do professor é fundamental no processo educativo da vida de qualquer indivíduo. Não seria diferente para crianças com necessidades especiais, especialmente necessidades físicas. A

*Educação Especial e Inclusiva: perspectivas, relatos e evidências - Vol. 4*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.273.7



instituição escolar deve ter um “olhar” mais distinto, uma atenção diferenciada para com esses alunos. Utilizando métodos eficazes e adaptados ao contexto real do aluno, é possível alcançar o desenvolvimento de competências.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de refletir sobre a importância da inclusão das crianças especiais na escola, tendo a educação física como propulsora na integração social desses alunos.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **Exclusão e inclusão na educação física escolar**

A Educação Física Escolar é um espaço que pode proporcionar aos alunos diversas experiências marcantes. Com uma ampla rede de conteúdo, essa área permite aos professores inúmeras formas de planejar suas aulas. Porém, como todas as áreas, as aulas de educação física apresentam contratempos que interferem na sua determinação em criar um espaço mais inclusivo dentro da escola:

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características (Freire, 2008, p.1).

Identificar as formas como ocorrem os processos de exclusão permite aos grupos afetados determinar formas de reverter esta situação. Uma vez reconhecidos na Educação Física Escolar os fatores causadores desta exclusão, é possível definir as estratégias necessárias para reduzir ou cessar este efeito. É necessário que a sala de aula se torne um local mais convidativo e propício à inclusão.

Os jogos cooperativos e a diversificação de conteúdos revelam-se ótimas estratégias para lidar com processos de exclusão, bem como planejamentos de aulas mais elaborados. Através da educação, torna-se também possível garantir a inclusão cívica dos alunos, que é determinada por um conjunto de atividades que possibilitem a participação de todos na sociedade, independentemente das suas características.

Os processos de exclusão na educação física escolar podem ocorrer de diversas formas, sendo reforçados quando não há intervenção do professor. Este estudo foi realizado com o objetivo de relatar as formas como ocorrem as exclusões nas aulas de educação física e apontar caminhos para tornar as aulas mais inclusivas.

## **EXCLUSÃO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

As pessoas com deficiência foram excluídas da sociedade durante muito tempo, devido a diferenças em seus corpos ou comportamento atitudes de abandono, crueldade e até assassinato eram práticas comuns e aceitáveis contra pessoas com deficiência.

No Brasil, sob influência dos colonizadores, nos séculos XVII e XVIII, a relação da sociedade com as pessoas com deficiência era de total exclusão. Crianças com deficiência foram abandonadas nas ruas, nas portas de conventos e igrejas, e acabaram morrendo. A primeira instituição a receber crianças com deficiência foi a Roda de Exposição no final do século XVIII e início do século XIX. Crianças indesejadas pelas mães e famílias, inclusive aquelas com deficiência, foram abandonadas e colocadas sob a tutela da igreja, sendo cuidadas por freiras.

A história da Educação no Brasil marca a passagem de três paradigmas. O período de institucionalização começou como resultado do modo de produção capitalista. Pessoas com deficiência foram isoladas em asilos e hospícios. Estes foram considerados perturbadores da ordem social e não se enquadravam no modelo de homogeneização.

No início do século XX, o paradigma da institucionalização começou a ser questionado. A segregação estava se tornando muito cara para o Estado. A partir dessas questões começa o paradigma dos serviços. Este modelo baseia-se na prestação de serviços com o objetivo de normalizar ao máximo as pessoas com deficiência. Cerca de 190 estabelecimentos de Educação Especial foram identificados no final da década de 1950. A primeira escola especial vinculada à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi criada em 1954. O paradigma do serviço não perdurou por muito tempo, pois começou a receber críticas.

A deficiência sempre foi vista como um fator de exclusão. O paradigma do apoio, que tem como principal característica a inclusão social, apresenta uma mudança de pensamento em relação à deficiência. Esta nova concepção reforça o pensamento de que a sociedade deve estar adaptada a todos os sujeitos, e o Estado tem o dever de garantir o acesso a todas as políticas sociais.

A inclusão é um processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir pessoas com necessidades especiais nos seus sistemas sociais gerais. Na educação, a inclusão envolve um processo de reforma e reestruturação, com o objetivo de garantir que todos os alunos tenham acesso às oportunidades educativas e sociais que a escola oferece. Nesta perspectiva, as escolas de hoje devem ser adaptadas às necessidades de todos.

A declaração destaca o termo necessidades educativas especiais, abrangendo não só os alunos com deficiência, mas todos aqueles que necessitam de ajuda. A referência a um aluno homogêneo no ambiente educacional destaca as características individuais dos sujeitos. As escolas regulares devem incorporar a orientação inclusiva, sendo o meio mais eficaz de transformar a sociedade em um ambiente inclusivo.

## **INCLUSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA**

O paradigma da inclusão propõe uma mudança na forma de pensar em relação às pessoas com deficiência. O sistema educativo também deve provocar uma reflexão sobre o caminho a seguir. Para pensar numa escola inclusiva, é preciso considerar as necessidades de todos os alunos, não deixando ninguém de fora. Portanto, exige adaptações nos ambientes sociais, não apenas no ambiente físico, mas também nos métodos e técnicas de

ensino utilizados nos processos educativos a disciplina de Educação Física, como parte dos componentes curriculares da educação básica, não pode permanecer neutra em relação ao processo de inclusão, devendo participar ativamente:

A Educação Física como prática educativa, seja ela desenvolvida no âmbito da educação formal ou em outros espaços sociais, não pode estar isolada do movimento de luta por uma educação verdadeiramente democrática. Logo, faz-se necessário discutir as peculiaridades desta prática diante do desafio da educação inclusiva, bem como considerar os diferentes aspectos e fatores que interagem no âmbito educacional no sentido de limitar a implantação do trabalho pedagógico voltados para a inclusão de todos (Damazio; Bruzi, 2016, p.2).

A Educação Física é uma disciplina que pode contribuir para o processo inclusivo. Pode ajudar a melhorar a autoimagem e a autoconfiança de pessoas com deficiência. Isso pode permitir a interação social onde as diferenças são respeitadas. A Educação Física também pode proporcionar aumento da autoestima e melhorar a vida com mais autonomia.

A Educação Física Escolar deve ter o aluno como papel principal, procurando satisfazer as suas necessidades educativas, adaptando-se aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem. Mas o caminho a ser trilhado pela Educação Física rumo à educação inclusiva não é tão suave e tranquilo, há espinhos e pedras que devem ser removidas, como já apresentado nos tópicos anteriores.

A concepção de cultura corporal do movimento amplia a participação da Educação Física para muito além das habilidades esportivas. Tendo presente o paradigma da inclusão que propõem para o sistema de ensino e para a Educação Física, são feitas adaptações e alterações de materiais, equipamentos, métodos, estilos de ensino, de forma a garantir o acesso de todos os conteúdos escolares.

Os professores de Educação Física devem ter conhecimentos básicos sobre seus alunos com deficiência, bem como competência e planejamento para organizar ambientes para o desenvolvimento da aula. Nessa perspectiva, será apresentado a seguir um levantamento das características básicas relativas às áreas de deficiência (auditiva, visual, física e intelectual). Possíveis adaptações e mudanças para proporcionar um ambiente inclusivo nas aulas de Educação Física Escolar.

Uma pessoa com deficiência auditiva é aquela que apresenta perda bilateral, parcial ou total de quarenta e um decibéis (dB) ou mais. As principais causas da perda auditiva podem ser separadas em congênitas ou adquiridas. Nos casos congênitos as principais causas são hereditárias, como viroses maternas, doenças ou complicações durante a gravidez. Nos casos em que a perda auditiva é decorrente de causas adquiridas, as principais causas são meningite, ingestão de medicamentos otológicos, exposição a sons impactantes e vírus.

A deficiência auditiva pode ser classificada de acordo com o grau de sensibilidade auditiva do indivíduo. A surdez pré-verbal ocorre quando a perda da capacidade de ouvir ocorre antes do processo de linguagem oral. A surdez pós-verbal ocorre após o processo de aprendizagem da linguagem oral, resultando no possível desenvolvimento de aspectos fonéticos. O grau da deficiência auditiva, a idade de início e o relacionamento social do aluno com deficiência auditiva devem influenciar nas adaptações necessárias nos métodos de ensino. Em relação aos casos de perda auditiva leve, moderada e grave, onde ainda

existe a possibilidade de comunicação por meio da fala, é necessário que o professor oriente o aluno a estar sempre mais próximo dele.

Nos casos em que não é possível a fala ou o uso de aparelhos auditivos para amplificação do som, a comunicação mais adequada é a linguagem de sinais. No contexto da Educação Física Escolar e seus conteúdos relacionados à deficiência auditiva, os componentes curriculares de ritmo e dança podem apresentar-se como elemento limitante na inclusão de alunos com deficiência auditiva.

Nessa perspectiva, cabe ao professor criar possibilidades para que os alunos surdos ou com deficiência auditiva aproveitem ao máximo os benefícios da música e do ritmo, segundo o autor. Ele destaca que é função do professor criar oportunidades para alunos surdos e com deficiência auditiva.

## **O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA INTEGRAÇÃO DE CRIANÇAS ESPECIAIS NA ESCOLA**

Nas discussões direcionada a inclusão de crianças especiais na escola, uma ideia central permeia no fato de que a educação inclusiva deve ser vista como processo da educação de qualidade para todos, pensamento esse que vem em discussão nos documentos oficiais de ensino e em debates dos profissionais da área de educação, mas na prática, o que tem se feito para que, efetivamente, haja essa inclusão de forma positiva, e que gere conhecimento e o desenvolvimento da criança especial e principalmente que haja a integração dela no grupo social escolar? Qual o papel da educação física e do profissional dessa área para a efetivação dessa inclusão.

A educação física é um componente de exclusão, pois padroniza e idealiza as habilidades físicas para a realização de exercícios e atividades motoras. Essa questão nos leva à necessidade de que as aulas sejam direcionadas a todos os alunos. O princípio da inclusão torna-se eixo de discussão nos programas de Educação Física escolar.

A Educação Física possui os requisitos necessários para ser utilizada como ferramenta de inclusão de crianças especiais. Muitas investigações sob a responsabilidade da UNESCO defendem a educação para todos, baseada em princípios de direito e não de caridade. A Educação Física, como componente curricular, auxilia no processo de inclusão escolar e social, abrangendo todos os alunos, respeitando suas diferenças.

A educação inclusiva pressupõe uma escola aberta para todos. Ambientes onde todos aprendem juntos, independente das dificuldades. LDB nº 9394/96, no Capítulo V, Art. 58º, trata da Educação Especial como modalidade de educação escolar oferecida na rede regular de ensino, para alunos que possuem necessidades educacionais especiais.

A escola inclusiva é aquela que abre espaço para todas as crianças, inclusive aquelas com necessidades especiais. As crianças com deficiência têm direito à educação em escolas regulares, convivendo com todos os alunos. É possível que quando a criança especial interage no ambiente em que está inserida, ocorra desenvolvimento em diversos aspectos físicos, cognitivos e psicossociais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (1997) afirmam que a participação de alunos especiais nas aulas de Educação Física, quando devidamente orientada e estruturada, pode trazer benefícios para eles. “Proporciona integração, inserção social e desenvolvimento de suas capacidades afetivas e que a participação de alunos especiais nas aulas de Educação Física, pode trazer benefícios aos alunos especiais.

O professor precisa considerar a diversidade social, cultural, física ou qualquer outra que esteja vinculada ao seu aluno para mantê-lo inserido no grupo escolar e na sociedade como um todo. Desta forma, o professor deverá adequar-se à esta nova proposta pedagógica.

## **A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO FERRAMENTA NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS ESPECIAIS**

A existência de alguns mitos em relação aos alunos com deficiência demonstra certo preconceito no ambiente educacional. Ideias como “não adianta ensinar porque eles não aprendem” ainda povoam a mente de muitos educadores. A escola e o professor precisam entender que a deficiência é algo secundárias barreiras sociais preconceituosas são o que imprimem a capacidade e a incapacidade dos alunos com determinadas deficiências.

O ensino, conjectura a busca por diferentes estratégias de ensino que articulem práticas e saberes entre os profissionais. O professor, como elo entre o conhecido e o desconhecido, deve criar desafios para que a criança construa o conhecimento. A diversidade deve ser vista com naturalidade e não como uma condição excepcional, para que reconheça as diferenças existentes e busque o potencial que cada um tem.

O professor deve estar sempre atento às formas de interação que as crianças estabelecem, ao nível de motivação nas atividades durante o processo de ensino e aprendizagem, à concentração e aos esforços de persistência. No que diz respeito à prática da educação física inclusiva, quatro estratégias pedagógicas são essenciais. Para mais informações, visite o site da escola.

## **BREVE HISTÓRICO PARA COMPREENSÃO DO PROCESSO EVOLUTIVO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

O reconhecimento científico do valor educativo e a evolução das transformações ocorridas em relação à educação inclusiva nas últimas décadas no nosso país levaram, nos últimos tempos, a repensar as práticas educativas. Para falar em educação inclusiva é preciso, antes de tudo, conhecer o século XXI, que representa evolução nas instituições de ensino.

Para educar verdadeiramente na vida e para a vida, esta vida diferente, e para superar as desigualdades sociais, a instituição educativa deve superar definitivamente as abordagens tecnológicas, funcionalistas e burocráticas. A instituição educativa deveria ser mais relacional, mais dialógica, mais cultural-contextual e comunitária. Adquire importância em relação ao que se estabelece entre outras pessoas que atuam dentro e fora da instituição.

Uma década após a criação do Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, na sequência da Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada na Tailândia em 1990. Esta declaração tinha como principais objetivos: a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, expansão do foco na educação para todos, acesso universal à educação. Neste ponto o documento destaca o caso das pessoas com deficiência.

Em 1990, ocorreu o Seminário Regional de Políticas, Planejamento e Organização da Educação Integrada, para alunos com Necessidades Especiais. As recomendações dessas reuniões apoiaram os trabalhos de elaboração do Plano de Educação para Todos no Brasil, proposto em junho de 1993. Vale lembrar que o objetivo do plano era (ou seja) garantir, até o ano de 2020, conteúdos de aprendizagem mínimos que atende às necessidades elementares da vida contemporânea.

O documento sobre a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (2007), é um marco na legislação brasileira e informa sobre direitos fundamentais à vida e ao indivíduo que apresenta alguma particularidade a ser respeitada pelo todo na sociedade. Este documento trouxe como princípio orientador a ideia de que: todas as escolas devem acolher todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Na declaração de Salamanca (1994) na Espanha, reafirma-se o direito à educação de cada indivíduo.

Dessa recomendação, segundo o autor, emerge o conceito de escola inclusiva. Este preceito revive a declaração universal dos Direitos Humanos, que defende a educação como um direito de todas as pessoas. Porém, como alerta o autor, quando fala da luta para que as escolas incluam todos, encontramos a expressão ‘uma escola igual para todos’.

O princípio da integração nessa mesma década, que foi o eixo norteador da Política Nacional, tornou-se uma meta a ser implementada com mais intensidade. Isto, devido a uma maior exigência de direitos universais por parte de pessoas consideradas especiais, de organizações não-governamentais e de todas as pessoas diretamente envolvidas com a educação desses alunos especiais.

A partir da década de 1970, a formação de professores iniciou-se timidamente em cursos de disciplinas de formação pedagógica. O tecnicismo, presente no mercado de trabalho daquela época, também passou a ser valorizado no ambiente escolar. Na busca pela compreensão sobre a formação de professores para atuar com Educação Especial, nos últimos tempos, ela passou por diversas mudanças.

Apesar dos evidentes avanços em relação à formação docente, a cultura docente é vista da seguinte forma e a cultura institucional dominante é em grande parte sustentada por uma lógica de contribuições individuais e não de desenvolvimento conjunto dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, o que em muitas situações explica a pouca receptividade das ações de formação voltadas para a modalidade de Educação Especial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física Escolar pode ser um local que reproduz atitudes excludentes. Está demonstrado que as meninas são as mais afetadas por estes processos de exclusão.

Os meninos também sofrem com as ações excludentes causadas pelo predomínio do esporte e da competitividade. A história da educação física também aponta para um passado que excluía os corpos negros através de suas bases epistemológicas.

Os meios para promover a inclusão dos alunos estão relacionados com um bom planejamento das aulas, por parte do professor. Os jogos cooperativos e a capoeira também são ótimas ferramentas de inclusão à disposição dos professores. Para que o professor tenha sucesso na aplicação de medidas que possibilitem a inclusão de forma satisfatória, é fundamental que as instituições de ensino superior ofereçam oportunidades no currículo de educação física.

É possível alcançar a sua emancipação, possibilitando a sua inclusão como cidadãos, visando a participação efetiva na busca pela transformação da sociedade. Apesar das considerações apresentadas neste trabalho, é fundamental a realização de mais pesquisas sobre o tema exclusão e inclusão na educação física escolar para melhor compreensão deste assunto.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994.
- BRASIL. LDBEN – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)
- BRASIL. PCNs – **Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília – MEC, 1997.
- BRASIL. **Secretaria Especial dos Direitos Humanos**. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência – Protocolo facultativo à Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Presidência da República - - Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa portadora de deficiência. Brasília, 2007. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192)
- DAMAZIO, Márcia da Silva; BRUZI, Alessandro Teodoro. **Educação inclusiva e o papel da Educação física no contexto escolar**. Universidade Federal do Acre, 2016. In: [https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17690/material/educacao\\_inclusiva\\_papel\\_educacao\\_fisica.pdf](https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17690/material/educacao_inclusiva_papel_educacao_fisica.pdf)
- FREIRE, Sofia. **Um olhar sobre a inclusão**. In: Revista da Educação, Vol. XVI, nº 1, 2008 | 5 – 20

## Inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar

### *Inclusion of persons with disabilities in the school environment*

**Rachel Lima Frota**

*Mestranda em Ciências da Educação (EDUCALER UNIVERSITY), pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).*

**Luiz Fernando Mota Heffer da Costa**

*Mestre em Ensino de Física pela Universidade Federal do Ceará (UFC), pós-graduado em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (FAERPI), graduado em Licenciatura em Física e Matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).*

**Catharina Lima Frota**

*Graduanda em pedagogia pela Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera e Graduada em Economia Doméstica pela Universidade Federal do Ceará (UFC).*

### RESUMO

O estudo aborda a integração de alunos com necessidades especiais no ensino regular, com o objetivo de analisar e refletir sobre a qualidade da educação oferecida, visando melhorar o desempenho escolar. Apesar das iniciativas nesse sentido, existem diversas barreiras físicas e sociais que impedem a inclusão efetiva dessas crianças nas instituições de ensino. É importante examinar os diferentes discursos presentes nas práticas diárias dos professores e na escola, a fim de compreender a visão que eles têm sobre a educação inclusiva e os desafios enfrentados nessa prática. A escola inclusiva prioriza a aprendizagem e tem o aluno como centro, sendo o desafio não apenas ensinar, mas proporcionar um ambiente em que todos possam aprender. A escola é uma instituição social onde ocorre o processo de ensino e aprendizagem, sendo um espaço de interação. Ela possui estatutos, normas, currículo, metodologias, avaliações, regras e atribuições que estabelecem os comportamentos esperados em seu ideal pedagógico. No entanto, o desenvolvimento escolar de crianças e adolescentes com necessidades especiais vai além do ambiente escolar. Eles contam com o apoio de professores capacitados, esforço dos próprios alunos, apoio da sociedade e dos pais para garantir uma aprendizagem de qualidade, na qual eles possam crescer e desenvolver suas habilidades, mesmo sendo considerados especiais.

**Palavras-chave:** inclusão. educação. integração. escola.



## ABSTRACT

The study addresses the integration of students with special needs into regular education, with the aim of analyzing and reflecting on the quality of education offered, aiming to improve school performance. Despite initiatives in this regard, there are several physical and social barriers that prevent the effective inclusion of these children in educational institutions. It is important to examine the different discourses present in teachers' daily practices and at school, in order to understand their vision of inclusive education and the challenges faced in this practice. An inclusive school prioritizes learning and has the student at its center, the challenge being not only to teach, but to provide an environment in which everyone can learn. The school is a social institution where the teaching and learning process takes place, being a space for interaction. It has statutes, standards, curriculum, methodologies, assessments, rules and duties that establish the behaviors expected in its pedagogical ideal. However, the academic development of children and adolescents with special needs goes beyond the school environment. They count on the support of trained teachers, efforts from the students themselves, support from society and parents to ensure quality learning, in which they can grow and develop their skills, even though they are considered special.

**Keywords:** inclusion. education. integration. school.

## INTRODUÇÃO

Debater a integração na sociedade é um desafio altamente complexo. Existem várias barreiras que separam as instituições de ensino regulares dos alunos com necessidades especiais. O preconceito é a barreira mais difícil de ser superada, juntamente com a falta de recursos materiais do governo para eliminar as barreiras físicas. Além disso, as famílias têm pouco conhecimento sobre os direitos das pessoas com deficiência. É absolutamente necessário que as escolas sejam o ponto de partida para o processo de integração, mesmo que elas ainda não estejam completamente preparadas. Nada pode impedir a ocorrência da integração, pois ela é um direito incontestável assegurado em nossa Constituição. Negar a entrada de alunos com necessidades especiais pode ser considerado um crime por violação desse direito individual.

A integração é um compromisso primordial, tanto por parte das escolas como pela sociedade em geral. É um conceito que diz respeito à garantia de igualdade de oportunidades para todas as pessoas, independentemente de suas características físicas, mentais, sociais, econômicas ou culturais. Promover a integração é lutar por uma sociedade mais justa e solidária, onde todos possam participar ativamente, exercer seus direitos e contribuir para o progresso coletivo.

Na escola, a integração se manifesta na busca por uma educação de qualidade para todos os alunos, levando em consideração suas diferenças individuais e necessidades específicas. O objetivo é que a escola seja um ambiente acolhedor e democrático, onde cada aluno seja valorizado em sua singularidade e tenha acesso a uma educação adaptada às suas particularidades. Isso requer a implementação de políticas e práticas pedagógicas inclusivas, que reconheçam e respeitem a diversidade presente na sala de aula.

No entanto, a responsabilidade pela integração não recai apenas sobre as escolas. Toda a sociedade deve se envolver e comprometer-se com esse processo. Para que a integração seja efetiva, é necessário que haja ações e políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade de oportunidades e o combate à discriminação. Além disso, é fundamental que a sociedade desenvolva uma cultura inclusiva, onde as diferenças sejam valorizadas e respeitadas, e onde todos possam participar plena e ativamente.

A inclusão é, primordialmente, uma questão de direitos. Além disso, é um desafio que se apresenta como um valor, pois nos faz refletir sobre a diversidade e as diferentes abordagens necessárias, especialmente no âmbito educacional (Silva, 2011).

Portanto, a integração revela-se como um desafio e um compromisso coletivo, que envolve tanto as escolas como toda a sociedade. Todos os atores sociais devem se envolver nesse processo, compreendendo a importância de valorizar a diversidade e proporcionar igualdade de oportunidades para todos. Somente assim poderemos construir uma sociedade mais justa e inclusiva, onde cada indivíduo possa desenvolver seu potencial máximo e contribuir para o bem comum.

## **A INCLUSÃO ESCOLAR: HISTÓRIA E CONCEPÇÕES**

A inclusão escolar é um tema que tem ganhado cada vez mais destaque nos últimos anos. Trata-se da ideia de que todas as crianças, independentemente de suas limitações físicas, intelectuais ou socioemocionais, têm o direito de frequentar a escola regular e receber o mesmo tipo de educação que as demais.

A concepção de inclusão escolar teve seu início na década de 1970, nos Estados Unidos, por meio da luta de pais e ativistas em prol da educação de crianças com deficiência. Antes desse movimento, as crianças com deficiência eram excluídas do ambiente escolar, sendo colocadas em instituições especializadas ou até mesmo sendo privadas do acesso à educação.

Com o passar do tempo, a inclusão escolar começou a ser adotada por diversos países ao redor do mundo, inclusive no Brasil. Esse movimento vem ao encontro dos princípios de igualdade e diversidade, que buscam garantir os direitos de todas as pessoas, independente de suas características individuais.

No entanto, é importante destacar que a inclusão escolar vai além da simples matrícula de crianças com deficiência em escolas regulares. Ela envolve a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, que sejam capazes de atender às necessidades de cada aluno, respeitando suas características individuais e promovendo sua plena participação nas atividades escolares.

A inclusão escolar traz benefícios não apenas para as crianças com deficiência, mas também para as demais crianças e para a sociedade como um todo. Ao conviver com a diversidade desde cedo, as crianças aprendem a respeitar as diferenças, desenvolvem a empatia e se tornam cidadãos mais conscientes e inclusivos.

Contudo, é importante ressaltar que a inclusão escolar ainda é um desafio em

muitos lugares. A falta de recursos, a falta de formação adequada para os professores e a resistência de alguns setores da sociedade são alguns dos obstáculos que dificultam a efetivação da inclusão.

Portanto, é fundamental que as políticas públicas e as instituições de ensino continuem investindo na inclusão escolar, garantindo que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite suas individualidades e promova sua plena participação na sociedade. A inclusão escolar é um caminho sem volta, que traz benefícios para todos e fortalece os princípios de igualdade e respeito mútuo.

O conceito de inclusão envolve a ideia de abranger a todos, independentemente de suas condições físicas ou intelectuais. Falar sobre inclusão não implica necessariamente abordar as diferenças entre as pessoas, mas sim valorizar cada indivíduo, sem levar em consideração qualquer tipo de diferença existente. A autora Mantoan afirma que a inclusão e suas práticas estão relacionadas à construção da identidade e da diferença.

Nesses espaços, a diferença é definida como a essência do outro - sua raça, sua religião, sua deficiência, como afirmado por Silva (2000). A diferença sempre é encontrada no outro, que é separado de nós para ser protegido ou para nos protegermos dele. Em ambos os casos, somos incapazes de experimentar e apreciar a riqueza da diversidade e da inclusão. A identidade é o que somos, como também afirmado por esse autor - sou brasileiro, sou negro, sou estudante... A ética, com sua dimensão crítica e transformadora, apoia nossa luta pela inclusão escolar. Essa perspectiva é oposta à conservadora, pois reconhece que as diferenças estão em constante processo de criação e recriação, sempre se modificando infinitamente. Elas são construídas e não podem ser encaradas como naturais, como muitas vezes pensamos. Essa construção merece ser compreendida, e não apenas respeitada e tolerada (Mantoan, 2003).

A inclusão pressupõe que todos os sujeitos tenham uma resposta educacional que promova o desenvolvimento de suas capacidades. A escola desempenha um papel ativo nesse sentido, devendo estar atenta e comprometida com cada sujeito. Seu princípio é garantir a participação social e convívio, baseando-se no respeito à diversidade e buscando entender as diferenças e respeitar a identidade de cada um. A inclusão escolar faz parte desse movimento, defendendo uma escola que compreenda e acolha a todos, aberta à diversidade democrática, pois a igualdade é fundamental em uma sociedade democrática.

No entanto, a escola deve reconhecer a identidade de cada sujeito, independentemente de suas limitações ou diferenças, e estar preparada para recebê-lo. Ao fazer isso, ela valoriza e respeita a diversidade presente no ambiente educacional. Para tanto, a escola deve ser acessível a todos, oferecendo condições iguais a todos, sem excluir nenhuma indivíduo.

A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, 1975) trouxe importantes contribuições para a inclusão educacional, destacando a necessidade de eliminar todas as barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais que impedem a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade, inclusive no contexto escolar.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) foi um marco na consolidação da educação inclusiva, ao reafirmar o direito de todas as crianças, independentemente de suas dificuldades ou diferenças, de frequentarem escolas regulares com qualidade e receberem os apoios necessários para o seu pleno desenvolvimento.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 também reforçou a importância da educação inclusiva ao garantir o direito à educação a todas as pessoas, sem quaisquer formas de discriminação. Além disso, destacou a obrigatoriedade do Estado em garantir o acesso, permanência e sucesso escolar de todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Esses documentos têm sido fundamentais para orientar políticas públicas e práticas educacionais que promovam a inclusão de todos os alunos, considerando suas diversidades e necessidades. A educação inclusiva, portanto, é um conceito que vem sendo construído e fortalecido ao longo dos anos, buscando garantir uma educação de qualidade para todos, baseada no respeito à diversidade e no reconhecimento dos direitos de cada pessoa.

Assim, a educação é proclamada como um direito de todas as crianças. Portanto, essa declaração, embora não resolva todos os problemas relacionados às crianças, resultou em um avanço significativo na realidade delas. Esse tratado foi reconhecido e adotado por muitos países.

## A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO

A inclusão de alunos com deficiência na escola é uma questão fundamental para garantir a igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento de todas as crianças. A educação inclusiva busca proporcionar um ambiente acolhedor e preparado para receber diferentes perfis de estudantes, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Os alunos com deficiência têm o direito de usufruir de uma educação de qualidade e serem incluídos no convívio escolar juntamente com seus pares. A presença desses estudantes nas salas de aula traz benefícios para todos os envolvidos no processo educativo. Para o aluno com deficiência, estar inserido na escola regular significa a chance de aprender, desenvolver habilidades acadêmicas e socioemocionais, além de garantir autonomia e independência.

Os professores precisam ser devidamente capacitados para lidar com a inclusão de estudantes com deficiências. Isso inclui receber uma formação continuada, ter acesso a materiais e instrumentos adequados e ser capaz de fornecer um ambiente de aprendizado de qualidade para todos os alunos. Oliveira (2012, p.95) destaca a importância da Educação Inclusiva nesse sentido:

[...] a escola inclusiva deve atender às necessidades de “todos” e quaisquer alunos, nessa escola, as atitudes enfatizam uma postura não só dos educadores, mas de todo o sistema educacional. Uma instituição educacional com orientação inclusiva é aquela que se preocupa com a modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa que se deve dar a todas as diferenças individuais, inclusive às associadas a alguma deficiência em qualquer instituição de ensino, e em todos os níveis de ensino.

A inclusão também proporciona a oportunidade de construir relações de amizade e solidariedade entre os estudantes. A convivência com pessoas que possuem habilidades diferentes incentiva a empatia, ajuda a combater o preconceito e ensina o valor da diversidade. Essa vivência possibilita a formação de crianças mais maduras e conscientes

dos direitos de todos os indivíduos.

Há também uma legislação que promove a inclusão da Pessoa com Deficiência: a Lei nº 13.146/2015, chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência. O seu objetivo é garantir direitos às pessoas com necessidades especiais nas áreas de saúde, educação, moradia e trabalho. Dessa forma, essa lei visa assegurar a inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar.

A inclusão de alunos com deficiência também traz vantagens para os professores e toda a equipe escolar. Ao trabalhar com uma turma diversificada, os educadores são desafiados a buscar estratégias pedagógicas diferenciadas, estimulando a criatividade e a capacidade de adaptação. Além disso, a presença desses estudantes nas aulas pode despertar um olhar mais atento para as necessidades individuais de todos os alunos, levando a práticas inclusivas que beneficiam a todos.

No entanto, para que a inclusão seja efetiva, é necessário que as escolas estejam preparadas para receber todos os estudantes, garantindo a sua participação plena e igualitária. É fundamental que sejam oferecidos recursos adequados, como materiais adaptados, equipamentos especiais e profissionais capacitados. Além disso, é essencial que haja a conscientização de toda a comunidade escolar sobre a importância da inclusão e o respeito às diferenças.

A inclusão de alunos com deficiência na escola vai além de um direito, trata-se de um investimento na formação de uma sociedade mais justa e plural. É uma oportunidade de romper as barreiras do preconceito e promover a igualdade de condições para todos os estudantes. Ao incentivar a inclusão, estamos construindo uma sociedade inclusiva, que reconhece a importância e o valor de cada indivíduo, independentemente de suas habilidades e limitações.

## **RECONHECER AS DIFERENÇAS DA CONVIVÊNCIA DE ALUNOS ESPECIAIS E NORMAIS NAS ESCOLAS**

A inclusão de alunos especiais em escolas regulares é um avanço notável na nossa sociedade. No entanto, é importante reconhecer as diferenças na convivência e promover um ambiente de respeito e compreensão entre os alunos especiais e normais.

Ao longo dos anos, a educação inclusiva tem ganhado cada vez mais espaço nas escolas. Antigamente, os alunos com necessidades especiais eram segregados e não tinham a oportunidade de conviver com seus colegas normais. Felizmente, essa realidade está mudando, e agora é possível ver alunos especiais e normais compartilhando as mesmas salas de aula.

O convívio entre alunos especiais e normais traz inúmeros benefícios para ambos os grupos. Os alunos especiais têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades sociais, de aprender com seus colegas e de serem vistos como indivíduos capazes de contribuir para a sociedade. Por sua vez, os alunos normais têm a chance de aprender sobre a diversidade humana, de desenvolver empatia e de entender que todos são diferentes, mas igualmente importantes.

Segundo Ropoli (2010), a Educação Inclusiva possibilita a quebra de barreiras entre alunos com necessidades especiais e alunos considerados normais, defendendo o direito à diferença. A valorização da diversidade é fundamental no processo educacional, levando em consideração os aspectos culturais, sociais e ambientais. No entanto, é importante destacar que a diferença é um direito de todo o grupo de estudantes, estimulando a participação ativa, coletiva e colaborativa de todos os alunos e promovendo a inclusão.

Nesses casos, é fundamental que a escola esteja preparada para oferecer suporte adequado aos alunos especiais e para capacitar seus professores e funcionários. É necessário promover a inclusão de forma consciente, desenvolvendo políticas e práticas que visem à igualdade de oportunidades para todos os alunos.

É também importante destacar que a convivência entre alunos especiais e normais requer um ambiente de respeito e compreensão mútua. É fundamental que os alunos normais sejam orientados a respeitar as diferenças dos seus colegas especiais, evitando qualquer forma de discriminação ou bullying. Da mesma forma, é importante que os alunos especiais se sintam acolhidos e respeitados, podendo participar ativamente das atividades escolares.

A convivência entre alunos especiais e normais nas escolas é um passo importante para a construção de uma sociedade inclusiva e igualitária. Reconhecer e respeitar as diferenças é fundamental para promover a convivência harmônica, fazendo com que todos os alunos se sintam valorizados e parte importante do ambiente escolar. Cabe à escola e à comunidade educativa trabalhar em conjunto para garantir que a inclusão seja efetiva e que todos os alunos possam desfrutar de uma educação de qualidade, independentemente de suas características individuais.

## **A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA SOCIEDADE E NA ESCOLA**

A inclusão das pessoas com necessidades especiais na sociedade e na escola é um tema fundamental nos dias de hoje. Essas pessoas têm o direito de participar ativamente de todas as esferas da vida e de serem respeitadas em sua individualidade.

A inclusão social visa garantir os direitos básicos dessas pessoas, como o acesso à saúde, educação, trabalho e lazer. A sociedade precisa ser preparada para receber e acolher essas pessoas, proporcionando-lhes oportunidades iguais de desenvolvimento e crescimento pessoal.

Na escola, a inclusão é uma tarefa que vai além da simples matrícula. É necessário que as escolas estejam preparadas para receber os alunos com necessidades especiais, oferecendo recursos pedagógicos e estruturais adequados, bem como capacitando os profissionais para lidar com as demandas específicas de cada aluno.

A inclusão escolar não se trata apenas de colocar o aluno especial na sala de aula, mas sim de garantir a sua participação plena, por meio de adaptações curriculares, recursos de acessibilidade e a promoção de um ambiente inclusivo, onde todos os alunos se sintam acolhidos e respeitados em suas diferenças.

No texto, Mantoan (2005) discute as mudanças necessárias na escola comum para garantir que todos os alunos sejam atendidos, levando em consideração que a legislação brasileira garante o direito à educação para todos. No entanto, na prática, isso não acontece devido à história da educação especial no Brasil, que é baseada em um modelo assistencialista e segregacionista. Esse cenário começa a mudar nas décadas de 1980 e 1990, quando as pessoas com deficiência passam a integrar conselhos, fóruns e comissões.

A inclusão das pessoas com necessidades especiais traz benefícios para toda a sociedade. Ao promover a igualdade de oportunidades, estamos construindo uma sociedade mais justa, inclusiva e diversa, onde todos possam contribuir para um mundo melhor.

No entanto, apesar dos avanços alcançados, ainda há muito a ser feito. É preciso investir em políticas públicas que garantam a inclusão efetiva dessas pessoas, bem como combater o preconceito e a discriminação que ainda existem em nossa sociedade.

Segundo Abenhaim (2005) discute sobre a proposta de inclusão do Plano Nacional de Educação, que busca uma “escola de qualidade para todos”. No entanto, ele argumenta que essa proposta não consegue mudar o modelo de “educação classificatória”, segundo ela:

A educação de cada povo (...) é construída a partir de a possibilidade de cada um participar do processo educativo, favorecendo a socialização do saber, as relações sociais, a incorporação de valores, as decisões sobre a qualidade de vida e a conscientização sobre a preservação da vida no planeta (Abenhaim, 2005).

Cabe a todos nós, cidadãos, instituições e governos, assumirmos a responsabilidade de promover a inclusão das pessoas com necessidades especiais, respeitando suas individualidades e garantindo o pleno exercício de seus direitos. Somente assim conseguiremos construir uma sociedade verdadeiramente inclusiva, onde todos tenham oportunidades iguais de desenvolvimento e realização pessoal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo tem como objetivo discutir a integração no contexto educacional, levando em consideração principalmente as diretrizes e recomendações de organizações nacionais e a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares.

A questão da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino está cada vez mais em destaque, pois envolve a integração dessas pessoas como cidadãos, com direitos e deveres de participação e contribuição social.

Ao tratar da inclusão de pessoas com deficiência na educação regular, percebe-se facilmente a necessidade disso ao observar o cotidiano das escolas, onde professores e outros profissionais demonstram perplexidade, confusão e insegurança ao lidar com o assunto, tanto na teoria quanto na prática.

Nesse sentido, a escola passa a ter um papel ambíguo frente à diversidade: por um lado, abre as portas para alunos excepcionais, mas por outro não se prepara nem oferece as condições necessárias para educar alunos com necessidades especiais.

A Educação Especial deve fazer parte do sistema educacional como um todo, não sendo um sistema isolado e paralelo. Ela deve estar presente em todos os níveis e graus de ensino.

Com base nesse estudo, conclui-se que a inclusão (na escola, no trabalho, no lazer, nos serviços de saúde, etc.) significa que a pessoa com deficiência deve se integrar à sociedade, mas também que a sociedade deve se adaptar às necessidades dessa pessoa. Em termos práticos e governamentais, a inclusão implica em reformular as políticas educacionais e implementar projetos educacionais de forma inclusiva, abandonando o sentido excludente.

## REFERÊNCIAS

ABENHAIM, Evanir. **Psicologia e Direitos Humanos** – Educação Inclusiva –Direitos Humanos na Escola. Casa do Psicólogo. 2005.

BRASIL. Resolução nº3.447, de 9 de dez. de 1975. **Declaração das Pessoas com Deficiências**. Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf), Acesso em: 07 de novembro de 2023.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Senado, 1998.

BRASIL. **Presidência da República**. lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Secretaria- Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2015.

BRASIL. Declaração de Salamanca. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 01 de novembro de 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar)

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. In: **Identidade e diferenças (Org)**. O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis RJ. Editora Vozes, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **A hora da virada**. In: Inclusão - Revista da Educação Especial – Out. 2005.

OLIVEIRA, Fabiana Barros. **Desafios na inclusão dos surdos e o intérprete de Libras**. Revista Diálogos & Saberes, v. 8, n. 1, 2012.

ROPOLI, Edilene Aparecida. *et al.* **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Fortaleza. Universidade Federal do Ceará, 2010.

SILVA, M. (2011). **Gestão das Aprendizagens na sala de aula inclusiva**. Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas.

# Papel das redes educacionais na promoção da inclusão dos estudantes com deficiência

**Marily Dilamar da Silva**

*Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina (EGC-UFSC) UFSC*

**Aline Wrege Vasconcelos**

*Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina (EGC-UFSC) UFSC*

## INTRODUÇÃO

A inclusão social é um princípio fundamental dos direitos humanos, que desempenha um papel primordial na promoção da participação plena e efetiva na sociedade. Esse princípio, ganha especial relevância no contexto escolar, no qual a inclusão social tem se tornado essencial, para garantir que estudantes com deficiência possam exercer seus direitos e responsabilidades, sem restrições ou barreiras que prejudiquem o seu desenvolvimento. Além disso, a promoção da inclusão social contribui para a construção de uma sociedade mais consciente das necessidades e desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência (Mantoan, 2015).

Neste estudo é proposta a análise do papel das redes educacionais na promoção da inclusão social de estudantes com deficiência no âmbito da educação básica, que abrange desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, conforme definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96). Apesar de ser um princípio amplamente reconhecido, o processo de inclusão social ainda carece de uma consolidação científica definitiva, permanecendo como um movimento em constante evolução. A complexidade desse processo é evidenciada pela observação de Veiga (2008), o qual demonstra que a inclusão social não foi plenamente compreendida teoricamente nem totalmente incorporada na prática, pelos estudantes com grupos socialmente excluídos, incluindo pessoas com deficiência.

Os ambientes educacionais estão em processo constante de mudanças e, para garantir o acompanhamento dessas evoluções, é preciso que o educador especial esteja preparado para a adaptação aos novos contextos vivenciados, a partir da integração frequente de novos conhecimentos e competências, geralmente adquiridos no âmbito de uma rede profissional, com potencial de gerar soluções inovadoras e contribuir para a implementação de novos projetos e adoção de novos desafios, impossíveis de realizar com ações individualizadas (Tuomainen, Palonen & Hakkarainen, 2012).



Portanto, pode-se dizer que a profissão de educador especial exige o domínio de conhecimentos complexos e compartilhamento contínuo de recursos no desenvolvimento dinâmico de relacionamentos colaborativos. Essa experiência parece estar ligada em rede e requer interação social, partilha de conhecimento e resolução compartilhada de problemas na interação entre indivíduos, comunidades e redes mais amplas.

Com essa necessidade premente de articulações coletivas e integração de conhecimentos na educação especial, o objetivo deste estudo foi analisar o papel das redes educacionais na promoção da inclusão dos estudantes com deficiência, a partir da realização de uma revisão integrativa.

Para tanto, buscou-se responder à seguinte questão de pesquisa: Qual é o papel das redes educacionais na promoção da inclusão de pessoas com deficiência? Para responder a essa indagação, foi realizada uma análise minuciosa dos artigos publicados nas bases de dados selecionadas, visando identificar os principais resultados, desafios e contribuições das redes educacionais na educação especial.

Dessa forma, o estudo pode contribuir para o aprimoramento das políticas públicas e práticas educacionais voltadas para a inclusão social de estudantes com deficiência na educação básica.

## REFERENCIAL TEÓRICO

As inúmeras reformas educacionais, promovidas devido à colocação das questões de inclusão no topo das discussões, vão além da garantia ao acesso à educação, visto que envolvem uma série de diversidades culturais e linguísticas, que promoveram a alteração das técnicas e estratégias, até então adotadas, e a reflexão sobre a necessidade de projetos de investigação colaborativa, que envolva professores, estudantes e investigadores e promova mudanças tanto culturais quanto das práticas institucionais (Argyropoulos & Nikolarazi, 2009).

O processo de inclusão social ainda não alcançou uma consolidação científica, permanecendo como um movimento em constante evolução no contexto educacional. Diante disso, a sociedade tem buscado estabelecer parcerias colaborativas, para enfrentar os desafios associados à implementação das políticas de inclusão educacional. A Universidade desempenha um papel significativo nesse processo, ao dissipar a dicotomia entre educação inclusiva e educação especial, bem como entre teoria e prática. Isso é evidenciado não apenas no processo de formação de professores especializados, mas também na produção e aplicação de conhecimento, por meio de pesquisas científicas e ações de extensão (Glat & Pletsch, 2010).

A inclusão não é algo concedido a alguém, mas uma mediação contínua. Também não tem um resultado linear, mas uma posição ideológica, que envolve o rompimento de barreiras hierárquicas tradicionais na educação (Brandon & Charlton, 2011).

As políticas de inclusão possuem um regime de responsabilização que é ineficiente, no qual as opiniões dos jovens deficientes e dos seus familiares, especialmente relacionadas aos ambientes desejáveis de inclusão, têm sido ignoradas. No entanto, na educação inclusiva, tem sido crucial não apenas ouvir as vozes dos participantes, mas realmente se

envolver com o que é falado, permitindo inclusive a participação nas tomadas de decisões, e todos os envolvidos precisam considerar até que ponto as suas próprias ações criam barreiras à inclusão (Allan, 2003).

Por outro lado, o trabalho em rede ou *networking*, se caracteriza como ação em conjunto, com compartilhamento de informações e teorias, em uma equipe de pessoas que estão sempre em contato e abertas à comunicação, envolvidas em uma cultura de aprendizagem, na qual seus diferentes tipos de conhecimento são valorizados, em processos de trocas mútuas, que contribuem para a formação e manutenção de uma rede de relações, necessária para a produção de conhecimento e práticas compartilhadas, em um processo participativo de construção de conhecimento. Nesse contexto, familiares e professores participam de um projeto conjunto, no qual conhecimento e competência são adquiridos, partilhados e ampliados, em benefício dos estudantes, especialmente os com deficiência (Laluvein, 2010).

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa foi realizada por meio de uma revisão integrativa da literatura, em três bases de dados: Scopus, Web of Science e Education Research and Information Center (ERIC), adotando a abordagem proposta por Torraco (2016), com o intuito de assegurar a validade e a inserção da pesquisa no contexto científico.

Diante disso, este estudo se propõe a conduzir uma revisão integrativa, com o objetivo de analisar as pesquisas sobre as redes educacionais, voltadas para a inclusão social de estudantes com deficiência na educação básica, visto que as revisões integrativas representam uma abordagem específica de revisão, que sintetiza a literatura empírica e teórica existente, buscando oferecer uma compreensão mais abrangente de um fenômeno. Quando executadas de maneira rigorosa, tais revisões apresentam o estado atual do conhecimento, contribuem para o avanço teórico e têm aplicabilidade direta na prática. Nos últimos anos, tem havido um aumento na necessidade e produção de revisões de literatura devido às iniciativas de prática baseada em evidências (Whittemore & Knafl, 2005).

Argumenta-se também que as revisões integrativas são mais abrangentes, permitindo a inclusão simultânea de pesquisas experimentais e não experimentais, para uma compreensão mais completa do fenômeno de interesse. Isso possibilita a combinação de dados da literatura teórica e empírica. As revisões integrativas são empregadas para diversos propósitos, incluindo a definição de conceitos, revisão de teorias, avaliação de evidências e análise crítica (Whittemore & Knafl, 2005).

Para analisar os dados, sobre o papel das redes educacionais para a promoção da inclusão social dos estudantes com deficiência, os artigos selecionados foram lidos e os dados relevantes registrados em uma matriz de síntese.

Na sequência, foi realizada uma análise temática, identificando os principais temas ou categorias emergentes, relacionadas ao papel e desafios das redes educacionais na promoção da inclusão social de pessoas com deficiência.

Os dados foram agrupados nas seguintes categorias de análise: equidade, justiça

social, e políticas públicas. Para cada categoria, foram identificados os principais desafios e avanços das redes educacionais, bem como as possíveis soluções e estratégias para superar esses desafios, e o quanto os pesquisadores têm contribuído nesse processo.

A *String*, definida para a busca nas bases de dados utilizadas, foi a seguinte: (“*Search networ\**” OR “*research networ\**” OR “*network education*” OR “*scientific network*” OR “*learning networ\**” OR “*community of practice*” OR “*research grou\**” OR “*investigation teams*” OR “*investigation team*” OR “*scientific grou\**” OR “*research communit\**” OR “*innovation cente\**” OR “*knowledge networ\**”) AND (*disabled* OR *disability* OR *deficiency* OR *retardation* OR *disabilities* OR “*special educational needs*”) AND (“*inclusive education*” OR “*special education*” OR “*educational Inclusion*”).

Os resultados da busca nas bases de dados e seleção dos artigos analisados estão apresentados na tabela 1.

**Tabela 1 - Seleção dos artigos nas bases de dados considerando os critérios de inclusão/exclusão.**

Bases de dados		Duplicados	Artigos com mais de 30 citações	Artigos analisados por aderência ao tema
Scopus	41	28	63	17
Web of Science	29			
Dimensions	149			
Total	219	191		

Fonte: Elaborado pelos autores.

A busca foi realizada em três bases de dados, a partir dos filtros pelo tipo de documento (artigos), e linguagem (inglês, português e espanhol), sendo retornados 219 artigos: 41 na *Scopus*, 29 na *Web of Science* e 149 na *Educational Resources Information Center (ERIC)*. No *EndNote*, foram excluídos 28 artigos duplicados, restando 191 trabalhos, para leitura e seleção dos textos que foram utilizados nesta pesquisa.

Estabelecendo-se a média de 30 citações ou mais como critério de inclusão, foram selecionados 63 artigos e, destes, 17 foram incluídos na análise, por terem aderência tanto relacionada às redes educacionais quanto à inclusão de pessoas com deficiência.

## RESULTADOS

Os autores dos artigos analisados convergem com relação ao significado das redes de colaboração para a prática pedagógica dos professores, na reformulação de modelos, métodos, estratégias e técnicas de ensino, a partir da reflexão acerca de suas atividades, na busca por avanços qualitativos e disseminação de boas práticas que gerem soluções efetivas, integrando um grupo multiprofissional e a comunidade em geral (Allan, 2003; Argyropoulos & Nikolarazi, 2009; Brandon & Charlton, 2011; Krumsvik, 2009).

O Quadro 1 apresenta uma análise aprofundada dos temas que surgiram de forma proeminente durante a realização da revisão integrativa. Esta análise ressalta as principais áreas de concentração que emergiram da revisão, evidenciando o panorama temático que permeia as pesquisas relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência. Os temas

identificados - Equidade, Justiça Social e Políticas Públicas - são amplamente explorados, indicando as preocupações centrais e as tendências notáveis que foram observadas nas investigações abordadas no estudo.

**Quadro 1 - Análise dos temas emergentes.**

Nº	Autores	Equidade	Justiça social	Políticas públicas
1	Laluvein (2010)	Importância do envolvimento mútuo e repertório compartilhado para a construção de comunidades de prática.	Ênfase na colaboração e na participação pode ter implicações para a promoção de contextos mais igualitários.	Implicações para a discussão e desenvolvimento de políticas públicas relacionadas à educação e à inclusão social.
2	Leko et al. (2015)	Oportunidades de aprendizagem colaborativa.	Discurso colaborativo promove a participação de todos.	Maiores oportunidades para as propostas de políticas públicas.
3	Miles e Kaplan (2005)	Promoção da educação inclusiva ligada à equidade, independentemente de habilidades.	Educação inclusiva, equidade, acesso igualitário e participação ativa, uma conexão com os princípios da justiça.	Fornecer informações gerais sobre políticas públicas e como elas se relacionam com a educação inclusiva.
4	Miles (2014)	Rede que fornece informações sobre a inclusão de todas as crianças na educação em países de baixa renda.	Mitigar a pobreza em áreas rurais. Enfrentar desafios significativos como as barreiras, a distância.	Sugere abordagens mais amplas como políticas públicas para promover a justiça social e a equidade na educação inclusiva.
5	Tuomainen, Palonen e Hakkarainen (2012)	Relações de rede diversas, tanto dentro como fora da organização escolar.	As redes de colaboração com outros profissionais.	Integrar conhecimento e competência de vários domínios e estar prontos para enfrentar novos projetos.
6	Schlessinger (2018)	Valorizar e abraçar a diferença, rompendo com a distinção entre normal e anormal.	Eliminar barreiras à educação e valorizar a diversidade como uma oportunidade de aprendizado.	Lideranças escolares e políticas organizacionais podem facilitar ou dificultar a adoção de práticas inclusivas.
7	Mulholland e O'Connor (2016)	Práticas colaborativas promovem a equidade.	Relações de compartilhamento entre os envolvidos promove a justiça.	Resultado das ações colaborativas podem gerar políticas públicas.
8	Morris et al. (2015)	O envolvimento de uma variedade de partes interessadas.	Preocupações e necessidades reais das pessoas afetadas.	O envolvimento público na definição de prioridades de pesquisa pode ajudar as políticas públicas.
9	Laluvein (2010)	Defende o acesso a todos independente de suas deficiências.	Compartilhamento entre toda a comunidade dos fatores inclusivos.	Geração de novas políticas públicas através das experiências assertivas.
10	Andreou et al. (2015)	Utilização de um sistema de apoio para auxiliar as pessoas com deficiência, igualar as oportunidades.	Trabalho em equipe, redes de colaboração e compartilhamento de práticas.	A abordagem colaborativa se relaciona com políticas públicas que possam promover a equidade.
11	Angelides, Georgiou e Kyriakou (2008)	Dá a importância da liderança distribuída para promover uma educação mais inclusiva.	Vários papéis de liderança, passam a observar melhor os problemas de injustiça.	A disseminação da liderança pode levar a mudanças e implementações nas políticas públicas.
12	López-Yáñez e Sánchez-Moreno (2013)	Enfatiza a obrigação de melhorar suas comunidades e desenvolvimento social.	Transformar desafios em oportunidades e a construir uma identidade com um senso de justiça.	Participação em movimentos nacionais com foco nas políticas públicas para promover a inclusão.
13	Lockton (2019)	Práticas de colaboração entre os envolvidos para assegurar igualdade.	Promoção de práticas de colaboração mesmo em contexto desfavorecido.	Importância de redes de discussão, mesmo que informais.

14	Argyropoulos e Nikolaraizi (2009)	Diálogo e colaboração entre os envolvidos.	Interações dialógicas como promotoras da desigualdade.	A relação dialógica pode favorecer a implementação de políticas públicas.
15	Allan (2003)	Dar voz aos envolvidos para promover equidade.	Não focar apenas no individual.	Envolver toda sociedade para mitigar a desigualdade.
16	Brandon e Charlton (2011)	Rede educacional, reunindo diversas organizações e indivíduos para trabalhar em direção a objetivos educacionais.	A rede permite a troca de conhecimento, experiências e práticas entre os membros, qualidade de vida.	Implementação de políticas públicas na promoção da educação inclusiva.
17	Krumsvik (2009)	Valorização das diferenças e uso das tecnologias como favorecedoras.	Melhoria da qualidade de vida através das tecnologias.	Facilidade na comunicação emerge com novas tecnologias.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Um aspecto comum nos artigos analisados é a questão da necessidade de estruturação dos ambientes educacionais, de forma que as trocas de experiências sejam estimuladas, visto que é preciso existir um local de produção de conhecimento e práticas compartilhadas, que integre pais, professores e estudantes. Outro fator de destaque, nos textos, é a necessidade de um tempo disponível para que os professores possam estabelecer redes de conhecimento e criar novas metodologias que sejam apropriadas para pessoas com deficiência (Allan, 2003; Andreou *et al.*, 2015; Argyropoulos & Nikolaraizi, 2009; Brandon & Charlton, 2011; Laluevein, 2010).

Além da estrutura e do tempo, para melhorar a qualidade da educação inclusiva, é preciso colocar no centro das discussões aspectos de justiça social, equidade e políticas de inclusão, visto que estas questões tem se apresentado distantes da política educativa inclusiva e da realidade educacional existente (Allan, 2003; Argyropoulos & Nikolaraizi, 2009).

## DISCUSSÃO

Ao analisar os artigos selecionados, na perspectiva da importância das redes educacionais, para a inclusão de estudantes com deficiência, foram identificadas, como temáticas abordadas pelos autores, as questões relacionadas à equidade, à justiça social e às políticas públicas, como eixos fundamentais para a promoção de valores inclusivos na educação.

A relevância da colaboração entre diferentes participantes é sublinhada por Laluevein (2010), evidenciando a necessidade de uma abordagem colaborativa, que não apenas reconhece a importância da participação de todos os envolvidos, mas também sugere implicações profundas para a promoção de ambientes educacionais mais equitativos e justos. Além disso, a promoção da colaboração surge como fator potencial para o desenvolvimento de estratégias educacionais sensíveis às necessidades individuais dos estudantes com deficiência.

Leko *et al.* (2015), destacam o discurso colaborativo como veículo para a participação ativa, acarretando em maiores oportunidades para a concepção de políticas

públicas, que abordem a diversidade dos estudantes com deficiência. A proposta de promoção da educação inclusiva por Miles e Kaplan (2005) defendem o acesso igualitário às oportunidades educacionais de qualidade.

A perspectiva de rede trazida por Tuomainen, Palonen e Hakkarainen (2012) realça a importância de conexões amplas e diversificadas, dentro e fora das instituições, como ferramentas para soluções inovadoras e abordagem de desafios complexos, incluindo as questões ligadas à equidade na educação inclusiva. Os autores também ressaltam a importância do compartilhamento de conhecimentos e práticas, entre profissionais da educação, para o estabelecimento de políticas públicas mais fortes e abrangentes.

Schlessinger (2018) enfatiza a valorização da diferença e a superação da distinção entre categorias “normais” e “anormais”, como elementos fundamentais da educação inclusiva. A autora também ressalta que a promoção da diversidade e equidade educacional demanda esforços coletivos compartilhados.

Nos pontos destacados, observa-se uma convergência de ideias no tocante à dimensão das redes educacionais, para a consolidação dos aspectos de equidade, justiça social e políticas públicas, pela inclusão de estudantes com deficiência.

A conexão entre teoria e prática, aliada à busca por soluções inovadoras, de forma conjunta, reflete um movimento contínuo, em direção a uma compreensão mais profunda de políticas eficazes de inclusão, o que é ressaltado por Laluvein (2010), quando trata da partilha de experiências assertivas, como instrumento para o estabelecimento de novas políticas públicas.

Neste cenário, a participação ativa do público, incluindo partes interessadas e indivíduos diretamente afetados, surge como componente essencial na definição de prioridades de pesquisa e na formulação de políticas públicas, apoiado por autores como Morris *et al.* (2015).

Na perspectiva colaborativa, as redes educacionais figuram como espaços propícios à partilha de conhecimentos, experiências e práticas, que ampliam a qualidade de vida das pessoas com deficiência, conforme proposto por López-YÁÑEZ e Sánchez-Moreno (2013).

As narrativas e diálogos, destacados por Angelides, Georgiou e Kyriakou (2008), surgem como eficazes para transformar desafios em oportunidades e forjar uma identidade compartilhada, permeada por um senso de justiça social.

A disseminação da liderança, em conjunto com a participação da sociedade em geral, é considerada um fator-chave para impulsionar mudanças nas políticas públicas e promover a inclusão social, conforme apontado por Brandon e Charlton (2011).

A análise conjunta destas perspectivas, evidencia claramente que a colaboração, o diálogo, a liderança compartilhada e as políticas públicas, desempenham papéis essenciais na promoção da inclusão social de estudantes com deficiência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A promoção da inclusão social emerge como um princípio fundamental ancorado nos direitos humanos, desempenhando um papel crucial na consecução da participação plena e efetiva na sociedade.

No contexto educacional, especificamente no ambiente escolar, a inclusão social se revela como um pilar essencial para garantir que estudantes com deficiência possam usufruir de seus direitos e obrigações, e não sejam limitados por obstáculos que comprometam o desenvolvimento máximo de suas potencialidades. A relevância desse princípio é ainda mais destacada pela sua capacidade de sensibilizar a sociedade sobre as necessidades e desafios que as pessoas com deficiência enfrentam cotidianamente.

A presente pesquisa, direcionada à análise do papel das redes educacionais na promoção da inclusão social de estudantes com deficiência, no âmbito da educação básica, responde a uma demanda crescente por um entendimento mais profundo desse processo em constante evolução. Embora seja reconhecida como um princípio amplamente aceito, a inclusão social carece de uma consolidação científica definitiva, apresentando-se como um processo em desenvolvimento.

A complexidade inerente dessa temática é ressaltada pela falta de um entendimento completo em termos teóricos e sua aplicação prática entre aqueles que lidam com grupos marginalizados, incluindo indivíduos com deficiência.

A abordagem escolhida para essa pesquisa, a revisão integrativa, revelou-se altamente pertinente para a análise do impacto das pesquisas relacionadas à inclusão social de estudantes com deficiência na educação básica. As revisões integrativas representam uma ferramenta valiosa para a síntese de literatura empírica e teórica, proporcionando uma visão abrangente e aprofundada do fenômeno em estudo. Através dessa abordagem, foi possível identificar os principais resultados, desafios e contribuições das redes educacionais nesse campo, o que culmina em um panorama mais abrangente e esclarecedor.

A pesquisa revelou que as redes educacionais desempenham um papel significativo na promoção da inclusão social de estudantes com deficiência na educação básica. Essas redes atuam como plataformas que fomentam a colaboração e a troca de conhecimentos entre diversos atores, incluindo pesquisadores, educadores, profissionais de saúde e gestores educacionais. Através do compartilhamento de informações, experiências e melhores práticas, as redes educacionais contribuem para a implementação efetiva de políticas inclusivas, a criação de ambientes educacionais acessíveis e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas, que atendam às necessidades individuais dos estudantes com deficiência.

Por fim, este estudo se alinha à necessidade contínua de aprimoramento das políticas públicas e práticas educacionais, voltadas para a inclusão social de estudantes com deficiência na educação básica. Ao aprofundar a compreensão do papel das redes educacionais nesse processo, espera-se que os resultados desta pesquisa possam fornecer percepções para informar a tomada de decisões e orientar intervenções futuras.

A promoção da inclusão social é um desafio coletivo, que requer a colaboração

de diversos setores da sociedade, e a pesquisa desempenha um papel fundamental de integração dos atores sociais, para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e acessível para todos.

Com base na análise realizada, podemos sugerir temas para pesquisas futuras, voltadas para a promoção da educação inclusiva de pessoas com deficiência, como a composição de redes de pesquisa e o aprofundamento da análise das características específicas das redes educacionais, como estruturas, dinâmicas de comunicação e tipos de parcerias estabelecidas, devido à uma grande lacuna de conhecimento voltado para a composição das redes educacionais pela inclusão de pessoas com deficiência.

Também é recomendável conduzir estudos que avaliem de maneira mais detalhada os resultados educacionais alcançados por meio da participação em redes. Isso pode incluir a análise do desempenho, aquisição de habilidades sociais e emocionais, bem como a melhoria geral na qualidade da experiência educacional dos estudantes com deficiência. Considerando a diversidade de agentes envolvidos na educação de pessoas com deficiência, futuras pesquisas podem explorar as perspectivas de todos os envolvidos, incluindo professores, familiares, profissionais de saúde e os próprios estudantes, em uma abordagem multidisciplinar.

Dada a crescente incorporação de tecnologias digitais na educação, investigações futuras podem explorar como as redes educacionais podem ser potencializadas, por meio de plataformas online, ferramentas de comunicação virtual e recursos educacionais digitais. E, além de contribuir para a base de conhecimento acadêmico, é importante disseminar os resultados das pesquisas para os formuladores de políticas e demais partes interessadas. Isso pode influenciar positivamente as práticas educacionais e políticas de inclusão em níveis mais amplos.

## REFERÊNCIAS

ALLAN, Julie. **Productive pedagogies and the challenge of inclusion**. British Journal of Special Education, v. 30, n. 4, p. 175-179, 2003.

ANDREOU, Theresa E. *et al.* **Critical incidents in sustaining school-wide positive behavioral interventions and supports**. The Journal of Special Education, v. 49, n. 3, p. 157-167, 2015.

ANGELIDES, Panayiotis; GEORGIU, Renos; KYRIAKOU, Kyriaki. **The implementation of a collaborative action research programme for developing inclusive practices: social learning in small internal networks**. Educational Action Research, v. 16, n. 4, p. 557-568, 2008.

ARGYROPOULOS, Vassilios S.; NIKOLARAIZI, Magda A. **Developing inclusive practices through collaborative action research**. European Journal of Special Needs Education, v. 24, n. 2, p. 139-153, 2009.

BRANDON, Toby; CHARLTON, Joyce. **The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice**. International Journal of Inclusive Education, v. 15, n. 1, p. 165-178, 2011.

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

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento.** Revista Educação Especial, p. 345-356, 2010.

KRUMSVIK, Rune. **Situated learning in the network society and the digitised school.** European journal of teacher education, v. 32, n. 2, p. 167-185, 2009.

LALUVEIN, Jackie. **School inclusion and the 'community of practice'.** International Journal of Inclusive Education, v. 14, n. 1, p. 35-48, 2010.

LEKO, Melinda M. *et al.* **Envisioning the future of special education personnel preparation in a standards-based era.** Exceptional Children, v. 82, n. 1, p. 25-43, 2015.

LOCKTON, Marie. **Chasing joint work: Administrators' efforts to structure teacher collaboration.** School Leadership & Management, v. 39, n. 5, p. 496-518, 2019.

LÓPEZ-YÁÑEZ, Julián; SÁNCHEZ-MORENO, Marita. **Lever for sustainable improvement of Spanish schools in challenging contexts.** Journal of Educational Change, v. 14, p. 203-232, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?.** Summus Editorial, 2015.

MILES, Susie; KAPLAN, Ian. **Using images to promote reflection: an action research study in Zambia and Tanzania.** Journal of research in special educational needs, v. 5, n. 2, p. 77-83, 2005.

MILES, Susie. **Exploring understandings of inclusion in schools in Zambia and Tanzania using reflective writing and photography.** In: Disability, Poverty and Education. Routledge, 2014. p. 41-56.

MORRIS, Christopher *et al.* **Setting research priorities to improve the health of children and young people with neurodisability: a British Academy of Childhood Disability-James Lind Alliance Research Priority Setting Partnership.** BMJ open, v. 5, n. 1, p. e006233, 2015.

MULHOLLAND, Monica; O'CONNOR, Una. **Collaborative classroom practice for inclusion: Perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers.** International journal of inclusive education, v. 20, n. 10, p. 1070-1083, 2016.

SCHLESSINGER, Sarah L. **Reclaiming teacher intellectualism through and for inclusive education.** International Journal of Inclusive Education, v. 22, n. 3, p. 268-284, 2018.

TORRACO, Richard J. **Writing integrative literature reviews: Using the past and present to explore the future.** Human resource development review, v. 15, n. 4, p. 404-428, 2016.

TUOMAINEN, Jenna; PALONEN, Tuire; HAKKARAINEN, Kai. **Special educators' social networks: A multiple case study in a Finnish part-time special education context.** Scandinavian Journal of Educational Research, v. 56, n. 1, p. 21-38, 2012.

VEIGA, Márcia Moreira. **A inclusão de crianças deficientes na Educação Infantil.** Paidéia, 2008.

WHITTEMORE, Robin; KNAFL, Kathleen. **The integrative review: updated methodology.** Journal of advanced nursing, v. 52, n. 5, p. 546-553, 2005.

# Perspectivas inclusivas na educação infantil: o que documentos oficiais revelam

## *Inclusive perspectives in early childhood education: what official documents reveal*

Rogério Dutra Porto Alegre

*Graduado em Pedagogia (UNOPAR) 2006 e Artes visuais (Uniassevi)2013. Especialista em práticas pedagógicas interdisciplinares (FACVEST) 2007, Gestão escolar (FMP) 2014 e Administração escolar, supervisão e orientação (Uniassevi) 2022. Mestrando UDESC PROFEL turma 03. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2617180416514143>.*

### RESUMO

O estudo adota uma abordagem qualitativa respaldada pela metodologia bibliográfica, focalizando a evolução e os desafios da Educação Infantil no Brasil. O estudo propõe uma reflexão sobre os avanços e os desafios a enfrentar na construção de uma Educação Infantil inclusiva e integral no cenário educacional brasileiro através dos documentos oficiais que regulam a educação inclusiva na educação infantil. Destaca-se a consagração desse nível educacional como direito pela Constituição Federal de 1988 e sua importância na Educação Básica, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Lei nº 12.796/2013, que tornou obrigatória a oferta gratuita a partir dos quatro anos, e as políticas de 2006 e 2008 para Educação Infantil e Educação Especial refletem o compromisso em promover o desenvolvimento integral das crianças, inclusive as com necessidades educacionais especiais. A inclusão desde a Educação Infantil é salientada pela Nota Técnica Conjunta MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI nº. 02/2015, que orienta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em creches e pré-escolas, visando eliminar barreiras físicas e pedagógicas. A prática efetiva da inclusão requer uma abordagem colaborativa, envolvendo professores, profissionais do AEE, gestão escolar e demais agentes educacionais. O artigo ressalta que a inclusão transcende a sala de aula, demandando adaptação curricular e superação de desafios específicos em todo o ambiente escolar. A implementação bem-sucedida da inclusão na Educação Infantil exige uma visão coletiva e a compreensão de que é um esforço conjunto para garantir a participação e aprendizagem de todas as crianças, independentemente de suas características e necessidades.

**Palavras-chave:** documentos oficiais. educação infantil. educação especial. inclusão.



## ABSTRACT

The study adopts a qualitative approach supported by bibliographic methodology, focusing on the evolution and challenges of Early Childhood Education in Brazil. The study proposes a reflection on the progress and challenges to be faced in building an inclusive and comprehensive Early Childhood Education in the Brazilian educational scenario through official documents regulating inclusive education in early childhood. The consecration of this educational level as a right by the Federal Constitution of 1988 is highlighted, emphasizing its importance in Basic Education, according to the Law of Guidelines and Bases of National Education. Law No. 12,796/2013, which made free offerings mandatory from the age of four, and the policies of 2006 and 2008 for Early Childhood Education and Special Education reflect the commitment to promoting the integral development of children, including those with special educational needs. Inclusion since Early Childhood Education is emphasized by the Joint Technical Note MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI No. 02/2015, guiding Specialized Educational Assistance (SEA) in daycares and preschools, aiming to eliminate physical and pedagogical barriers. The effective practice of inclusion requires a collaborative approach, involving teachers, SEA professionals, school management, and other educational agents. The article highlights that inclusion goes beyond the classroom, requiring curriculum adaptation and overcoming specific challenges throughout the school environment. The successful implementation of inclusion in Early Childhood Education requires a collective vision and an understanding that it is a joint effort to ensure the participation and learning of all children, regardless of their characteristics and needs.

**Keywords:** official documents. early childhood education. special education. inclusion.

## INTRODUÇÃO

A consagração da Educação Infantil como um direito assegurado pelo Estado e reconhecido como tal pela Constituição Federal de 1988 representou um marco significativo para a promoção dos direitos das crianças no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) reforçou essa prerrogativa, destacando a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, destinada ao desenvolvimento integral da criança até os cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Ao longo dos anos, diversas legislações e políticas foram implementadas para consolidar e ampliar o acesso à Educação Infantil, culminando na Lei nº 12.796, de 2013, que tornou obrigatória a oferta gratuita dessa modalidade a partir dos quatro anos de idade. A Política Nacional de Educação Infantil, lançada em 2006, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, destacam-se como instrumentos fundamentais para orientar a prática educacional, especialmente no que diz respeito à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais.

A ênfase na inclusão desde a Educação Infantil é reforçada pela Nota Técnica Conjunta MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI nº. 02/2015, que estabelece diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em creches e pré-escolas. Essa abordagem visa garantir não apenas o acesso, mas a participação plena das crianças com deficiência, promovendo a eliminação de barreiras físicas e pedagógicas.

Contudo, a efetivação da inclusão na prática escolar, especialmente na Educação Infantil, demanda uma abordagem colaborativa entre professores da sala regular, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), gestão escolar e demais envolvidos no processo educacional. A adequação do currículo às necessidades individuais dos alunos e a superação de desafios específicos requerem um esforço conjunto e a compreensão de que a inclusão escolar vai além da sala de aula, abrangendo todo o ambiente educacional.

Este texto busca explorar os desafios e avanços na implementação da inclusão na Educação Infantil, considerando a legislação vigente, as políticas educacionais e as práticas pedagógicas necessárias para assegurar a participação e aprendizagem de todas as crianças, independentemente de suas características e necessidades específicas.

Para tanto, optou-se uma abordagem qualitativa de pesquisa, respaldada pela metodologia bibliográfica. Essa escolha metodológica proporcionou uma análise aprofundada, utilizando fontes como livros, artigos, revistas e reportagens para embasar o estudo de maneira fundamentada e abrangente.

## **PERSPECTIVAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DOCUMENTOS OFICIAIS REVELAM**

A Educação Infantil no Brasil passou a ser reconhecida como um dever do Estado e um direito da criança, além de ser uma opção da família, somente a partir da Constituição Federal de 1988. Essa mudança representou uma significativa contribuição para os direitos das crianças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96, de 20/12/1996) reitera o direito à Educação Infantil, posicionando-a como a primeira etapa da Educação Básica. O artigo 29 estipula que a Educação Infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996). Isso confere um caráter educacional às creches e pré-escolas, rompendo com a abordagem historicamente assistencialista ou compensatória que predominava, conforme observado por Kuhlmann Jr (1998).

A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, promove ajustes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em conformidade com a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Essa legislação estabelece a obrigatoriedade da oferta gratuita de educação básica a partir dos 4 anos de idade, ampliando significativamente o acesso a uma parcela expressiva da população. Além de reiterar o dever do Estado, conforme previsto no artigo 6º, a Lei enfatiza que os pais ou responsáveis têm a obrigação de “efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (Brasil, 2013, art. 6º).

Em 2006, o Ministério da Educação (MEC) lança a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos (Brasil, 2006), que apresenta diretrizes, objetivos, metas e estratégias para essa área. Segundo Bruno e Nozu (2019), o documento destaca dois objetivos principais: assegurar o acesso de crianças com necessidades

educacionais às instituições de Educação Infantil e promover a formação continuada de professores para a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em creches e pré-escolas.

De acordo com as orientações desse documento, a educação de crianças com necessidades educacionais especiais deve ocorrer de maneira integrada com as demais crianças, assegurando-lhes atendimento educacional especializado por meio de avaliação e interação com a família e a comunidade (Brasil, 2006, p. 17). Além disso, entre seus objetivos está a garantia de incluir, nos programas de formação continuada para professoras e professores de Educação Infantil, os conhecimentos específicos da área de Educação Especial, essenciais para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006, p. 20).

No ano de 2008, é lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, um documento que continua a orientar a prática educacional até o presente. Ele ressalta que a Educação Especial não deve substituir o ensino regular, mas sim estruturar-se para apoiar a inclusão em todas as modalidades e níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior (Brasil, 2008). Essa abordagem transversal é estabelecida como uma diretriz fundamental da política.

Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) indica que:

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (Brasil, 2008, p. 13).

Outra orientação relevante é a definição do atendimento educacional especializado como uma modalidade dos serviços da educação especial. Esse serviço é direcionado para estruturar recursos pedagógicos que favoreçam a acessibilidade e a plena participação dos estudantes do público-alvo da Educação Especial (PAEE) no processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração suas necessidades específicas. O propósito é complementar ou suplementar a formação desses estudantes (Brasil, 2008, 2011). Dado que a educação especial permeia todos os níveis de ensino, esse atendimento tem início na educação infantil:

[...] tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. [...] (Brasil, 2008, p. 10).

Para orientar a implementação do atendimento educacional especializado na Educação Infantil, foi emitida a Nota Técnica Conjunta MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI nº. 02/2015, que trata das Diretrizes para a organização e oferta do Atendimento Educacional

Especializado (AEE) em creches e pré-escolas. O documento ressalta que “O acesso, a permanência e a participação das crianças com deficiência de zero a cinco anos são fundamentais para a consolidação do sistema educacional inclusivo” (Brasil, 2015a, p.2) e enfatiza que o currículo deve ser orientado para o desenvolvimento integral das crianças nessa faixa etária, por meio de práticas pedagógicas que assegurem experiências propícias para a promoção de relacionamentos e interações por meio das brincadeiras.

Reconhecemos que a elaboração de um currículo capaz de atender às necessidades, capacidades e interesses de todos os alunos não se limita à ação individual do professor ou a uma lista de conteúdo. Trata-se, na verdade, de uma construção coletiva na qual todos os membros da instituição participam ativamente para contribuir com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Isso porque o currículo é delineado pelas práticas, englobando a proposta pedagógica, as mediações, as interações, os materiais, entre outros elementos. Nesse contexto, compartilhamos da perspectiva de Zerbato e Mendes (2018) ao afirmarem que:

As modificações no ato de ensinar não são tarefas fáceis e simples de serem executadas, nem ao menos é possível que o professor do ensino comum, sozinho, as realize. É necessário que ele conte com uma rede de profissionais de apoio, recursos suficientes, formação e outros aspectos necessários para a execução de um bom ensino. Inclusão escolar não se faz somente dentro da sala de aula (Zerbato; Mendes, 2018, p. 148).

Assim, torna-se essencial adaptar o currículo para atender às particularidades dos alunos, visando impulsionar seu crescimento pessoal e social. Isso requer uma colaboração entre o professor da sala regular, o responsável pela sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a gestão escolar e todos os profissionais envolvidos no contexto escolar.

Diante da relevância da colaboração entre o professor da sala regular e outros profissionais, visando a inclusão de todas as crianças de acordo com suas necessidades específicas, a Nota Técnica nº. 02/2015 assegura a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação infantil, tanto em redes públicas quanto privadas. Esta abordagem é considerada crucial desde os primeiros anos de vida das crianças, garantindo-lhes acesso à acessibilidade física e pedagógica a brinquedos, mobiliários, comunicações e informações. A utilização da Tecnologia Assistiva é destacada como uma área que oferece recursos e estratégias para promover a acessibilidade (Brasil, 2015a).

O documento lista as responsabilidades do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil, incluindo a identificação das necessidades e habilidades de cada criança por meio de um estudo de caso, a identificação e superação de barreiras por meio da implementação de práticas e recursos, a elaboração do plano de atendimento educacional, a identificação dos recursos de acessibilidade necessários, a produção e adaptação de materiais e brinquedos, a seleção de recursos de Tecnologia Assistiva, o acompanhamento do uso desses recursos para verificar sua funcionalidade e aplicabilidade, a análise do mobiliário, e a orientação de professores e famílias sobre os recursos de acessibilidade a serem utilizados e o tipo de atendimento destinado à criança (Brasil, 2015a).

Ressalta-se, também, a relevância da colaboração entre o professor da sala regular e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sublinhando que o atendimento às crianças do público-alvo da Educação Especial (PAEE) deve ocorrer dentro do contexto da instituição educacional, abrangendo diversos ambientes e não se limitando à sala de recursos multifuncionais.

Apesar de a nota técnica (Brasil, 2015a) enfatizar que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) não se limita à sala de recursos multifuncionais e deve ser introduzido desde a educação infantil, a ampliação desse serviço esteve predominantemente vinculada ao financiamento dessas salas, com ênfase nos anos iniciais do ensino fundamental. Mendes e Malheiro (2012) expressam críticas a essa abordagem, caracterizando o AEE como um serviço de dimensão uniforme.

A determinação legal de que a inclusão escolar deve ser implementada desde o início da educação básica também está presente na Lei nº 13.146/2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. O capítulo IV desta lei, que aborda o direito à educação, estabelece:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015b).

Dessa maneira, assim como em outras etapas e níveis de ensino, as instituições de Educação Infantil (EI) também se depararam com consideráveis desafios para efetivar a inclusão das crianças com deficiência. Historicamente, o atendimento educacional dessas crianças ocorria em escolas especiais ou instituições especializadas, predominantemente na rede privada, refletindo a falta de comprometimento por parte dos governos. Isso resultava na privação do acesso à Educação Infantil para crianças de zero a seis anos na Educação Especial, tornando a garantia desse direito e o acesso à educação uma conquista que se concretizou tardiamente (VICTOR, 2018). Hoje, com a implementação da política de inclusão, a Educação Infantil se configura como o primeiro ponto de entrada para essas crianças na escola regular.

Outro ponto crucial para a definição da Educação Infantil (EI) é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que delinea seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos devem garantir:

[...] as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2017, p. 37).

No seu preâmbulo, o documento se alinha aos princípios éticos, políticos e estéticos voltados para a formação integral do ser humano e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2017, p. 7). Entretanto, ao examinarmos o conteúdo global, notamos que oferece pouca abordagem sobre a educação inclusiva. Ao destacar seu compromisso com a educação integral, reconhece que “a escola, enquanto espaço de aprendizado e democracia inclusiva, deve se consolidar na prática proativa de não

discriminação, ausência de preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (Brasil, 2017, p. 14).

Embora seja crucial a implementação de políticas públicas que assegurem a inclusão escolar e, por conseguinte, o direito das crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) nas salas regulares, enfatizamos que o ponto central é garantir que todas essas crianças tenham acesso a práticas pedagógicas que favoreçam a participação e aprendizagem de todos, elementos fundamentais de uma educação inclusiva.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa optou por uma abordagem qualitativa, respaldada pela metodologia bibliográfica. Essa escolha metodológica proporcionou uma análise aprofundada, utilizando fontes como livros, artigos, revistas e reportagens para embasar o estudo de maneira fundamentada e abrangente. Prodanov e Freitas (2013, p. 70) ressaltam que a: “[...] pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”.

Conforme destacado por Lakatos (2001, p.43), a pesquisa bibliográfica ou de fontes secundárias desempenha um papel crucial neste estudo. Essa abordagem implica na abrangente coleta de todo o material bibliográfico previamente publicado, englobando livros, revistas, publicações avulsas e documentos impressos.

Assim, percebe-se que ao se basear em fontes altamente confiáveis, a bibliografia oferece segurança na utilização de suas informações, conferindo considerável credibilidade tanto à pesquisa quanto ao pesquisador que a emprega.

Contudo este trabalho visa compreender o que os documentos oficiais destacam na perspectiva da educação especial inclusiva para a educação infantil.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Educação Infantil no Brasil, reconhecida como um dever do Estado e um direito da criança a partir da Constituição Federal de 1988, passou por mudanças significativas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, estabeleceu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, rompendo com abordagens assistencialistas. Em 2013, a Lei nº 12.796 tornou obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos 4 anos, ampliando o acesso.

A Política Nacional de Educação Infantil de 2006 enfatiza a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, promovendo a formação de professores nesse contexto. Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial destaca a necessidade de estruturar a Educação Especial para apoiar a inclusão em todos os níveis, desde a Educação Infantil. A Lei nº 13.146/2015 reforça a inclusão desde o início da educação básica.

A colaboração entre o professor da sala regular e o Atendimento Educacional

Especializado (AEE) é essencial. A Nota Técnica de 2015 destaca a importância do AEE na Educação Infantil, envolvendo a identificação de necessidades, adaptação de materiais e colaboração com a gestão escolar. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) delinea direitos de aprendizagem, mas oferece pouca abordagem sobre a educação inclusiva.

Apesar das políticas, desafios persistem na efetivação da inclusão, especialmente para crianças com Necessidades Educacionais Especiais, exigindo práticas pedagógicas inclusivas e colaboração entre profissionais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN**. Lei nº 9.394/96. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: DF, 2013.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: 2015b

\_\_\_\_\_. Nota Técnica Conjunta nº 02/2015. **Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2015<sup>a</sup>

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRUNO, M. M. G.; NOZU, W. C. S. **Política de inclusão na educação infantil: avanços, limites e desafios**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. esp.1, p. 687–701, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12199>. Acesso em: 19 dez. 2023.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998. 210p.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M de A. **Fundamentos da metodologia científica**. 4. e. SP: Atlas, 2001.

MENDES, Enicéia, G.; MALHEIRO, Cícera A. Lima. **Salas de recursos multifuncionais**. É possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Tófilo Alves Galvão. Professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. – Salvador: EDUFBA, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

VICTOR, Sonia Lopes. **Sobre inclusão, formação de professores e crianças vinculadas à educação especial na educação infantil**. In: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins. Educação inclusiva: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Educação Unisinos, São Leopoldo, RS, v 22, n. 2, p. 147-155, abr-jun 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/download/edu.2018.222.04/60746207> Acesso em: 20 dez. 2023.

## A importância das tecnologias digitais de informação e comunicação na educação especial inclusiva

### *The importance of TDICS in inclusive education*

**Rogério Dutra Porto Alegre**

*Graduado em Pedagogia (UNOPAR) 2006 e Artes visuais (Uniassevi)2013. Especialista em práticas pedagógicas interdisciplinares (FACVEST) 2007, Gestão escolar (FMP) 2014 e Administração escolar, supervisão e orientação (Uniassevi) 2022. Mestrando UDESC PROFEL turma 03. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2617180416514143>.*

**Rossana Gomes Milford**

*Graduado em Pedagogia (ISESP) 2016. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional – Ênfase em Neurociência (Associação Catarinense de Ensino Faculdade Guilherme Guimbala) 2021. Mestranda UDESC PROFEL turma 03. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4889949007664785>.*

**Shayan Desdewalle**

*Graduado em história pelo Centro Universitário Unifacvest (2017) Especialista em Metodologia no ensino de história pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci(2018)l. Mestrando UDESC PROFEL turma 03. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1810465889945280>.*

### RESUMO

Esse estudo procura destacar a importância das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na educação especial inclusiva. É evidente que as tecnologias exercem um domínio significativo no mundo, e esse cenário também se reflete na área da educação. Por essa razão, a escolha deste tema visa compreender de que maneira as tecnologias podem impactar positivamente no processo de ensino e aprendizagem. Assim, a pesquisa apresenta como principal objetivo reconhecer a importância das TDICs no ensino para todos com foco nas pessoas com deficiência, perpassando por uma breve reflexão histórica quanto a educação inclusiva no Brasil, buscando compreender a relevância das TDICs e tecnologias educacionais na educação inclusiva e trazendo tecnologia assistiva que visam à autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. Como referencial teórico para esse estudo, buscou-se autores como Vygotsky (1987), Zavareze (2009), Barbosa (2014), Machado (2017) entre outros. Pesquisa de natureza qualitativa, optou-se por uma revisão bibliográfica, onde foi possível concluir que a utilização de tecnologias na educação inclusiva é imperativa, uma vez que proporciona uma variedade de benefícios para os alunos com deficiência, que dependem de ferramentas tecnológicas para aprimorar seu acesso e desenvolvimento na aprendizagem.



**Palavras-chave:** TDIC. tecnologias educacionais. tecnologia assistiva. educação especial. educação inclusiva.

## ABSTRACT

This study seeks to highlight the importance of Digital Information and Communication Technologies (DITs) in inclusive special education. It is clear that technologies exert a significant dominance in the world, and this scenario is also reflected in the area of education. For this reason, the choice of this topic aims to understand how technologies can positively impact the teaching and learning process. Thus, the main objective of the research is to recognize the importance of TDICs in teaching for everyone with a focus on people with disabilities, going through a brief historical reflection on inclusive education in Brazil, seeking to understand the relevance of TDICs and educational technologies in inclusive education and bringing assistive technology that aims at autonomy, independence, quality of life and social inclusion. As a theoretical reference for this study, we sought authors such as Vygotsky (1987), Zavareze (2009), Barbosa (2014), Machado (2017) among others. Qualitative research, a bibliographical review was chosen, where it was possible to conclude that the use of technologies in inclusive education is imperative, as it provides a variety of benefits for students with disabilities, who depend on technological tools to improve their access and development in learning.

**Keywords:** TDIC. educational technologies. assistive technology. special education. inclusive education.

## INTRODUÇÃO

É evidente que as tecnologias exercem um domínio significativo no mundo, e esse cenário também se reflete na educação. A utilização de tecnologias para fins educacionais é fascinante; no entanto, muitas instituições de ensino ainda não adotaram seu uso por diversos motivos. De fato, as tecnologias devem integrar-se ao processo de ensino-aprendizagem, sendo de grande relevância, especialmente no contexto da educação inclusiva, onde os alunos enfrentam desafios na aprendizagem. Nesse sentido, as tecnologias podem desempenhar um papel facilitador no desenvolvimento da aprendizagem desses alunos.

Incorporar a tecnologia como ferramenta de ensino é altamente significativo para os alunos com deficiência, uma vez que proporciona novas estratégias para o seu processo de aprendizagem. Assim, é crucial conhecer o histórico do estudante, compreender as tecnologias e reestruturar o ambiente escolar para efetuar transformações significativas na integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na educação especial inclusiva. Mediante essa afirmação, esse estudo aborda a importância do uso das TDICs na educação inclusiva.

A abordagem empregada neste estudo, juntamente com a fundamentação apresentada, adota uma perspectiva de pesquisa qualitativa e se fundamenta na metodologia bibliográfica. Essa abordagem permitiu uma análise aprofundada por meio de consulta a

livros, artigos, revistas e reportagens.

Assim, para construir esse estudo, objetivou-se reconhecer a importância das TDICs no ensino para todos com foco nas pessoas com deficiência, perpassando por uma breve reflexão histórica quanto a educação inclusiva no Brasil, buscando compreender a relevância das TDICs e tecnologias educacionais na educação inclusiva e trazendo tecnologia assistiva que visam a autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Os resultados evidenciaram que a utilização de tecnologias na educação inclusiva é imperativa, uma vez que proporciona uma variedade de benefícios para os alunos com deficiência, que dependem de ferramentas tecnológicas para aprimorar seu acesso e processo de aprendizagem.

Dessarte, almeja-se que esta pesquisa possa ser um contributo para investigações subsequentes, proporcionando informações preciosas ao leitor. Ao percorrer este estudo, espera-se que o leitor se conscientize sobre a relevância da utilização das ferramentas tecnológicas como meios pedagógicos para o aprendizado de todos com foco nas pessoas com deficiência.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **Breve reflexão histórica quanto a educação inclusiva no Brasil**

Na antiguidade, ocorriam numerosos julgamentos diante do nascimento de uma criança portadora de alguma deficiência. Na era pré-histórica, a perspectiva de sobrevivência para indivíduos com deficiência nos grupos humanos primitivos era extremamente remota devido às condições ambientais desfavoráveis. Isso se dava, em grande parte, pelo fato de que essas pessoas eram percebidas como um fardo. Os recém-nascidos que apresentavam alguma forma de deficiência eram frequentemente encarados como seres anômalos ou monstruosos (Zavareve, 2009, p. 2).

No contexto do Egito Antigo, as pessoas com deficiência eram parte integrante das diversas e hierarquizadas classes sociais, que incluíam faraós, nobres, altos funcionários, artesãos, agricultores e escravos. Por outro lado, na Grécia e Roma, os indivíduos nascidos com deficiência eram eliminados; os pais optavam por matar crianças com deformidades físicas por meio do afogamento. Isso se devia à valorização, naquela época, de corpos robustos e saudáveis, especialmente em função das demandas da guerra.

Durante a Idade Média, no início do cristianismo, quando os ensinamentos religiosos exerciam uma influência significativa, as pessoas com deficiência eram frequentemente acolhidas e protegidas nos mosteiros. O cristianismo desafiava a prática de eliminar filhos nascidos com deficiência, promovendo a crença de que o nascimento de indivíduos nessas condições não deveria ser visto como um castigo divino.

Nesse cenário, as crianças que conseguiram sobreviver eram muitas vezes afastadas de suas famílias e, frequentemente, alvo de zombarias. Nos séculos XVI e XVII, indivíduos com deficiência física enfrentaram perseguições, enquanto aqueles com deficiência mental

eram sujeitos a torturas. No século XVIII, marcou-se o início de uma mudança no tratamento destinado às pessoas com deficiência, representando uma transição nas mentalidades. No entanto, mesmo assim, essas crianças eram vistas com uma mistura de superstição e hostilidade, além de sentimentos contraditórios de compaixão e pena.

No século XX, testemunhamos o avanço com o estabelecimento de escolas públicas e turmas especiais, buscando proporcionar uma educação separada para pessoas com deficiência.

Beyer (2006, p. 23) esclarece que, ao final do século XX, mais precisamente na década de 70, houve um movimento de integração social para indivíduos com deficiência. O propósito era inseri-los em ambientes escolares o mais próximo possível daqueles oferecidos a pessoas sem deficiência. A meta era proporcionar educação para essas pessoas, buscando desenvolver ao máximo a sua capacidade de aprendizagem. Dessa forma, ao comparar o que ocorria em épocas anteriores com os dias atuais, nota-se uma batalha contínua pela valorização e inclusão efetiva de pessoas com deficiência na sociedade (Zavareze, 2009, p. 2).

A educação especial foi gradualmente se estabelecendo no cenário educacional brasileiro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61 enfatiza que a educação para excepcionais deve, na medida do possível, se alinhar ao sistema educacional geral, visando integrá-los à comunidade (Cunha, 2012, p. 21). Dessa maneira, a partir desse ponto, abre-se a perspectiva de integração para pessoas com deficiência.

De acordo com Perius (2012, p. 54), ocorreram diversas transformações em benefício das pessoas com deficiência, incluindo a criação de instituições especializadas para atendê-las. Um marco significativo que merece destaque é o artigo 206, inciso I da Constituição Federal de 1988, que estabelece a garantia da igualdade de condições, acesso e permanência na escola.

A Declaração Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1990), visando garantir as necessidades básicas de aprendizagem para todas as idades. Além disso, a significativa Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca na Espanha (Unesco, 1994), que reuniu representantes de 92 países e 25 organizações internacionais com o mesmo propósito.

Ramos (2012, p. 14) menciona a conhecida Declaração de Salamanca, que aborda princípios, políticas e práticas para as necessidades educativas especiais. Estabelece o acesso às crianças e jovens com necessidades educativas especiais às escolas regulares, destacando a importância de adaptação dessas escolas por meio de uma pedagogia centrada na criança para atender às suas necessidades.

Com a crescente relevância da educação inclusiva, torna-se essencial investir na formação dos professores, capacitando-os para o atendimento adequado de crianças e jovens. Este aspecto é atualmente enfatizado como uma prioridade na promoção da educação inclusiva. Além da necessária priorização da formação dos professores, conforme destacado por Mello (2004, p. 21), a inclusão dos alunos com deficiência se concretizará somente quando suas condições físicas e intelectuais permitirem essa integração.

Beyer (2006, p. 23) destaca mecanismos nas escolas públicas para atender às necessidades de alunos com deficiência, incluindo programas no ensino regular, como as salas multifuncionais. Estas salas oferecem recursos distintos, funcionando como ferramentas valiosas para alunos que demandam abordagens pedagógicas diferenciadas.

## **A relevância das TDICs e tecnologias educacionais na educação especial inclusiva**

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) estão cada vez mais presentes na vida das pessoas e, conseqüentemente, a escola não pode ficar fora. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei 9394/96, artigo 3º inciso XI, que destaca os princípios da educação, é papel da escola a vinculação entre as práticas sociais, o trabalho e a educação escolar. Assim a tecnologia além de estar presente deve tornar-se educacional (Brasil, 1996).

O termo tecnologia educacional refere-se à utilização de recursos tecnológicos como instrumento para aprimorar o ensino. O emprego da tecnologia em prol da educação promove o desenvolvimento socioeducativo e facilita o acesso à informação. Embora as tecnologias educacionais não sejam uma novidade em nossa sociedade (Grinspun, 1999, p. 34), sua presença nas escolas evoluiu de laboratórios de informática tradicionais para a introdução de tablets em sala de aula, bem como diversos dispositivos tecnológicos, incluindo a realidade virtual. No entanto, a era acelerada em que vivemos demanda uma constante atualização tecnológica nos processos de aprendizagem.

Assim, certas plataformas têm a capacidade de avaliar em tempo real o aprendizado individual de cada aluno, identificando suas áreas de domínio e as que necessitam de mais atenção, bem como compreendendo suas preferências e os recursos que melhor se adequam ao seu processo de aprendizagem (Barbosa, 2014, p. 45). Dessa forma, torna-se viável assegurar que cada estudante progrida em seu próprio ritmo, alinhado aos seus interesses e perfil de aprendizado.

Conforme mencionado por Barbosa (2014, p. 45), um aspecto relevante é que as tecnologias contribuem para aprimorar a qualidade do ensino ao disponibilizar recursos digitais cada vez mais diversos, interativos e dinâmicos. Esses recursos têm a capacidade de auxiliar os alunos na compreensão e aplicação do conhecimento, ao mesmo tempo em que proporcionam suporte aos professores, oferecendo a oportunidade de desenvolver novas estratégias pedagógicas.

Outro desafio presente na atualidade reside na capacidade das tecnologias de aproximar a educação do mundo dos alunos com deficiência no século XXI. Essa integração auxilia na preparação para a vida futura, cada vez mais permeada pelos recursos tecnológicos. Nessa perspectiva, um educador deve assumir, acima de tudo, um papel de liderança comunitária e intelectual. Ele propõe tornar o processo educacional um exercício questionador, que transcenda os limites físicos das instalações escolares, constituindo uma ação que se estenda, de fato, para além do âmbito global (Pretto, 2008, p.13).

Assim, o professor pode empregar estratégias pedagógicas que envolvam o uso de jogos, plataformas, projetos e trabalhos em grupo, entre outras possibilidades. Estas

abordagens pedagógicas têm o potencial de garantir a qualidade e eficácia do ensino. No entanto, é crucial evitar o risco de simplesmente digitalizar métodos tradicionais de educação, como substituir o livro físico pelo digital, por exemplo, pois a tecnologia não substitui o papel do professor, mas sim o capacita (Machado, 2017, p. 2). Portanto, o ideal é encontrar um equilíbrio no uso das tecnologias, ajustando-as à situação didática específica.

De acordo com Silva (2004, p. 19), certas atividades mecânicas e repetitivas, como correção de exercícios e transmissão de conteúdo, podem ser realizadas por máquinas. Isso possibilita que o professor disponha de mais tempo para planejar suas aulas e atuar como mediador no processo de aprendizagem.

Preto (1996, p. 37) destaca a importância de evitar os efeitos negativos do uso da tecnologia na educação, tais como a dispersão e o aumento da desigualdade. Essas consequências não contribuem para a equidade educacional, mas, pelo contrário, agravam as disparidades já presentes. Quando as garantias não conseguem atender às necessidades de todos os alunos, isso acelera ainda mais as distorções, especialmente entre os mais desfavorecidos.

Frente a essa realidade, Barbosa (2014, p. 45) destaca que as TDICs desempenham um papel crucial no desenvolvimento tanto dos alunos quanto dos professores. Contudo, muitas escolas não têm a oportunidade de incorporar esse recurso inovador devido à precariedade em que se encontram, carecendo de suporte tecnológico para tornar a utilização das TDICs uma ferramenta valiosa no processo de ensino e aprendizagem, especialmente para pessoas com deficiência.

## **Práticas tecnológicas e Tecnologia Assistiva na Educação Especial inclusiva**

O aprendizado para o indivíduo com deficiência encontra desafios devido às limitações que possui. Criar recursos de acessibilidade representa uma abordagem concreta para superar essas barreiras e integrar esse indivíduo em ambientes culturalmente enriquecedores para a aprendizagem. Além das limitações, o preconceito é outra dificuldade enfrentada por indivíduos com deficiência. Desenvolver recursos acessíveis também pode desempenhar um papel crucial na luta contra esses preconceitos, pois ao proporcionar condições para interação e aprendizagem, permitindo que expressem seus pensamentos, o indivíduo com deficiência é mais propenso a ser tratado como alguém “diferente-igual” (Vygotsky, 1987).

É conhecido que as TDICs têm se tornado cada vez mais instrumentos essenciais em nossa cultura, sendo seu uso uma maneira tangível de inclusão e interação no mundo (Levy, 1999). Essa constatação é ainda mais clara e significativa quando abordamos pessoas com deficiências. Nessas situações, as TDICs podem ser empregadas como Tecnologia Assistiva (TA).

O Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) conceitua TA da seguinte maneira:

[...] é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2009, p. 138).

Assim, TA abrange qualquer ferramenta ou recurso utilizado com o propósito de aumentar a independência e autonomia de pessoas com deficiência. A principal meta da TA é promover maior independência para essas pessoas, ampliando suas capacidades de mobilidade, comunicação e aprendizado. Os recursos empregados para alcançar esses objetivos são predominantemente equipamentos, produtos ou sistemas projetados para aprimorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência, podendo variar desde uma simples bengala até um sistema computadorizado avançado.

Há, igualmente, serviços que integram a TA, auxiliando a pessoa com deficiência na seleção, aquisição e utilização dos recursos disponíveis. Entre esses serviços, incluem-se avaliações, experimentações e treinamentos relacionados a equipamentos e produtos. Em geral, esses serviços têm uma abordagem transdisciplinar, envolvendo profissionais de diversas áreas.

A TA pode cultivar na criança a autoconfiança e o senso de independência, aspectos de grande relevância para pais, professores e alunos.

Diversas tecnologias podem ser úteis para promover a educação inclusiva de alunos com deficiências. Mendonça (2020) cita algumas tecnologias que podem ser usadas para pessoas com deficiência visual, auditiva e motora:

#### 1 - Deficiência visual:

- a) Braille Fácil - é uma ferramenta que transforma textos convencionais em Braille, podendo então ser impresso em Braille.
- b) Dosvox - é um sistema de computação que permite aos deficientes visuais utilizar um microcomputador comum para trabalhar e estudar de forma independente.
- c) Jaws – Job Access With Speech - é um software leitor de tela, desenvolvido pela empresa Freedom Scientific. Ele pode editar materiais e ler páginas na internet.
- d) NVDA - também é um leitor de tela. Como possui código aberto, pode ser estendido por quem quiser e tiver habilidade em ampliar suas funções.
- e) Orca - é um sistema assistivo livre, que utiliza diversas combinações de Braille, ampliação e fala. Por meio dele, pode-se navegar na web, receber e enviar e-mails, editar planilhas e até mesmo ouvir rádio por meio desta ferramenta.
- f) Talk - é um leitor de tela especificamente para celular.
- g) Virtual Vision - é um leitor avançado de tela. Este software busca em outros programas o que pode ser lido, podendo ser utilizado em quase todos os outros aplicativos. Não há a necessidade de qualquer tipo de alteração no computador para utilizá-lo.
- h) Windows eyes - Por meio desta ferramenta, o deficiente auditivo pode controlar o que escuta e até como ele escuta.
- i) Zooms - este aplicativo foi desenvolvido para pessoas com dificuldades motoras ou disfunções na fala. Por meio dele, é possível digitar uma palavra ou sentença e ouvir o que foi digitado.

#### 2. Deficiência auditiva:

- a) Plaphoons - permite que se utilize figuras que representam ações, sentimentos, etc. Por meio destas gravuras, o usuário é capaz de formular sentenças.
- b) Player Rybená - esta ferramenta converte com eficiência quaisquer documentos

ou artigos em língua portuguesa para Libras.

3. Deficiência motora:

a) MyTobii Dynavox - é um aplicativo cujo acesso pode ser feito apenas com o movimento dos olhos. É ideal para pessoas com deficiências motoras severas

b) Motrix - foi desenvolvido exclusivamente para atender a pessoas com deficiência motora severa, como distrofia muscular ou tetraplegia, por exemplo. Esta ferramenta possui um mecanismo inteligente, que executa a parte motora mais complexa de tarefas, possibilitando ao usuário jogar, escrever, ler e comunicar-se. Atualmente, graças à tecnologia, muitas pessoas portadoras de necessidades especiais podem ganhar independência em muitas áreas (Mendonça, 2020, p. 8-9).

Observando apenas alguns exemplos e utilidades, percebemos que a utilização da TA assume relevância crucial para efetivar a inclusão em nossa sociedade. Reconhecer os recursos disponíveis, que asseguram autonomia e independência às pessoas com deficiência, é assegurar a plenitude dos direitos de locomoção e acesso a uma educação de excelência. Isso possibilita a formação de cidadãos críticos e participativos no seio da sociedade, conforme destaca Galvão Filho (2009).

Atualmente, a tecnologia desempenha um papel fundamental ao proporcionar independência a muitas pessoas com necessidades especiais em diversas áreas. Para Pretto (2012) a tecnologia não entra para ajudar a escola. Ela entra como uma nova possibilidade para a escrita e como um instrumento de produção de conhecimento e o nosso objetivo é fortalecer professores e estudantes como produtores de culturas.

Desse modo é imprescindível reconsiderar os ambientes de aprendizado nas escolas, através de esforços conjuntos, coletivos e comprometidos, adotando uma abordagem sistêmica. Essa abordagem possibilita a construção de um processo educacional mais igualitário e democrático, fundamentado na visão de uma “Escola para Todos”.

## METODOLOGIA

A abordagem empregada neste estudo, juntamente com a fundamentação apresentada, adota uma perspectiva de pesquisa qualitativa e se fundamenta na metodologia bibliográfica. Essa abordagem permitiu uma análise aprofundada por meio de consulta a livros, artigos, revistas e reportagens.

Prodanov e Freitas (2013, p. 70) ressaltam que a:

“[...] pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”.

Conforme mencionado por Lakatos (2001, p.43), “a pesquisa bibliográfica ou de fontes secundárias é particularmente relevante para este trabalho. Envolve a coleta abrangente de toda a bibliografia previamente publicada, incluindo livros, revistas, publicações avulsas e escritos impressos”.

Dessa forma, compreende-se que a bibliografia, ao encontrar-se em fontes de elevada confiabilidade, proporciona segurança no emprego de suas informações, conferindo uma credibilidade substancial à pesquisa e ao pesquisador que a utiliza.

Contudo este trabalho visa reconhecer a importância das TDICs no ensino para todos com foco nas pessoas com deficiência, passando por uma breve reflexão histórica quanto a educação inclusiva no Brasil, buscando compreender a relevância das TDICs e tecnologias educacionais na educação inclusiva e trazendo TA que visam a autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das inúmeras questões que envolvem a educação inclusiva, reconhecemos sua real necessidade e percebemos que é um processo irreversível que está se consolidando nas escolas regulares. Sua presença é notável em todos os níveis da educação básica e, por que não dizer, na graduação e pós-graduação, onde estudantes com diversas deficiências buscam educação, se desenvolvem academicamente e se preparam para se tornarem indivíduos autônomos e integrados na sociedade, desfrutando plenamente do direito à igualdade com seus pares.

As TDICs representam uma aliada crucial para o avanço do processo de inclusão escolar. Elas desempenham um papel fundamental nas TA, sendo um recurso essencial para a educação de alunos com deficiência, ao mesmo tempo em que se integram de maneira significativa à vida cotidiana dos estudantes.

A informática e a incorporação das mais recentes TDICs desempenham um papel fundamental no suporte ao desenvolvimento de pessoas com deficiência. Assim, nenhum educador deve renunciar aos princípios da inclusão e deve buscar meios para implementá-la em vários contextos educativos. Nesse sentido, é essencial considerar as tecnologias como ferramentas inclusivas.

As instituições escolares inclusivas, que devem ser todas, não podem se manter à parte do avanço tecnológico. É imperativo criar estratégias inovadoras de comunicação, adotar novos métodos de trabalho e, acima de tudo, explorar novas formas de transmitir e acessar o conhecimento. Isso envolve a utilização de diversas ferramentas tecnológicas com o objetivo de cultivar no estudante um crescente entusiasmo pelo aprendizado.

Reconsiderar os ambientes de aprendizado nas instituições escolares é viável apenas por meio de esforços conjuntos, coletivos e comprometidos, adotando uma abordagem sistêmica. Essa abordagem possibilita a construção de um processo educacional mais igualitário e democrático, fundamentado na visão de uma “Escola para Todos”.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA A. F. (coord). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação.**, p. 45. 2014. Disponível em [http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC\\_DOM\\_EMP\\_2013\\_livro\\_eletronico.pdf](http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_DOM_EMP_2013_livro_eletronico.pdf) . Acesso em: 06/10/2023.

BEYER, H. O. **O fazer psicopedagógico: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotsky.** Porto Alegre: Mediação, p. 23. 2006.

- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 18/08/2023.
- BRASIL. **Comitê de Ajudas Técnicas**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR. 2009. 138p. Disponível em: <https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livrotecnologia-assistiva.pdf>. Acesso em 24/11/2023.
- CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, p. 21. 2012.
- GALVÃO FILHO, T. A. **A Tecnologia Assistiva: de que se trata?** In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). *Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade*. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009. Disponível em: <https://napne.ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2010/11/assistiva.pdf> Acesso em 01/12/2023.
- GRINSPUN, M. P. S. Z. **Educação Tecnológica**. In: GRINSPUN, Mírian Paura Sabrisa Zippin (org.). *Educação Tecnológica: desafios e perspectivas*. São Paulo, Ed. Cortez, p. 34. 1999.
- LAKATOS, E. M. & MARCONI, M de A. **Fundamentos da metodologia científica**. 4. e. SP: Atlas, 2001.
- LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- MACHADO, F. C.; LIMA, P. W. M. de F. **O Uso da Tecnologia Educacional: Um Fazer Pedagógico no Cotidiano Escolar**. SCIENTIA CUM INDUSTRIA, V. 5, N. 2, p. 2. 2017. Disponível em: < file:///D:/Downloads/5280-21114-1-PB.pdf >. Acesso em:17/11/2023.
- MELLO, G. N. de. **Educação escolar brasileira: O que trouxemos do século XX**. Porto Alegre, p. 21. 2004.
- MENDONÇA, A. A. S. A educação inclusiva e as novas tecnologias. VII Conedu. 2020. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_SA19\\_ID5946\\_28082020222210.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA19_ID5946_28082020222210.pdf) Acesso em 01/12/2023.
- PERIUS, B. A. A. **A tecnologia aliada ao ensino de matemática**., p. 54. 2012. Disponível em: < file:///D:/Downloads/000911644.pdf >. Acesso em 27/10/2023.
- PRETTO, Nelson De Lucca. **Escritos sobre educação, comunicação e cultura**. São Paulo: Papyrus, 2008.
- PRETTO, N. L. **Uma escola sem/com futuro**. Campinas: Papyrus, p. 37. 1996.
- PRETTO, N. L. **Recursos Educacionais Abertos: Práticas colaborativas e escolas públicas**. Entrevista You Tube (2012). Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=\\_8rGXjt0RJw&t=8s](https://www.youtube.com/watch?v=_8rGXjt0RJw&t=8s) Acesso em 10/12/2023.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- RAMOS, V. M. R. **O Uso de Tecnologias em Sala de Aula**. Edição Nº. 2, Vol. 1, jul-dez., p. 14. 2012. Artigo apresentado no V Seminário de Estágio do Curso de Ciências Sociais do

Departamento de Ciências Sociais, no dia 23 de novembro de 2012, no CCH/UEL. Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Angela Maria de Sousa Lima. Disponível em: < <https://www.uel.br/revistas/lenpes> >. Acesso em: 25/08/2023.

SILVA, A. F. **Jogos no ensino da Matemática**. II Bienal da Sociedade Brasileira de Matemática, p. 19, 2004.

VYGOSTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 2<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZAVAREZE, T. E. **A construção histórico cultural da deficiência e as dificuldades atuais na promoção da inclusão O portal dos psicólogos.**, p. 2 e 4. 2009. Disponível em: A0478.pdf (psicologia.pt). Acesso em 10/11/2023.

# Crianças com Paralisia Cerebral: a fisioterapia e as escolas de ensino regular: revisão bibliográfica e documental

## *Children with Cerebral Palsy: physiotherapy and schools of regular education: bibliographical and documentary review*

**Bruna Izabela Batistão**

*Aluna do Curso de Fisioterapia do Centro Universitário Filadélfia – UNIFIL*

**Flavia Guilherme Gonçalves Ziegler**

*Docente do Curso de Fisioterapia do Centro Universitário Filadélfia – UNIFIL. Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual de Londrina - UEL*

### RESUMO

A Paralisia Cerebral (PC) pode causar diversas alterações, a sua classificação se dá conforme o acometimento motor e alteração do tônus muscular de cada indivíduo. Assim, as crianças com PC necessitam de atendimento especializado em relação à questão motora e, conseqüentemente, à educacional. Dado o necessário processo de inclusão educacional, que os indivíduos com PC demandam fazem-se necessárias reflexões sobre esse tema, buscando entender a contribuição da fisioterapia nesse processo. Assim, como o fisioterapeuta pode atuar junto às crianças com PC com vistas à inclusão escolar, constitui na problemática central desse estudo. Que tem, portanto, como objetivo, empreender análises em documentos e referenciais teóricos que permitam compreender o papel do fisioterapeuta. Em face desse objetivo geral decorrem alguns específicos, que consistem em: levantar dados e elementos que possibilitem caracterizar a Paralisia Cerebral e o trabalho fisioterapêutico correspondente, mapear as orientações normativas que amparam o processo de inclusão, no Brasil e em Londrina e, por fim, apresentar e discutir o papel do fisioterapeuta nesse processo de inclusão escolar. Foram realizadas análises documental e bibliográfica. Com o estudo foi possível observar que o papel do fisioterapeuta nas escolas é de grande importância e, contribui na identificação das principais dificuldades enfrentadas pelo aluno, bem como, colabora orientando acerca das adaptações nos mobiliários, nos acessos em dife-



rentes ambientes, na interação e participação do aluno nas atividades propostas e, também orientando os pais e professores. Beneficiando o processo de inclusão e possibilitando o pleno desenvolvimento dos alunos.

**Palavras-chave:** paralisia cerebral. educação inclusiva. fisioterapia.

## ABSTRACT

Cerebral Palsy (CP) can cause several changes, its classification is according to the motor affection and alteration of the muscular tone of each individual. Thus, children with CP need specialized care regarding the motor and, consequently, the educational issue. Given the necessary process of educational inclusion, which individuals with PCs demand, it is necessary to reflect on this theme, seeking to understand the contribution of physiotherapy in this process. Thus, as the physiotherapist can act with children with CP with a view to school inclusion, it is the central problem of this study. Therefore, it has as its objective to undertake analyzes in documents and theoretical references that allow to understand the role of the physiotherapist. In the face of this general objective, some specific ones arise, which consist of: data and elements that make it possible to characterize Cerebral Palsy and the corresponding physiotherapeutic work, map the normative guidelines that support the inclusion process in Brazil and Londrina and, finally, present and discuss the role of the physiotherapist in this process of school inclusion. Documental and bibliographic analyzes were performed. With the study it was possible to observe that the role of the physiotherapist in the schools is of great importance and contributes to the identification of the main difficulties faced by the student, as well as collaborating in orienting about the adaptations in the furniture, in the accesses in different environments, in the interaction and participation of the student in the proposed activities and also guiding parents and teachers. Benefiting the process of inclusion and enabling the full development of students.

**Keywords:** cerebral palsy. inclusive education. physiotherapy.

## INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de alunos com deficiências é de direito do cidadão e dever do Estado. O atendimento das crianças com deficiências, o que inclui as com Paralisia Cerebral (PC), tem Amparo Legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, de acordo com essa Lei, a educação especial é aquela oferecida preferencialmente nas escolas de ensino regular aos alunos com deficiência, transtorno global, altas habilidades e superdotação. A LDB dispõe também que se houver necessidade de atendimento especializado, como fisioterapeuta, psicólogo, etc., o mesmo deve ser ofertado de acordo com a necessidade apresentada pelo educando (Brasil, 1996).

Embora muito defendida, na prática a inclusão escolar mostra-se ainda ineficiente, alguns alunos não conseguem se adaptar, ou melhor, necessitam de ajustes, sejam eles arquitetônicos ou de mobiliário, enfrentam barreiras nas atividades propostas e têm dificuldades de interação com o corpo docente e com os colegas de classe.

Alunos com Paralisia Cerebral (PC) apresentam, além das dificuldades já citadas, limitações em atividades como consequências de distúrbios motores, além disso, pode haver problemas relacionados à fala, cognição, sensibilidade e alterações osteomioarticulares, como contraturas, escoliose, etc. (Rézio, Cunha e Formiga, 2012).

O Fisioterapeuta tem grande responsabilidade para o sucesso do processo de inclusão, ele faz parte da equipe multidisciplinar, preconizada na LDB. Assim, o fisioterapeuta irá atuar para que as crianças tenham maior acessibilidade, maior inclusão durante atividades e também contribuir para a orientação do corpo docente, de pais e da comunidade a respeito das características da PC e da melhor atuação de cada um.

Diante do exposto, faz-se necessário conhecer mais sobre as Leis, que amparam indivíduos com necessidades especiais, assim como, mostrar qual o papel do fisioterapeuta nas escolas regulares e, sobretudo, tratar da importância desse profissional no processo de inclusão escolar. Com o crescimento de matrículas de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino, o tema da inclusão passou a ter maior visibilidade e sua importância tem-se firmado cada vez mais. Nesse contexto, o apoio de serviços especializados, como a fisioterapia, tem sido frequentemente solicitado e assim, a importância de desenvolver estudos acerca desse tema tem se constituído em necessária empreitada. Buscando conhecer as limitações apresentadas pelas crianças com PC, os seus direitos como educandos e a facilitação nesse processo dado pelo fisioterapeuta.

Assim, a indagação: “Como o fisioterapeuta pode atuar junto às crianças com paralisia cerebral com vistas à inclusão escolar desses indivíduos? ”, constitui-se a problemática central desse estudo. Que tem, portanto, como objetivo central, empreender análises em documentos e referenciais teóricos que permitam compreender o papel do fisioterapeuta. Em face desse objetivo geral decorrem alguns objetivos específicos, que consistem em: levantar dados e elementos que possibilitem caracterizar a Paralisia Cerebral e o trabalho fisioterapêutico correspondente, mapear as orientações normativas que amparam o processo de inclusão, no Brasil e no município de Londrina e, por fim, apresentar e discutir o papel do fisioterapeuta nesse processo de inclusão escolar.

Para desenvolver as reflexões necessárias a partir da problemática suscitada pela pesquisa buscou-se desenvolver análises em documentos e em estudos da área em questão. Assim, tivemos como fonte de estudo os seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (Brasil, 1996); Diretrizes Brasileira de Atenção à Pessoa com Paralisia Cerebral (Brasil, 2012); Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2007); Resolução Nº. 08, De 20 de Fevereiro de 1978. Aprova as Normas para habilitação ao exercício das profissões de fisioterapeuta e terapeuta ocupacional e dá outras providências (Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, 1978); Conselho Municipal de Educação de Londrina, Deliberação nº 5/2016, de 7 de dezembro de 2016. Estabelece as Normas para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Londrina (Londrina, 2016). Também desenvolvemos levantamento de trabalhos nos bancos de dados Scielo e Lilacs. Para tal pesquisa, foram utilizados os descritores, “Paralisia Cerebral”, “Fisioterapia” e “Educação inclusiva”, os artigos não tiveram data de corte, pois há poucos estudos referentes ao tema. Os artigos foram selecionados conforme sua pertinência em relação ao tema foram eleitos

os estudos de Ferraz, Araújo e Carreiro (2010); Madeira e Carvalho (2009); Melo, Lucena e Saraiva (2010); Rézio, Cunha e Formiga (2012); Santos *et al.* (2011); Santos *et al.* (2016); Saraiva e Melo (2011) e; Silva, Martinez e Santos (2012). Outros referenciais também foram utilizados com o objetivo de sustentar as análises necessárias, dentre eles, destacam-se a Tese de Matos (2011) e o estudo de Leite e Prado (2004).

O trabalho foi organizado em quatro seções, uma introdutória, que é a que está sendo apresentada. Uma segunda seção em que será caracterizada a Paralisia Cerebral e sua etiologia; onde também será discutido o tratamento fisioterapêutico e multidisciplinar destinado às pessoas com PC e a importância do mesmo. Na terceira seção serão analisadas as orientações normativas relacionadas à oferta de fisioterapia nas escolas para crianças com algum tipo de deficiência e o papel do fisioterapeuta no processo de inclusão escolar. Na última seção serão apresentadas as considerações finais acerca do assunto.

## **A Paralisia Cerebral e o tratamento fisioterapêutico**

De acordo com Rézio, Cunha e Formiga (2012, p.601-602) a paralisia cerebral (PC) corresponde à "... um grupo de desordens permanentes do desenvolvimento do movimento e da postura, causando limitações nas atividades, que são decorrentes de distúrbios não-progressivos ocorridos durante o desenvolvimento fetal ou no cérebro infantil imaturo." Associadas às alterações motoras podem ocorrer problemas relacionados à cognição, comunicação, sensibilidade, percepção, bem como, decorrências osteomusculares secundárias. Segundo Madeira e Carvalho (2009) atualmente vêm sendo utilizado o termo Encefalopatia Crônica Não Progressiva ou Não Evolutiva (ECNE), pois este termo significa que as manifestações clínicas são persistentes e que apesar de serem modificadas conforme o desenvolvimento e com a plasticidade cerebral, não é evolutivo.

Devido às lesões que são causadas no cérebro e nas células que constituem essa zona cerebral, as sinapses, que é a transmissão de impulsos nervosos de uma célula para outra, devido às lesões que são causadas no cérebro e nas células que constituem essa zona cerebral, não são mais realizadas, tais lesões prejudicam a condução dos impulsos elétricos, que são os determinadores das funções, ações e dos movimentos do corpo, alterando o controle das posturas, o grau de rigidez ou flacidez dos músculos (Matos, 2010).

A lesão ocorre na área motora primária, a qual se encontra no giro pré-central no cérebro, conhecida também por "Área 4 de Brodmann". Essa região dá origem aos tratos motores que imergem para a medula e o tronco encefálico. Por exemplo, quando a área motora primária situada na direita é estimulada por algum estímulo elétrico, provoca movimentos de algumas partes do corpo da região esquerda, da mesma forma que quando área motora primária localizada na esquerda é estimulada, provoca reações do lado direito (Matos, 2010).

A Paralisia Cerebral por causar diversas alterações, não só motoras, é considerada como uma deficiência. A deficiência é entendida:

Como uma manifestação corporal ou como a perda de uma estrutura ou função do corpo; a incapacidade refere-se ao plano funcional, desempenho do indivíduo e a desvantagem diz respeito à condição social de prejuízo, resultante da deficiência e/ou incapacidade (Brasil, 2007, p.20).

O Ministério da Educação (MEC) reconhece a PC como deficiência, através do decreto nº 3.298 de 1999 da legislação brasileira, no art. 4º, onde considera deficiência física aquela que compromete completamente ou parcialmente algum segmento corporal, podendo apresentar-se pelas formas: “paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia [...]” (Brasil, 1999).

De acordo com Matos (2010) é de extrema importância saber as causas da PC para que se possa prevenir de alguma forma e para a melhor compreensão sobre essa deficiência. As causas podem ser Pré-natais (durante a gestação), destacando-se as infecções intra-uterinas, anóxia, sendo esta a de maior incidência, uso de drogas e bebidas alcólicas, mal formação cerebral, entre outras. As Perinatais são as que ocorrem durante o parto, sendo elas, prematuridade, anóxia durante o parto, baixo peso, parto difícil ou demorado. Entre as causas Pós-natais (após o nascimento) tem-se os traumatismos cerebral, meningites, encefalites, convulsões e AVC.

A PC compromete o neuromotor do indivíduo, envolvendo partes distintas do corpo, sendo classificadas conforme o acometimento, podendo ser tetraplegia, onde os quatro membros são acometidos, hemiplegia, acometendo um lado do corpo e diplegia, que acomete ambos os membros de ambos os lados. Há ainda outra forma de classificar, baseando-se nas alterações tanto da desordem de movimento, quanto nas alterações de tônus muscular, podendo ser “espástico, discinético ou atetóide, atáxico, hipotônico e misto”, sendo a forma espástica a mais comum da PC. A gravidade depende de como a criança se locomove, sendo classificada como leve, moderada ou grave (Madeira; Carvalho; 2009, p.2).

Para melhor compreensão das alterações causadas pela PC, elas podem ser: piramidais ou extrapiramidal. Para Matos (2010) a forma espástica que está relacionada ao aumento do tônus muscular é uma forma de lesão piramidal e é o tipo mais frequente. Além da alteração do tônus, há uma diminuição da força muscular e é encontrada uma hiperreflexia, quando se é testado os reflexos, como, por exemplo, o cutâneo plantar. De acordo com Matos (2010, p.28):

A lesão pode aparecer no córtex motor ou no trato piramidal do cérebro. Dependendo do local onde a lesão ocorre, diferentes partes do corpo são afetadas e cada vez mais, os movimentos são restritos em amplitude e requerem excessivo esforço; apresenta-se em quatro tipos, de acordo com a área do corpo lesionada: hemiplegia espástica, diplegia espástica, tetraplegia espástica e a triplegia espástica.

As lesões ocasionadas extrapiramidal levam ao desenvolvimento de movimentos involuntários, principalmente da face, nos braços e no tronco. Devido a esses movimentos, podem interferir de forma sistêmica como na fala, na alimentação, no alcance de objetos e em outras ações que necessitem de coordenação motora. Ocorrem com menos frequência, são os núcleos da base os envolvidos e por isso, acontecem alguns movimentos involuntários e não coordenados (Matos, 2010).

Conforme aponta Matos (2010) existem as formas Atetóide, Coreia e Distonia, uma característica em comum é o movimento involuntário, sendo a forma Atetóide lenta, afetando os movimentos voluntários. A forma Atáxica, é a mais rara forma e tem como localização da lesão o cerebelo e os tratos cerebelares, podendo estar relacionada com a forma espástica. Leite e Prado (2004, p. 43) em seus estudos aponta alterações na coordenação motora

“alterações do equilíbrio (ataxia axial) e, menos comumente, da coordenação (ataxia apendicular). Sua marcha se faz com aumento da base de sustentação podendo apresentar tremor intencional”.

Matos (2010) aponta ainda a forma Hipotônica que se caracteriza pela presença de tônus muscular baixo ou hipotônico, é a forma contrária da espástica, justamente pela presença de tônus muscular baixo, não havendo resistência quando é realizado algum movimento passivo. Forma mista “é a associação das manifestações anteriores, correspondendo, geralmente, ao encontro de movimentos distonias e corel-atetóides ou à combinação de ataxia com plegia (sobretudo diplegia)” (Leite; Prado; 2004, p. 43).

O diagnóstico da PC se caracteriza pela presença de alterações motoras, porém, associado a essas alterações, podem ocorrer manifestações como: Deficiência mental; Epilepsia; Distúrbios da fala, linguagens e visuais. São comuns também problemas relacionados ao comportamento, que segundo Leite e Prado (2004) são causados nas crianças que possuem limitação de inteligência, pela proteção familiar exagerada ou até mesmo pela rejeição familiar, problemas osteomioarticulares são fatores que prejudicam o quadro e tornam o tratamento mais dificultoso, como as cifoescolioses, deformidades nas extremidades do corpo, encurtamentos musculares, entre outras alterações (Leite; Prado; 2004).

Como discutido acima as causas podem ser de diferentes naturezas e essas podem influenciar e até determinar a gravidade e extensão da deficiência. O grau de comprometimento em relação a fatores motores, cognitivos, sensitivos, perceptivos, de comunicação e problemas osteomusculares secundários precisam ser considerados na avaliação e diagnóstico e deve servir como balizador para o atendimento tanto do fisioterapeuta, quanto dos demais profissionais envolvidos no acompanhamento da criança. O tratamento deve ser realizado por uma equipe multidisciplinar, que inclui médicos, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, assistente social, entre outros.

Os autores, pautando-se no estudo de Diament e Cypel (1996, *apud* Rézio; Cunha; Formiga; 2012, p. 602), indicam ainda, que a fisioterapia deve ser aplicada conforme o quadro clínico de cada criança, o que significa que o “... atendimento fisioterapêutico deve levar em conta sempre as etapas do desenvolvimento motor normal e utilizar vários tipos de estimulação sensitiva e sensorial”. Assim, é válido ressaltar que as crianças com maior comprometimento motor e cognitivo requerem maior atenção e adaptação no atendimento escolar, elemento que não pode ser negligenciado ou secundarizado nas discussões e definição de estratégias de ação.

Os instrumentos de avaliação e classificação são aliados aos profissionais envolvidos no tratamento da criança com PC, para que se possa propor um atendimento terapêutico específico e individualizado, devendo ser realizadas avaliações que buscam caracterizar a funcionalidade da criança (Santos *et al.*, 2016).

Com base nas Diretrizes de Atenção à Pessoa com Paralisia Cerebral (Brasil, 2013) apesar da PC ser uma doença crônica e incurável, muito pode e deve ser feito para que o indivíduo com PC tenha autonomia e independência no seu dia a dia. Para isso é necessário o trabalho multidisciplinar, como neurologista, pediatra, fisioterapeuta, terapeuta

ocupacional, fonoaudiólogo, pedagogo, professor, entre outros profissionais que podem ajudar no tratamento da criança com PC. Esses profissionais muitas vezes irão trabalhar de forma conjunta, buscando melhorar a qualidade de vida, proporcionar a inclusão, não só escolar, mas também social, e, de certa forma prolongar a vida do indivíduo com PC.

A fisioterapia busca alcançar objetivos como: melhorar independência, estimulação sensorial e motor, prevenção de deformidades, melhorar habilidades motora, cognitivas e de memória, diminuir dor, reduzir espasmos, melhorar posturas, prescrever órteses, diminuir padrões patológicos, promover aumento de amplitude de movimento, melhorar coordenação e, sobretudo, melhorar e proporcionar qualidade de vida ao paciente (Brasil, 2013).

Além disso, o fisioterapeuta deve orientar a família e o paciente sobre as condições da doença, a importância da continuidade do tratamento, inclusão social e educacional, com o objetivo de garantir melhores condições de vida. O tratamento fisioterapêutico vem sendo valorizado pelos pacientes e pelos profissionais de saúde, que compreendem a importância do tratamento para o desenvolvimento global do indivíduo. Os métodos e técnicas escolhidas pelo fisioterapeuta devem ser específicas, baseando-se nas condições clínicas apresentadas, devendo ser o tratamento individualizado (Brasil, 2013).

## **As orientações normativas e a fisioterapia nas escolas de ensino regular**

A inclusão das crianças com Necessidades Especiais em Escolas de ensino regular é uma realidade necessária no âmbito mundial. Para tanto, são necessárias criações de decretos, leis, convenções e deliberações que tratem dos direitos desses alunos, combatendo assim os preconceitos acerca dessas crianças. Há anos vem se falando sobre a inclusão escolar, e é importante que a sociedade compreenda os direitos e valorize as pessoas com algum tipo de necessidade especial, seja ela qual for (Londrina, 2016).

O atendimento das crianças com deficiências, o que inclui as com Paralisia Cerebral, tem Amparo Legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (Brasil, 1996):

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

O MEC em seu relatório a respeito da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva aponta que:

A educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os educandos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Londrina, 2016, p. 12).

Segundo a Deliberação do Conselho de Educação Municipal de Londrina - CMEL (Londrina, 2016) o Estado e a família se responsabilizam conjuntamente pela Educação Especial, devendo assegurar a educação inclusiva a alunos que necessitem de Atendimento Educacional Especializado - AEE, sendo está ofertada preferencialmente na rede regular de ensino. Deve ser integrado ao processo educacional, sendo considerados todos os níveis, etapas e modalidades do ensino.

No parágrafo §1º. Fica claro que a Educação Especial deve fazer parte do processo educacional do aluno que necessita de inclusão, permanecendo por toda a vida do educando, devendo ser explorados os seus potenciais, habilidades físicas, intelectuais e sociais, para desta forma assegurar que o aluno possa desenvolver melhor seus conhecimentos e aprendizagens. A Educação Especial deve começar desde a faixa etária zero, onde a criança está inserida na Educação Infantil e devem permanecer até os cinco anos, idade em que a criança ainda se encontra matriculada na Educação Infantil (Londrina, 2016).

Devem fazer parte da Educação Especial os alunos que apresentem deficiência física, mental, intelectual ou sensorial e alunos que apresentem algum transtorno específico, interferindo de alguma maneira na interação total e efetiva no processo educacional, quando comparado com os alunos que não necessitam de AEE. Em relação aos direitos conferidos aos alunos com necessidades especiais, o Art. 3º da Deliberação do CMEL prevê que estes devem ter os mesmos direitos que os alunos que estão matriculados na mesma instituição (Londrina, 2016).

De acordo com Londrina (2016) para que a criança se encaixe nas condições de educação especial, deve ser realizada uma avaliação psicoeducacional em relação escolar, devendo ser aplicada por um professor qualificado e que esteja inserido nos recursos Multifuncionais e/ou pela equipe multiprofissional e interdisciplinar. Conforme o art. 7º da Deliberação do CMEL (Londrina, 2016) a Educação Especial será ofertada pelos seguintes meios, sem prejuízo de outros atendimentos:

I – inclusão preferencial no ensino regular, com Atendimento Educacional Especializado - AEE, ofertado no turno inverso, em Salas de Recursos Multifuncionais, quando necessário; [...]

III – parceria com Instituições de Ensino de Educação Básica, na modalidade Educação Especial;

IV – parceria com Centros de Atendimento Educacional Especializado. [...]

Sobre o “Art. 8º. Fica assegurado o atendimento ao educando com deficiência em escolas e instituições de Educação Infantil da rede regular de ensino do Sistema Municipal de Educação de Londrina podendo ser inserido em escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, observada a identificação das necessidades educacionais realizadas conforme estabelece o Artigo 6º e § 2º do artigo 7º desta Deliberação e considerando a opção do estudante e da família quanto à instituição que melhor atenda às suas necessidades” (Londrina, 2016, p.2). Para tanto, devem ser feitas as adaptações, modificações e ajustes adequados à necessidade individual de cada aluno que necessite de adequações, para que o mesmo possa ser inserido no ambiente escolar sem nenhum prejuízo, exercendo assim todos os direitos e liberdades fundamentais para melhor inclusão (IDEM).

Fica a carga do poder público “estabelecer parcerias ou convênios com organizações

públicas e privadas, instituições de Ensino Superior e outros que assegurem atendimentos complementares e/ou projetos, quando necessário” (Londrina, 2016, p.3). A avaliação do aluno com deficiência matriculado na rede pública municipal de ensino deve ser realizada durante o início, ao longo e ao término da sua participação, sendo realizada pela equipe de profissionais ligados a criança (IDEM).

Em seu art.11. A Deliberação de CMEL deixa claro que deve fazer parte do Projeto Político Pedagógico da instituição que possuem alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos, a garantia de que o aluno terá a mesma qualidade durante o processo educacional dos demais alunos, assegurando assim os direitos de todos. Para esse atendimento, a instituição deve readequar quando necessário às instalações e materiais tanto pedagógicos quanto os tecnológicos, e buscar os profissionais especializados na Educação Especial. Quando necessário, deve haver pessoal de apoio para as atividades de higiene pessoal do aluno (Londrina, 2016).

A Deliberação do CMEL caracteriza em seu art. 14. Que o Atendimento Educacional Especializado – AEE é aquele que tem “caráter complementar e suplementar ofertado pelas instituições de ensino regular, para atender às necessidades educacionais especiais dos educandos” (Londrina, 2016, p. 5). Podendo ser ofertado em Centros de Atendimento Educacionais Especializados conveniados e em Centros de Atendimento Especializados criados pelo município (IDEM).

Muitos alunos que têm algum tipo de deficiência física necessitam de adequações e adaptações no meio em que estão inseridos, seja no ambiente domiciliar ou no ambiente social, desta forma a Deliberação do CMEL, (Londrina, 2016) em seu Art. 19. Diz que é papel da instituição em que o aluno com necessidade de atendimento especializado adequar mobiliário, promover acessibilidade nas instalações da instituição, além dos equipamentos utilizados para comunicação e informação.

Os atendimentos terapêuticos específicos, como exemplo a fisioterapia, como refere a Deliberação do CMEL, 2016, deve ser ofertado pelo Centro Municipal de Atendimento Especializado, pela Secretaria Municipal de Educação. São atendidas as pessoas que tenham deficiência:

Visual, auditiva, intelectual, múltipla deficiência, distúrbios de aprendizagem, desatenção e hiperatividade/impulsividade, transtorno global do desenvolvimento, alterações da fala e linguagem, altas habilidades/superdotação e atraso do desenvolvimento (Londrina, 2016, p.6).

As áreas terapêuticas ofertadas são: “Pedagogia, Psicologia, Fonoaudiologia, e equipes médica e multidisciplinar, avaliação diagnóstica e reeducação visual e auditiva, além de professores de apoio especializado, conforme previsto no Art. 7º, inciso V e Art. 9º inciso III” (Londrina, 2016, p. 6). Deve-se incluir no processo de Educação Especial à Família, à comunidade e à escola, orientando-as conforme o Art. 21. Onde os atendimentos especializados são assegurados pela Secretaria Municipal de Educação (Londrina, 2016). O “Art. 22. A mantenedora poderá criar outros atendimentos terapêutico-educacionais e especializados afins e utilizar-se, em parceria, dos atendimentos já existentes no município” (Londrina, 2016, p. 6). Dessa forma, a instituição deve buscar ofertar esses serviços da melhor forma possível.

Conforme Londrina (2016) para a realização do levantamento das necessidades pertinentes a cada aluno deve haver uma avaliação, realizada para se fazer diagnóstico clínico e pedagógico e para saber as informações prestadas pelos pais ou responsáveis, e também para o acompanhamento ao longo dos anos, o professor da Sala de Recursos Multifuncionais ou a equipe multiprofissional e interdisciplinar são os responsáveis por essa avaliação.

As crianças que estão inseridas no ambiente escolar necessitam de algumas habilidades como por exemplos conseguir-se manter sentado e com cabeça posicionada de forma adequada. Para Silva, Martinez e Santos (2012) alunos com PC, principalmente os quadros mais graves, podem ter dificuldades motoras, cognitivas, comportamentais, visuais e auditivas. Essas alterações podem vir a dificultar o convívio no ambiente escolar, visto que pode dificultar a “aquisição de habilidades necessárias à interação educacional e práticas instrucionais como o manuseio de instrumentos para desenhar e escrever” (Silva; Martinez; Santos, 2012, p.35).

Alunos com PC muitas vezes necessitam de adaptações para locomoção, escrita, participação nas aulas de educação física, entre outras atividades, devido às limitações causadas pela deficiência. Isso pode causar impacto no ambiente escolar, em sua autoestima e dificultar a interação social e participação no intervalo e recreação, podendo muitas vezes levar a exclusão do grupo escolar (Silva; Martinez; Santos; 2012).

Tendo em vista as preocupações acima citados, instrumentos de avaliação para identificar as demandas acadêmicas e funcionais de crianças com necessidades especiais, inseridas no ambiente escolar regular, o mais utilizado deles é o a School Function Assessment – SFA, que tem como objetivo segundo Silva, Martinez e Santos (2012, p. 35):

Identificar a participação e o desempenho de tarefas de crianças com necessidades especiais na escola regular, os pontos fortes e limitações da inclusão escolar, assim como verificar a eficácia dos programas de intervenção na escola, realizada por equipes multidisciplinares, em países como os Estados Unidos.

A referida escala foi desenvolvida por terapeutas ocupacionais, e é aplicada através de um “questionário estruturado que permite conhecer o desempenho do aluno em tarefas funcionais pertinentes ao ambiente escolar”. (Silva; Martinez; Santo; 2012, p. 36). Avalia a habilidade que o aluno realiza atividades importantes, relacionadas ao cognitivo e ao comportamental, habilidades como se locomover na sala e nas dependências da escola, relacionadas também a interação social com colegas de turma e na realização de tarefas e na participação nas atividades realizadas nos pátios e nas quadras da escola (Silva; Martinez; Santos, 2012).

A avaliação consiste em três etapas, sendo elas: análise mais global da função do aluno na escola para o desempenho de atividades específicas. A Participação, parte I da escala, avalia os “seis ambientes principais de atividades relacionadas com a escola: sala de aula, pátio/recreio, transporte para e da escola, banheiro, transições e horário da refeição/lanche” (Silva; Martinez; Santos, 2012, p. 36).

Existe a parte II e a parte III, descrita nos estudos de Silva, Martinez e Santos (2012) como: A II avalia se há necessidade de assistência por parte de um adulto e se é preciso adaptações quanto as tarefas que exigem um cognitivo preservado e habilidades físicas. A

III e última parte avalia itens relacionados a tarefas cotidianas, como comer e beber, higiene pessoal, compreensão, comportamento.

A inserção da criança com PC deve ser realizada por uma equipe multidisciplinar, onde cada profissional tem papel importante para que a inclusão ocorra da melhor forma, suprimindo as necessidades apresentadas por cada aluno com necessidades especiais. Estudos de Melo, Lucena e Saraiva (2017) apontam que o Fisioterapeuta é o profissional que estuda e interfere de em seus tratamentos a funcionalidade a capacidade do indivíduo. O modelo da CIF deve servir de balizador para que o profissional trace objetivos de tratamento para melhorar a funcionalidade, prevenir incapacidades e melhorar a qualidade e vida educacional e social.

A profissão acima destacada atualmente busca maximizar a independência funcional, a participação social na comunidade, no ambiente escolar e na comunidade. Antigamente os objetivos fisioterapêuticos eram propostos para melhorar a deficiência física no geral, não sendo analisada a vida por fora da terapia (Melo; Lucena; Saraiva, 2017).

Os autores supracitados trazem em seus estudos a importância do relacionamento fisioterapeuta- professor e o fisioterapeuta-família, pois por meio desses relacionamentos é que se consegue entender e conhecer melhor as necessidades no ambiente escolar e familiar, para que de alguma forma o fisioterapeuta possa auxiliar e orientar os mesmos quanto as adaptações, orientações posturais, mobiliário adequado, melhoria no ambiente arquitetônico, na acessibilidade nos diferentes ambientes escolar e buscar soluções adequadas para os problemas apresentados, para que o resultado dessa interação possa auxiliar o trabalho pedagógico, facilitando-o. Os autores Saraiva e Melo (2011) corroboram com essa ideia, pois para eles os professores precisam estar cientes de como lidar com as alterações apresentadas pelo aluno, com finalidade de promover aprendizagem e o desenvolvimento global do mesmo. Assim como os autores Silva, Santos e Ribas (2011) que defendem a interlocução do fisioterapeuta com o corpo docente, pais e comunidade.

A presença de alterações posturais, causadas pelo aumento ou diminuição do tônus muscular, presença de alterações osteomioarticulares, dor, problemas cognitivos e de comportamento são fatores determinantes para a prescrição do mobiliário escolar, realizado pelo fisioterapeuta, pois a persistência de um mobiliário ruim e inadequado pode trazer piores consequências das alterações já apresentadas, prejudicando assim a inclusão escolar na rede regular de ensino e dificultando a aquisição de aprendizagens (Saraiva; Melo, 2011).

Saraiva e Melo (2011) em seus estudos destaca a importância e o papel do fisioterapeuta nas escolas, para eles a problemas posturais apresentados pelos alunos podem acarretar dificuldades para o desenvolvimento de aprendizagens, desse modo, o fisioterapeuta deve buscar soluções para melhorar as respostas educacionais do educando, uma vez que, mudando o posicionamento do aluno e o posicionado de forma correta, já irá favorecer a melhora das respostas educacionais.

O fisioterapeuta deve estar presente continuamente nas escolas, para poder fiscalizar as adequações realizadas, o mobiliário adaptado, e as mudanças arquitetônicas, pois as crianças podem precisar de readaptações e estas devem ser realizadas, para que

as consequências de uma má adaptação possa ser erradicada ou minimizada. Alguns fatores como problemas circulatórios, cutâneos, quedas e alterações posturais podem ser prevenidas, desde que sejam feitas modificações corretas e essas monitoradas pelo profissional fisioterapeuta (Saraiva; Melo, 2011).

Melo, Lucena e Sariava (2017) defendem que o fisioterapeuta deve estar mais presente no contexto escolar das crianças com deficiência física, seja graduando ou profissional, defendem ainda que um melhor preparo deve ser dado através de estudos e ações que ajudem no processo de inclusão escolar.

A Resolução nº. 08 do COFITTO, de 20 de fevereiro de 1978, esta resolução em seu art.º 3 aponta como dever do profissional de fisioterapia

[...] prescrever, ministrar e supervisionar terapia física, que objetive preservar, manter, desenvolver ou restaurar a integridade de órgão, sistema ou função do corpo humano, por meio de: I - ação, isolada ou concomitante, de agente termoterápico ou crioterápico, hidroterápico, aeroterápico, fototerápico, eletroterápico ou sonidoterápico, determinando: [...] educação ou reeducação neuromuscular, de locomoção, de regeneração osteoarticular, de correção de vício postural, de adaptação ao uso de órtese ou prótese e de adaptação dos meios e materiais disponíveis, pessoais ou ambientais, para o desempenho físico do cliente (Brasil, 1978.)

Os autores Melo, Lucena e Saraiva (2017) destaca na resolução o exercício do fisioterapeuta em relação a adequações do ambiente em que o indivíduo está inserido, devendo a escola ser um ambiente explorado e estudado pelo fisioterapeuta. Destacam ainda a ausência nas diretrizes curriculares do curso, que são dirigidas a inclusão escolar, havendo poucas pesquisas e investigações voltadas a esse tema. A maioria das Universidades não inclui em currículo escolar o tema inclusão escolar, faltando embasamento e teórico sobre o tema, segundo eles “perpetua-se uma visão tecnicista e tratamento, reabilitação e/ou manutenção, concentrando-se os campos de atuação em clínicas e hospitais” (Melo; Lucena; Saraiva, 2017, p. 187).

Ao longo do texto foram apontados os serviços que o fisioterapeuta realiza nas escolas, as orientações em relação às características da PC e sobre como pode ser a atuação do corpo docente, pais e comunidade, tem sido apontada pelos diferentes estudiosos como sendo algo de grande importância. Também foi bastante lembrada a necessidade da promoção de acessibilidade nos ambientes e propostas de atividades em que os alunos com deficiência possam participar. Assim, o Fisioterapeuta tem grande importância no processo de inclusão educacional, entretanto, trabalhos que tratam do papel do fisioterapeuta junto às escolas regulares ainda são escassos, sendo necessários mais estudos acerca do tema.

Outra questão suscitada pelo presente estudo consiste na indagação a respeito da materialidade do exposto nas Leis apresentadas ao longo do texto, será que são de fato colocadas em prática? A deliberação do CMEL (Londrina, 2016) aponta que quando solicitado o apoio de serviço especializado, o município deve dispor, podendo ser estabelecidos convênios com instituições que ofereçam esse serviço, sendo assim, fica a indagação: de que forma é possível estabelecer os convênios e, como são realizados os serviços especializados? Eles já existem? De que forma a escola e o município dispõe do serviço de fisioterapia quando identificada a necessidade do atendimento? Os pais e a comunidade devem fazer parte do processo de inclusão, mas será que eles realmente recebem as orientações pertinentes ao tema? Ou melhor, os pais têm conhecimentos sobre

as Leis que amparam seus filhos? Essas são algumas perguntas que foram levantadas durante a construção do trabalho e, que ainda ficaram em aberto, podendo constituir-se em novos estudos. O campo demanda ainda muito trabalho de reflexão e análise.

A inclusão escolar deve ser melhor avaliada, buscando ofertar aos alunos condições adequadas, visando estabelecer a qualidade necessária que permita a cada criança com PC desenvolver todas as suas potencialidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentado na primeira seção, este trabalho teve como objetivo central tecer análises acerca da problemática, como o fisioterapeuta pode atuar junto às crianças com paralisia cerebral com vistas à inclusão escolar desses indivíduos. E teve, portanto, como objetivo central, empreender análises em documentos e referenciais teóricos que permitam compreender esse papel do fisioterapeuta. Para tanto, foram realizados levantamentos de dados e elementos que possibilitem caracterizar a Paralisia Cerebral e o trabalho fisioterapêutico correspondente, mapear as orientações normativas que amparam o processo de inclusão e, por fim, apresentar e discutir o papel do fisioterapeuta nesse processo de inclusão escolar.

A partir dos estudos realizados e apresentados na segunda seção foi possível observar que a Paralisia Cerebral pode ser causada por fatores pré-natais, perinatais e pós-natais. Ocorrem desordens motoras, cognitivas, sensoriais e de comportamento. As lesões podem ocorrer na região piramidal ou extrapiramidal, sendo a forma piramidal a mais comum. Podem ocorrer nos quatro membros (quadriplegia), três membros (triplegia), diplegia onde os quatro membros são afetados, com predomínio em membros superiores e; em Hemiplegia, onde um lado do corpo é acometido. Podemos classificar ainda, conforme a alteração do tônus, em espástica, atetóide, ataxia, mista e hipotônica. As alterações causadas pela PC limitam a vida social e educacional das crianças acometidas por essa deficiência, desta forma, o tratamento terapêutico das crianças com PC deve ser realizado por meio de uma equipe multidisciplinar que envolve médicos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, entre outros profissionais. Sendo assim, fica a cargo do fisioterapeuta propor um atendimento individualizado, baseado nas alterações apresentadas pelos indivíduos, buscando melhorar a qualidade de vida, promover independência funcional e, auxiliar no processo de inclusão social e educacional.

Com o apresentado na terceira seção foi possível identificar e analisar o papel do fisioterapeuta no processo de inclusão escolar. A análise das orientações normativas permitiu entender o quanto defendido é o tema de inclusão escolar, sendo assim, quando necessário, o Estado deve se responsabilizar por esse processo, disponibilizando os recursos cabíveis a cada indivíduo. O profissional fisioterapeuta no âmbito escolar busca favorecer o processo de inclusão social e a facilitar o trabalho pedagógico, através de orientações aos professores e famílias, bem como, solucionar problemas de locomoção, escrita e acessibilidade.

Após análises feitas, foi possível observar a necessidade de mais estudos acerca do tema, uma vez que, a inclusão escolar das crianças com deficiência se faz necessária e

é amplamente defendida por leis e, para tanto, uma equipe multidisciplinar, em destaque o trabalho do fisioterapeuta, é de suma importância para o sucesso da inclusão escolar.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 26 de Mai. 2017.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm)>. Acesso em 15 out. 2018.

BRASIL. MEC. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes Brasileira de Atenção à Pessoa com Paralisia Cerebral** / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em:< [http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield\\_generico\\_imagens-filefield-description%5D\\_70.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_70.pdf)>. Acesso em: 29 Mai. 2018.

BRASIL. SEESP / SEED / MEC. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: MEC; 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_df.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_df.pdf). Acesso em: 20 Set. 2018.

BRASIL. **Conselho federal de fisioterapia e terapia ocupacional**. Resolução Nº. 08, De 20 de Fevereiro de 1978. Aprova as Normas para habilitação ao exercício das profissões de fisioterapeuta e terapeuta ocupacional e dá outras providências. D.O.U nº 216 - de 13.11.78, Seção I, Parte II, Pág. 6.322/32.

FERRAZ, Clara Regina Abdalla; ARAUJO, Marcos Vinícius de; CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues. **Inclusão de crianças com Síndrome de Down e paralisia cerebral no ensino fundamental I: comparação dos relatos de mães e professores**. Revista brasileira de educação específica., Marília, v. 16, n. 3, p. 397-414, Dez. 2010. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n3/v16n3a06.pdf>> Acesso em: 20 Set 2018.

LEITE, Jaqueline Maria Resende Silveira, PRADO, Gilmar Fernandes do. **Paralisia cerebral Aspectos Fisioterapêuticos e Clínicos**. Revista Neurociências. Disponível em:< <http://www.revistaneurociencias.com.br/edicoes/2004/RN%2012%2001/Pages%20from%20RN%2012%2001-7.pdf>> Acesso em: 10 Set. 2018.

LONDRINA. **Conselho Municipal de Educação de Londrina, Deliberação nº 5/2016, de 7 de dezembro de 2016**. Estabelece as Normas para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Londrina. Jornal Oficial do Município de Londrina, Londrina, PR, nº 3158, 29 dez. 2016.

MADEIRA, Elisângela Andrade Assis; CARVALHO, Sueli Galego de. **Paralisia Cerebral e fatores de risco ao desenvolvimento motor: uma revisão teórica**. Cadernos de Pós Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 142-163, 2009. . Disponível em:< [http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Pos-Graduacao/Docs/Cadernos/Caderno\\_vol\\_8/2009.2Artigo\\_9\\_PARALISIA\\_CEREBRAL\\_E\\_FATORES\\_DE\\_RISCO\\_AO\\_DESENVOLVIMENTO\\_MOTOR\\_UMA\\_REVIS\\_\\_TE\\_ICA.pdf](http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Pos-Graduacao/Docs/Cadernos/Caderno_vol_8/2009.2Artigo_9_PARALISIA_CEREBRAL_E_FATORES_DE_RISCO_AO_DESENVOLVIMENTO_MOTOR_UMA_REVIS__TE_ICA.pdf)>. Acesso em: 29 Mai. 2018.

MATOS, José Antônio Souza. **A escola e o percurso educativo de pessoas com paralisia cerebral: estudo de caso**. 2011. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de, Neide, LUCENA, Maria Gomes de, SARAIVA, Luzia Livia Oliveira. **Atuação de fisioterapeutas na inclusão de alunos com deficiência física no ensino regular**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 55, n. 44, p. 176-199, abr./jun. 2017. Disponível em: < <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12750> > Acesso em: 20 Set. 2018.

REZIO, Geovana Sôffa; CUNHA, Jackeline Oliveira do Vale; FORMIGA, Cibelle Kayenne Martins Roberto. **Estudo da independência funcional, motricidade e inserção escolar de crianças com Paralisia Cerebral**. Revista brasileira de educação específica., Marília, v. 18, n. 4, p. 601-614, Dez. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-5382012000400005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-5382012000400005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 25 Mai. 2018.

SANTOS, Lúcia Helena C. dos *et al* . **Inclusão escolar de crianças e adolescentes com paralisia cerebral: esta é uma realidade possível para todas elas em nossos dias?** Revista paulista de pediatria., São Paulo, v. 29, n. 3, p. 314- 19, Set 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-05822011000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-05822011000300002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 25 Mai. 2018.

SANTOS, Patrícia Domingos dos *et al* . **Instrumentos que avaliam a independência funcional em crianças com paralisia cerebral: uma revisão sistemática de estudos observacionais**. Fisioter. Pesqui., São Paulo, v. 23, n. 3, p. 318-328, Set. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-29502016000300318&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-29502016000300318&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 Set. 2018.

SARAIVA, Luzia Livia Oliveira, MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **Avaliação e participação do fisioterapeuta na prescrição do Mobiliário escolar utilizado por alunos com paralisia cerebral em escolas estaduais públicas da rede regular de ensino**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, n.2, p.245-262, Mai.-Ago 2011. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000200006&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000200006&script=sci_abstract&lng=pt) > Acesso em: 19 Set. 2018.

SILVA, Daniela Baleroni Rodrigues; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões; SANTOS, Jair Licio Ferreira. **Participação de crianças com paralisia cerebral nos ambientes da escola**. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 18, n. 1, p. 33-52, Mar. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382012000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 Set. 2018.

SILVA, Simone Massaneiro; SANTOS, Rosângela Ribeiro de Castro Neri; RIBAS, Cristiane Gonçalves. **Inclusão de alunos com paralisia cerebral no ensino fundamental: contribuições da fisioterapia**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, n.2, p.263-286, Mai.-Ago., 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17n2/a07rbeev17n2.pdf>>. Acesso em: 15 Set. 2018.

---

## 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 11, 13, 16, 23, 25, 32, 34, 35, 38, 42, 49, 51, 52, 54, 56, 60, 61, 69, 72, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110  
ambiente educacional 78, 81, 87, 105  
ambiente escolar 27, 39, 41, 42, 75, 82, 84, 86, 89, 90, 100, 103, 113, 130, 132, 133  
ambientes educacionais 93, 98, 100  
ambientes escolares 32  
âmbito educacional 69  
aprendizagem 11, 16, 21, 22, 25, 26, 27, 29, 33, 34, 35, 36, 41, 43, 47, 51, 52, 53, 57, 58, 59, 60, 64, 69, 71, 79, 81, 82, 84, 95, 97, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111  
assistente social 128  
atendimento educacional 16, 20, 70, 72, 74, 106, 107, 108, 111  
atividades pedagógicas 26, 69  
autismo 11, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 21, 24, 25, 28, 29, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52  
autistas 11, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 26  
autonomia 27, 32, 33, 38, 41, 42

## B

baixa autoestima 76

## C

comando instrucional 44, 45, 48, 49  
comunicabilidade 44  
convívio social 11, 44  
crianças autistas 11, 13, 14, 18  
crianças diagnosticadas 12, 32, 35  
crianças especiais 64, 71, 76, 77, 80  
crianças hiperativas 34  
crianças necessidades especiais 53

## D

deficiência 16, 20, 21, 22, 23, 25, 27, 31, 34, 53, 54, 55,

62, 63, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74  
deficiência auditiva 79, 80  
deficiente físico 63, 72  
democrática 16, 69, 72, 79, 87, 108  
desenvolvimento 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 24,  
25, 26, 27, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 44,  
45, 46, 47, 50, 54, 56, 57, 58, 59, 64, 65, 66, 69, 70,  
72, 73, 77, 79, 80, 81, 82, 84, 87, 88, 90, 91, 93, 94,  
97, 98, 100, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 112, 113,  
116, 117, 120, 124, 126, 127, 128, 129, 131, 133, 136  
desenvolvimento escolar 44  
diagnosticados 33, 37  
diagnóstico 13, 15, 19, 24, 25, 34, 35, 38, 42, 128, 132  
direitos das crianças 104, 105  
direitos humanos 93, 100  
diversidade 16, 22, 29, 36, 37, 47, 54, 55, 61, 62, 69, 70,  
71, 72, 73, 74, 81, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91  
diversidade e heterogeneidade 69  
documentos oficiais 80, 103, 105, 109  
doença psiquiátrica materna 35

## E

educação 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23,  
25, 26, 29, 30, 33, 34, 40, 42, 43, 52, 55, 57, 59, 64,  
66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80,  
81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91  
educação especial 19, 22, 29, 55, 70, 73, 75, 91, 94,  
103, 106, 109, 111, 112, 113, 115, 116  
educação física 23, 68, 74, 76, 77, 80, 81, 83  
educação física. 68  
educação inclusiva 15, 16, 21, 22, 23, 26, 30, 33, 34,  
43, 69, 71, 72, 79, 80, 81, 84, 87, 88, 89, 94, 97, 98,  
99, 101, 103, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115,  
118, 120, 121, 124, 129, 130  
educação infantil 11, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 103, 106,  
107, 108, 109, 110, 111  
escola inclusiva 16, 20, 23, 26  
escola pública 20, 30  
escola regular 16, 20  
escolas públicas 38, 115, 116, 121  
estratégias 25, 26, 32, 35, 36, 37, 39, 44, 46, 50, 51, 52,  
56, 59, 69, 77, 81, 89, 94, 96, 98, 100, 105, 107, 113,  
116, 117, 120  
estratégias pedagógicas 32, 35  
exclusão 14, 23, 54, 55, 70, 72, 74, 76, 77, 78, 80, 82, 83

# F

ferramentas 33

fisioterapeuta 123, 124, 125, 126, 128, 129, 133, 134, 135, 136, 137

fisioterapia 123, 124, 125, 126, 128, 129, 131, 134, 136, 137

# H

habilidades 13, 14, 16, 20, 24, 26, 34, 40, 46, 51, 70, 71, 72, 73

hiperatividade 33, 42, 43,

histórias em quadrinhos 53, 54, 56, 58, 59, 62, 64, 65, 66

# I

inclusão 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 27, 30, 31, 34, 42, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111

inclusão escolar 11, 12, 13, 14, 15, 19, 22, 23, 52, 54, 55, 61, 69, 71, 76, 80, 86, 87, 90, 105, 108, 109, 111, 120, 123, 124, 125, 126, 129, 132, 133, 134, 135, 136

inclusão social 21, 53, 54, 62, 63, 65, 70, 72, 78, 90, 93, 94, 95, 97, 99, 100

inclusiva 15, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 26, 29, 30, 33, 34, 43, 53, 55, 61, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 97, 98, 99, 101, 103, 108, 109, 110, 111

inclusivo 16, 22, 23, 30, 36, 53, 60, 69, 75, 76, 77, 78, 79

infanto-juvenil 53, 62

integração 18, 22, 34, 57, 59, 61, 64, 65, 70, 73, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 91

interação social 12, 14, 15, 19, 23, 24, 26, 33, 44, 47, 51

# J

justiça social 95, 97, 98, 99

# L

legislação 25, 43, 82, 89, 91, 105

# M

meio estudantil 11

# P

paralisia cerebral 124, 125, 126, 135, 136, 137

pedagógica 19, 25, 26, 27, 29, 32, 34, 42, 43, 44, 56, 59, 60, 70, 71, 72, 81, 82, 96, 107

pedagógicas 26, 32, 35, 37, 47, 52, 69, 81, 85, 86, 89, 100, 103, 104, 105, 107, 109, 110

políticas 16, 17, 22, 26, 30, 43, 69, 72, 78, 83, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 109, 110, 111

políticas públicas 17, 30, 72, 86, 87, 88, 91, 94, 96, 97, 98, 99, 100

prática 16, 22, 26, 27, 30, 33, 34, 39, 40, 42, 56, 58, 60, 67, 69, 71, 73, 79, 80, 81, 84, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100

prática educacional 104, 106

práticas educativas inclusivas 74

preconceito 54, 55, 57, 59, 64, 74, 81, 85, 88, 89, 91

preconceitos 11

prejuízos sociais 11

processo de inclusão educacional 65, 123, 134

processo educacional 26, 47, 52, 60, 62, 90, 105, 116, 119, 120, 130, 131

processo educativo 71, 73, 76

processos de aprendizagem 116

propostas pedagógicas 69

psicopatologia 35

---

# S

síndrome 11  
sistema 5

# T

técnicas de ensino 78, 96  
tecnologia assistiva 112, 113, 114  
tecnologias educacionais 112, 113, 114, 116, 120  
transtorno global 124, 131  
transtorno mental 11



  
**AYA EDITORA**  
**2024**

