

Claudia Flores Rodrigues  
(Organizadora)

**EDUCAÇÃO  
ESPECIAL E  
INCLUSIVA:  
PERSPECTIVAS,  
RELATOS E  
EVIDÊNCIAS  
2**



AYA EDITORA  
2022

## **Direção Editorial**

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

## **Organizadora**

Prof.ª Dr.ª Claudia Flores Rodrigues

## **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. 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 Me. 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.º Dr. João Luiz Kovaleski

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

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.º Me. José Henrique de Goes

*Centro Universitário Santa Amélia*

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 Me. Myller Augusto Santos Gomes

*Universidade Estadual do Centro-Oeste*

Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Me. Pedro Fauth Manhães Miranda

*Centro Universitário Santa Amélia*

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 Ma. 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*

Prof.º Dr. Valdoir Pedro Wathier

*Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional, FNDE*

© 2022 - AYA Editora - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição *Creative Commons* 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). As ilustrações e demais informações contidas nos capítulos deste Livro, bem como as opiniões nele emitidas são de inteira responsabilidade de seus autores e não representam a opinião desta editora.

---

E2446 Educação especial e inclusiva: perspectivas, relatos e evidências . [recurso eletrônico]. / Claudia Flores Rodrigues (organizadora). -- Ponta Grossa: Aya, 2022. 163p.  
v.2

Inclui biografia  
Inclui índice  
Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
ISBN: 978-65-5379-026-1  
DOI: 10.47573/aya.5379.2.65

1. Inclusão escolar - Brasil. 2. Educação especial I. Rodrigues, Claudia Flores. II. Título

CDD: 371.9

---

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

## International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora EIRELI

### AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53  
Fone: +55 42 3086-3131  
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

**Prefácio ..... 9**

**01**

**Formação de professores para o ensino de estudantes com deficiência intelectual ..... 10**

**Arleia Gomes de Souza Ribeiro**

**Lívia da Conceição Costa Zaquero**

**Natália Moreira de Carvalho Campos**

**Arteane Gomes de Sousa Setúbal**

**DOI: 10.47573/aya.5379.2.65.1**

**02**

**A perspectiva do modelo centrado na família na abordagem dos irmãos de pessoas com deficiência... 24**

**Roberta Pasqualucci Ronca**

**Caroline Nóbrega de Almeida**

**Camila Evelyn Albués Melo Torres**

**Marília Rezende Callegari**

**Silvana Maria Blascovi-Assis**

**DOI: 10.47573/aya.5379.2.65.2**

**03**

**Produção acadêmica sobre educação especial no campo: um estudo de revisão ..... 35**

**Érika da Cruz Gonçalves Noberto**

**Osni Oliveira Noberto da Silva**

**DOI: 10.47573/aya.5379.2.65.3**

# 04

**Alunos com deficiência intelectual e atuação do professor de apoio especializado nos anos finais do ensino fundamental ..... 46**

**Lethicia Silva Bello**

**DOI: 10.47573/aya.5379.2.65.4**

# 05

**O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade na educação infantil ..... 62**

**Maria de Fátima dos Santos**

**DOI: 10.47573/aya.5379.2.65.5**

# 06

**Projeto outras redes: relato de uma experiência no controle do uso de dispositivos eletrônicos com alunos do IFSul Campus Pelotas ..... 76**

**Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas**

**Guilherme Ribeiro Rostas**

**Rovena Batista Severo**

**Anderson Miguel Botelho Pintanel**

**DOI: 10.47573/aya.5379.2.65.6**

# 07

**Educandos com características de altas habilidades/ superdotação, TDAH e dupla excepcionalidade: desafios de diagnóstico e acompanhamento pedagógico ..... 84**

**Maria Eliana Lopes de Souza**

**Olga Aparecida da Silva Martins**

**Mathaus Natan Moura Duarte**

**Marilene Rosa da Silva**

**DOI: 10.47573/aya.5379.2.65.7**

# 08

**A relevância da psicopedagogia na instituição escolar ..  
..... 101**

**Maria Vânia de Sousa Rodrigues**

**Eduardo Cipriano Carneiro**

**Maria Vanessa Rodrigues Silva**

**Danuzia Gois Mota**

**DOI: 10.47573/aya.5379.2.65.8**

# 09

**Transtorno do espectro autista no contexto  
educacional: desafios de uma prática inclusiva..... 110**

**Ione Leila de Almeida Santos Lins**

**Rivanne Santos Lins**

**DOI: 10.47573/aya.5379.2.65.9**

# 10

**Tecnologias digitais: como meio de comunicação,  
informação, aprendizado e inclusão escolar ..... 117**

**Luciane Martins Christino**

**Geisa Letícia Kempfer Böck**

**DOI: 10.47573/aya.5379.2.65.10**

# 11

**Altas habilidades/AHSD: uma concepção de inteligência  
ligada à potencialidade ..... 128**

**Claudia Flores Rodrigues**

**Mely Paula Rabadan Cimadevila**

**Aline Fontana**

**DOI: 10.47573/aya.5379.2.65.11**

# 12

## **A educação inclusiva transformou as escolas ..... 140**

**Mônica Ribeiro dos Santos de Oliveira**

**Thais Susane Ananias Silva de Melo**

**Samara Rani Duarte Bezerra da Silva**

**Ozilene Francisca Ferreira da Silva**

**Josecleide Pereira de Andrade**

**Larissa Sofia Freire de Sá Lima**

**Ivanise Lopes da Silva Lima**

**Josiene Albino Arruda**

**Gercileide da Costa Lima**

**Edna Maria Ferreira de Sena**

**DOI: 10.47573/aya.5379.2.65.12**

# 13

## **Inclusão através de libras ..... 153**

**Andressa Antunes da Silva dos Santos**

**DOI: 10.47573/aya.5379.2.65.13**

## **Organizadora ..... 158**

## **Índice Remissivo ..... 159**

# Prefácio

Prefaciando este segundo volume, é uma honra e um desafio. A beleza em poder contribuir com a educação inclusiva é usar essa ideia de abordagem para promover a inclusão efetiva de poder inspirar outros educadores a fazer o mesmo: registrar através da escrita, construir uma base de conhecimento robusto que apoie mais e mais práticas que por sua vez, se traduzem em oportunidades para crianças, jovens e adultos.

A AYA Editora, através de seu Editor Chefe, professor Adriano Mesquita Soares, tem mantido em mim uma mente curiosa, porque estou sempre desejante de escrever artigos. Sinto que existe uma generosidade de quem os lê, porque pressupõe uma guinada significativa durante a construção das histórias narradas ou pesquisadas nos capítulos. Nossa habilidade em aprender com os exemplos dos outros é o motivo pelo qual temos sobrevivido tão bem como seres humanos. E é por isso que codificamos nossas trajetórias acadêmicas através de livros: para que outros possam acelerar seus passos e desenhar novas potências dentro dos seus espaços de fala e, portanto, se tornem autores da própria história e contribuam com suas comunidades.

Este segundo volume organizado, apresenta de forma crítica as trajetórias e os avanços obtidos no cenário da educação especial, na semeadura e florescimento de uma educação que não seja excludente e que aconteça em todos os espaços, pois compartilha questões próprias do ensinar e aprender, não se ausentando da importância da gestão escolar e da escuta sensível para o processo de inclusão.

Por fim, o esforço de trazer reflexões sobre o processo de transformação que o princípio da inclusão tem trazido para a vida, reúne nesta obra uma literatura recomendada para pessoas que na sua humanidade, sintam a necessidade de compartilhar seus saberes voltados para o benefício da vida-inclusiva em sociedade.

*Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Flores Rodrigues*

# Formação de professores para o ensino de estudantes com deficiência intelectual

## **Arleia Gomes de Souza Ribeiro**

*Mestranda do Programa de Pós Graduação de Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão. Especialista em Educação Especial pela Faculdade de Tecnologia de Alagoas-FAT e Educação Especial Inclusão e Libras pela Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco e Supervisão Escolar pela Universidade Cândido Mendes- UCAM. Professora do Atendimento Educacional Especializado pela Rede Municipal de São Luís e Técnica de Acompanhamento da Educação Especial da Rede estadual do Maranhão*

## **Lívia da Conceição Costa Zaqueu**

*Doutora em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professora do programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão de Ensino da Educação Básica da UFMA. Líder do grupo de pesquisa Educação Especial na Educação Básica*

## **Natália Moreira de Carvalho Campos**

*Mestranda do Programa de Pós Graduação de Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão. Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional, Hospitalar e Empresarial e em Atendimento Educacional Especializado. Professora do Atendimento Educacional Especializado das redes estadual e municipal de ensino*

## **Arteane Gomes de Sousa Setúbal**

*Pedagoga. Especialista em Educação Especial pela Faculdade de Tecnologia de Alagoas-FAT e em Educação Especial Inclusão e Libras pela Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco e Supervisão Escolar pela Universidade Cândido Mendes- UCAM. Professora do Atendimento Educacional Especializado pela Rede Municipal de São Luís e Técnica de Acompanhamento da Educação Especial da Rede estadual do Maranhão.*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.65.1

## RESUMO

Este estudo analisa a formação de professores para o ensino de estudantes com deficiência intelectual com o objetivo de investigar este processo formativo e as mudanças decorrentes das práticas dos professores para a efetivação de uma educação inclusiva. Para tanto, foi realizada uma revisão de literatura das publicações com o intuito de levantar o estado da arte, resultante da busca de dados nos anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE) utilizando-se os seguintes descritores: “Deficiência Intelectual”, “Formação de Professores” e “Educação Inclusiva”, com o marco temporal de (2014-2018). A partir das análises feitas, o estudo indica a necessidade de intensificar o processo de formação de professores para o ensino e inclusão dos estudantes com deficiência intelectual, visto que se observou um número pequeno de pesquisas que indicam mudanças de práticas escolares para estes estudantes.

**Palavras-chave:** deficiência intelectual. inclusão. formação de professores.

## ABSTRACT

This study analyzes teacher training for teaching students with intellectual disabilities with the aim of investigating this training process and the changes arising from the teacher practices for the realization of an inclusive education. Therefore, a literature review of publications was carried out in order to survey the state of the art, resulting from the search for data in the annals of the Brazilian Congress on Special Education (CBEE) using the following descriptors: "Intellectual Disability", "Teacher Training" and "Inclusive Education", with the timeframe of (2014-2018). Based on the analyzes carried out, the study indicates the need to intensify the process of training teachers for the teaching and inclusion of students with intellectual disabilities, as there was a small number of researches that indicate changes in school practices for these students.

**Keywords:** intellectual disability. inclusion. teacher training.

## INTRODUÇÃO

Historicamente, os estudantes com deficiência foram segregados, vítimas do preconceito, excluídos social e educacionalmente e, desta maneira, sem acesso a uma educação que contemplasse suas necessidades de aprendizagem em escolas do ensino comum. Atualmente, no Brasil, já é possível perceber alguns avanços nas questões referentes à educação inclusiva, considerando o direito de acesso e permanência na escola e dos movimentos em prol da educação inclusiva que contemple os estudantes público alvo da educação especial estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). No entanto, no que se refere a questões específicas de aprendizagem, considera-se que muito ainda precisa ser feito para termos uma escola totalmente inclusiva, que acolha a todos e ofereça oportunidades justas e igualitárias.

A formação de professores em uma perspectiva inclusiva desponta nesse cenário como um dos elementos favorecedores ao processo inclusivo dos estudantes com deficiência intelectual. Como apontam Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011), a Educação Inclusiva deve ser enten-

didática como um processo de reforma educacional e, para que ocorra de fato, é preciso que haja um modelo inovador de formação de professores, diferente dos modelos tradicionais formativos já existentes.

Algo a apontar como grande desafio que temos hoje em relação a Educação Inclusiva, é a capacidade de oferecer a cada estudante, de forma particular, uma resposta às suas necessidades específicas. Neste sentido, é preciso que os profissionais da educação percebam a diversidade e a complexidade existentes na escola, pois este é o ambiente propício à inclusão. De acordo com a questão apresentada, Costa (2010) afirma que a escola deve abrigar as diferenças na diversidade, com respeito à pluralidade daqueles que sempre foram vitimados por um sistema de ensino pautado na educação de poucos, dotados de privilégios econômicos, sociais e culturais.

A inclusão educacional é um processo que garante direitos e promove a aprendizagem dos estudantes com deficiência, estimulando sua autonomia e a independência em todas as fases da vida (BRASIL, 2015). Entretanto, para que a inclusão escolar seja efetivada precisamos considerar o processo formativo dos professores, o cotidiano das escolas, levando-se em conta as necessidades, as capacidades dos estudantes e valores que orientam a prática pedagógica, bem como o desenvolvimento das potencialidades de todos os estudantes.

O presente estudo tem como temática a formação de professores para o ensino de estudantes com deficiência intelectual com objetivo investigar esse processo formativo e analisar as mudanças de práticas para a efetivação de uma educação mais inclusiva para esses estudantes. Diante do exposto, justifica-se a relevância desse estudo, aduzindo a uma iniciativa reflexiva fundamentada no princípio do direito ao exercício pleno da cidadania aos estudantes com deficiência intelectual, baseado na formação de professores em uma perspectiva inclusiva.

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.**

No Brasil, nas últimas décadas, muito se tem discutido sobre uma escola em que os sujeitos vivenciem a diversidade humana, com igualdade de direitos e de oportunidades educacionais. Neste contexto, a educação inclusiva e a formação de professores ocupam um lugar de destaque, frente à crescente demanda por participação das minorias historicamente excluídas.

Dessa forma, entende-se que a inclusão escolar tem como principal objetivo transpor as barreiras impostas aos estudantes com deficiência, para que estes possam participar de fato da construção da sociedade como um agente, e não de forma passiva, alheios à realidade. Desta forma, a escola torna-se um espaço privilegiado de compartilhamento e construção do conhecimento historicamente construído, para que o processo inclusivo aconteça efetivamente e, também, para que possam modificar as construções culturais de preconceito das diversidades.

A Declaração de Salamanca afirma que: “As escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras” (ONU, 1994, p. 3). Nesta perspectiva, a formação de professores para a inclusão passa a ser fundamental na quebra desse modelo tradicional formativo, onde se projetava, no imaginário social, salas de aulas homogêneas, com ritmos de aprendizagens semelhantes entre os estudantes.

A formação assume um novo papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança. (IMBERNÓN, 2011, p.15).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) afirma que a educação inclusiva pode ser entendida como um princípio orientador para o fortalecimento educacional, para promover a aprendizagem ao longo da vida e a igualdade de acesso às oportunidades e aprendizagens a todos dentro de uma sociedade (ONU, 2008). Desta forma, ela está pautada na igualdade de oportunidades e acolhimento das necessidades dos estudantes com deficiência, apoiando as diferenças e migrando de uma escola homogênea para uma escola heterogênea.

O termo “Educação Inclusiva” remete à garantia de direito de todos à educação e pela valorização das diferenças, versando pelo respeito à diversidade, valorização das diferenças e esforço coletivo na equiparação de oportunidades em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2015). Conforme destaca Mantoan (2003), a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional para atingir não apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprendizagem, como também todos os demais, a fim de se obter o sucesso na corrente educativa geral.

No presente estudo, comunga-se desta mesma compreensão e acredita-se que a sociedade se beneficia com a inclusão, visto que, quando iniciada no espaço escolar, reverbera para o social e, assim sendo, teremos pessoas mais tolerantes e com mais respeito a qualquer tipo de diferença, fazendo valer a igualdade de direitos independente de cor, raça, sexo, etc.

Cabe aqui destacar que, com a inclusão, ganham as crianças com deficiência, que têm a oportunidade de vivenciar a riqueza do espaço escolar, de conviver com alunos que não tem deficiência; ganham também as outras crianças, que aprendem a conviver com a diversidade, aprendendo a respeitar e a conviver com a diferença. Ganham os educadores, que melhoram a sua formação com novas metodologias e enriquecem sua prática; ganham as famílias, que passam a ver seu filho como sujeito participativo; ganha, sobretudo, a sociedade, que se torna um espaço mais democrático.

Com os pressupostos defendidos pelos documentos norteadores, tais como: Declaração de Salamanca, Estatuto da Pessoa Com Deficiência, Declaração universal da UNESCO sobre a diversidade cultural e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, voltado para a formação de professores, a escola precisa oferecer condições de acesso, permanência e aprendizagem para o exercício da cidadania, onde os estudantes possam ser sujeitos participativos no contexto educacional no qual estão inseridos.

A educação é também uma ferramenta essencial para a construção de uma sociedade mais justa e com igualdade de oportunidades a todos os cidadãos, com o olhar voltado para a inclusão e solidariedade, promovendo o bem de todos, sem qualquer forma de discriminação, nos termos do artigo 2º, incisos I e IV da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

É por esse aparato legal que a visão de Educação Especial passa ao enfoque da Educação Inclusiva com Vilaronga e Mendes (2014). Conderman, Bresnahan, Pedersen (2009) e Wood (1998) tratam do ensino colaborativo ou co-ensino, que é visto como uma proposta de discussão na escola sobre questões relacionadas ao tempo de planejamento em comum entre o professor

de educação especial e o professor da sala regular e a redefinição do papel dos professores de ensino especial, como apoio centrado na classe comum, e não somente serviços que envolvam a importância da formação continuada no processo do desenvolvimento profissional da docência.

Destacamos que, para que a formação dos professores seja eficiente, conforme afirma Sousa (2017), quando se trata da inclusão, a formação do professor torna-se um aspecto importante a se considerar, uma vez que este profissional precisa se sentir seguro e apoiado para trabalhar nesse contexto, pois atua em salas cada vez mais heterogêneas. Contudo, ele também precisa ser apoiado e valorizado, pois sozinho não poderá efetivar a construção de uma escola fundamentada numa concepção inclusiva.

A construção de uma escola inclusiva se dá a partir de um trabalho coletivo, onde cada um, professores, gestão escolar, alunos e pais, exercem o seu papel de forma responsável. Entender que a inclusão é uma ação coletiva e, portanto, todos precisam estar inseridos, é essencial para que ela ocorra (MANTOAN, 2003):

Estamos todos no mesmo barco e temos de assumir o comando e escolher a rota que mais diretamente nos pode levar ao que pretendemos. Essa escolha não é solitária e só vai valer se somarmos nossas forças às de outros colegas, pais, educadores em geral, que estão cientes de que as soluções coletivas são as mais acertadas e eficientes. (MANTOAN, 2003, p. 09).

Segundo a Declaração de Salamanca “a preparação de todo o pessoal que constitui a educação, é como fator chave para a promoção e progresso das escolas inclusivas” (ONU, 1994, p. 27). A escola precisa atender às necessidades de todos os alunos, desenvolvendo suas habilidades e impulsionando as suas potencialidades, deixando de ser excludente e ganhando um caráter inclusivo.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu artigo 27, aponta como deve ser o ensino em salas inclusivas (BRASIL, 2015):

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, 2015, p. 34).

Entre as diversas ações, deve figurar a construção de um projeto pedagógico no qual os serviços e as adaptações razoáveis necessários para atender o estudante com deficiências sejam realizados. De modo geral, ressaltamos que não basta integrá-lo, pois uma escola inclusiva requer, entre várias características, a construção de uma cultura colaborativa, visando a parceria com professores de educação especial e profissionais especializados, a fim de elaborar e implementar práticas pedagógicas inclusivas (ZERBATO; MENDES, 2018).

## DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APS, 2014) define a Deficiência Intelectual (DI) como:

Deficiência Intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Os déficits resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade. (APS, 2014, p. 72).

As dificuldades no trabalho dos professores frente aos estudantes com deficiência intelectual se apresentam como um dos principais entraves à efetivação da inclusão escolar desses estudantes. Entretanto, todos os estudantes têm o direito de aprender. Nesta perspectiva, os alunos com deficiência intelectual necessitam de uma escola acolhedora que ofereça oportunidades de aprendizagem no ambiente escolar.

Com a proposta de inclusão, a escola vem com uma nova perspectiva, que é a de reconhecer que as diferenças promovem situações de aprendizagem. Para Mantoan (2003, p.62), no momento de levarmos uma atividade para toda a turma “temos de propor atividades abertas, diversificadas, isto é, atividades que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos [...]”.

Sabe-se da importância das Leis para as mudanças de comportamentos da sociedade. As leis que amparam as pessoas com deficiência, nas quais os estudantes com DI estão enquadrados, é muito explícita no que concerne a um sistema educacional inclusivo. Assim, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015), determina que o poder público deve assegurar, criando, desenvolvendo, implementando, incentivando, acompanhando e avaliando, um sistema educacional inclusivo em todos os níveis educacionais e modalidades ao longo de toda a vida da pessoa com deficiência, garantindo condições de acesso e permanência.

Por este motivo, trabalhar de forma organizada, com instruções diretas, curtas e de forma concreta, com recursos palpáveis que saiam do campo abstrato, traz maior significado ao que está sendo estudado, tornando o ambiente de aprendizado algo prazeroso. O uso das tecnologias como ferramenta educacional também tem se mostrado muito eficaz, visto que é um recurso motivador e atrativo. Como aponta Costa (2010):

As deficiências não deveriam ser consideradas como impeditivo à inclusão dos alunos, desde que a escola esteja organizada com recursos didático-pedagógicos e profissionais da educação para atender às diferenças de aprendizagem dos alunos. (COSTA, 2010, p. 133).

Para se pensar em estratégias que deverão ser utilizadas no ensino dos alunos com deficiência intelectual, deve-se levar em consideração o nível de escolarização do estudante, reafirmando que os indivíduos são únicos, pois cada um possui suas especificidades, com histórias de vida diferentes, diferentes possibilidades, e, assim, a metodologia utilizada para desenvolver o aprendizado de alguns estudantes pode não ser a mesma para outros.

A pessoa com deficiência Intelectual, diferentemente daquelas que apresentam outras deficiências como a física, visual ou auditiva, não solicita adaptações no que concerne a instrumentos ou equipamentos, bem como adaptações ao espaço físico. No entanto, solicita mudanças bem mais radicais para que possam se incluir, participar efetivamente, e, o mais importante, conseguir avanços no âmbito da aprendizagem e do desenvolvimento: são as mudanças de visão de mundo, de revisão de valores, de aceitação das diferenças, de prática de ensino. Essas, certamente, são adaptações bem mais difíceis, pois dependem efetivamente de cada um dos envolvidos. (DANTAS, 2009, p.05).

De acordo com Raiça (2006), um ponto de extrema importância no ensino de alunos com Deficiência Intelectual é relacionar as vivências e experiências com as atividades propostas. Esta interação com o cotidiano de cada aluno oferece sentido e significado às atividades, relacionando novas informações com conhecimentos anteriores e possibilitando oportunidades para que os alunos mostrem o que sabem e o que pensam sobre determinado assunto.

Isso sugere que o professor possa ter acesso a novos saberes que lhe proporcionarão conhecimentos de uma prática que contemple as reais necessidades e peculiaridades de seus alunos.

De fato, é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino. (GAUTHIER, 2013, p. 28).

Para finalizarmos os pensamentos acima elaborados, Castro e Santiago (2018) afirmam que deve-se levar em consideração que os professores não podem ser os únicos responsáveis pela inclusão escolar, eles podem ser considerados os principais mediadores desse processo. Contudo, para além da retórica do discurso politicamente correto, faz-se necessário a garantia de condições, entre elas a de uma base de conhecimentos condutora do processo pedagógico, considerando todos os alunos como titulares de direitos, respeitados em seus modos de ser, sentir, de se apropriar e de transformar o mundo.

O processo formativo do professor, aliado à mudança de prática pedagógica, onde estão inseridas novas metodologias, uso de tecnologias educacionais e flexibilização curricular, são condições fundamentais para a construção de uma escola inclusiva. Para Carvalho (2004, p.144), as adaptações curriculares são um “conjunto de estratégias que permitam flexibilizar os conteúdos do currículo de modo a permitir a todos estabelecer relações com o saber”. Desse modo, destacamos que, por meio destas adaptações, a escola poderá proporcionar o acesso do estudante com deficiência intelectual ao conhecimento de forma significativa.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo apresenta uma revisão de literatura, de maneira que, para o levantamento acerca do estado da arte, buscou-se a sistematização a partir de documentos disponibilizados nas bases de dados do Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE). Nessa revisão definiu-se o marco temporal de (2014-2018) para evidenciar a existência de estudos na área de formação de professores para o ensino de estudantes com deficiência intelectual. Utilizaram-se os seguintes descritores: “Deficiência Intelectual”, “Formação de Professores”, e “Educação Inclusiva”.

Após realizar a busca inicial e o refinamento, foram selecionados e incluídos 08 estudos que atingiam o que estava se pesquisando, ou seja, estudos voltados para a formação de professores voltados para a educação de estudantes com deficiência intelectual. Após esse refinamento e seleção dos artigos, realizou-se uma leitura dos resumos. Em seguida, iniciou-se uma caracterização das publicações com a finalidade de identificar título, autores, ano da publicação, finalidade do estudo e metodologia, para em seguida ser realizada a leitura dos artigos selecionados.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Verifica-se no Quadro 1, a seguir, os resultados obtidos durante a revisão de literatura:

**Quadro 1**

TÍTULO/AUTOR E ANO	FINALIDADE DO ESTUDO	METODOLOGIA
1 - Como o professor avalia a sua prática pedagógica com relação aos alunos com Deficiência Intelectual. W. C. S. Porta; J. A. P. P. Campos (2014). Comunicação oral	Analisar como o professor da sala comum avalia sua prática pedagógica com relação aos educandos com deficiência intelectual.	Pesquisa de campo com abordagem qualitativa.
2 - Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual nas escolas municipais de Ensino Fundamental. A.P. Sousa; E.M. Silva; R. S. Lima (2014).	Levantamento de informações sobre como o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual está sendo efetivado nas escolas do ensino Fundamental da cidade de Dourado M/S.	Pesquisa de campo com abordagem qualitativa.
3 - Formação de professores e Educação inclusiva: Público alvo da educação especial em foco. I.D. Cruz; A. R. Damasceno; R. C. S. Cabral, (2016). Poster	Investigar a formação docente inicial e continuada, no que tange suas concepções para a educação inclusiva.	Estado da arte
4 - Formação de professores e Educação Inclusiva: Reflexão e práxis pedagógica. A. Locatelli (2016).	Refletir sobre a formação docente para a educação inclusiva no contexto brasileiro.	Levantamento bibliográfico
5 - Práticas docentes para alunos com deficiência intelectual: Investigação a partir de casos de ensino. M. S. L. Paixão; A. V. M. F. Lustosa, (2018) Comunicação oral.	Investigar como se caracteriza a prática docente para alunos com deficiência Intelectual na escola regular a partir de casos de ensino.	Abordagem qualitativa descritiva
6 - A formação continuada no contexto da escola como uma perspectiva para a inclusão escolar. F. N. Silva; M. L. Almeida; I. V. Silva; A. L. Prederigo (2018) Poster	Fazer reflexões acerca das perspectivas de formação continuada apresentada por professores de uma escola municipal.	Qualitativa Pesquisa-ação.
7 - Deficiência intelectual e inclusão escolar: Um estudo sobre práticas pedagógicas sistematizadas no campo educacional. M. M. F. Rahme; L. R. Moreira. (2018) Comunicação oral	Investigar a relação entre práticas pedagógicas e deficiência intelectual, a partir de estudos acadêmicos produzidos na área.	Pesquisa bibliográfica.
8 - Formação de professores especializados na área de deficiência Intelectual: Os processos de mediação na percepção das professoras. P. T. Lara (2018). Comunicação Oral	Analisar a percepção dos professores que realizam o curso de especialização em formação de professores em Educação Especial na área de Deficiência Intelectual.	Estudo de caso

**Fonte: Ribeiro e Zaquero, 2021.**

### a) W. C. S. Porta; J. A. P. P. Campos (2014)

Porta e Campos (2014) analisam como o professor do ensino comum avalia a sua prática pedagógica em relação aos estudantes com deficiência intelectual e questionam se a prática dos professores tem sido verdadeiramente inclusiva. As autoras fazem um retrospecto sobre o processo de escolarização dos alunos público alvos da educação especial e os mostram os excluídos ao longo dos anos. Somente a partir da década de 90, com a Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e outros dispositivos legais, a escola passou a desempenhar um novo papel, o de oferecer condições necessárias para o acesso, permanência e aprendizado desses alunos.

Com o paradigma da inclusão, a escola precisa oferecer condições para que todos aprendam, respeitando suas diferenças e desenvolvendo as potencialidades de todos os alunos. Dessa forma, o grande desafio para a escola é ser uma escola adequada à grande diversidade de alunos com diferentes ritmos de aprendizagens. Trata-se de um estudo de campo com um enfoque qualitativo e descritivo utilizando a coleta de dados com entrevistas semiestruturadas com três professoras do primeiro ciclo do Ensino Fundamental I que tivessem alunos com D.I em suas salas de aula em uma escola municipal do Estado de São Paulo.

De acordo com Porta e Campos (2014), o estudo revelou o quão ainda é complexo o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. Embora duas professoras acreditassem que precisavam de mais formação para melhorar a sua prática, a fim de torná-la inclusiva, uma professora afirmou que já trabalha de forma inclusiva e, portanto, não sentia necessidade de buscar formação. Vale ressaltar a necessidade da formação continuada para o ensino de estudantes com DI. Porém, além da formação, também há a necessidade de um professor especialista para dar apoio às professoras do Ensino comum no sentido de facilitar a aprendizagem e inclusão.

#### **b) A.P. Sousa; E.M. Silva; R. S. Lima (2014)**

Sousa *et al.* (2014), identificaram quais são os obstáculos enfrentados quanto a escolarização do estudante com deficiência intelectual no município de Dourados/MS no sistema regular de ensino, bem como levantaram informações sobre como o processo de inclusão escolar desses estudantes vem sendo efetivado nas escolas de ensino fundamental da referida cidade.

As autoras iniciam o texto mostrando a importância da inclusão escolar de estudantes com DI e debatendo sobre quais os entraves principais que dificultam esse processo e como buscar meios para a implementação da inclusão na Rede municipal. Para tanto, utilizaram o método qualitativo local: 4 escolas municipais participantes: 2 coordenadoras; 18 professores regentes e 4 professoras da sala de recursos. Foram usados como instrumentos questionários e a análise de conteúdo foi feita com de acordo com Bardin (2011).

O estudo realizado por Sousa *et al.*, (2014) mostrou que a inclusão dos estudantes, apesar de está sendo efetivada nas escolas municipais, o padrão de ensino ainda não é o desejado. Foi constatado que ainda falta flexibilização curricular e adequação das atividades propostas aos alunos com DI. Mesmo os professores indicando que esses alunos tem acesso à sala de aula, esses alunos não tiveram grande participação nas atividades propostas.

#### **c) I. D. Cruz; A. R. Damasceno; R. C. S. Cabral (2016)**

Cruz *et al.* (2016) investigou a formação docente inicial e continuada e as suas concepções para uma educação inclusiva, sobretudo o público alvo da educação especial, buscando caracterizar a formação de professores no tocante ao acolhimento desses estudantes e práticas para a afirmação de uma educação inclusiva. Os sujeitos participantes do estudo foram são professores e membros de equipes gestoras de escolas públicas da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro, participantes do curso de aperfeiçoamento “A diversidade em sala de aula- Desenvolvendo Cultura, Política e Prática de Inclusão- Turma 2016”.

O curso de formação continuada teve caráter extensionista e o objetivo de despertar o potencial crítico-reflexivo da ação docente por meio de experiências reais dos professores, afim

de elaborar estratégias pedagógicas que promovam o debate, a identificação, a valorização da diversidade e a eliminação de barreiras à inclusão em educação.

Os procedimentos de pesquisa foram consultas nas bases científicas para levantamento do estado da arte; Observação de campo no Curso de Aperfeiçoamento com entrevistas semi-estruturadas realizada com os professores a respeito de sua formação docente. O estudo mostrou uma reflexão no que diz respeito a repensar a formação de professores, inicial ou continuada, para uma prática inclusiva, crítica e reflexiva, buscando atender a todos, livres de qualquer forma de exclusão.

**d) Locatelli A. (2016)**

Locatelli (2016) realizou recorte em sua dissertação de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão –UFMA, por meio de uma pesquisa de cunho bibliográfico que refletiu sobre a formação docente em uma perspectiva inclusiva no contexto brasileiro. A partir desta investigação, esta autora constatou que a formação docente para a educação inclusiva não está ligada simplesmente a formação inicial e continuada, mas também com o processo de experiência e interações entre os sujeitos.

**e) S. L. Paixão; A. V. M. F. Lustosa (2018)**

Paixão *et al.* (2018) analisaram a prática docente de alguns professores em relação aos estudantes com deficiência intelectual na escola regular e apontou limites e possibilidades para uma prática docente inclusiva. O estudo é de natureza qualitativa, descritiva. Participaram deste estudo quatro professoras de uma escola municipal de Teresina (PI) que trabalham nas séries do Ensino Fundamental. Foram utilizados como instrumentos: questionários, análise e elaboração de casos de ensino, observação. Foi possível constatar com o estudo que as professoras apresentaram dificuldades em trabalhar com estudantes com DI e deixam claro o processo de exclusão destes estudantes no acesso ao currículo formal.

**f) F. N. Silva; M. L. Almeida; I. V. Silva; A. L. Prederigo (2018)**

Silva *et al.*, (2018) refletiram acerca da formação continuada representada por professores de uma escola municipal no que concerne à questão do espaço-tempo destinado à formação para o processo inclusivo no contexto escolar. De natureza qualitativa, a pesquisa - ação realizada apresentou coleta de dados a partir de entrevistas semiestruturadas e de observação participante. Os autores concluíram que, embora já haja alguns avanços, ao longo do tempo, o processo de formação continuada dos professores ainda é um desafio para o processo de inclusão escolar.

**g) M. M. F. Rahme; L. R. Moreira (2018)**

Rahme e Moreira (2018) discutiram de que forma as práticas pedagógicas tem sido adotadas por professores em um contexto inclusivo, frente aos estudantes com deficiência intelectual. Estes autores se embasam em uma abordagem histórico-crítica. Fazendo uma relação entre prática x deficiência intelectual. Utilizaram a Pesquisa bibliográfica com mapeamento das produções abordadas em dissertações e teses disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

O estudo evidenciou a necessidade de formação aos professores no que concerne à

estratégias de trabalho que contemplem o aprendizado dos estudantes com DI. Por outro lado, já há alguns indícios de mudanças de prática de alguns professores que já buscam novas metodologias para tornar a sala de aula um ambiente mais inclusivo.

#### **h) P. T. Lara (2018)**

Lara (2018) analisou a visão dos professores que cursam o Curso de Especialização em Formação de Professores em Educação Especial na área da deficiência intelectual, oferecido pela secretaria municipal de educação de São Paulo em convênio com a UNESP/ campus Marília. Baseado nos estudos de Vygostky, foi feito um estudo de caso. De acordo com Gil (1989, p. 78) o estudo de caso é caracterizado como “estudo profundo ou exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira a permitir conhecimento amplo ou detalhado do mesmo”.

Para se atingir os objetivos da pesquisa, bem como para o método de tratamento dos dados coletados no trabalho de campo, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (2011). Foi possível com este estudo verificar, segundo a visão dos professores, que uma formação continuada consistente é de extrema importância para a mudança de prática. A autora chama ainda a atenção para a mudança que pode ajudar os professores a encontrar novos resultados para o sucesso das políticas de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nas produções acadêmicas foco desta revisão de literatura, foram analisados inúmeros resultados e, entre eles, apareceram com incidência a descrição da prática pedagógica dos professores que atuavam diretamente com os estudantes portadores de deficiência intelectual. Em destaque, aparecem as possibilidades e conquistas nas práticas pedagógicas por esses estudantes; as dificuldades de aprendizagens relacionadas à deficiência intelectual e o processo de ensino-aprendizagem em instituições educacionais de diversas instâncias. Os estudos também apontaram para um desconhecimento dos profissionais das escolas para as novas metodologias e práticas inclusivas que favorecem a aprendizagem dos alunos com DI.

Além disso, são descritas as situações que dificultam o desenvolvimento, aprendizagem, bem como a permanência desses estudantes no espaço escolar. Vale ressaltar a necessidade de melhorias na formação dos professores e demais profissionais da comunidade escolar e seu importante papel no processo de ensino-aprendizagem; as necessidades de mudanças a serem firmadas pela escola para com todos os participantes; e o sucesso escolar presente no cotidiano dos estudantes com deficiência intelectual.

## **REFERÊNCIAS**

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APS. DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2014.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao\\_compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao_compilado.htm). Acesso em:

20/10/2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.html). Acesso em: 24/11/2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [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: 20/10/2021.

CARVALHO, Rosita Ediler. Educação Inclusiva: Com os pingos nos “is”. Porto Alegre, Mediação, 2004.

CASTRO, L; SANTIAGO, M. C. Processos formativos e políticas educacionais na perspectiva da inclusão: elementos para reflexão. Revista Aleph, n. 31, p.311 -323, 20dez. 2018.

CONDERMAN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. Purposeful coteaching: real cases and effective strategies. California: Corwin Press: Thousand Oaks, 2009.

COSTA, V. B. Panorama nacional sobre as pessoas com deficiências: desafios e perspectivas. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educativas no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 99-110.

CRUZ, I.D.; DAMASCENO, A. R.; CABRAL, R. C. S. Formação de professores e Educação inclusiva: Público alvo da educação especial em foco. In: ANAIS DO 7º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2016, São Carlos. Anais Eletrônicos... Campinas: Galoá, 2016. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee7/papers/formacao-de-professores-e-educacao-inclusiva-reflexao-e-praxis-pedagogica>. Acesso em: 17/10/2021.

DANTAS, D. de C. L. O estudante com deficiência intelectual no ensino superior: entre a utopia e a realidade. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009. Disponível em: <http://www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=601248&key=0b69b163073923d02b767239dc3617db>. Acessado em: 30 de out. de 2021.

GAUTHIER, Clermont; *et al.* Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente. trad. Francisco Pereira. 3 ed. - Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. (Coleção fronteiras da educação).

GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas da pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1987.

IMBERNON, Francisco; Formação Docente e Profissional: forma-se para a mudança e a incerteza; [tradução Silvana Cobucci Leite]. – 9. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época ; v.14).

LARA, Patrícia Tanganelli. Formação de Professores Especializados na área da deficiência intelectual: os processos de mediação na percepção das professoras. In: ANAIS DO 8º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2018, São Carlos. Anais Eletrônicos... Campinas: Galoá, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/formacao-de-professores-especializados-na-area-da-deficiencia-intelectual-os-processos-de-mediacao-na-percepcao-das-pro>. Acesso em: 17/10/2021

LOCATELLI, Adriana. Formação de professores e educação inclusiva: Reflexão e Práxis Pedagógica.

In: ANAIS DO 7º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2016, São Carlos. Anais Eletrônicos... Campinas: Galoá, 2016. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee7/papers/formacao-de-professores-e-educacao-inclusiva--reflexao-e-praxis-pedagogica>. Acesso em: 17/10/2021.

MANTOAN, Maria Teresa Egler (org.). O desafio das diferenças na escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC, 2008.

NERES, Celi Corrêa; DE SOUZA, Maria Amélia Alves Mendes. Inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino superior: evidências e percursos de pesquisa. In: ANAIS DO 6º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2014, São Carlos. Anais Eletrônicos... Campinas: Galoá, 2014. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee6/papers/inclusao-do-aluno-com-deficiencia-intelectual-no-ensino-superior--evidencias-e-percursos-de-pesquisa>. Acesso em: 17/10/2021

ONU – Organização das Nações Unidas. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

ONU – Organização das Nações Unidas. Declaração universal da UNESCO sobre a diversidade cultural. UNESCO. 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/imagens/0012/00171/127160por.pdf>. Acesso em 20/10/2021.

PAIXÃO, Maria do Socorro Santos Leal; LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes. Prática docente para alunos com deficiência intelectual: investigação a partir de casos de ensino. In: ANAIS DO 8º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2018, São Carlos. Anais Eletrônicos... Campinas: Galoá, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/pratica-docente-para-alunos-com-deficiencia-intelectual--investigacao-a-partir-de-casos-de-ensino>. Acesso em: 17/10/2021.

PORTA, Wilma Carin Silva; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. Como o professor avalia sua prática pedagógica com relação aos educandos com deficiência intelectual. In: ANAIS DO 6º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2014, São Carlos. Anais Eletrônicos... Campinas: Galoá, 2014. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee6/trabalhos/como-o-professor-avalia-sua-pratica-pedagogica-com-relacao-aos-educandos-com-deficiencia-intelectual>. Acesso em: 17/10/2021.

RAHME, Mônica Maria Farid; MOREIRA, Luana Resende. Deficiência intelectual e inclusão escolar: um estudo sobre práticas pedagógicas sistematizadas no campo educacional. In: ANAIS DO 8º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2018, São Carlos. Anais Eletrônicos... Campinas: Galoá, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/deficiencia-intelectual-e-inclusao-escolar--um-estudo-sobre-praticas-pedagogicas-sistematizadas-no-campo-educacional>. Acesso em: 17/10/2021.

RAIÇA, Darcy. Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental. São Paulo: Avercamp, 2006.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os formadores? Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 41-60, jul./set. 2011. Editora UFPR 4.

SILVA, Fernanda Nunes da; ALMEIDA, Mariangela Lima de; SILVA, Islene Vieira da; PREDERIGO, Allana Ladislau. A formação continuada no contexto da escola como perspectiva para a inclusão escolar. In: ANAIS DO 8º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2018, São Carlos.

Anais Eletrônicos... Campinas: Galoá, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/a-formacao-continuada-no-contexto-da-escola-como-perspectiva-para-a-inclusao-escolar>. Acesso em: 17/10/2021.

SOUZA, Annye de Picoli; SILVA, Aline Maira da; LIMA, Renata Sutier de. Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual nas escolas municipais de ensino fundamental. In: ANAIS DO 6º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2014, São Carlos. Anais Eletrônicos... Campinas: Galoá, 2014. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee6/papers/inclusao-escolar-do-aluno-com-deficiencia-intelectual-nas-escolas-municipais-de-ensino-fundamental>. Acesso em: 17/10/2021.

SOUSA, K. C. A formação docente para a educação especial e a profissional do professor. Dissertação de Mestrado em Docência e Gestão da Educação. Universidade Fernando Pessoa: Porto, 2017.

VILARONGA, C.A.R; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014.

WOOD, M. Whose Job is it anyway? Educational roles in inclusion. Exceptional Children, v. 64, n. 2, p. 181-195, 1998.

ZERBATO, A.P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. Educação Unisinos, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.

## **A perspectiva do modelo centrado na família na abordagem dos irmãos de pessoas com deficiência**

---

*Roberta Pasqualucci Ronca  
Caroline Nóbrega de Almeida  
Camila Evelyn Albues Melo Torres  
Marilia Rezende Callegari  
Silvana Maria Blascovi-Assis*

DOI: [10.47573/aya.5379.2.65.2](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.65.2)

## RESUMO

**Introdução:** A chegada de um filho com deficiência pode vir acompanhada de inúmeros sentimentos não só para os pais, mas para os demais filhos, afetando a dinâmica da família e predispondo a um prejuízo nas relações entre todos os que compõem esse núcleo. **Objetivo:** O propósito desse texto é discutir e refletir sobre a atuação dos profissionais que atendem e tratam a criança com deficiência, considerando a relevância do empoderamento da família na participação das definições de prioridades para a criança. **Método:** A revisão de literatura sobre a família, com foco em estudos sobre irmãos de pessoas com deficiência e sobre o modelo de atendimento centrado na família foi o método adotado para a abordagem do tema. **Resultados:** A literatura tem mostrado repetidamente a necessidade de atenção a todos os membros da família que tem entre seus membros, uma pessoa com deficiência. Prejuízos diversos para os irmãos têm sido relatados, como ciúmes, diminuição do rendimento escolar, problemas sociais e alterações no sono. **Conclusão:** O modelo de atendimento centrado na família mostra-se como uma abordagem eficaz para minimizar possíveis sentimentos relacionados à falta de atenção por parte dos pais para os irmãos de pessoas com deficiência.

**Palavras-chave:** família. deficiência. irmãos. modelo centrado na família

## ABSTRACT

The perspective of the family-centered model in the approach of siblings of people with disability  
**Introduction:** The arrival of a child with a disability can be accompanied by countless feelings not only for the parents, but for the other children, affecting the family dynamics and predisposing to a loss in the relationships between all those who make up this nucleus. **Objective:** The purpose of this text is to discuss and reflect on the role of professionals who attend and treat children with disabilities, considering the importance of family empowerment in participating in the definition of priorities for the child. **Method:** A literature review on the family, focusing on studies on siblings of people with disabilities and on the family-centered care model was the method adopted to approach the topic. **Results:** Literature has repeatedly shown the need for attention to all family members who have a person with a disability among their members. Various damages to siblings have been reported, such as jealousy, decreased school performance, social problems and sleep disturbances. **Conclusion:** The family-centered care model proves to be an effective approach to minimize possible feelings related to the lack of attention on the part of parents for siblings of people with disabilities.

**Keywords:** family. deficiency. siblings. family centered model

## INTRODUÇÃO

A chegada de um filho que vem acompanhada de um diagnóstico de uma deficiência costuma ser uma das revelações mais inesperadas para um casal, exigindo uma reprogramação das rotinas pensadas e sonhadas para receber o novo membro da família (CHAMBERS e CHAMBERS, 2015).

O núcleo familiar envolve os indivíduos que o integram e o meio ambiente, no qual os

membros são interdependentes e exercem influências recíprocas uns nos outros. Dessa forma, o comportamento de cada pessoa pode ser influenciado pelo comportamento dos demais componentes da família. Nesse contexto, a presença de uma pessoa com deficiência pode implicar em modificações e ajustes na dinâmica familiar (TOMAZ *et al.*, 2017).

Quando uma criança é diagnosticada e indicada para terapias, a família inicia uma busca por profissionais especializados para a estimulação motora, de linguagem ou cognitiva. Esses profissionais deveriam avaliar a criança e conhecer sua estrutura familiar, a fim de elaborar programas não somente para o cuidado da criança com deficiência, mas também abordar as necessidades dos outros membros da família, inclusive capacitando-os para definir as prioridades do tratamento. Os programas terapêuticos de intervenção deveriam ser elaborados com o propósito de melhorar o funcionamento da unidade familiar, facilitando o acesso às informações e o desenvolvimento de estratégias positivas de enfrentamento (TOMAZ *et al.*, 2017).

Rillotta *et al.* (2012) mostraram que irmãos de indivíduos com deficiência compartilham o sentimento de não receber atenção suficiente e de terem suas responsabilidades aumentadas precocemente. A literatura refere ainda que frequentemente os irmãos manifestam ciúmes da relação materna com o filho com deficiência, acarretando, por exemplo, em prejuízo nas atividades cotidianas relacionadas ao trabalho e estudo, além de alterações no padrão de sono (RANA e MISHRA, 2015; TOMAZ *et al.* 2017).

Considerando as necessidades da família, torna-se evidente a necessidade do apoio de profissionais que trabalhem de maneira humanizada junto à criança com deficiência, valorizando a presença da família e respeitando seu olhar para as situações de estimulação. O profissional deve compreender os pais como parceiros ativos, considerando seu conhecimento como auxílio em seu processo terapêutico (FIAMENGGHI-JÚNIOR e MESSA, 2007).

Nessa linha de pensamento, pretende-se, nesta discussão, trazer alguns conceitos e resultados de estudos que possam despertar reflexões acerca da abordagem centrada na família considerando a necessidade de um olhar direcionado aos irmãos da criança com deficiência, para que possíveis prejuízos e sentimentos que afetam as relações familiares possam ser minimizados na dinâmica familiar.

## ABORDAGEM CENTRADA NA FAMÍLIA

A família representa o “meio ambiente” essencial para todas as crianças, é o contexto primário do desenvolvimento humano, proporcionando à criança novas sensações, ampliando seu conhecimento de corpo e de mundo por meio das ações do cotidiano, auxiliando no desenvolvimento das habilidades motoras, intelectuais, emocionais e de comunicação infantil (BRICHI; OLIVEIRA, 2013).

A abordagem centrada na pessoa foi idealizada pelo psicólogo Carl Rogers e a partir das suas ideias outras áreas das relações humanas foram contempladas, dando origem aos cuidados centrados na família, tendo esta proposta alcançado reconhecimento mundial (VIEIRA; PINHEIRO, 2013).

Outros pesquisadores, no período dos anos de 1940 a 1980, desenvolveram conceitos focados na relação médico-paciente. Paul Tournier em 1940, publicou o livro intitulado Medi-

cina da Pessoa, em que abordava os aspectos biológicos, psicológicos, sociais e espirituais nos tratamentos em saúde, considerando sua singularidade, dignidade e sofrimento, com seus recursos, fragilidades e desejos. Michael Balint em 1955 propôs na literatura médica que esses prestassem atenção às necessidades individuais do paciente; George Engel em 1977, elaborou o modelo biopsicossocial na saúde, sendo esse, a base para a promoção de mudanças nos sistemas de saúde. Tais estudos influenciaram a inclusão do atributo cuidado centrado no paciente nas discussões sobre a qualidade dos serviços em saúde (HIRATUKA *et al.*, 2010; DAMBI *et al.*, 2016; SILVA, 2020).

Os programas destinados aos cuidados na infância, que antes eram centrados na doença, foram aos poucos sendo reestruturados e transformados em uma abordagem centrada na pessoa. Tiveram início, a partir dos anos 60, movimentos com essa filosofia nos Estados Unidos e na Inglaterra, com o intuito de aprimorar a assistência prestada à população nestes serviços. Os programas de saúde que tinham o foco apenas na criança passaram a incluir também a família no processo de tratamento. A partir da década de 1980 esse movimento ganhou força e assim o conceito do cuidado centrado na família surge de escutas dos familiares que viram a necessidade de cuidar de seus filhos e ter o poder de decisão das condutas, tendo os profissionais como parceiros e colaboradores, com confiança e respeito proporcionando assim, benefícios para tomada de decisão conjunta (CUNNINGHAM, ROSENBAUM, 2011; KUO *et al.*, 2012).

Paralelamente, Bronfenbrenner (2011), idealizador da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento, discute que a abordagem centrada na família reconhece o núcleo familiar como uma importante fonte de influência que afeta o bem-estar físico e emocional dos seus membros. Considera que, quando existe apoio por parte dos profissionais, os pais têm maior energia, mais conhecimentos e competências para beneficiar o desenvolvimento dos seus filhos. Dessa forma, não importa o seu nível socioeconômico, grupo étnico ou tipo de estrutura familiar, pois independentemente dessas condições, os pais estarão profundamente comprometidos em assegurar as melhores condições e oportunidades para o sucesso de seu filho.

Maia (2012) refere que a prática centrada na família advém das teorias ecológicas e dos sistemas sociais para uma melhor compreensão sobre como diferentes processos de intervenção influenciam e contribuem para o crescimento e o desenvolvimento humano.

Seguindo esse modelo, altera-se a visão de que é o profissional quem determina e reconhece o foco da terapia, estabelecendo quais são as necessidades do paciente, valorizando-se a ideia de que é direito da pessoa e/ou de sua família/cuidador a decisão e definição das prioridades para o seu tratamento, sendo papel do terapeuta facilitar e viabilizar o processo terapêutico (BAMM; ROSENBAUM, 2008).

Barbosa *et al.* (2012) reconhecem que os profissionais de saúde que praticam cuidados centrados na família exercem papel vital para a garantia de melhores condições de saúde e bem-estar para as crianças e seus familiares, por meio de uma abordagem que foca em desenvolver o melhor raciocínio clínico e estratégias para adesão ao plano de intervenção, conseguindo proporcionar autonomia para as decisões considerando o perfil de cada família.

O CanChild Center for Childhood Disability Research descreve a proposta de terapia centrada na família como uma filosofia e método de prestação de serviços baseada em três premissas: (a) reconhece os pais como especialistas nas necessidades de seus filhos, (b) promove

a parceria entre pais e prestadores de serviços e (c) apoia a família nas tomadas de decisão sobre as prioridades para seus filhos. De acordo com o Institute for Family-Centered Care: o cuidado centrado no paciente e na família é uma abordagem inovadora para o planejamento, entrega e avaliação de cuidados de saúde que é baseada em parceria mutuamente benéfica entre pacientes, famílias e provedores. Aplica-se a pacientes de todas as idades e pode ser praticado em qualquer ambiente de saúde (BAMM; ROSENBAUM, 2008).

Essa abordagem tem influenciado, cada vez mais, o planejamento do atendimento em saúde, tanto para os cuidados de crianças, que deu início à propagação desse modelo, como a outros grupos, estimulando o protagonismo do núcleo familiar como principal instituição apoiadora do indivíduo a ser cuidado (DIAS *et al.*, 2017).

A orientação principal dessa abordagem enfatiza a presença cotidiana da família na vida do paciente relevando a diversidade encontrada na população, reforça as competências e estimula uma relação mais colaborativa entre família e serviços de saúde. Fica evidente a necessidade da confiança e vínculo entre a família e o programa terapêutico oferecido, por meio de relações colaborativas com o profissional responsável. Os profissionais que se propõem a trabalhar neste contexto necessitam desenvolver estratégias a fim de auxiliar os familiares na capacitação para identificação das principais necessidades do paciente e definição de prioridades (DIAS *et al.*, 2017).

O Institute for Family-Centered Care, que configura-se como uma fundação privada e sem fins lucrativos, ressalta que o cuidado centrado no paciente e na família se propõe a trabalhar “com” os pacientes e suas famílias, em vez de apenas fazer “para” ou “por” eles.

Para Johnson (2016) os conceitos básicos fundamentais podem ser agrupados em quatro blocos:

- 1) Dignidade e respeito: os profissionais de saúde ouvem e respeitam (valores, crenças, origens culturais) e as perspectivas de escolhas da família e seus conhecimentos são incorporados ao planejamento;
- 2) Compartilhamento de informações: os familiares devem receber informações oportunas, completas e precisas para participarem efetivamente do cuidado e da tomada de decisões;
- 3) Participação de todos: os pacientes e suas famílias são incentivados e apoiados na participação nos cuidados nas definições de objetivos e condutas;
- 4) Deve haver colaboração entre pacientes, famílias, profissionais e líderes de saúde no desenvolvimento, implementação e avaliação de políticas e programas na educação profissional, na pesquisa e na prestação de cuidados.

A chave da prática centrada na família inclui uma ênfase na criança e em sua família focando em seus pontos fortes ao invés de déficits, facilitando à família a escolha e o controle sobre as opções para o tratamento, criando um ambiente terapêutico que otimiza o desenvolvimento de um provedor familiar colaborativo, fortalecendo e prezando o relacionamento entre profissionais, criança e família (KING, CHIARELO, 2014).

O modelo centrado na família proporciona um empoderamento dos cuidadores gerando

uma mudança no modelo tradicional, capacitando a família a desempenhar papel ativo nas tomadas de decisões em relação aos processos de intervenção (RINALDI *et al.*, 2012).

Essa abordagem é amplamente reconhecida e a implementação dessa proposta é recomendada como prática de qualidade. Nos últimos anos, tem crescido o interesse e o esforço por parte dos profissionais e dos serviços, no sentido de se alinharem com essas práticas, sendo a adesão a esta abordagem, por parte de serviços pediátricos, cada vez maior (MAIA, 2012).

Para Einspieler *et al.* (2008) os cuidados centrados na família evoluíram como o modelo “padrão ouro” para a prestação de serviços de saúde, sendo uma abordagem que surge da necessidade inerente de fornecer serviços de apoio aos cuidadores, além de atender às necessidades funcionais de crianças. A prestação de cuidados a uma pessoa com deficiência está invariavelmente associada a maus resultados de saúde em cuidadores. Como tal, tem havido um aumento no desenvolvimento e implementação de intervenções para melhorar a saúde e o bem-estar desses cuidadores e de seus filhos.

A mensuração da prestação de serviços no modelo centrado na família pode ser realizada com uso do instrumento MPOC- Medida dos Processos de Cuidado, com objetivo de avaliar as percepções dos pais sobre os cuidados que eles e seus filhos recebem dos centros de tratamento de reabilitação infantil. É um meio de avaliar os comportamentos centrados na família dos profissionais de saúde. Este instrumento serve para que terapeutas consigam utilizar medidas “padrão ouro” na prestação de serviços de saúde. Quando realizado em conjunto com os pais, tem a finalidade de gerar conhecimento e transformar vidas de crianças e jovens com alterações de desenvolvimento (CANCHILD, 2021).

A utilização deste teste padronizado possibilita uma avaliação dos resultados de forma fidedigna e confiável para verificação dos serviços prestados e a sua centralidade na família (ANTUNES *et al.*, 2020).

A prática centrada na família é hoje amplamente aceita como a “melhor prática” em serviços de reabilitação pediátricos, sendo uma das melhores estratégias para obtenção da adesão, redução de custos e otimizar o atendimento. No entanto, a implantação dessa prática exige avaliações periódicas permitindo o direcionamento e adaptações de condutas, consolidando procedimentos positivos e diagnosticando os que devem ser ajustados (ANTUNES, 2018).

## AS REAÇÕES FRENTE À CHEGADA DO IRMÃO COM DEFICIÊNCIA

Quando se discute os sentimentos e reações que cercam o nascimento ou o comunicado do diagnóstico de uma criança com deficiência, a maioria dos trabalhos acadêmicos direciona o foco para os cuidados com os pais e as suas reações e adaptações à nova realidade. Ainda são poucos os trabalhos que voltam o olhar para os irmãos, que muitas vezes enfrentam, junto com os pais, mudanças bastante significativas na infância, incluindo a divisão da atenção e a observação do estabelecimento de prioridades em relação ao filho que apresenta necessidades específicas como exames, terapias e acompanhamentos em consultas médicas. Desta forma, o modelo de cuidado centrado na família pode ser a alternativa para uma abordagem que atinja objetivos mais amplos voltados ao bem-estar de todos.

A reação frente a este fato pode ser bastante variável, dependendo de diversos fatores

que podem cercar esse momento. O local onde ocorre a comunicação, a linguagem utilizada pelos profissionais que trazem a informação, o tipo de conteúdo transmitido, as pessoas presentes no momento, entre outros fatores, podem amenizar ou exacerbar as reações de choque ou surpresa dos pais. Esse momento da notícia pode ser determinante para o processo de ligação dos pais com o bebê, seja durante a gestação, ao nascimento ou no momento de um diagnóstico tardio (PAUL *et al.*, 2013).

A forma que um irmão recebe a notícia da deficiência de outro, pode gerar dúvidas, angústias e fantasias e interferir na criação do vínculo fraterno (ALVES; SERRALHA, 2019; BATISTA *et al.*, 2016; PETEAN; SUGUIHURA, 2005).

Petean e Suguihura (2005) ressaltam a importância de que comunicação do diagnóstico da deficiência para um irmão seja dada por uma pessoa em quem a criança confie e possa ter liberdade para expressar seus sentimentos, pois poderão surgir dúvidas e anseios, necessitando de orientação e acolhimento emocional. Em suma, levanta-se a importância do diálogo adequado, comunicação efetiva e conhecimento das particularidades da deficiência, uma vez que ajuda o irmão a desmistificar qualquer fantasia errônea sobre seu irmão com deficiência, bem como no ajuste das expectativas atuais e futuras e ajuda no vínculo e manutenção de um relacionamento fraternal saudável.

Para Ronca *et al.* (2019), é muito comum os pais relatarem a sensação de luto no momento do diagnóstico, quando eles 'perdem' o filho idealizado e 'perfeito' e se deparam frente a uma realidade inesperada, a qual, em um primeiro momento, pode provocar tristeza, receios, sensações de fracasso e culpa. As autoras reforçam ainda sobre o impacto que o momento da notícia da deficiência pode causar nessas famílias e a importância do cuidado frente a essa situação.

As famílias podem experimentar sentimentos e reações variados, que podem ser influenciados por variáveis indiretas como recurso financeiro, tipo de deficiência da criança e rede social de apoio. No que se refere aos irmãos sem deficiência, esses sentimentos podem ser ambivalentes e contraditórios, como inveja, ciúmes, tristeza, vergonha, felicidade com comportamentos de carinho e afetos recebidos pelo irmão com deficiência (PEREIRA-SILVA, ALMEIDA, 2014).

Como já dito, a chegada de uma criança com deficiência, vai impactar em toda família, já que adaptações serão necessárias. Além de sentimentos e sensações desses irmãos, Ronca *et al.* (2019) discutiram sobre a preocupação com o futuro dos filhos na ausência dos pais, uma vez que a expectativa de vida de pessoas com deficiência tem aumentado com o avanço da ciência. Esse pensamento gera angústia e inquietação, o qual poderá ser minimizado pela presença de irmãos com desenvolvimento típico que poderão assumir a responsabilidade do cuidado, o qual pode dar uma segurança a mais para esses pais, porém, sem garantias do futuro cuidado. Para Kuo (2014), a maioria dos irmãos que se tornaram responsáveis pelo cuidado do irmão com deficiência, relataram o caos experimentado durante a fase de transição como cuidador principal, sendo assim, salienta a importância de envolver esses filhos, prováveis cuidadores, nos cuidados dos irmãos, desde sempre.

A chegada de um novo integrante na família com alterações no desenvolvimento pode afetar a qualidade de vida (QV) de todo o núcleo, incluindo o bem-estar físico, estado psicológico, relações sociais dentro e fora da família, os efeitos ambientais e as crenças (TEKINARSLAN,

2013).

Para compreender melhor a dinâmica do funcionamento das famílias, é necessário focalizar todos os subsistemas familiares, incluindo, além dos subsistemas parental e conjugal, o de irmão-irmão e avós-netos, considerados relevantes (SILVA, DESSEN, 2006). Esse sistema é composto por relações recíprocas nas quais a criança ou o adolescente contribuem ativamente nessa interação; cada membro do sistema influencia e é influenciado por todos os outros (DESSSEN, 1997).

Deste modo, qualquer criança ao nascer, altera as relações familiares; afinal, é um novo membro que se apresenta com as suas características próprias e interfere diretamente no ambiente em que irá viver, impondo novos papéis (PEREIRA, FERNANDES, 2010). Portanto, a família não deve mais ser vista como um conjunto de díades separadas, e o desenvolvimento da criança não deve ser visto apenas como um processo de aquisição de padrões sociais do ambiente externo. É necessário salientar como a criança ou o adolescente são inseridos no sistema familiar e como este os acomoda (DESSSEN, 1997).

Segundo King *et al.* (2008), muitos estudos têm focado nos aspectos negativos da criação de uma criança com deficiência ao invés das alegrias que essa experiência, embora desafiante e difíceis, podem fornecer. Porém há um interesse recente nas contribuições positivas que essas crianças podem trazer para cada família, principalmente em relação a conceitos psicológicos.

Cerqueira-Silva e Dessen (2018) fazem uma proposta de Programas de Educação Familiar como uma alternativa para o trabalho junto às famílias de crianças com deficiência e destacam a relevância da perspectiva do Modelo Centrado na Família como pano de fundo. Esse modelo de planejamento e ação pode garantir maiores chances de sucesso nos programas de prevenção e intervenção dirigidos a estas crianças. Trata-se de recurso fundamental para os profissionais das áreas de saúde e educação, cujo foco está na autogestão das próprias famílias, considerando suas experiências bem sucedidas e seu empoderamento para desempenhar um papel ativo e participativo em todo o planejamento educacional ou terapêutico de seu filho.

O planejamento de atuação junto à família deve considerar os quatro conceitos básicos de Johnson (2016), já mencionados anteriormente: dignidade e respeito; compartilhamento de informações com os familiares, incluindo-se os irmãos; participação de todos e colaboração entre pacientes, famílias, profissionais e líderes de saúde para que as metas possam ser alcançadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as propostas que vêm sendo multiplicadas em diversos países, conclui-se que o modelo centrado na família representa uma nova abordagem que inclui, de fato, a percepção e as experiências dos membros que convivem rotineiramente com a criança deficiente. Mais do que isso, considera-se o núcleo familiar como um sistema que tem um funcionamento próprio, no qual cada integrante desempenha um importante papel para o desenvolvimento das relações, considerando as diferentes necessidades, sentimentos e peculiaridades dos responsáveis, da criança ou jovem com deficiência e de seus irmãos. Desta forma, esse modelo de atendimento pode contribuir não apenas para minimizar possíveis sentimentos relacionados à falta de atenção por parte dos pais para os irmãos de pessoas com deficiência, mas também como

um modelo de respeito a um conjunto de relações, propiciando um ambiente mais favorável ao desenvolvimento e realização pessoal de todos os seus integrantes.

## REFERÊNCIAS

ALVES, C.M.P.; SERRALHA, C.A. Repercussões emocionais em indivíduos que possuem irmãos com deficiência: uma revisão integrativa. *Contextos Clínicos*, v. 12, n. 2, 2019.

ANTUNES, A.A.M.; FURTADO, S.R.C.; MAGALHÃES, L.C.; KIRKWOOD, R.N.; VAZ, D.V. Brazilian versions of the Measure of Processes of Care-20 and Measure of Processes of Care-Service Providers: translation, cross-cultural adaptation and reliability. *Brazilian Journal of Physical Therapy*, v. 24, n. 2, p. 144-151, 2020.

ANTUNES, A.M.M. Tradução, adaptação cultural e análise das propriedades de medidas da measure of processes of care-20 e measure of processes of care-SP para língua portuguesa Brasil. 2018. Tese (Mestrado) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

BAMM, E.L.; ROSENBAUM, P. Family-centered theory: origins, development, barriers, and supports to implementation in rehabilitation medicine. *Arch Phys Med Rehabil*, v. 89, n. 8, p. 1618-24, 2008.

BARBOSA, M.A.M; BALIEIRO, M.M.F.G.; PETTENGILL, M.A.M. Cuidado centrado na família no contexto da criança com deficiência e sua família: uma análise reflexiva. *Texto Contexto Enferm*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 194-9, 2012.

BATISTA, B.R.; DUARTE, M.; CIA, F. A interação entre as pessoas com síndrome de Down e seus irmãos: Um estudo exploratório. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 21, n. 10, p. 3091–3099, 2016.

BRICHI, A.C.S.; OLIVEIRA, A.K.C. A utilização da abordagem centrada na família na reabilitação pediátrica. *Revista Brasileira de Ciências da Saúde*, v. 11, n. 38, 2013.

BRONFENBRENNER, U. Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos. 1 ed. Porto Alegre: Artemed; 2011. 310p.

CANCHILD. Center for Childhood Disability Research. <https://www.canchild.ca/>. acesso em dia 09 de outubro de 2021.

CERQUEIRA-SILVA, S.; DESSEN, M.A. Programas de Educação Familiar para famílias de crianças com deficiência: uma proposta promissora. *Contextos Clínic*, São Leopoldo, v. 11, n. 1, p. 59-71, 2018.

CHAMBERS, H.G.; CHAMBERS, J.A. Effects of caregiving on the families of children and adults with disabilities. *Phys Med Rehabil Clin N Am*, v. 16, n. 1, p. 1-19, 2015.

CUNNINGHAM, B.J.; ROSEBAUM, P. L. Measure of processes of care: a review of 20 years of research. *Dev Med Child Neurol*, v. 56, n. 5, p. 445-452, 2014.

DAMBI, J.M.; JELSMA, J.; MLAMBO, T.; CHIWARIDZO, M.; TADYANEMHANDU, C.; CHIKWANHA, M.T; CORTEN, L. A critical evaluation of the effectiveness of interventions for improving the well-being of caregivers of children with cerebral palsy: a systematic review protocol. *Systematic Reviews* 5, 112, 2016.

- DESSEN, M.A. Desenvolvimento familiar: transição de um sistema tríadico para poliádico. *Temas Psicol*, v. 5, n. 3, 1997.
- DIAS, J.F.; GROSSI, J.B.; COSTA, L.C.; FURTADO, S.R.C.; MANCINI, M.C.; SAMPAIO, R.S. Atenção domiciliar no âmbito da reabilitação e prática centrada na família: aproximando teorias para potencializar resultados. *Rev Ter Ocup*, v. 28, n. 2, p. 206-13, 2017.
- EINSPIELER, C. Early markers for unilateral spastic cerebral palsy in premature infants. *Nature Clinical Practice Neurology*, v. 4, n. 4, p. 186-187, 2008.
- FIAMENGGHI JÚNIOR, G.A.; MESSA, A.A. Pais, filhos e deficiência: Estudos sobre as relações familiares. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 27, n. 2, 2007.
- HIRATUKA, E.; MATSUKURA, T.S.; PFEIFER, L.I. Adaptação transcultural para o Brasil do sistema de classificação da função motora grossa - GMFCS. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, v. 14, n. 6, p. 537-544, 2010.
- Institute for patient – and Family – centered care. What is patient and family-centered care?. 2021. Disponível em: <https://www.ipfcc.org/>. [acesso em 11 de junho de 2021].
- JOHNSON, B.H. Promoting Patient- and Family-Centered Care Through Personal Stories. *Academic Medicine*, v. 91, n. 3, p. 297-300, 2016.
- KING, G.; CHIARELLO, L. Family-Centered Care for Children with Cerebral Palsy: Conceptual and Practical considerations to Advance Care and Practice. *Journal of Child Neurology*, v. 29, n. 8, p. 1046-1054, 2014.
- KING, S.M.; ROSENBAUM, P.; KING, G.A. Parent's perceptions of caregiving: development and validation of a measure of processes. *Dev Med Child Neurol*, v. 38, n. 9, p. 757-772, 2008.
- KUO, D.Z.; HOUTROW, A.J.; ARANGO, P.; KUHLTHAU, K.A.; SIMMONS, J.M.; NEFF, J.M. Family-Centered Care: Current Applications and Future Directions in Pediatric Health Care. *Matern Child Health J*, v. 16, n. 2, p. 297–305, 2012.
- KUO, Y.C. Brothers experiences caring for a sibling with Down syndrome. *Qualitative Health Research*, v. 24, n. 8, p. 1102-1113, 2014.
- MAIA, M.F.S.C. A Intervenção Precoce nas Associações Portuguesas de Paralisia Cerebral: Percepções das Famílias, dos Profissionais e dos Diretores de Serviço. 2012. Tese (Doutorado). Universidade de Minho, Portugal, 2012.
- PAUL, M.A.; CERDA, J.; CORREA, C.; LIZAMA, M. Cómo reciben los padres la noticia del diagnóstico de su hijo con síndrome de Down? *Rev. méd. Chile*, v. 141, n. 7, 2013.
- PEREIRA, A.P.A.; FERNANDES, K.F. A visão que o irmão mais velho de uma criança diagnosticada com síndrome de Down possui da dinâmica da sua família. *Estud. Pesq. Psico*, v. 10, n. 2, p. 507-529, 2010.
- PEREIRA-SILVA, N.L.; ALMEIDA, B.R. Reações, sentimentos e expectativas de famílias de pessoas com necessidades educacionais especiais. *Psicol Argum*, v. 32, n. 79, p. 111-122, 2014.
- PETEAN, E.B.L.; SUGUIHURA, A.L.M. Ter um irmão especial: convivendo com a síndrome de Down. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 11, n. 3, p.445–460, 2005.

RANA, P.; MISHRA, D. Quality of life of unaffected siblings of children with chronic neurological disorders. *Indian J Pediatr*, v. 82, n. 6, p. 545-548, 2015.

RINALDI, L.M.S. Famílias de crianças com paralisia cerebral: subsídios para a elaboração de uma proposta de intervenção fisioterapêutica centrada na família. 2012. Tese (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2012.

RONCA, R.P.; ROCHA, M.M.; POZZI, D.C.; CYMROT, R.; BLASCOVI-ASSIS, S.M. Síndrome de Down: irmãos fazem a diferença na qualidade de vida dos pais? *Psicol estud*, v. 24, 2019.

SILVA, P.L. O modelo de cuidado centrado no paciente: o caso de um hospital geral de grande porte de Belo Horizonte-MG. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SILVA, N.L.P.; DESSEN, M.A. Padrões de interação geitores-crianças com e sem síndrome de Down. *Psicol Reflex Crit*, v. 19, n. 2, 2006.

TEKINARSLAN, I.C.A. Comparison study of depression and quality of life in Turkish mothers of children with Down syndrome, cerebral palsy, and autism spectrum disorder. *Psychol Rep*, v. 112, n. 1, p. 266-287, 2013.

TOMAZ, R.V.V.; SANTOS, V.A.; AVÓ, L.R.S.; GERMANO, C.M.R.; MELO, D.G. Impacto da deficiência intelectual moderada na dinâmica e na qualidade de vida familiar: um estudo clínico qualitativo. *Cad Saúde Pública*, v. 33, n. 11, 2017.

VIEIRA, E.M.; PINHEIRO, F.P.H.A. Person centered psychotherapy: an encounter with oneself or a confrontation with the other? *Estud. Psicol*, v. 30, n. 2, 2013.

## Produção acadêmica sobre educação especial no campo: um estudo de revisão

## Academic production on special education in the field: a review study

---

**Érika da Cruz Gonçalves Noberto**

*Bacharela em Administração Pública pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Mestranda em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB).*

**Osni Oliveira Noberto da Silva**

*Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade do Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Líder do Grupo de estudos, pesquisa e extensão em Educação Especial e Educação Física adaptada (GEPEFA)*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.65.3

## RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar, através de revisão sistemática, a produção acadêmica referente a Educação Especial nas escolas do campo produzidas entre os anos de 2017 a 2021, no Google Scholar. Assim, foram encontrados 102 trabalhos acadêmicos. Após a leitura do título dos textos restaram 25 estudos. Depois da leitura dos resumos restaram somente 11 e após a leitura na íntegra dos trabalhos restaram um total de dez textos, que compuseram a análise do presente estudo. Foi possível observar que um grande número de produções acadêmicas sobre o tema pesquisado. Apesar disso é possível observar a grande importância das Instituições públicas no que se refere a produção científica. Outro elemento que merece destaque está no fato de que, apesar da maioria dos pesquisadores estarem ligados a instituições do Sudeste do país, apenas um artigo foi encontrado em revista desta região. Em contrapartida foi possível observar uma grande concentração de estudos publicados em revistas da região Centro Oeste do Brasil, mais especificamente no estado do Mato Grosso do Sul.

**Palavras-chave:** educação especial. escola do campo. revisão sistemática.

## ABSTRACT

The objective of this study is to analyze, through a systematic review, the academic production related to Special Education in rural schools produced between the years 2017 to 2021, in Google Scholar. Thus, 102 academic papers were found. After reading the title of the texts, 25 studies remained. After reading the abstracts, only 11 remained and after reading the full papers, a total of ten texts remained, which comprised the analysis of this study. It was possible to observe that a large number of academic productions on the researched topic. Despite this, it is possible to observe the great importance of public institutions in terms of scientific production. Another element that deserves to be highlighted is the fact that, despite the majority of researchers being linked to institutions in the Southeast of the country, only one article was found in a magazine in this region. On the other hand, it was possible to observe a large concentration of studies published in journals in the Midwest region of Brazil, more specifically in the state of Mato Grosso do Sul.

**Keywords:** special education. countryside school. systematic review.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo diz respeito a Educação Especial nas escolas do campo. Tal temática se justifica inicialmente pelo fato de que no Brasil existem, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) cerca de 45 milhões de pessoas com deficiência, sendo que desse total, aproximadamente 7 milhões vivem no campo (IBGE, 2011).

Os dados ainda indicam um aumento crescente de matrículas de alunos com deficiência no campo, o que leva a crer que boa parte dessa população específica está em idade escolar ou com interesse em seu próprio desenvolvimento educacional (IBGE, 2011).

Segundo informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), órgão ligado ao Ministério da Educação, no ano de 2008 quase trezentos mil professores atua-

vam em escolas do campo, o que representa 14,5% do total de docentes atuando nas escolas do país (BRASIL, 2009).

A importância da educação de alunos com deficiência no campo, além de ser demonstrada nos números apresentados, se fundamenta na legislação vigente, como observado no artigo 28, incisos I, II e III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, que destaca:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

No que se refere a relação com a educação de alunos com deficiência que moram na zona rural, existe a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, a qual deixa claro no inciso 5º do artigo 1º que todos os sistemas de ensino (seja ele federal, estadual ou municipal) precisam providenciar o acesso irrestrito de crianças e jovens com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais que moram no campo “à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular” (BRASIL, 2008a, p. 1).

Além disso, em relação ao trabalho do professor de Educação Especial na atuação com alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva explica que:

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos. (BRASIL, 2008b, p. 17)

Entretanto, ainda que essa temática seja importante, autores como Palma (2016) evidenciaram em seus estudos que as pesquisas, que têm como foco o trabalho dos professores com alunos com deficiência nas escolas do campo, ainda são muito escassas. Por conta disto, a pesquisa aqui apresentada se mostra relevante e justificada.

Segundo Rabelo e Caiado (2014) os docentes que atuam com Educação Especial em escolas do campo necessitam ter suas condições de trabalho garantidas, levando em consideração as especificidades que existem no campo:

O diálogo entre a educação do campo e a educação especial tem como premissa o reconhecimento das singularidades das populações do campo, incluindo aqui as pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o que significa compreender que o direito à educação especial em escolas do campo, necessita ser efetivado, com a promoção de algumas condições básicas: oferta do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, formação de professores na área, transporte escolar adaptado, espaço escolar acessível, equipamentos e recursos para atender as demandas educacionais específicas dos alunos da educação especial. (RABELO; CAIADO, 2014, p. 67).

Deste modo, o objetivo deste estudo é analisar, através de revisão sistemática, a produ-

ção acadêmica referente a Educação Especial nas escolas do campo produzidas entre os anos de 2017 a 2021.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A revisão sistemática pode ser conceituada como um rigoroso método que tem como intuito “identificar os estudos sobre um tema em questão, aplicando métodos explícitos e sistematizados de busca; avaliar a qualidade e validade desses estudos” (DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO; TAKAHASHI; BERTOLOZZI, 2011, p. 1261).

Para Muñoz e seus colaboradores (2002) a revisão sistemática precisa ser organizada a partir de uma série de etapas a saber: definição de um tema específico; seleção das bases de dados para a busca dos textos acadêmicos que irão compor a revisão; definição das palavras chave que conduzirão a busca dos estudos; definição e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão dos textos encontrados; e ao fim a análise e a discussão dos dados apresentados nos textos selecionados. E ainda segundo os autores:

A discussão deve ajudar o leitor a compreender as implicações da evidência apresentada em relação às decisões práticas. Os autores devem abordar, na discussão, aspectos como: limitações metodológicas e qualidade dos artigos incluídos na pesquisa, significância dos efeitos observados, consistência desses efeitos através dos diferentes estudos, clareza ou não da relação dose-resposta, existência de algum fator indireto que reforce a evidência, outras possíveis explicações para os efeitos observados e a aplicabilidade dos resultados. (MUÑOZ *et al*, 2002, p. 4).

Para uma melhor condução do estudo, algumas considerações precisam ser feitas, como explicado por Costa *et al.* (2014, p. 62):

O caminho natural de uma revisão sistemática é remover artigos durante esse processo por não apresentarem dados a serem extraídos, ou por não serem bem-avaliados a partir dos critérios que foram estabelecidos pelos pesquisadores. Dessa forma, não se preocupe se perceber que isso está acontecendo com seu trabalho. No entanto, dependendo do objetivo da sua revisão, mesmo artigos aparentemente problemáticos podem ser mantidos. Algumas revisões podem ter por objetivo mostrar a qualidade da produção acadêmica em determinada área, indicando problemas metodológicos. Nesse caso, estudos que não atendam satisfatoriamente os critérios de avaliação devem ser mantidos, pois refletem exatamente a qualidade do campo.

A coleta de dados da pesquisa foi realizada através de levantamento de trabalhos acadêmicos indexados buscador Google Scholar, no dia 20 de outubro de 2021, tendo como critérios de inclusão apenas textos em português, publicados entre 2017 a 2021, utilizando como palavra chave “Educação Especial” junto com “Educação do campo”. Os critérios de exclusão foram a aderência ao tema de Educação Especial no campo e artigos com Qualis<sup>1</sup> de no mínimo B3 na área de Educação.

Assim, foram encontrados 102 trabalhos acadêmicos. Após a leitura do título dos textos restaram 25 estudos. Depois da leitura dos resumos restaram somente 16 e após a leitura na íntegra dos trabalhos restaram um total de 10 textos, que compuseram a análise do presente artigo. Os textos selecionados são apresentados a seguir.

<sup>1</sup> O Qualis é uma categorização que, baseado em uma série de critérios objetivos, classifica os periódicos atualmente em oito categorias: A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C.

**Quadro 01 – Descrição dos artigos selecionados.**

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Referência</b>	<b>Qualis Capes (Educação)</b>
Desafios da realidade brasileira: a educação para jovens e adultos com deficiência em áreas rurais	Gonçalves et al	Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v. 3, n. 3, p. 213-227, ago./dez.2017	B3
A educação especial nas escolas em áreas remanescentes de quilombos: a realidade mostrada pelos indicadores educacionais	Mantovani e Gonçalves	Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 10, n. 2, maio/ago. 2017	B3
Concepção de educação especial e de educação do campo: desafios político-pedagógicos comuns às escolas públicas	Souza e Marcoccia	Interfaces da Educ., Paranaíba, v.9, n.27, p. 350-375, 2018	B3
A educação inclusiva em escolas multisseriadas do campo na amazônia paraense	Mercês e Oliveira	Interfaces da Educ., Paranaíba, v.9, n.27, p. 418-442, 2018	B3
A educação especial em projetos de assentamentos da reforma agrária no município de Conceição do Araguaia – PA	Bicalho et al	Interfaces da Educ., Paranaíba, v.9, n.27, p. 489-517, 2018	B3
Um olhar sobre as políticas públicas da educação do campo e educação especial à luz da pedagogia histórico-crítica	Alves et al	Revista Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.8, n.23 p.192-209, maio/ago. 2018	B2
Saúde docente no campo: uma análise com professores de Atendimento Educacional Especializado	Silva et al	C&D-Revista Eletrônica da FAINOR, Vitória da Conquista, v.12, n.2, p.421-436, mai./ago. 2019	B2
Limites e desafios da educação inclusiva no campo: a experiência do projeto educativo do MST	Barcellos et al	Revista Brasileira de Educação do Campo, v. 5, p. e10660, 4 dez. 2020.	B2
Análise das relações interpessoais dos docentes de educação especial com os outros “atores”: um estudo em escolas municipais do campo	Silva	Revista de Educação, Ciência e Cultura. Canoas, v. 26, n. 3, 2021	B1
Inclusão e produção da diferença em escolas do campo	Nozu e Bruno	Cad. Cedes, Campinas, v. 41, n. 114, p.131-143, maio - ago., 2021	A1

Fonte: Elaboração própria, 2020.

## APRESENTAÇÃO DOS DADOS

O primeiro estudo a ser apresentado e analisado é o de Gonçalves e seus colaboradores (2017) que teve como objetivo verificar o cenário educacional a partir de uma análise feita com as notas estatísticas do censo escolar da educação básica do ano de 2016. O foco se concentrou nos dados sobre a distorção idade – série, reprovação e matrículas na educação de jovens e adultos (EJA), entre outros. Além da análise documental, uma professora e uma diretora que atuam em uma comunidade quilombola e dois alunos de um projeto de EJA em um assentamento foram entrevistados. Os resultados do estudo demonstraram que a análise documental indicou que a educação não está sendo oferecida de forma satisfatória, na prática. Além disso, as escolas da zona rural chamaram a atenção pela precariedade da estrutura física e material. Os autores finalizam indicando que os problemas apresentados foram intensificados por se tratar de Educação Especial e EJA em escolas do campo.

Conclui-se que, se não houver uma mudança macro que envolva a estrutura política e o financiamento da educação brasileira, esses índices de distorção idade-série e de não aprovação na educação básica poderão se expandir e, por conseguinte, a EJA terá que amparar essa circunstância. Neste momento, precisamos resistir às atrocidades, políticas e econômicas, que incidem sobre a sociedade brasileira e termos força para lutar por uma educação formal, libertadora e democrática (GONÇALVES *et al*, 2017, p. 223).

O estudo seguinte é de Mantovani e Gonçalves (2017) que objetivou mapear as regiões brasileiras que possuem escolas em quilombos, observando suas características e verificando em quais existe uma atuação de Educação Especial, voltada para os alunos quilombolas considerados público alvo, a saber: pessoas com deficiência, altas habilidades e transtornos globais de desenvolvimento. A metodologia utilizada foi uma análise dos microdados do censo escolar de 2015, além de dados específicos das escolas que se localizam em comunidades quilombolas e do serviço de atendimento educacional especializado (elemento importante no processo de inclusão), focando na estrutura física e material de tais escolas. Os resultados indicaram que existem alunos com deficiência vivendo nas comunidades quilombolas, frequentando as escolas e interessados na Educação Especial.

Diante do exposto, depara-se com a realidade do isolamento e da invisibilidade dos alunos da educação especial nas escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos. Isso demonstra que embora os alunos estejam nas escolas, eles não contam com condições adequadas para a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, o que pode contribuir para futura evasão escolar. [...] Assim, aspectos relacionados à condição do público da educação especial, aos seus processos escolares e à sua vida; à formação dos professores e dos demais profissionais da educação e à organização do trabalho pedagógico na escola devem ser criteriosamente analisados e debatidos na escola [...] É preciso romper a lógica da segregação e exclusão e caminhar rumo à efetivação de direitos conquistados, pois o aluno da educação especial está na escola para se instruir e, para isso, precisa de condições adequadas previstas em documentos oficiais (MANTOVANI; GONÇALVES, 2017, p. 27-28).

Foi possível observar também que há um esforço das instituições de ensino em oferecer o atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência. Entretanto, os autores deixam claro que essa realidade ainda não representa a totalidade das situações apresentadas nas escolas.

Já a pesquisa de Souza e Marcoccia (2018) teve como objetivo analisar os desafios político-pedagógicos e as relações existentes no que diz respeito a Educação Especial nas escolas do campo. Os autores utilizaram tanto um estudo bibliográfico quanto uma pesquisa de campo, tendo como o universo a região metropolitana de Curitiba, estado do Paraná. Foi possível constatar que tanto a Educação Especial como a Educação do Campo coexistem através de uma série de leis e resoluções federais e estaduais, comuns a ambas. Além disso, os autores destacam que os principais desafios das escolas do campo são referentes à melhora da estrutura física e material, formação de professores e reestruturação da política educacional e do trabalho pedagógico.

Conforme exposto no artigo, os principais aspectos comuns da Educação Especial e da Educação do Campo são: as duas áreas têm acúmulo documental que reforça o direito à educação; têm produção bibliográfica particular consolidada e crescimento nas produções que buscam articular Educação Inclusiva e Educação do Campo; enfrentam o desafio de vincular teoria e prática na organização da política educacional e do trabalho pedagógico na escola; necessitam de investimentos em infraestruturas e de formação continuada; desafios na universalização da Educação Básica em atendimento aos dispositivos e necessidades concretas da Educação Inclusiva e da Educação do Campo (SOUZA; MARCOCCIA, 2018, p. 370-371).

Já Mercês e Oliveira (2018), em seu artigo, têm como objetivo analisar a interface entre a Educação do Campo e a Educação Especial, além de identificar inconsistência no que se refere às condições trabalho de um professor para com uma aluna com deficiência física de uma turma multisseriada de uma escola existente em uma comunidade ribeirinha no município de Belém do Pará. Para isso os autores se valeram de levantamento bibliográfico, a observação das aulas, inclusive com anotações e diários de campo e entrevista com roteiro semiestruturado aplicado ao coordenador pedagógico da escola e o professor da sala de aula regular. Os resultados permitiram afirmar que inexistem apoio pedagógico nem formação para os docentes que atuam com alunos com deficiência na escola ribeirinha, indicando que a Educação Especial, nessa realidade, está acontecendo em condições insatisfatórias.

Constatou-se, também, que a modalidade da educação especial, ofertada para os alunos da educação especial na escola ribeirinha da Ilha do Combú pesquisada, funciona nas mínimas condições para a escolarização dos alunos com deficiência, bem como os professores não possuem apoio pedagógico nem formação que os auxiliem na prática educativa com alunos com deficiência. A escola do Combú necessita de uma sala de recurso multifuncional, rampa de acessibilidade, materiais pedagógicos e formação continuada para os docentes que atuam com os alunos da educação especial no contexto da sala de aula multiciclada. (MERCÊS; OLIVEIRA, 2018, p. 439).

O estudo de Alves, Melo Júnior e Caiado (2018) procurou identificar e discutir as interfaces referentes à legislação pertinente em relação às políticas públicas educacionais voltadas para o trabalho com educação especial nas escolas do campo. Na metodologia os autores fizeram uma análise documental das leis, resoluções, normas e decretos que tratam sobre a Educação Especial e a Educação do Campo. Deste modo foi possível constatar que o arcabouço legal é robusto no que diz respeito ao direito dos alunos com deficiência e que moram no campo, de frequentar a escola. Entretanto, os autores alertam para a necessidade de mais estudos que ajudem a preencher a lacuna no que se refere a estudar a aplicação prática de tais leis.

Por meio das informações e discussões trazidas neste trabalho, é possível constatar que as políticas públicas da educação do campo e da educação especial apresentam interface entre em favor dos estudantes com deficiência que residem no campo. [...] Contudo, existe um longo caminho a ser seguido para se alcançar uma educação de qualidade para os estudantes com deficiência. Há questões pertinentes, como por exemplo, o transporte para a mobilidade destes alunos, que é um problema enfrentado na educação escolar oferecida na zona urbana e também na escolarização oferecida no campo. Outro ponto importante diz respeito à formação continuada dos professores para a realização do trabalho com os estudantes com deficiência, pois é preciso que estes tenham conhecimentos, habilidades e sensibilidade para observar e atender as peculiaridades de cada deficiência, favorecendo a escolarização destes alunos. (ALVES *et al.*, 2018, p. 204).

A pesquisa de Bicalho *et al.* (2018) teve como objetivo caracterizar as condições de inclusão de estudantes da Educação Especial que moram e estudam em assentamentos na zona rural do município de Conceição do Araguaia, estado do Pará. De acordo com o censo escolar de 2016, existem 71 estudantes público alvo da Educação Especial cadastrados no referido município. Após a análise dos dados obtidos dos documentos oficiais, os autores constataram que nenhuma escola do campo ofereceu, no ano de 2016, o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é realizado no turno oposto as aulas regulares e ministrado pelos professores de Educação Especial.

Vivemos um período de desmontes das Políticas públicas de nucleação e fechamento de escolas do campo e, conseqüentemente, os espaços do AEE ficam comprometidos. Enfim, as barreiras que encontramos na Educação Especial das escolas da cidade, são agravadas nas escolas do campo, por todo o cenário de conflitos e descaso na história do campo brasileiro. Ao nos assumirmos politicamente por uma educação contra a barbárie e por

uma educação que nos emancipe e nos humanize, precisamos nos questionar: Qual tipo de Educação Especial queremos no campo e na cidade? Certamente uma Educação Especial no campo que considere as peculiaridades dos alunos com necessidades específicas que vivem e estudam no campo, com uma formação humana e emancipadora. Esse é o debate que precisamos aprofundar, considerando que este tipo de discussão ainda está em construção haja vista a ausência de pesquisas nessa interface na região Amazônica e, principalmente no sul e sudeste paraenses (BICALHO *et al.*, 2018, p. 514).

Além disso, os autores inferem que existe uma “invisibilidade social” das pessoas com deficiência, haja vista o descaso a que são submetidas.

O artigo de Silva, Miranda e Bordas (2019) teve como objetivo descrever as condições de saúde dos professores que atuam com Educação Especial, nas escolas do campo dos nove municípios que compõem o território de identidade chamado Piemonte da Diamantina, na Bahia. Como instrumento metodológico para coleta de dados, foi aplicado a 11 professores, que estavam atuando na prática da Educação Especial, um questionário com perguntas de múltipla escolha. Os resultados indicaram que somente 20% dos docentes fazem atividade física mais de 3 vezes na semana. Além do que 8 dos 11 professores afirmaram sentir alguma coisa, sendo as dores de coluna e nas articulações a metade deles. Apesar disso nenhum deles se afastou do trabalho no ano anterior. Assim, os dados indicaram que “é necessária uma maior atenção no que diz respeito a saúde, principalmente nos aspectos de atividade física, alimentação e afastamentos” (SILVA; MIRANDA; BORDAS, 2019, p. 433-434).

A pesquisa de Barcellos *et al.* (2020) teve como objetivo analisar a questão da Educação Inclusiva nos documentos que orientam a proposta educativa do Movimento dos Sem Terra (MST). O estudo foi de natureza bibliográfica e contou com uma análise documental. Como resultado os autores observaram uma série de situações desfavoráveis que precisam ser superadas, no que diz respeito a Educação Especial em escolas do campo:

Fica claro que tanto a Educação Especial, quanto a Educação do Campo, são áreas marcadas pelo descaso e não efetivação de políticas e programas. Há que se considerar ainda que, no caso dos povos do campo, para determinados estudantes pode haver a necessidade da interface entre Educação do Campo, Educação Especial e/ou Educação de Jovens e Adultos, o que tende a potencializar os desafios apresentados neste texto/trabalho. Outro ponto a se destacar é a questão da precariedade, da descontinuidade, da inexistência, da incipiência, da inconstância da oferta da Educação Infantil no campo, e a Educação Especial configura-se fator-chave nessa etapa crucial para o desenvolvimento global da criança (BARCELLOS *et al.*, 2020, p. 19).

O texto de Silva (2021) teve como objetivo conhecer as relações interpessoais dos professores de Educação Especial com os outros profissionais das escolas do campo. A pesquisa, utilizando um questionário de perguntas de múltipla escolha, contou com onze sujeitos participantes, docentes de Educação Especial em escolas da zona rural de um dos nove municípios integrantes da região do Piemonte da Diamantina, estado da Bahia. Os resultados indicaram que apesar da relação entre os professores de Educação Especial e os alunos com deficiência, serem consideradas satisfatórias, é necessário que haja uma boa relação também com os outros sujeitos que influenciam na rotina da escola, em destaque para pais e mães dos alunos, professores das salas de aula comum, direção, administração da escola, secretária municipal de educação, coordenação pedagógica e os outros funcionários da escola (pessoal da portaria, limpeza, merenda etc.), “já que tal relacionamento é muito importante para a materialização da proposta de Educação Inclusiva” (SILVA, 2021, p. 9).

Por fim, o artigo de Nozu e Bruno (2021) objetivou problematizar os caminhos pelos

quais as diferenças estão sendo produzidas no interior das escolas do campo. O estudo foi realizado através de uma investigação etnográfica, focadas em três escolas do campo da educação básica de um município do estado do Mato Grosso do Sul. Os resultados foram analisados a partir de dois eixos: a) inclusão em escolas do campo: sujeitos, tempos e espaços; b) processos de diferenciação dos sujeitos em escolas do campo em tempos de inclusão. Ao final os autores questionaram a produção de deficiências a partir das diferenças sociais e culturais, juntamente com suas consequências para a Educação Especial.

O discurso da inclusão tem funcionado, no âmbito da educação, a partir da operacionalização de uma série de enunciados que veicula a escola como espaço privilegiado de valorização das diferenças humanas. Em face desse cenário, entendemos que, mais que valorizar, é preciso desnaturalizar, questionar e tensionar as formas como as instituições escolares têm produzido essas diferenças, muitas vezes por meio de suas práticas cotidianas (NOZU; BRUNO, 2021, p. 141).

Após a apresentação resumida foi possível observar que os dez artigos selecionados foram publicados em seis periódicos diferentes, sendo que um deles, a revista Interfaces da Educação, foi responsável pela publicação de três artigos. Em relação à pontuação do Qualis emitido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no campo da Educação, uma revista foi categorizada como A1, uma como B1, três como B2 e cinco como B3.

No que se refere ao ano de publicação, dois artigos foram publicados em 2017, quatro no ano de 2018, um no ano de 2019, um no ano de 2020 e um em 2021. Sobre às instituições que mantêm as revistas científicas, oito estudos foram publicados em periódicos de instituições públicas (quatro em Universidade Federal e duas em Universidade Estadual) e duas em instituições privadas.

Sobre a região dos periódicos, quatro estão na região Centro-Oeste (todos no estado do Mato Grosso do Sul), dois no estado da região Nordeste (Bahia e Maranhão), dois no Sudeste (São Paulo), um no Norte (Tocantins) e um no Sul (Rio Grande do Sul).

Os dez artigos foram produzidos por um total de vinte e quatro autores. Em relação a Instituição de ensino a qual cada autor está ligado, vinte e dois são de instituições públicas (sendo onze de Universidades Federais, nove de Universidades Estaduais, uma de um Instituto Federal e uma ligada a uma secretaria municipal de educação) e dois autores são de Universidades privadas.

Sobre à localização geográfica das instituições onde os autores trabalham, doze deles são lotados em instituições do Sudeste (oito em São Paulo, dois no Rio de Janeiro, dois em Minas Gerais), cinco no Centro-oeste (quatro no Mato Grosso do Sul e um em Goiás), três no Nordeste (todos na Bahia), três no Norte (todos no Pará) e dois no Sul (ambos no Paraná).

No que diz respeito a temática das pesquisas analisadas, os estudos têm como foco: condições de saúde, estruturais e de trabalho na inclusão no campo; análise de dados estatísticos referentes à inclusão; relações interpessoais; produção da diferença; políticas pedagógicas e educacionais.

Em relação ao método escolhido nas diversas pesquisas, temos dois estudos que se utilizaram de uma análise bibliográfica, outros sete textos se utilizaram de estudos de campo e apenas um utilizou ambos. Em relação à localização das pesquisas de campo, temos assentamentos quilombolas, comunidade ribeirinhas, assentamento de reforma agrária, região metropolitana

de uma capital de estado e municípios de um território de identidade do interior de um estado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui retomamos o objetivo deste estudo que foi analisar, através de revisão sistemática, a produção acadêmica referente à Educação Especial nas escolas do campo produzidas entre os anos de 2017 a 2021.

Foi possível observar que há um número considerável de produções acadêmicas sobre o tema pesquisado. Além disso, observou-se a grande importância das Instituições públicas no que se refere a produção científica, haja vista que a maioria dos estudos encontrados são de pesquisadores ligados a Universidades Federais ou Estaduais.

Outro elemento que merece destaque está no fato de que, apesar da maioria dos pesquisadores estarem ligados a instituições do Sudeste do país, apenas dois artigos foram encontrados em revistas desta região. Em contrapartida foi possível observar uma grande concentração de estudos publicados em revistas da região Centro Oeste do Brasil, mais especificamente no estado do Mato Grosso do Sul.

Assim, é importante que mais estudos sobre o tema sejam produzidos pelo país e que mais periódicos possam publicar estudos dentro da temática da Educação Especial e Educação do Campo, inclusive promovendo números ou cadernos especiais de cada um ou de ambos, haja vista se tratar de um tema tão importante para o desenvolvimento educacional do Brasil.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Jackeline Silva; MELO JÚNIOR, Arlindo Lins de; CAIADO, Kátia Regina Moreno. Um olhar sobre as políticas públicas da educação do campo e educação especial à luz da pedagogia histórico-crítica. *Revista Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS*, v.8, n.23 p.192-209, maio/ago. 2018.
- BARCELLOS, Luis Henrique dos Santos; SILVA, Cláudio Rodrigues; MORAES, Agnes Iara Domingos; TORRES, Julio Cesar. Limites e desafios da educação inclusiva no campo: a experiência do projeto educativo do MST. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 5, p. e10660, 4 dez. 2020.
- BICALHO, Ramofly *et al.* A educação especial em projetos de assentamentos da reforma agrária no município de Conceição do Araguaia – PA. *Interfaces da Educ., Paranaíba*, v.9, n.27, p. 489-517, 2018.
- BRASIL. Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. 2008a.
- BRASIL. MEC/SEESP. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Sinopse do professor 2009. Brasília, DF: INEP. 2009.

COSTA, Angelo Brandelli; ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, Silvia H.; COUTO, Maria Clara P. de Paula; HOHENDORFF, Jean Von (Orgs.) Manual de Produção Científica, Porto Alegre: Penso, 2014.

DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO, Mônica Cecilia; TAKAHASHI, Renata Ferreira; BERTOLOZZI, Maria Rita. Revisão sistemática: noções gerais. Rev. esc. enferm. USP, São Paulo, v. 45, n. 5, p. 1260-1266, Oct. 2011.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha *et al.* Desafios da realidade brasileira: a educação para jovens e adultos com deficiência em áreas rurais. Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v. 3, n. 3, p. 213-227, ago./dez.2017.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. <http://www.cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/home-cidades>. Acessado em 18 de fevereiro de 2019.

MANTOVANI, Juliana Vechetti; GONÇALVES, Taisa Grasiela Gomes Liduenha. A educação especial nas escolas em áreas remanescentes de quilombos: a realidade mostrada pelos indicadores educacionais. Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 10, n. 2, maio/ago. 2017.

MEDINA Eugênia Urra; PAILAQUILÉN, René Mauricio Barría. A revisão sistemática e a sua relação com a prática baseada na evidência em saúde. Revista Latino-Americana de Enfermagem, v.18, n.4, 2010.

MERCÊS, Ronielson Santos das; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. A educação inclusiva em escolas multisseriadas do campo na amazônia paraense. Interfaces da Educ., Paranaíba, v.9, n.27, p. 418-442, 2018.

MUÑOZ, Susana Inés Segura; TAKAYANAGUI, Angela Maria Magosso; SANTOS, Cláudia Benedita dos; SANCHEZ-SWEATMAN, Otto. Revisão sistemática de literatura e metanálise: noções básicas sobre seu desenho, interpretação e aplicação na área da saúde. In: Simpósio Brasileiro de Comunicação em Enfermagem, 8, 2002, SIBRACEN, Ribeirão Preto (SP). Anais... Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da USP.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Inclusão e produção da diferença em escolas do campo. Cadernos CEDES. 2021, v. 41, n. 114, pp. 131-143.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante; CAIADO, Katia Regina Moreno. Educação especial em escolas do campo: um estudo sobre o sistema municipal de ensino de Marabá, PA. Revista Cocar, v. 8 n. 15, p. 63-71, 2014.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da Silva. Análise das relações interpessoais dos docentes de Educação Especial com os outros “atores”: um estudo em escolas municipais do campo. Revista de Educação, Ciência e Cultura, v. 26, p. 1-11, 2021.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da Silva; MIRANDA, Theresinha Guimarães; BORDAS, Miguel Angel Garcia. Saúde docente no campo: uma análise com professores de Atendimento Educacional Especializado. C&D-Revista Eletrônica da FAINOR, Vitória da Conquista, v.12, n.2, p.421-436, mai./ago. 2019.

SOUZA, Maria Antônia de; MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. Concepção de educação especial e de educação do campo: desafios político-pedagógicos comuns às escolas públicas. Interfaces da Educ., Paranaíba, v.9, n.27, p. 350-375, 2018.

## **Alunos com deficiência intelectual e atuação do professor de apoio especializado nos anos finais do ensino fundamental**

---

*Lethicia Silva Bello*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.65.4

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal: analisar o papel do professor de apoio especializado no município de São Gonçalo – RJ Como objetivos específicos, pretende-se: abordar o papel do professor de apoio na inclusão do aluno com deficiência intelectual, analisar aspectos da parceria professor de apoio especializado e professor regente, pensar a adaptação curricular nos anos finais do Ensino Fundamental e o aluno com deficiência intelectual. Todas as questões tratadas neste estudo se deram no âmbito de uma escola pública e municipal de São Gonçalo, RJ, onde se encontravam matriculados alunos com deficiência intelectual entre o 6º e 9º ano. Trata-se de uma pesquisa-ação com abordagem metodológica qualitativa baseada na análise descritiva da atuação do professor de apoio especializado e suas interferências pedagógicas. A durabilidade da pesquisa foi de um ano. E os resultados da mesma são preocupantes ao se tratar da parceria entre os professores de apoio e regente no que tange as adaptações curriculares necessárias às especificidades dos alunos com deficiência intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** professor de apoio. deficiência intelectual. adaptação curricular. inclusão.

## ABSTRACT

The main objective of this work is: to analyze the role of the specialized support teacher in the municipality of São Gonçalo - RJ As specific objectives, it is intended: to address the role of the support teacher in the inclusion of students with intellectual disabilities, to analyze aspects of the partnership of specialized support teacher and teacher regent, to think about curricular adaptation in the final years of elementary school and the student with intellectual disabilities. All the issues addressed in this study took place within a public and municipal school in São Gonçalo, RJ, where students with intellectual disabilities were enrolled between the 6th and 9th grade. It is an action research with a qualitative methodological approach based on the descriptive analysis of the performance of the specialized support teacher and its pedagogical interferences. The durability of the research was one year. And the results of it are worrisome when it comes to the partnership between the support teachers and the regent regarding the curricular adaptations necessary to the specificities of students with intellectual disabilities in the final years of elementary school.

**Keywords:** teacher support. intellectual disability. curricular adaptation. inclusion.

## INTRODUÇÃO

A escola inclusiva ao longo dos anos vem se fortalecendo e buscando o acesso e permanência dos alunos com deficiência no ambiente de ensino regular.

Segundo Mendes (2010), a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é considerada um marco no panorama da Educação Especial. O paradigma inclusivo não tem como base uma cultura hegemônica, mas sim o multiculturalismo, o desenvolvimento integral de todos. Vale evidenciar que a inclusão projeta mudanças na organização, funcionamento e posicionamento em sua totalidade.

Partindo desse pressuposto que o tema dessa pesquisa foi escolhido: “Alunos com de-

ficiência intelectual e a atuação do professor de apoio especializado nos anos finais do Ensino Fundamental”.

Ao pensarmos no papel do professor de apoio especializado no processo de inclusão de pessoas com deficiência intelectual não podemos esquecer as particularidades destes alunos. Com isto, cabe a seguinte definição:

Deficiência intelectual é uma deficiência caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizagem, resolução de problemas) e no comportamento adaptativo, que abrange uma gama de habilidades sociais e práticas cotidianas. Esta deficiência se origina antes dos 18 anos de idade. (AAIDD, 2010).

O conceito apresentado pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Múltipla (AAIDD) é o que melhor contempla as peculiaridades desta deficiência devido à abordagem funcional e multidimensional, enfatizando os suportes necessários ao desenvolvimento de habilidades que possibilitem a este público ter melhor qualidade de vida e inclusão social (DÉO; PEREIRA, 2014).

O modelo de concepção proposto pela AAIDD ressalta a capacidade do indivíduo, sua relação com o ambiente e funcionalidade (LUCKASSON *et al.*, 1994). Neste contexto, o nível de suporte necessário ao desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual é considerado mais importante do que o nível de déficit cognitivo diagnosticado, assim como as capacidades adaptativas necessárias à integração ao meio em que vive.

Entendendo o aprendizado inclusivo como o ideal para o processo de escolarização, particularmente para os alunos público-alvo da educação especial (MOREIRA; CRUZ, 2018), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), em seu Art. 27 diz que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p. 7).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, o Plano Nacional de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, nº 9.394 de 1996 (LDB), também reforçam a garantia do direito à pessoa com deficiência a educação de qualidade (BRASIL, 2015). Porém, há muitos desafios no caminho da concretização desses direitos conforme avançam os anos escolares.

Evidentemente, seria um equívoco privar qualquer indivíduo do convívio social promovido pela escola e do desenvolvimento de suas habilidades. Fazer isso não só seria uma violação dos direitos da pessoa, mas também uma privação cultural. Paulo Freire, considerado patrono da educação brasileira, compartilhava esse mesmo ponto de vista. Conforme o autor, “o isolamento não personaliza porque não socializa.” (FREIRE; 1968, p. 22). Logo, a ideia de uma educação inclusiva é algo de grande significância para a vida de um aluno com deficiência intelectual.

Para que a oferta de educação especial se estenda ao longo da vida do sujeito como garante a LDB, e conseqüentemente se efetive o direito ao acesso a todos os níveis de modalidade de ensino, conforme previsto na Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146/ 2015, é de suma importância ter em mente que todos nós somos sujeitos pensantes e com habilidades, independente de nossa condição.

Conforme Dewey (1979, p. 93), “a adaptação do método a indivíduos em variados estágios de maturidade é para o educador um problema; e as constantes do problema são as formações de ideias.” Sendo assim, a pesquisa teve como problema a seguinte indagação: Como adaptar os conteúdos dos anos finais do ensino fundamental para alunos que com deficiência intelectual?

Escolhemos esse tema por vivenciar a realidade de professores de apoio especializado e abordar os desafios no que tange ao trabalho com estudantes que apresentam deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental, pois é vivenciado que a chegada deste alunado na turma regular é chocante para alguns por ecoar comentários capacitistas, limitando o potencial do educando ao ser dito que ele só está ali para brincar ou socializar. Mas, por que esse choque diante da chegada desse aluno?

Assim, surgiu a inquietação quanto ao papel e a importância do profissional de apoio escolar já que o mesmo atua em prol da inclusão pedagógica do estudante com deficiência. Em vista disso, é um dever do educador de apoio especializado dar suporte para que os direitos dos alunos com deficiência intelectual se efetivem em todos os níveis e modalidades do ensino.

Desta forma, pensamos em um estudo que tem por objetivo geral analisar o papel do professor de apoio especializado no município de São Gonçalo – RJ. Os objetivos específicos pretendem abordar o papel do professor de apoio na inclusão do aluno com deficiência intelectual, analisar aspectos da parceria professor de apoio especializado e professor regente, pensar a adaptação curricular nos anos finais do Ensino Fundamental e o aluno com deficiência intelectual.

## O papel do professor de apoio na inclusão de alunos com deficiência intelectual

Diante do cenário da educação inclusiva com destaque para os direitos e especificidades da pessoa com deficiência, novos caminhos e ações são necessárias para efetivação, na prática, de tudo que está previsto na legislação brasileira.

Oferecer suporte para que os direitos sejam iguais é abrir um caminho para a liberdade. Um caminho onde não haja superioridade ou inferioridade, e que todos sejam aprendizes e construtores de sua história. Neste viés, a figura do professor de apoio especializado cuja função também é estar em sala de aula mediando o processo ensino aprendizagem vem corroborar para a eficácia da inclusão escolar. Dentre as atribuições do professor de apoio estão estas:

Atuar junto com o professor regente na execução das estratégias didáticas relacionadas ao currículo; Auxiliar o professor regente na realização de trabalhos relativos à disciplina e compatíveis com seu grau de conhecimento; Colaborar na elaboração de material instrucional e recursos audiovisuais adaptados às necessidades dos alunos; Colaborar na elaboração dos planos de aula e das estratégias didáticas adaptadas aos alunos com múltipla deficiência ou comprometimento severo; Colaborar com o professor para o atendimento junto ao aluno deficiente no desempenho de suas atividades de vida diária, como por exemplo: socialização, alimentação; Interagir com a família buscando informações subsidiárias ao processo educacional dos alunos. (SÃO GONÇALO (RJ), 2019, p.2).

Estas atribuições cabíveis ao professor de apoio especializado proporcionam ao aluno o suporte necessário para sua efetiva inclusão na rede regular de ensino.

Tratando-se deste profissional, vale pôr em evidência que existem distintas nomencla-

turas que tentam definir o mesmo docente. Por vezes, apresentando diferenças ao se tratar das atribuições, perfis exigidos ou outras especificações do cargo.

Observa-se que na Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), são utilizados outros termos para o profissional que lida diretamente com os alunos incluídos em classes regulares. Porém, as atribuições não são pedagógicas. São estas:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar [grifo nosso] (BRASIL, 2008, p.17).

Evidentemente, as tarefas destes profissionais se restringem apenas ao cuidar das necessidades físicas e de locomoção da pessoa. Devido a isso, não necessitava de uma formação pedagógica preocupada com o ensino do aluno com deficiência, muito menos se pensava numa formação específica ou especializada. Isso mudou quando a Lei Brasileira de Inclusão (2015) foi estabelecida. Essa legislação mais atual, em seu primeiro capítulo diferenciou o profissional de apoio escolar de acompanhante no seu Art. 3º. Nos respectivos incisos lê-se:

XIII- Profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIV- Acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal. (BRASIL, 2015, p.2).

Como existem funções diferenciadas, são profissionais distintos, não podendo ser chamados da mesma maneira. Aqueles que apresentam formação pedagógica, como Curso Normal e/ou graduação de Licenciatura em Pedagogia, são professores, quer atuantes como regentes de uma turma ou apoio especializado de um, ou mais alunos inclusos. Não cabe a estes a nomenclatura de cuidador, monitor ou auxiliar. Pois o trabalho de um professor vai além do cuidar, envolve a promoção do aprendizado por meio de estratégias pedagógicas.

Fica evidente, por meio dos editais dos últimos concursos públicos de São Gonçalo que o município tem oferecido suporte para os alunos com deficiência. Exigindo dos candidatos para o cargo de professor de Apoio, formação pedagógica especializada para exercer a função (SÃO GONÇALO (RJ) 2020).

Em contrapartida, outras cidades do estado do Rio de Janeiro tem limitado o papel desses profissionais aos cuidados básicos pessoais do aluno, de maneira a não exigir formação específica para tal cargo. Estas divergências acontecem devido questões específicas dos contextos educacionais de cada município (LOPES, 2018).

Apesar dessa grande distinção entre os professores de apoio versus os auxiliares ou monitores ou cuidadores, existe ainda uma nomenclatura que se tornou culposa pela generalização dos profissionais que regem essa profissão. “Os profissionais de apoio educacional [...] são (re) conhecidos, por muitos, como mediadores escolares, ou professores mediadores.” (MOREIRA; CRUZ, 2018, p. 139). O que tem desvalorizado a formação específica dos docentes que atuam como professores de apoio especializado.

Diante da contribuição vigotskyana sobre o conceito de mediação, todo professor que

ao planejar e executar atividades mediatizantes, transforma o aprendizado do educando num processo natural faz em seu trabalho uma mediação da aprendizagem (FRIEDRICH, 2012). Assim, os profissionais que atuam diretamente com a inclusão não deveriam ser exclusivamente chamados de mediadores.

Logo, o termo professor de apoio especializado foi utilizado, neste estudo levando, em consideração a realidade do município de São Gonçalo. A partir da publicação encontrada na portaria nº 061/SEMED/2019 que dispõe sobre este profissional e sua atuação ficando esclarecido o papel desse profissional. E conseqüentemente, a importância do mesmo para efetivação e consolidação dos direitos educacionais da pessoa com deficiência em todos os níveis de modalidade de ensino. Assim, de acordo com o Artigo 3º do documento, o professor de apoio deve:

II. Agir de forma colaborativa com o professor regente, a fim de que possam planejar e executar flexibilizações curriculares e adaptações de recursos necessários à participação do aluno público-alvo da Educação Especial, em todas as atividades propostas no cotidiano do ambiente educativo, de forma que este possa ter acesso ao currículo definido para a turma em que se encontra (SÃO GONÇALO (RJ), 2019, p. 2).

Também, faz parte das atribuições do professor de apoio especializado em São Gonçalo, segundo a portaria nº 061/SEMED/2019, a elaboração do relatório individual bimestral. Este relatório é uma forma de avaliação que visa descrever o desenvolvimento do aluno naquele período de atuação pedagógica (SÃO GONÇALO (RJ), 2019). É descrito neste documento, em quais aspectos trabalhados o aluno teve um melhor desempenho, quais ele apresentou mais dificuldades e as estratégias que serão desenvolvidas visando à continuidade de seu desenvolvimento. O documento é arquivado e anexado a ficha avaliativa do discente, fazendo parte de seu histórico escolar.

Aos alunos que não apresentam autonomia em realização das atividades de vida diária (AVD's) como alimentação, higiene e locomoção, ficam sendo responsabilidade do professor de Apoio Especializado auxiliá-los. A portaria nº 061/SEMED/2019, também delimitou o número de 01 a 03 alunos para cada profissional (SÃO GONÇALO (RJ), 2019).

A assistência pedagógica realizada a mais de um aluno por vez é chamada de agrupamento. A direção e equipe pedagógica da unidade escolar costumam realizar uma avaliação visando analisar quais alunos podem constituir um agrupamento, sendo variados os critérios para que isto aconteça. Contudo, é levado em conta: o ano de escolaridade, a turma, o comportamento e a deficiência do mesmo.

O Art. 4º da mesma portaria estabelece mais atribuições do professor de apoio especializado. Dentre essas, o dever de atuar em classes comuns com alunos em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica ofertada pelo município, ou seja, da Educação Infantil aos anos Finais do Ensino Fundamental, já que o município não oferece o ensino Médio. Também é papel do professor de apoio especializado desenvolver atividades educacionais do currículo escolar, destinado aos demais alunos, junto ao público-alvo da educação especial (SÃO GONÇALO (RJ), 2019).

Em síntese, visando uma aprendizagem significativa, cabe ao professor de apoio estimular a autonomia e favorecer o desenvolvimento das habilidades dos alunos com deficiência intelectual. Neste sentido, as intervenções devem estar relacionadas às adaptações curriculares e potencialidades de cada aluno.

Entendendo que todo professor deve ser mediador, e não somente o de apoio especializado, partimos para o entendimento da parceria, fundamental, entre estes profissionais numa sala de aula inclusiva.

## A parceria entre o professor de apoio especializado e professor regente

Na Educação básica, a figura principal quando se fala de professor é a do professor regular, ou professor regente. Este é o responsável por uma turma ou pelo ensino de uma determinada(s) disciplina(s) em uma(s) turma(s). Este profissional, nos anos finais do Ensino Fundamental é formado em uma área específica do conhecimento, seja: matemática, letras, geografia, biologia, história dentre outras. Nesta etapa de ensino existem vários professores regentes que lecionam para o mesmo grupo de alunos, sendo que cada um deles, é responsável pela aquisição de conhecimento e aprendizado da sua disciplina.

De acordo com o Art. 3º § 2º da Portaria nº 061/SEMED/2019, no caso de uma turma que tem um ou mais alunos incluídos e estes não possuam autonomia necessária ao desenvolvimento das atividades educacionais, será necessário à presença do professor de Apoio Especializado. Este profissional estará presente em sala de aula com o objetivo de colaborar com o professor regente para estabelecer estratégias de aprendizado que irão contemplar o aluno incluído e atender as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionado à funcionalidade e não à condição de deficiência (SÃO GONÇALO (RJ), 2019).

Sendo assim, o professor regente não deve se abster da responsabilidade para com o aprendizado do aluno incluído, caso haja um docente de apoio especializado, participando amplamente no processo de ensino-aprendizagem deste estudante.

Considerando as atribuições do professor de apoio na portaria normativa nº 061/SEMED/2019 publicada em Diário Oficial do município de São Gonçalo, verifica-se que a atuação dos profissionais em evidência deve ser conjunta (SÃO GONÇALO (RJ), 2019). Esta bidocência tem como objetivo principal beneficiar os alunos público-alvo da educação especial, porém, a presença de mais um educador em classe beneficiará a todos.

Numa visão unilateral, boa parte dos professores regentes, planejam suas aulas com uma estratégia específica em mente, porém com a intenção de alcançar todos os estudantes com a mesma estratégia. Dessa forma, não é possível atender as especificidades e acabam gerando desigualdade já que uma turma regular não é homogênea em aprendizado e nem em singularidade por ser composta por um público diverso.

É digno de nota que o professor de apoio especializado não é necessariamente um profissional formado em uma determinada disciplina como o professor regente, atuante nos anos finais do Ensino Fundamental, por isso, não deve se esperar que ele tenha conhecimento específico daquela área. Entretanto, visando um ensino colaborativo<sup>1</sup>, este profissional deverá pensar em estratégias que favoreçam o aprendizado do aluno com deficiência de acordo com o contexto que ele está inserido. Essa discussão é algo que deve ser feito em equipe.

Um coensino<sup>2</sup> eficaz promove uma educação inclusiva de qualidade para todos os estu-

<sup>1</sup> “Articulação de saberes entre o ensino especial e comum, combinando as habilidades de dois professores”. (BRAUN; MARIN, 2013, p. 53).

<sup>2</sup> “O ensino colaborativo ou coensino é um dos modelos de prestação de serviço no qual um professor do ensino comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino de um grupo heterogêneo de estudantes”. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, 45).

dantes. O respeito deve ser a base que garanta a eficácia desta parceria. Para que isso ocorra, o professor regente tem que está emerso no processo de ensino-aprendizagem do(s) aluno(s) incluído(s) e o professor de apoio tem que se portar em sala de aula como o segundo professor da turma e não como mero espectador. Educar a todos faz parte da bidocência. A autoridade de professor pertence a ambos. Portanto, o professor de apoio também deve participar do aprendizado dos demais alunos promovendo a organização comportamental, auxiliando em situações de conflito e até mesmo em tarefas com a ciência do professor regente. A eficácia do trabalho de um se torna completa mediante a ajuda do outro.

O planejamento é algo que também deve ser feito em conjunto. Os docentes devem pensar em como valorizar as especificidades dos seus alunos no cotidiano escolar. Para isso é necessário elaborar estratégias de ensino que sejam capazes de tornar o conteúdo conhecido pelos estudantes. Sendo assim, vale a pena avaliar como se dá esse processo, que chamamos de adaptação curricular.

## **A adaptação curricular nos anos finais do Ensino fundamental**

Visando o desenvolvimento de competências e habilidades, nos anos finais do ensino fundamental, parte-se da premissa que o aluno já solidificou o seu processo de alfabetização e passa a ser apresentado a conteúdos mais complexos, com a necessidade de apropriação dos conhecimentos relacionados a diferentes áreas, com destaque para sua autonomia e protagonismo. Contudo, esta realidade nem sempre é a que encontramos ao nos referirmos aos alunos com deficiência intelectual matriculados na rede regular de ensino.

Tratando-se do público em questão, as barreiras se tornam ainda maiores e mais complexas por estarem relacionadas à construção do conhecimento e em algumas situações a outras deficiências e transtornos como deficiência visual, surdez, paralisia cerebral e autismo.

Neste contexto, a escolarização destes estudantes no segundo segmento do Ensino Fundamental é um grande desafio, levando em consideração a organização de ensino centrada na homogeneidade e na transmissão de conteúdos. Quando o educador reproduz tal prática, está inferindo um ensino desigual, acaba beneficiando uns e prejudicando outros com base na singularidade do indivíduo. Pois, cada um aprende de uma maneira diferente.

Os seres humanos são sujeitos em construção. Isso significa que a maneira de ser de cada um é transformada de acordo com as vivências, formação, características e outros arranjos. Assim, nem o aluno, nem o professor é um ser completo. E ao mesmo tempo não existe um ser sem luz, um aluno no sentido original da palavra. Tanto o educador quanto o educando estão em construção, são capazes de aprender e renovar sua maneira de pensar continuamente.

Ao referir-se à aprendizagem, Pletsch (2010, p. 187) enfatiza que ela “não ocorre de maneira espontânea, mas sim a partir da interação e do desenvolvimento de práticas curriculares planejadas e sistematizadas de forma intencional.” Pensando na inclusão da pessoa com deficiência intelectual, a adaptação curricular é uma temática que deve ser fortemente abordada, pelos profissionais, com destaque para práticas pedagógicas voltadas para as necessidades do aluno reconhecendo as diferenças, potencialidades e necessidades.

As discussões sobre as adaptações curriculares se tornaram mais evidentes em 1998 com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento com destaque para as

adaptações curriculares e estratégias pedagógicas para alunos com deficiência (BRASIL, 1998).

A adaptação inclui proporcionar oportunidades educacionais para que o estudante possa desenvolver as áreas que tem dificuldades e efetive o máximo possível a sua aprendizagem. Nessa perspectiva, devem provocar planejamentos e as ações pedagógicas valorizando a diversidade e desenvolvimento de habilidades, fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; as formas eficientes de organização de ensino; como e quando avaliar.

No Município de São Gonçalo, a portaria nº 061/SEMED/2019, Art.4º, § 3º preconiza que cabe ao professor de apoio especializado “utilizar o mesmo currículo escolar, destinado aos demais alunos, junto ao público-alvo da educação especial, promovendo, quando necessário, a flexibilização do mesmo” (SÃO GONÇALO (RJ), 2019).

O currículo envolve todos os conhecimentos que rodeiam o ambiente escolar e como este será desenvolvido. Adaptar o currículo não significa facilitar o aprendizado ou disponibilizar para o aluno apenas atividades que ele já domina. No entanto, envolve ajustes a serem realizados no currículo a fim de que se torne adequado às necessidades do discente.

As peculiaridades no processo de aprendizagem irão variar de acordo com a pessoa. As individualidades do aluno nortearão o professor em relação às estratégias a serem desenvolvidas e adaptações a serem realizados nos conteúdos acadêmicos. Dentre essas adequações curriculares, a diversidade no método de ensino é fundamental. Afinal, “o método também acompanha o homem. É a educação como prática da liberdade.” (FREIRE, 1968, p. 29). Os trabalhos de Freire eram adaptados, ou seja, fundamentados em métodos e objetivos que buscavam adequar-se às especificidades dos alunos (OLIVEIRA, 2007).

Essa tarefa consiste na elaboração do Plano Educacional individualizado (PEI) do estudante. Este documento busca auxiliar no planejamento das atividades escolares diárias do aluno, e deve ser elaborado com a colaboração de toda equipe pedagógica da escola, incluindo direção escolar. A respeito do PEI, Tannús-Valadão (2013, p. 55) define que:

Ele é um registro das acomodações individualizadas que são necessárias para ajudar o estudante a alcançar expectativas de aprendizagem, configurando-se como um documento norteador do trabalho educacional que identifica como as expectativas de aprendizagem para todos podem ser alteradas, levando-se em consideração as necessidades do aluno e o currículo padrão.

Assim, este documento estabelece os conteúdos que serão apresentados ao estudante incluído na turma regular e as adaptações que serão realizadas, atuando diretamente com o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal estabelecido por Vigotsky (1998). Cabe destacar que esta é a distância existente entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, aquilo que o aluno já sabe, compreendido como a solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, denominado como a resolução de problemas ou aquilo que o aluno é capaz de aprender sob a orientação de outra pessoa.

## DESENVOLVIMENTO

O presente trabalho, como uma pesquisa subjetiva, que tem como foco central a interpretação da relação homem-sociedade, privilegia a reflexão, principalmente de professores e profissionais da educação no que tange à educação inclusiva.

O estudo apresenta uma abordagem qualitativa que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2013, p.21). Como procedimento trabalhou-se com a pesquisa-ação por acreditar que essa metodologia, que visa a resolução de um problema concreto, contribuiria para maior proximidade com o tema alcançando os objetivos propostos.

A investigação do problema acima foi tratada, neste estudo, a partir da sondagem da prática profissional de professores regentes e professores de apoio especializado que trabalham com alunos com deficiência intelectual, sendo o lócus da pesquisa uma escola municipal localizada no município de São Gonçalo, pertencente ao Estado do Rio de Janeiro. “Baseando-se em entrevistas e observações destes profissionais, procuramos perceber o compromisso e a consciência com os paradigmas da inclusão, bem como a relação da teoria com a prática em sala de aula.” (FERREIRA;CARNEIRO, 2016, p. 974).

Participou da pesquisa um total de 19 profissionais da educação, sendo 10 professores regentes e 09 professores de apoio especializado.

A pesquisa teve início em janeiro de 2021 e se estendeu até o mês de setembro do mesmo ano. Apesar de ter sido realizada durante a pandemia do SARS-CoV-2 (responsável pela doença do Covid-19), as perguntas foram relacionadas ao cotidiano escolar regular, não considerando o ensino remoto como objeto de estudo. Os professores que participaram, também lecionaram nos anos anteriores à pandemia podendo contribuir de maneira eficaz ao objetivo do estudo.

Considerando a dificuldade de encontros presenciais e devido à proliferação do vírus, a coleta de dados foi realizada virtualmente a partir de entrevista disponibilizada pelo Google Forms pela qual os entrevistados responderam a um questionário anônimo. Através das respostas, os sujeitos da pesquisa poderiam expressar seus pontos de vistas sobre a prática pedagógica. Em consonância com Gil (1999), o questionário tem como objetivo identificar opiniões, vivências pessoais, sentimentos, crenças e expectativas.

O questionário disponibilizado aos professores apresentou oito perguntas, sendo cinco fechadas e três abertas. Estas, indagaram sobre: a preparação profissional para atuar na inclusão, os recursos oferecidos pela unidade escolar para realizar as adaptações curriculares, a colaboração entre os professores regentes e de apoio, o ambiente da sala de aula nos anos finais do Ensino Fundamental e a valorização profissional.

## RESULTADOS

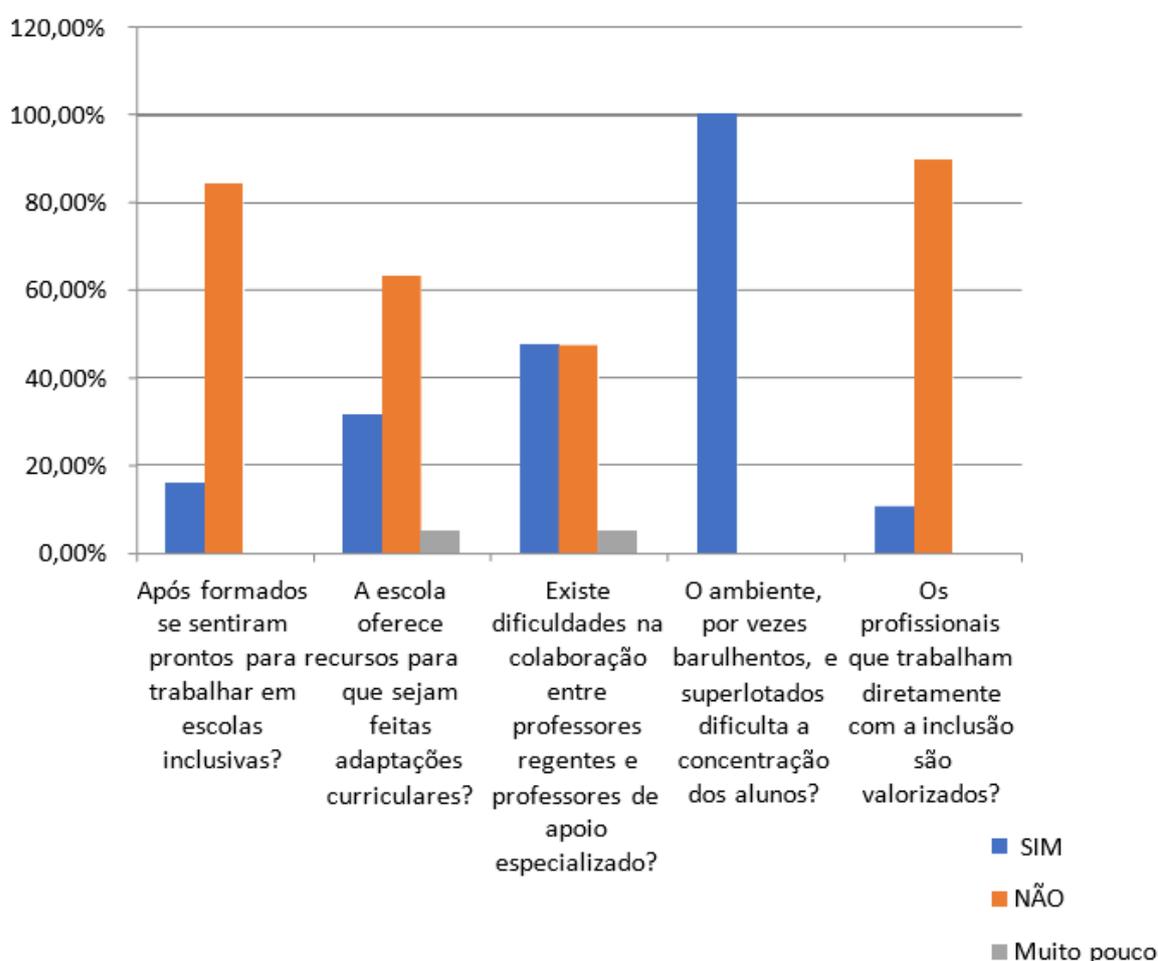
Na apuração dos resultados, optou-se pela anonimidade dos participantes, com isto não foi possível identificar as respostas relacionando à função do profissional. Porém, foi notório que os professores, de maneira geral, não se sentem preparados para lidar com esse público diver-

sificado que é encontrado atualmente em sala de aula.

Alguns docentes disseram que até vai atrapalhar e desconcentrar os demais alunos. Outros comentaram que não seria necessário levar o aluno para a classe dizendo: “Coitado dele, vai ficar no barulho da sala de aula, fica com ele numa salinha e brinca com ele de massinha”. Fica claro que o professor que tem essa fala encara este educando como se não fosse aluno dele. Com isso ele deixa a responsabilidade do ensino somente para o professor de apoio especializado, que como vimos, era encarado como o professor mediador do aluno e isso o rotulava como único responsável pelo aprendizado do aluno. Conforme apresentado, este pensamento está equivocado. E as atitudes como essas só fazem rotular o aluno como o incapaz de obter um aprendizado significativo.

Na apuração dos resultados obtivemos os seguintes dados:

**Gráfico 1 - Gráfico referente às respostas do questionário**



**Fonte: Próprio autor**

A fala dos professores também ressalta um impasse que todos foram unânimes em concordar. O ambiente da sala de aula por vezes barulhento e superlotado dificulta a concentração dos alunos seja este público-alvo da educação especial ou não.

Ainda, observa-se como resultado da pesquisa que a maioria dos entrevistados afirma não encontrar recursos suficientes para que possam promover adaptações curriculares em sua escola. Podemos considerar que os professores têm conhecimento da necessidade de estraté-

gias que favoreçam a diminuição de barreiras aos estudantes com deficiência intelectual.

A partir de um dos relatos é possível identificar a efetivação da prática de um professor de Apoio Especializado, voltada para as adaptações dos conteúdos, e a percepção do professor regente em relação aos benefícios para o desenvolvimento do estudante.

“A maioria dos professores de apoio que esteve em minha sala de aula se preocupou em adaptar os conteúdos propostos pela classe como um todo para seus respectivos alunos especiais. Percebi uma evolução dos mesmos qualitativamente, inclusive em relação à socialização destes com o restante da turma.”

Neste sentido, Pletsch (2010) ressalta que a escola além de garantir o acesso e permanência do aluno com deficiência no ambiente escolar, deve promover o desenvolvimento acadêmico e social.

Com base nesta categoria, também foi destacada a falta de suporte da Secretaria de Educação para que os profissionais envolvidos no processo de inclusão tenham mais recursos que contribuam para o enriquecimento da prática pedagógica levando em consideração a diversidade dos alunos.

“É preciso que a Secretaria de Educação faça um maior investimento de recursos especializados para essa realidade e formação de uma consciência para que todo corpo docente e discente possa realmente dar suporte necessário para que aconteça, de verdade, a inclusão.”

Outro dado importante foi o resultado com o mesmo percentual ao ser perguntado para os docentes, participantes da pesquisa, se existia dificuldade na colaboração entre professores regentes e professores de apoio especializado. Analisando as respostas, nota-se a divisão de opiniões, que evidencia a falta de harmonia existente no corpo docente. Assim, foi possível observar que existe dificuldade nesta colaboração entre os profissionais envolvidos. Embora cada profissional tenha a sua atribuição, as atuações não podem ser estanques por compartilharem o mesmo objetivo: o desenvolvimento dos alunos.

Pletsch (2012) sinaliza que por não existir carga horária disponível para reuniões de planejamento, falta a organização de um trabalho articulado, com parceria. Neste sentido, este pode ser um dos fatores que contribuam para que, muitas vezes, não sejam realmente efetivadas propostas pedagógicas colaborativas entre o professor regente e professor de apoio especializado. Podemos inferir, que a falta de parceria entre os profissionais envolvidos gera um grande problema para o processo de inclusão.

Considerando o professor como mediador do processo ensino aprendizagem foi perguntado se já se consideravam preparados para trabalhar em escolas inclusivas após o período de formação, onde a maioria dos participantes pontuou não se sentirem preparados.

As respostas ratificam o apontamento de Pletsch e Vliese (2014) ao destacarem que estudos mostram a falta de conhecimentos dos professores como consequência da precariedade da formação docente inicial e a falta de uma formação continuada para atuarem na escolarização de estudantes com deficiência intelectual.

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 1996, p. 39).

A respeito da quantidade de estudantes acompanhados por cada professor de apoio

especializado, os profissionais pontuaram que as necessidades são diferenciadas e cada aluno deve ser avaliado de acordo com sua singularidade. Cabe enaltecer que os posicionamentos aconteceram com base na Portaria nº 061/SEMED/2019, onde é sinalizado que este funcionário atenderá de 01 a 03 alunos da escola (SÃO GONÇALO (RJ), 2019). Os professores compartilharam do mesmo entendimento conforme podemos analisar nos relatos abaixo:

“Dependendo da deficiência ficaria muito ruim de trabalhar, pois requer muita atenção e dedicação.”

“Acho que depende muito do grau de complexidade que cada aluno atendido necessita.”

“Impossível para o professor de apoio dar conta, pois cada criança precisa de uma atenção de acordo com sua necessidade, principalmente em casos que requer total assistência quando a criança depende totalmente do professor de apoio especializado para todas as suas funções em sala de aula.”

Estas falas podem ser relacionadas aos estudos de Déo e Pereira (2014) já que cada indivíduo terá necessidade de um determinado tipo de suporte para o desenvolvimento de suas habilidades. Com isto, a personalização do ensino será realizada conforme as especificidades do estudante relacionadas à sua funcionalidade (SÃO GONÇALO (RJ), 2019).

Com relação à desvalorização do profissional, nota-se ao analisar os dados obtidos que o corpo docente por sua maioria, não sente valorizado. Como foi abordada, a generalização da nomenclatura “mediador” para se referir ao professor de apoio especializado, não só esconde a qualificação profissional do servidor como também afeta negativamente em sua remuneração quando seu trabalho não é reconhecido como pedagógico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se a partir das leituras realizadas e da escassez de pesquisas abordando a temática que esse assunto não é muito discutido na esfera acadêmica, apesar de ser essencial para os alunos que necessitam desse profissional que contribui no processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

Tendo em mente que é necessário, conscientizar, instruir e capacitar todos ao redor do aluno, a pesquisa concorda com alguns dos apontamentos estabelecidos por Moreira; Cruz (2018, p. 143):

O respeito e a parceria são fundamentais para um trabalho de sucesso. O ato de mediar pode definir-se também como prática dialógica. Dialogar com o professor, com o corpo pedagógico, com a família, com os terapeutas, com os discentes e, principalmente, com o estudante que este profissional acompanha. Através do diálogo, novos caminhos e possibilidades podem ser descobertos em direção ao sucesso escolar destes estudantes.

As pessoas com deficiência foram por muitos anos “Presentificados como objetos [defeituosos] no mundo da consciência dominadora, não se davam conta de que também eram presença que presentifica um mundo que não é de ninguém, porque originalmente é de todos”. (FREIRE, 1968 p. 24). É inadmissível que isso aconteça ainda hoje. O educador, seja professor regente ou de apoio, deve compreender a capacidade de aprendizado dos seus alunos, independente de deficiência. Pois o estudante com deficiência é capaz de aprender. Afinal “não há consciências vazias”. (FREIRE, 1968 p. 28) e isso se estende a todos. Portanto,

A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido (no caso o aluno com deficiência intelectual) tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. (FREIRE, 1968, p. 11).

Nesse contexto, a colaboração do professor de apoio tende a contribuir muito para o enriquecimento do planejamento das aulas. O mesmo está acostumado a utilizar estratégias de ensino que são adaptáveis à diferença dos educandos. Juntando o conhecimento de cada profissional, podem-se criar aulas eficazes. Esta colaboração pode ampliar os objetivos de aprendizagens até mesmo interdisciplinares ou multidisciplinares para que seja possível contemplar o máximo possível da pluralidade da turma. Neste sentido é importante que o professor que atua diretamente com o aluno com deficiência intelectual tenha uma formação adequada voltada para a aprendizagem de alunos que apresentam esta deficiência (CEDERJ, 2020).

Através da vivência e relatos de colegas de trabalho da área, observamos que a falta de professores com qualificação específica tem comprometido o ensino dos alunos com deficiência intelectual. Isto tem aumentado a desvalorização profissional dos professores devidamente especializados, pois os que deveriam ter uma carga horária de em média 20 horas semanais, aplicadas em um único turno e escola, acabam perdendo seu lugar para funcionários com menor qualificação que atuarão por 40 horas semanais.

Em contrapartida, esses funcionários que possuem menor qualificação trabalham em dois turnos, cumprindo uma carga horária que pode ser contabilizada em unidades distintas, contanto que não haja gasto de transporte. Com isto, a prefeitura supre a carência de profissionais na área, utilizando uma estratégia político-econômica que reduz os gastos relacionados à folha de pagamento de professores qualificados, mas prejudica a qualidade da educação dos alunos com deficiência.

A escola precisa de professores que invistam em formação continuada e repensem constantemente em sua prática de ensino. Visando saber como ensinar e avaliar cada aluno de modo mais significativo e eficaz possível, incluindo o aluno com deficiência. E assim, fugir do método tradicional de ensino e da educação bancária (FREIRE; 1968).

Assim, entendemos que para que haja uma Educação Inclusiva de qualidade toda comunidade deve estar totalmente envolvida nesse processo educacional. O poder público com um olhar cuidadoso para as necessidades dos alunos, os familiares, professores, os próprios alunos de maneira geral, coordenadores pedagógicos, diretores, funcionários e etc. Dito isso, ressalta-se que o aluno incluído não é responsabilidade somente do professor de apoio especializado ou do professor de AEE, mas sim de toda a escola.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DO DESENVOLVIMENTO (AAIDD). Concepção de deficiência intelectual segundo a Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento. Washington, DC: AAIDD, 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < [planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) > . Acesso em: 25 (set. 2021.)

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares Nacionais: Adaptações

Curriculares/ Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/ SEF/SEESP, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei n. 13. 146, de julho/Estatuto da pessoa com Deficiência. Diário oficial da União, Seção I, 7 de julho de 2015.

\_\_\_\_\_. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

BRAUN, Patrícia; MARIN, Márcia. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 49-64.

CEDERJ (Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual) Material Didático da disciplina Educação Inclusiva e Cotidiano Escolar. Curso de Pedagogia (2020).

DÉO, Adriana Fortes; PEREIRA, Jeanete Aparecida Ferri: A triangulação entre deficiência intelectual, funcionalidade humana e apoios.: Revista Dica, Ano 3, n.4, p.1-14, jun 2012. Disponível em:< [http://www.revistafaag.com.br/revistas\\_antiga/upload/4\\_87-266-1-PB.pdf](http://www.revistafaag.com.br/revistas_antiga/upload/4_87-266-1-PB.pdf)>. Acesso em: Setembro/2021.

DEWEY, John. Experiência e educação. 3 Ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979 FERREIRA, José Adnilton de Oliveira; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação inclusiva: o trabalho pedagógico com alunos público-alvo da educação especial do ensino fundamental II na sala de aula comum. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. esp. 2, p.969-985, 2016.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDRICH, J. Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. Tradução Anna Rachel Machado e Eliane Lousada. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GIL, A. L. Métodos e técnicas da pesquisa social. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LOPES, Mariana Moraes. Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

LUCKASSON, R. ET ALL. Retard Mental: définition, classification et système de soutien. Edisem Inc. 9ª edição, 1994.

MENDES, Eniceia Gonçalves. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. Revista Educación y Pedagogía, vol. 22 , num 57, maio-agosto, 2010.

MENDES, Eniceia Gonçalves; Vilaronga, Carla Ariela; ZERBATO, Ana Paula. Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre a educação comum e especial. São Carlos: UFSCar, 2014, p.64-68.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade: 33. Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOREIRA, William Scheidegger; CRUZ, Mara Monteiro. O Mediador Escolar no Segundo Segmento

do Ensino Fundamental Interloquções entre Espaços, Desafios e Possibilidades da Inclusão Escolar. Educação em Revista, Marília, v.19, n.1, p. 137-154, Jan.-Jun., 2018.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. Educar, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007.

PLETSH, Márcia Denise. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Editora EDUR/NAU, Rio de Janeiro. (Serie Docência.doc), 2010.

\_\_\_\_\_. Educação Especial e inclusão escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ. In: Revista Ciências Humanas e Sociais, 2012.

PLETSCH, Denise Márcia; VILIESE, Érica Costa. Plano Educacional Individualizado (PEI) e Currículo: Possibilidades para a escolarização de alunos com deficiência intelectual. I Seminário Internacional de Inclusão Escolar: práticas em diálogo. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – CAP UERJ, Rio de Janeiro, 2014.

SÃO GONÇALO (RJ), 2019. Portaria nº 061/SEMED/2019. Dispõe sobre o professor docente de apoio especializado e sua atuação na Rede Pública Municipal de Educação. Diário oficial do município de São Gonçalo, São Gonçalo, 10 maio. 2019. p.2.

\_\_\_\_\_. Edital Nº 001/PMSG/2020 consolidado com retificações 01 e 02. Disponível em:< <https://selecon.com.br/wp-content/uploads/2020/03/EDITAL-SEMED-PMSG-2020-VERSÃO-FINAL-PARA-PUBLICAÇÃO-EM-D.O.pdf>>. Acesso em 09/11/2020.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. (2013) Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores (Defesa de doutorado). São Carlos PPGEES – UFSCar. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2933/6402.pdf?sequence=1>>. Acesso em 07/10/2021.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## **O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade na educação infantil**

---

***Maria de Fátima dos Santos***

*Licenciatura em Pedagogia, cursando Pós em Atendimento Educacional Especializado*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.65.5

## RESUMO

O presente trabalho visa abordar o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade na educação infantil. Este projeto tem como objetivo primordial ser um instrumento mediador, acessível aos professores, profissionais da educação, pais, estudantes e sociedade em geral. A metodologia para investigar esta obra, utilizou-se de procedimento bibliográfico. O método de pesquisa tem como perspectiva a análise e a comparação de dados sobre a manifestação do Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) na educação infantil. A pesquisa utilizou de uma abordagem teórica embasada em vários autores, que abordaram de diferentes formas o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Os tópicos propostos visam apresentar reflexões relevantes para o conhecimento do assunto. Definição do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade; como identificar o transtorno; os sintomas do transtorno; alguns tipos de tratamento do (TDAH); propostas de ensino para crianças portadoras do (TDAH).

**Palavras-chave:** transtorno. hiperatividade. déficit de atenção. educação infantil.

## ABSTRACT

This work aims to address attention deficit hyperactivity disorder in early childhood education. This project has as main objective to be a mediating instrument, accessible to teachers, education professionals, parents, students and society in general. The methodology to investigate this work, we used bibliographic procedure. The research method is to approach the analysis and collation of data on the manifestation of the disorder Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in kindergarten. The research used a theoretical approach grounded in several authors who have addressed in different ways the disorder attention deficit hyperactivity disorder. The proposed topics aim to present relevant reflections to the subject of knowledge. Definition of attention deficit hyperactivity disorder; how to identify the disorder; the symptoms of the disorder; some types of treatment (ADHD); learning programs for children with the disorder (ADHD). Tags: disorder; hyperactivity; attention deficit; early childhood education.

**Keywords:** disorder. hyperactivity. attention deficit. kindergarten

## INTRODUÇÃO

O tema deste estudo repercute diretamente os resultados das observações e experiências da minha prática docente. No decorrer de minha vida sempre exerci atividades com variado público. Na educação básica, o que mais chama a minha atenção são as crianças agitadas, a demora ou mesmo a recusa de muitas crianças para realizarem as atividades propostas. Muitas dessas crianças já apresentavam diagnósticos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Esse foi um dos motivos pelo qual escolhi desenvolver neste estudo o estudo sobre o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade na educação infantil.

Este estudo visa revisar a literatura existente sobre o tema, apresentando os seguintes tópicos: a definição do Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade; como identificar o distúrbio; os sintomas do transtorno; alguns tipos de tratamentos e, por último, propostas de ensino para a educação de crianças com TDAH.

Para elaborar este estudo, ou seja, para investigar de que maneira o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade se manifesta na educação infantil, busquei comparar as perspectivas teóricas sobre o tema, partindo de revisão da literatura especializada e renovada sobre o tema. O método de pesquisa tem como perspectiva a análise e a comparação de dados sobre a manifestação do TDAH na educação infantil.

## REVISÃO DE LITERATURA

A partir do estudo das abordagens teóricas de vários autores, apresento algumas considerações sobre a hiperatividade ou Transtorno de Déficit de Atenção e hiperatividade (TDAH). Segundo Borges (1997), a hiperatividade é um problema neurobiológico que acontece na infância e pode acompanhar o paciente na vida adulta de forma mais grave ou mais branda. Estudos clínicos apontam que a hiperatividade é hereditária e relacionada a possíveis sofrimentos fetais. Portanto o TDAH é uma síndrome de origem biológica, assinalado pela hereditariedade e que se manifesta na pessoa em idade tenra, antes dos sete anos.

Círio (2008), afirma que o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade apresenta várias características, entre elas: disfunção orgânica, genética, psicológica e social. As pessoas acometidas pelo distúrbio produzem menos dopamina, um neurotransmissor responsável pelo domínio da motricidade e pelo controle de concentração que age com maior potência na região orbital frontal do cérebro. Isso define a causa da falta de concentração e a facilidade de esquecerem o que lhes é solicitado. O TDAH é um problema que envolve o funcionamento de algumas áreas do cérebro localizadas nos gânglios frontais que comandam o comportamento inibitório, a facilidade de realizar e elaborar tarefas, a memória seletiva, entre outras funções; determinando que o indivíduo apresente sintomas de desatenção, agitação (hiperatividade e impulsividade).

Marzocchi (2004), considera o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, sendo um distúrbio evolutivo do autocontrole de origem neurobiológica, que interfere no desenvolvimento psicológico normal da criança e dificulta a realização das ações rotineiras da criança, por exemplo: a frequência à escola, a relação com os colegas, a convivência tranquila com os pais e a socialização em geral. O indivíduo com o distúrbio não consegue ter autocontrole. Tem dificuldade em controlar o seu comportamento em relação ao meio externo em que vive, não consegue aplicar comandos internos para agir adequadamente ao que o meio espera dele: ter atenção as explicações do professor, permanecer sentado no decorrer da aula ou nos momentos das refeições, fazer as tarefas de casa, aguardar sua vez etc.

Atualmente o TDAH é considerado como um transtorno multidimensional complexo. Ao longo de sua história e em diversos períodos o problema passou por várias denominações:

- Irrequieta Phillis.
- Doença de Still.
- Distúrbio de impulso.
- Lesão mínima do cérebro.
- Disfunção Cerebral mínima.

## - Reação Hiperkinética da Infância.

Segundo Belli (2008), o distúrbio surge com o nome TDA em 1982, na época o principal sintoma do transtorno era a desatenção. Posteriormente em 1987, o Transtorno de Déficit de Atenção recebe outra nomenclatura para TDAH, com ênfase na hiperatividade e na impulsividade. Anos depois o problema passa por outra correção: é mantido a denominação e admite-se a existência do TDAH do “tipo predominantemente desatento”.

O déficit de atenção com hiperatividade é um problema real, cuja etiologia tem caráter neurobiológico, de consequências negativas para o próprio indivíduo, para a família e para a escola, além de, frequentemente, representar um obstáculo para a consecução dos objetivos pessoais. É um distúrbio que gera desconforto e estresse entre pais e professores, os quais podem encontrar-se despreparados para a gestão do comportamento da criança. (MARZOCCHI, 2003, p. 9).

Segundo Sauvé (2009), o mundo inteiro rastreia o TDAH, em todas as culturas, em todas as nações e em todos os níveis sociais. Os meninos são afetados numa proporção mais elevada que as meninas. O TDAH não tem nenhuma relação com alimentação, alergias, açúcares, corantes, aditivos alimentares, como possível causa ou como elemento de cura. Desde o século passado inúmeras pesquisas têm sido realizadas sobre o assunto: (observação, identificação e reconhecimento) simultaneamente com o tratamento medicinal adequado. Com mais de um século de estudo sobre o TDAH, no contexto atual são muitos os avanços em relação a percepção dos sintomas, ao diagnóstico, e ao tratamento.

O TDAH é um distúrbio do desenvolvimento do autocontrole. Causas genéticas aceitas pelos cientistas: Anomalias no desenvolvimento de zonas cerebrais responsáveis pelo controle da atenção e do comportamento. Genética/hereditariedade- causado por genes específicos. Os lóbulos frontais funcionam com uma atividade elétrica reduzida. Esta desaceleração tem sua origem em certas partes do cérebro que apresentam uma dimensão menor e um nível de atividade química mais baixo que o normal. A informação circula no cérebro utilizando o influxo nervoso a circulação é alterada por um desequilíbrio na produção de dois neurotransmissores: a DOPAMINA que desempenha um papel-chave na regularização da atenção, impulsividade e motricidade e a NORADRENALINA que sustenta o estado de alerta, a fonte de energia, de interesse e de reação a novidade. (SAUVÉ, 2009, p. 20).

Resultando num sistema de controle defeituoso. A pessoa necessita de refrear suas ideias, emoções e movimentos. No Brasil e no mundo inteiro existe um elevado número de indivíduos: crianças, jovens e adultos com o transtorno. O cérebro dos humanos é formado por cerca de 100 bilhões de células nervosas, denominadas por neurônios, os quais se relacionam através de milhares de conexões. Em zonas diferentes as células são reagrupadas e são responsáveis pelas nossas habilidades. No lóbulo frontal, localizado logo acima dos olhos, por detrás da fronte, são ativados os comandos referentes a tudo que afeta a atenção, a utilização da memória a curto prazo, a intensidade das emoções e dos movimentos, planejamento, organização e consciência de si próprio. “Atualmente o TDA, com ou sem Hiperatividade, é considerado um dos problemas comportamentais crônicos da infância mais comuns. (SCHWARTZMAN, 2008, p.16)”. Nos últimos anos a identificação do TDAH teve um aumento significativo, conseqüentemente aumentou o número de crianças que são medicadas com estimulante.

## DEFINIÇÃO DO TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

A Educação Infantil constitui um segmento importante na Educação Básica. A forma de perceber a infância vem mudando ao longo dos tempos, e a Educação Infantil teve vários significados no decorrer da história de ensino. No contexto atual, as políticas educacionais tomam consciência sobre o conceito de infância e o reconhecimento por parte da sociedade sobre o direito da criança à educação em seus primeiros anos de vida. Nessa perspectiva a escola assume papel relevante na aprendizagem e socialização da criança. Portanto, a escola pública é posta como um organismo que vai promover as mudanças necessárias para atender os indivíduos com necessidades especiais de ensino e aprendizagem. Nesse sentido a Educação Infantil me impulsionou a pesquisar acerca do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade na Educação Infantil (TDAH).

O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) é um distúrbio que surge na infância, mas, pode prosseguir na adolescência e na idade adulta, comprometendo o desempenho do indivíduo, na escola, na família, na vida profissional, social, afetivo e pessoal.

As crianças com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade apresentam comportamentos relacionados com a tríade sintomática gerada por alterações que surgem a partir da falta de concentração, da impulsividade e do ritmo da atividade física e mental. As crianças portadoras do distúrbio apresentam dificuldades em realizarem atividades que exigem atenção; principalmente aquelas atividades que não são do seu interesse; os trabalhos são na maioria das vezes incompletos e mal feitos; vivem no “mundo da lua”, se distraem com facilidade. Pode parecer contraditório, mas, em certos momentos são os melhores da turma. Silva (2009), afirma que o sujeito afetado pelo transtorno pode ou não apresentar desenvolvimento de hiperatividade física, mas, tende a apresentar dispersão. Portanto a distração é condição essencial para identificar crianças com o distúrbio.

A impulsividade na criança, essa característica muitas vezes se evidencia pelo agir sem pensar; fala tudo que lhe vem à cabeça, antecipa respostas a perguntas que ainda não foram concluídas; dificuldade de esperar sua vez em brincadeiras com regras ou em situações de grupo, além de interromper constantemente os colegas com seu “jeito tagarela de ser”, dificultando o relacionamento com a turma.

É conhecida como uma criança “encrenqueira” pela direção da escola; gosta de situações desafiadoras, se envolve em brincadeiras que lhe oferece risco, e tudo isso acarreta consequências: é taxada de desagradável, grosseira, agressiva, irresponsável, autodestrutiva, egoísta etc. Na infância esses comportamentos são mais frequentes e intensos. Esses fatores influenciarão na vida adulta, interferindo na formação da personalidade dos portadores do distúrbio.

Hiperatividade física e mental: quando crianças, são agitadas, não conseguem ficar paradas por muito tempo, estão sempre correndo de um lado para o outro, não ficam quietas na sala de aula, em casa, no parque, onde quer que estejam estão sempre em movimento, parecem que estão de baterias carregadas. Até quando estão sentadas não param se remexem constantemente. Os pais e professores não sabem o que fazer com crianças que apresentam os referidos comportamentos. Em alguns casos os pais se sentem culpados, acham que são incompetentes, não sabem pensar em estratégias para educar seus filhos. Os professores se sentem

impotentes despreparados para lidar com a criança TDAH em sala de aula.

A hiperatividade mental ou psíquica caracteriza-se de forma quase imperceptível, manifestada muito mais em adultos. É a pessoa que interrompe a fala do outro o tempo todo, não dorme a noite porque seu cérebro fica tão agitado que não consegue se desligar.

Um aspecto distintivo entre crianças com TDAH's e não TDAH's é que os sintomas de comportamento TDAH independem de problemas emocionais, ambientais e sociais. É de suma importância propiciar condições de estímulos e deixar a criança desenvolver sua criatividade. Os elogios e recompensas constantes também são benéficos, pois são formas que contribuem significativamente para que a criança possa extravasar sua fonte de energia pela qual foi concebida. Críticas excessivas, incompreensões por parte dos familiares, da escola e da relação social são atitudes prejudiciais a criança com TDAH. Ela pode apresentar reações agressivas e impulsivas. Pode virar um “furação” numa tentativa de externar como se sente no seu universo interior.

As crianças com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, denominadas como, desatentas, impulsivas, danadas, mal-educadas, que parecem ter uma energia inesgotável, representam um grande desafio para pais e professores. O transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, classificado por alterações dos sistemas, motores, perceptivos e cognitivos do comportamento das pessoas afetadas pelo distúrbio, causam sérios prejuízos principalmente na fase escolar, comprometendo o aprendizado de crianças com o transtorno. Muitos profissionais da educação atribuem as crianças acometidas com o TDAH, a falta de disciplina e responsabilizam os pais por não educarem seus filhos.

A pesquisa optou por analisar o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade na educação infantil, por perceber que um dos maiores problemas para lidar com o TDAH é a falta de conhecimento especializado da maioria dos professores e dos pais.

Os sintomas do TDAH são simples de serem identificados, porém pela existência de mitos acerca do transtorno, o diagnóstico e o tratamento são dificultados. É um distúrbio relacionado com a saúde comportamental, cujos sintomas afetam o sujeito no desempenho escolar, social, profissional e psicológico.

## COMO IDENTIFICAR O TRANSTORNO (TDA/H)

As crianças consideradas hiperativas podem apresentar diversos comportamentos, tais como: impulsividade, falta de concentração, dificuldade de aprendizagem e a hiperatividade. O aparecimento desses sintomas deve começar antes dos 7 anos de idade e para ser considerado hiperativo os sintomas precisam se manifestar por mais de seis meses ininterruptos. Esses cuidados devem ser necessários para se obter um diagnóstico eficaz desse distúrbio.

É comum escutar o relato de mães a respeito do comportamento de seus filhos. Meu filho é muito ativo e agitado, não para quieto nem mesmo na hora de se alimentar. Desde o momento em que acorda até a hora em que vai dormir, ele permanece em constante desassossego.

Professores são os que mais reclamam das crianças com problemas de comportamento. Tem aluno que corre pela sala, falta com respeito aos professores, não ouve quando é questionado, perturba as explicações, e não conseguem concluir as tarefas. Os professores reclamam

que essas crianças com falta de equilíbrio comportamental não estão interessadas nas aulas. Por esses motivos orientam os pais a procurar um psicólogo.

De acordo com Silva (2009), o transtorno se evidencia quando a criança vai à escola. Normalmente a criança consegue se manter sentada na carteira da sala de aula, ficar atenta nas explicações da professora, faz anotações, realiza tarefas e assimila o conteúdo. A hiperatividade, no entanto, com déficit de atenção a criança não para quieta e comete erros com a falta de atenção. Na maioria das vezes, fica claro que ela sabe a matéria, mas não acerta as respostas porque está distraída. Existem casos mais leves da doença que eventualmente podem ser controlados apenas com medidas pedagógicas, e há os mais graves que exigem tratamento medicamentoso. Para diagnosticar o déficit de atenção e hiperatividade, os sintomas precisam manifestar-se em dois ambientes distintos. Em geral eles ocorrem em casa e na escola. Normalmente é a mãe que ajuda a criança nos deveres de casa, e observa a inquietude e a demora da criança para realizar as atividades. A professora percebe o mesmo comportamento na escola. Portanto, pais e professores são informantes indispensáveis para ajudar o médico que atende a criança no consultório. Caso perceba que um dos seus alunos apresenta sintomas do TDAH, a família deve ser informada imediatamente, pois, quanto mais cedo o diagnóstico for realizado e o tratamento iniciado menos problema o indivíduo enfrentará em sua vida. A observação é um instrumento preponderante para um médico, um psicólogo ou um profissional habilitado para avaliar a probabilidade de uma criança ser TDAH. Tal observação deve ser minuciosa, depende de vários personagens envolvidos com a criança; é relevante considerar os relatos dos pais, professores, cuidadores, amigos e outras pessoas do seu convívio social e focar um olhar atento ao comportamento que a criança manifesta.

## OS SINTOMAS DO TRANSTORNO

Segundo Marzocchi (2004), os elementos que identificam o distúrbio do TDAH são: o déficit de atenção, a hiperatividade e a impulsividade. O termo atenção define-se de várias formas. No caso em questão refere-se ao processo psicológico de desvio de atenção. Quem apresenta um déficit de atenção pode manifestar diversos níveis de dificuldades: de seleção inicial dos estímulos, de focalização (concentração), de manutenção (cansar-se rapidamente quando executa um dever), não consegue executar duas atividades simultaneamente, não consegue se manter atento por um longo período. Essas crianças manifestam tais dificuldades principalmente no âmbito escolar ou social e particularmente nas atividades que exigem maior esforço mental prolongado. Nas situações escolares, crianças com a síndrome, na maioria das vezes se mantêm distraídas na escuta, sem interesse nos ensinamentos. Inicia uma atividade e imediatamente passa pra outra atividade sem concluir nenhuma delas. Muitas vezes perde até mesmo o material de estudo. Não aceitam as orientações dos adultos e não satisfazem as exigências deles.

Por hiperatividade se entende um excessivo e inapropriado nível de ação motora, isto é, os movimentos que a criança apresenta com inquietude frequente. As crianças com este transtorno se mantêm constantemente movimentando as mãos e os pés. Não são capazes de permanecerem sentadas calmamente ou ficar paradas em determinadas situações sociais. Correm e sobem em qualquer lugar. Não desenvolvem uma atividade que exige um certo tempo mais longo. Falam demasiadamente e estão sempre em constante ação.

Nas crianças com TDAH, impulsividade se manifesta com um excesso de impaciência, são apressadas em dar respostas ao professor, não sabem esperar a sua vez e interrompem as pessoas quando estão conversando. O indivíduo com comportamentos(sintomas) apresenta baixo rendimento escolar, social e profissional, não corresponde ao esperado dele em relação a sua idade, inteligência e condições sócio-afetivas.

De acordo com Rohde (1999), a pessoa acometida pelo transtorno nem sempre manifesta todos os sintomas. Pesquisas mais recentes abordam que é necessário pelo menos seis dos sintomas de desatenção e / ou seis dos de hiperatividade/ seis sintomas de impulsividade para que se possa pensar na possibilidade de um diagnóstico de TDAH. É necessário que a criança manifeste os sintomas pelo menos em dois ambientes distintos. Por exemplo: esses sintomas devem ser apresentados pela criança, em casa e na escola, desta forma evita-se possível diagnóstico errado.

## ALGUNS TIPOS DE TRATAMENTOS DO TDAH

No tratamento das crianças hiperativas é imprescindível o acompanhamento dos pais e a participação da escola. É importante também a compreensão das pessoas do convívio social da criança, para melhor entendê-la e saber lidar com a situação comportamental do indivíduo. Portanto, é necessário que essas pessoas estejam bem informadas sobre o TDAH.

Segundo Schwartzman (2008), o tratamento adequado das crianças com problemas de atenção-concentração, entre elas as com TDAH, deverá ser elaborado após a definição de um cuidadoso diagnóstico. Os pais devem ser conscientizados da importância do tratamento. Um dos critérios que devem ser considerados, refere-se ao ajustamento social e escolar. Os pais e a escola devem ser orientados a respeito da relação com a criança com (TDAH). Faz-se necessário orientar os pais e professores que a criança hiperativa não é agitada porque quer, ou para desafiar ou contrariar os adultos a sua volta, mas, seu comportamento está, constantemente além da sua capacidade de controle voluntário.

Os profissionais indicados para diagnosticar e tratar crianças hiperativas são: o pediatra, o neuropediatra o psiquiatra. Os medicamentos estimulantes do sistema nervoso central (SNC) são as drogas mais utilizadas no tratamento do TDAH, outras categorias de medicamentos têm sido empregadas. Dentre elas, antidepressivos, anticonvulsivantes, neurolépticos, drogas colinérgicas, entre outras. O medicamento mais comum receitado para pacientes com hiperatividade é o metilfenidato (Ritalina). O medicamento Ritalina não pode ser ministrado a criança menor de seis anos. A prescrição deste medicamento é para crianças afetadas com a síndrome, acima de seis anos, e é usada até a puberdade, existem casos que a medicação é usada até a vida adulta.

Os tratamentos mais utilizados para portadores da hiperatividade, segundo Goldstein e Goldstein (1996), são: terapias comportamentais, medicamentos e técnicas de desenvolvimento de aptidões. A combinação desses tratamentos apresenta resultados satisfatórios, possibilitando que a criança venha conviver bem na sociedade. A medicação e a psicoterapia vão agir nos atos comportamentais do paciente, modificando sua conduta. É de suma importância que o indivíduo seja motivado a desenvolver suas aptidões, contando com a ajuda de todos que se relacionam com ele, como: terapeutas, pais, familiares e colegas, no sentido de obter bons resultados. Mes-

mo sabendo que a hiperatividade não tem cura, o tratamento é indispensável para a criança ter uma vida normal.

De acordo com a abordagem de Sauvé (2009), os efeitos de medicamentos no tratamento das crianças com TDAH ajuda a manter sua concentraao, propiciando uma melhoria no desempenho escolar, estabelece relacionamento mais harmonioso no decorrer das atividades recreativas e uma compreensao apropriada, amistosa com as pessoas do convívio. Vale lembrar que a medicaao não cura o TDAH, apenas ameniza os sintomas comportamentais do sujeito portador da síndrome, por tempo determinado. Os pais precisam colocar a criança a par do tratamento, ela precisa saber a respeito da medicaao que está ingerindo e sua finalidade.

Afirma Belli (2008), as crianças diagnosticadas precocemente, tem mais chance de evitar alguns problemas provenientes do distúrbio, por exemplo: problema de comorbidade (depressao, ansiedade e baixo autoestima) pode ser descartado numa determinada fase da vida do indivíduo." Comorbidade é a ocorrência em conjunto de dois ou mais problemas de saúde. Infelizmente o TDAH é acompanhado com uma frequência alta de outros problemas de saúde mental." (ROHDE; BENCZIK, 1999, p. 46).

## PROPOSTAS DE ENSINO PARA EDUCAÇAO DE CRIANÇAS COM TDAH

A maioria das escolas tanto pública quanto privada não está apta a trabalhar com a inclusao. As escolas não conhecem as diferenças individuais de seus alunos e não estao preparadas para atender a diversidade do educando. A escola desempenha um papel muito importante na vida da criança hiperativa. O professor precisa saber diferenciar uma criança hiperativa de uma criança indisciplinada. Segundo Borges (1997), muitas vezes a escola, de forma precipitada, opta por punir o aluno, ou até mesmo diagnosticar precocemente a criança hiperativa, sugerindo erroneamente o uso de medicaao, quando essa criança deveria apenas ser ajudada. A escola tem que se adequar a realidade dessas crianças e trabalhar junto com a família. Devem ser oferecidos cursos para que os professores se aprofundem no assunto, podendo assim diferenciar as crianças com esse distúrbio das demais. Quando o diagnóstico é feito corretamente o próximo passo   trabalhar com o aluno na sala de aula. O professor deve procurar sempre colocar o aluno na primeira carteira da sala de aula, isto diminuir  a distraao, e para que o mesmo não sofra tantas interferências dos outros alunos. O aluno que tem tendência de divagar deverá desenvolver a responsabilidade. O professor deve ser criativo e sempre pedir ajuda dessa criança nas atividades de classe, como: apagar o quadro, entregar as agendas e auxiliá-lo em outras atividades. Promover atividades de esquema corporal, pois se sabe que através do corpo podemos sensibilizar outras áreas. Podem ser feitos trabalhos artísticos, levando assim a criança hiperativa a desenvolver suas habilidades sensíveis, ajudando no processo criativo, e fazendo com que a criança seja capaz de finalizar uma atividade.

Segundo C rio (2008), quando o professor tiver um problema pedagógico, deverá pedir ajuda, consultando pessoas com conhecimentos: neuropediatra, psicopedagógico e o psicólogo infantil. Dar aula em uma classe onde há duas ou três crianças com TDA/H deve ser exaustivo. Peça apoio da escola e dos pais. Alunos com TDA/H percebem a autoridade que o professor exerce, assumem atitude de obediência e expressam respeito e responsabilidade.   necessário que esses alunos compreendam que foi estabelecido um relacionamento entre a figura de au-

toridade e eles. Os alunos precisam cumprir as regras estabelecidas na situação da qual eles participam. O professor deverá dinamizar as aulas. Utilize recursos audiovisuais, vídeos, retroprojetores, computadores etc.

Faça questionamentos interessantes e especulativos quando for explicar a matéria. Crie um ambiente de suspense, isso despertará curiosidade, induzindo a criança com TDA/H a desenvolver atividades escritas e se tornar mais comunicativa. A memória é um problema constante para essas crianças. Elas precisam ser motivadas. Você pode incentivar a rítmica de rimas, poesias, parlendas para estimular a memória delas. Elogie a conduta e não o progresso de suas atividades. A prática do professor deve fundamentar-se numa educação solidária, respeitosa, afetiva para que possa produzir resultados promissores. Organize um sistema de recompensa, uma forma de valorizar as atitudes positivas. Ajude-os na construção da autoestima, aceitando e reconhecendo as qualidades da sua personalidade.

É importante ficar atento às emoções envolvidas no processo de aprendizagem. Procure estabelecer limites gradativamente e com tranquilidade. Propicie momentos de descontração. Permita a criança se ausentar da sala por alguns instantes, de acordo com as regras da escola e os combinados da turma. Evitar tarefas longas ajuda a criança concluir algo.

Utilize os diversos recursos disponíveis e possibilidades para detectar o ritmo e o nível de aprendizagem da criança. Promover uma didática adequada contribuirá tanto para o professor quanto para o aluno, pois, haverá bons resultados de ensino e aprendizagem de ambas as partes. Exibir filmes de curta duração e temas de interesse do aluno é um ótimo recurso didático. Utilizar internet para pesquisas de diversos temas do seu interesse mantém o aluno atento; existem muitos desenhos que as crianças gostam e são educativos, trazem informação importante para a vida da criança.

Outros instrumentos indispensáveis para o professor usufruir em sala de aula são: recursos multimídia, pesquisas, jogos, programas infantis etc. A música é imprescindível na educação infantil, o professor deve incluir em suas aulas músicas de vários estilos e ritmos, em momentos como por exemplo: na hora de brincar e para acalmar as crianças. Desenvolver trabalhos com sucatas permite ao aluno aprender manipulando materiais em situações concretas de aprendizagens.

Aulas de campo: ao ar livre: visita ao zoológico, parques, praças, museus, exposições etc. Esses recursos devem ser desenvolvidos com planejamento. O educador ao elaborar o plano de aula deve levar em consideração alguns aspectos importantes: a duração da atividade com as crianças em sala de aula, o conteúdo a ser desenvolvido, a quantidade de alunos, o estado emocional dos alunos no decorrer das atividades. O professor deve ser criativo e ter um olhar sensível à criança.

Manter contato com os pais da criança sempre que achar necessário: por escrito através de bilhete na agenda, por telefone, por e-mail, nas reuniões que acontecerem na escola, é essencial manter os pais informados para esclarecer a situação de aprendizagem e comportamento da criança. O professor não pode manifestar sentimento de raiva e não insultar o aluno.

Quando ocorrer conflitos entre alunos, intervenha para ajudar solucionar as divergências. A sua ação interventiva corrobora para facilitar o convívio da criança com os colegas na sala de aula e no ambiente escolar, e evita a falta de interesse da criança pela escola e o possível

isolamento no ambiente escolar. Todos: escola, família profissionais da saúde que acompanham a criança TDAH precisam trabalhar em conjunto para que a criança possa ter um desempenho satisfatório. O professor deve estar consciente que é o principal profissional norteador do processo de adaptação, socialização, aprendizagem na construção do conhecimento em sala de aula. Portanto, a dedicação, o apoio, a compreensão, o afeto dos professores e profissionais da educação a essas crianças podem minimizar a dificuldade delas no processo de aprendizagem e nos relacionamentos interpessoais que se estabelecem no ambiente escolar.

## APLICAÇÃO DO MÉTODO INDUTIVO

Para a escrita deste estudo, realizei uma pesquisa em uma escola municipal da rede pública de Jandira e duas escolas municipais da rede pública da cidade de São Paulo, entre os meses de maio a junho do ano de 2018. Foram entrevistados vinte e cinco professores da Educação Infantil. Para isso, utilizou-se um questionário como meio para a obtenção de dados.

Durante a pesquisa realizou-se uma etapa de visita e aplicação do questionário aos professores nas escolas selecionadas. Para a coleta de dados utilizou-se um questionário com nove perguntas (observar no anexo 1). As perguntas foram elaboradas entre os pontos mais importantes do assunto: transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Foi abordado sobre o diagnóstico e o tratamento a crianças hiperativas; a capacitação dos professores e como trabalhar a criança hiperativa em sala de aula. Sempre buscando saber quais são os conhecimentos que os professores têm sobre esse distúrbio.

O objetivo principal da pesquisa foi saber a respeito do conhecimento que o professor tem e ainda precisa adquirir sobre o assunto, a fim de que ele possa atender adequadamente crianças hiperativas em sala de aula.

O método do questionário foi escolhido, pois o mesmo oferece uma série de vantagens para aqueles que são iniciantes em trabalhos de pesquisas. Uma das principais vantagens que esse método oferece é que ele abrange um número significativo de pessoas em locais diferentes. Também pelo fato de não exigir experiência dos pesquisadores, além de ter um custo baixo para a realização da pesquisa.

Outro fator importante é a possibilidade de obter o ponto de vista do entrevistado sem interferência do pesquisador. Permitir o anonimato dos pesquisados e facilitar a coleta e análise dos dados obtidos.

Esta pesquisa buscou reunir informações, coletar dados, para que se possa avaliar a dimensão do conhecimento do professor sobre o Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Uma análise prévia dos resultados do questionário mostrou que cerca de 50% dos professores desconhece a respeito da síndrome.

A maioria dos professores entrevistados nunca fez um curso referente ao assunto pesquisado. Constatou-se por meio da aplicação do questionário, que os professores não têm conhecimento suficiente sobre o transtorno, porém a prática docente e a experiência permitiam a esses professores desenvolver estratégias de como atuar com o aluno hiperativo em sala de aula. Contudo, é necessário que os professores busquem formação especializada, para desenvolverem suas atividades docentes com relação ao estudo em questão.

Verificou-se que alguns professores deram respostas que foram de encontro com o indicado por alguns especialistas, como por exemplo, incluir a agressividade como um sintoma do distúrbio. Outro fator importante foi a unanimidade dos professores em citar a observação dos diferentes comportamentos da criança, como um instrumento indispensável para o encaminhamento da criança ao profissional que fará o diagnóstico correto.

No entanto, os resultados da pesquisa mostram que os professores não sabiam indicar os profissionais para o tratamento a criança afetada pelo transtorno. Quando argumentados para quais profissionais a criança hiperativa deveria ser encaminhada, apenas um professor respondeu corretamente as seguintes alternativas: pediatra, psiquiatra e neuropediatra. Isso revela a falta de conhecimento sobre o assunto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante os resultados da pesquisa percebeu-se a importância do investimento da formação de professores, especialmente o incentivo para a participação de cursos sobre o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, para melhor desempenharem suas funções em relação ao aluno hiperativo em sala de aula, e para evitar quaisquer tipos de constrangimentos, julgamento precoce sobre as atitudes e comportamentos da criança.

Capacitem seus professores, profissionais da educação para que estes tenham meios para atender de maneira adequada crianças com esse distúrbio.

Nesta pesquisa inicial, cuja análise prévia foi apresentada neste estudo, percebe-se a necessidade de ampliar os estudos dos professores e novas pesquisas nesta área de conhecimento. Os resultados desta análise prévia têm muito a contribuir com

profissionais da educação, da saúde, pais, terapeutas, sociedade e criança com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e seus familiares.

Até o momento sabe-se que não foi descoberto a cura para os indivíduos com TDAH, mas é possível com o tratamento amenizar os sintomas, ter melhoras significativas no comportamento e tornar a vida normal desses indivíduos.

O tema TDAH deverá ser mais amplamente pesquisado, desenvolvendo novos tratamentos, terapias, propostas educacionais favorecendo todos os profissionais e pacientes envolvidos com o Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.

## REFERÊNCIAS

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.

BENCZIK, Edyleine B. P; ROHDE, Luis Augusto P. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade O que é? Como ajudar? Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

BORGES, Suzana Maria Capelo. Hiperatividade: As representações sociais da criança hiperativa. Programa de Pós-graduação em Educação. Dissertação de Mestrado. Fortaleza- Ceará: Universidade

Federal do Ceará, 1997.

CIRIO, Rosângela Rosa. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: proposta para pais e professores. 1.ed. São Paulo: Vetor 2008.

GOLDSTEIN, Sam; GOLDSTEIN, Michael; trad. MARCONDES, M. C. Hiperatividade: Como desenvolver a capacidade de atenção da criança. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

MARZOCCHI, Gian Marco. Crianças desatentas e hiperativas: O que pais, professores e terapeutas podem fazer por elas. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MUSCAT, Mauro; MIRANDA, Monica Carolina; RIZZUTTI, Sueli. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção educação e saúde; v.3)

SAUVÉ, Colette. Aprendendo a dominar a Hiperatividade e o Déficit de Atenção. São Paulo: Paulus, 2009.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Transtorno de déficit de atenção. 3ª edição. -São Paulo: Memnon, 2008.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. Mentis inquietas: TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

## ANEXO 1 QUESTIONÁRIO

O presente questionário tem como objetivo obter informações sobre o conhecimento dos professores sobre o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. É de suma importância a sua participação respondendo o questionário completamente. Suas respostas serão mantidas em sigilo.

Como você trabalharia com uma criança hiperativa em sua sala de aula?

R:

Você já fez algum curso sobre educação inclusiva que falasse sobre o TDAH? ( ) Sim ( ) Não

Você se sente preparado para acompanhar crianças hiperativas em sua sala de aula?( ) Sim ( ) Não

Em sua sala de aula, como você diferenciaria uma criança hiperativa de uma criança indisciplinada?

R:

Observar o comportamento da criança é importante para a realização do diagnóstico correto do distúrbio?

R:

Marque 4 opções que você considera serem sintomas mais importantes do transtorno:

( ) Impulsividade ( ) Fala excessivamente

Sonolência       Agressividade

Falta de concentração  Agitação constante

Marque 3 profissionais para os quais uma criança hiperativa poderia ser encaminhada para tratamento:

Psicólogo  Pediatra  Neuropediatra

Psiquiatra  Psicopedagogo

Você concorda com a seguinte afirmativa: As crianças hiperativas devem ser tratadas através de medicamentos.

Concordo plenamente  Concordo  Discordo  Discordo plenamente

Justifique:

9 - Marque 3 melhores formas de agir com crianças hiperativas em sala de aula:

Colocar o aluno na primeira carteira na sala de aula, assim diminuirá sua distração.

Castigar o aluno para que ele aprenda a se comportar em sala de aula.

Fazer trabalhos artísticos com o aluno.

Chamar a atenção do aluno na presença de seus colegas para ele se comportar melhor.

Tirar o aluno de sala de aula e mandá-lo à diretoria ou sala de apoio pedagógico.

Pedir para o aluno lhe auxiliar em pequenas tarefas em sala de aula, com entregar agendas e apagar o quadro.

## **Projeto outras redes: relato de uma experiência no controle do uso de dispositivos eletrônicos com alunos do IFSul Campus Pelotas**

## **Other networks project: report of an experience in controlling the use of electronic devices with students from IFSul Campus Pelotas**

---

**Márcia Helena Sawaia Guimarães Rostas**

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense*

<https://orcid.org/0000-0002-5371-8396>

**Guilherme Ribeiro Rostas**

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense*

<https://orcid.org/0000-0002-5371-8396>

**Rovena Batista Severo**

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense*

<https://orcid.org/0000-0002-7614-7055>

**Anderson Miguel Botelho Pintanel**

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense*

*Link para o Currículo Lattes ou ORCID*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.65.6

## RESUMO

A utilização de dispositivos eletrônicos para acessar redes sociais e jogos eletrônicos são uma das principais atividades nas horas livres dos estudantes. Esse comportamento possui um grande potencial de adição e deve ter a sua frequência reduzida para prevenir prejuízos principalmente à vida escolar. O objetivo do projeto Outras Redes foi o de impactar na redução do uso da internet nos intervalos com atividades alternativas ao uso de dispositivos eletrônicos como forma de promoção e prevenção em saúde mental. A pesquisa configurou-se como qualitativa utilizando métodos múltiplos interativos e humanísticos fazendo uso de um espaço para escuta sensível dos participantes além de debates acerca do uso consciente e equilibrado das mídias digitais. Com o advento da pandemia COVID-19 e o necessário distanciamento social, houve um replanejamento em que, mesmo tentando separar o participante do uso das TDICs (tecnologias digitais da informação e comunicação), a estratégia adotada acabou sendo a realização de atividades lúdicas por meio digital (on-line). As estratégias resultaram em importante espaço de reflexão por parte dos pesquisadores e dos alunos envolvidos nas discussões.

**Palavras-chave:** redes sociais. jogos eletrônicos. pandemia. permanência e êxito na educação.

## ABSTRACT

The use of electronic devices to access social networks and electronic games are one of the main activities in students' free hours. This behavior has a great potential for addition and should have its frequency reduced to prevent damage mainly to school life. The objective of the Other Networks project was to impact the reduction of internet use in intervals with activities alternative to the use of electronic devices as a way of promoting and preventing mental health. The research was configured as qualitative using multiple interactive and humanistic methods making use of a space for sensitive listening of participants in addition to debates about the conscious and balanced use of digital media. With the advent of the COVID-19 pandemic and the necessary social distancing, there was a replanning in which, even trying to separate the participant from the use of TDICs (digital information and communication technologies), the strategy adopted ended up performing playful activities through digital (online). The strategies resulted in an important space for reflection on the part of the researchers and students involved in the discussions.

**Keywords:** social networks, electronic games, pandemic, continuity and success in education.

## INTRODUÇÃO

O projeto Outras Redes teve o intuito de, por meio de atividades lúdicas on-line, realizar o monitoramento de sintomas referentes à saúde mental que possam colocar em risco a integridade de estudantes do ensino médio técnico, do campus Pelotas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul). Através do projeto buscou-se, de forma complementar, identificar possíveis sintomas de dependência quanto ao uso de jogos eletrônicos, redes sociais, Internet de uma maneira geral e demais Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

A ideia inicial era a implantação de um espaço com atividades lúdicas, rodas de conversa

e oficinas destinadas aos estudantes, que seriam monitorados, por uma equipe multidisciplinar, a partir da presença de sintomas referentes à saúde mental e desempenho acadêmico. A partir das intervenções visava-se uma redução de sintomas de depressão, ansiedade e maior engajamento nos estudos. Os resultados esperados eram uma maior conscientização sobre o uso saudável da tecnologia; contribuir para a permanência e êxito dos estudantes. Porém com o advento da pandemia os planos mudaram e precisou-se utilizar de outras ferramentas para interagir de forma remota com os estudantes.

Este estudo visa, então, compartilhar com pesquisadores, estudantes e interessados na temática, bem como com a comunidade acadêmica, a experiência vivenciada e os encaminhamentos realizados.

## ESTUDOS QUE ABORDAM A TEMÁTICA

No ano de 2017 foram realizadas duas pesquisas de prevalência em que foram coletados dados a respeito dos hábitos de uso de dispositivos eletrônicos para acessar a internet com a finalidade de utilizar as redes sociais e jogos eletrônicos por estudantes do ensino médio técnico. A primeira pesquisa, realizada pela Médica Psiquiatra Gisele Bartz Ávila, com uma amostra de 341 estudantes com idades entre 18 e 20 anos encontrou uma prevalência de 50,6 % de dependência à internet e associação com a presença de sintomas depressivos e ansiosos (ÁVILA, 2017).

Neste mesmo ano, outra pesquisa realizada pela Psicóloga Rovena Batista Severo, dentro da mesma instituição, no campus Pelotas, agora com uma amostra de 555 estudantes, com idades entre 14 e 52 anos e idade média de 17 anos, encontrou uma prevalência de transtorno de jogos eletrônicos de 38,2% sendo que 18,2% apresentaram sintomas severos.

Foi verificado que estudantes do sexo masculino, com sono de baixa qualidade e/ou que apresentam sintomas depressivos graves, principalmente quando permanecem muito tempo expostos a dispositivos eletrônicos jogando, possuem mais chances de apresentar sintomas de transtorno/dependência de jogos eletrônicos. O que se verifica é que estes números estão acima do esperado para populações semelhantes ao do Campus Pelotas (estudantes de ensino médio e graduação).

A pesquisadora afirma ser possível atribuir parte dos casos positivos com o fato de ser uma escola técnica e tecnológica, espaço em que já se pressupõe uma afinidade dos estudantes com dispositivos eletrônicos. Entretanto o alta prevalência de sintomas ansiosos e depressivos, sono de má qualidade além de um tempo muito elevado de exposição a dispositivos eletrônicos nas horas vagas, está associado ao diagnóstico de vários transtornos mentais, baixo rendimento acadêmico e evasão escolar: foi verificado que muitos estudantes, deixam de ir a algumas aulas ou estudar para avaliações em função dos hábitos de jogo excessivo.

Além desses dados, no ano de 2018 a médica Rosângela Müller em outra pesquisa na cidade de Pelotas entrevistou universitários calouros matriculados na Universidade Católica de Pelotas e no IFSul - campus Visconde da Graça (CaVG) totalizando 1.029 sujeitos com média de idade de 23 anos. A pesquisa identificou uma prevalência de dependência de internet de 41,7% sendo que 3% apresentaram risco de dependência em jogos eletrônicos (MÜLLER, 2018). Desta

forma, observa-se que as prevalências obtidas no campus Pelotas são maiores quando comparadas ao último estudo em população semelhante de outras instituições ou unidades de ensino.

Balizados por esse contexto, é possível inferir que o uso excessivo de aparelhos como notebooks, celulares, consoles e tablets, principalmente como forma de utilizar o tempo livre, possui um papel relevante em vários sintomas de saúde mental além de afetar o desempenho acadêmico.

A Agência Brasil divulgou em artigo publicado em sua *homepage* que o período que compreende os anos de 2008 a 2019 o índice de brasileiros que utilizam a Rede Mundial de Computadores cresceu de 34% para 70%; além deste dado identificou que 90% dos brasileiros acessam a internet diariamente (AGÊNCIA BRASIL, 2019).

A Pesquisa Game Brasil (2017) apresenta uma investigação que envolve o uso de jogos eletrônicos. Neste documento aponta que o mercado brasileiro é o sexto maior do mundo. Partindo de uma amostra de 2.848 sujeitos com idades entre 14 e 84 anos o estudo aponta que 74,7% destas pessoas se envolvem em atividades de jogos eletrônicos.

Em 2015, o Brasil já era o sétimo país com maior tráfego na plataforma digital Steam (STEAM BRASIL, 2018). No ano seguinte os brasileiros gastaram com jogos eletrônicos cerca de US\$ 644 milhões. Esses dados mostram que o jogo eletrônico, assim como o uso de internet em geral, são atividades com muitos participantes no país, tornando mais evidente a necessidade de ações preventivas na área das dependências tecnológicas.

Diante destes dados viu-se, como instituição de ensino que atua com a tecnologia, a necessidade de trabalhar o uso saudável destes recursos visando o bem-estar dos estudantes do IFSul, campus Pelotas. Esta unidade de ensino dispõe no quadro de recursos humanos profissionais em diversas áreas, altamente qualificados, e que podem contribuir, por meio de atividade multiprofissional/disciplinar, para este propósito.

O Projeto Outras Redes possui estratégias operacionais com impacto importante na permanência e êxito de nossos estudantes, sobretudo nesse período de pandemia. O Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFSUL, Resolução nº 15/2018, (IFSUL, 2018) traz como objetivo geral a promoção “[...] por meio de ações sistêmicas e locais articuladas, a permanência e o êxito dos estudantes do IFSul (p. 29)”. Além disso, em seus objetivos específicos, o mesmo documento destaca a necessidade de “Deflagrar ações sistêmicas e locais para a promoção da permanência e êxito dos estudantes, tendo em vista os fatores convergentes detectados nos variados cenários de evasão e retenção diagnosticados nos câmpus [sic] do IFSul (p. 29)”

A alta prevalência de uso problemático de internet e jogos eletrônicos no interior das Instituições de ensino médio técnico, além dos dados do campus Pelotas identificados por Ávila (2017), somada a uma vasta literatura científica que aponta para os prejuízos sociais e acadêmicos decorrentes desta prática, impõe à comunidade acadêmica um alerta para esse problema com necessidade de práticas que possam intervir na educação, prevenindo e cuidando com os estudantes que habitam esse espaço.

Embora todos estes adjetivos possam ser apontados num trabalho que envolve estratégias de pesquisa e de extensão no que tange a permanência e êxito, além da saúde mental,

dos estudantes, nos deparamos nesse período com uma pandemia que provocou um isolamento social de estudantes, professores e profissionais envolvidos, necessitando de reajustes que não apartassem a ideia inicial.

## O PERCURSO METODOLÓGICO DIANTE DA PANDEMIA

No ano de 2019, mais especificamente em “[...] 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan [...] Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos (OPAS, 2020)”. Em seguida, diante da gravidade da situação,

Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Essa decisão buscou aprimorar a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus. Essa decisão aprimora a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus. [Em seguida] Esse comitê dá um parecer ao diretor-geral sobre as medidas recomendadas a serem promulgadas em caráter emergencial. Essas Recomendações Temporárias incluem medidas de saúde a serem implementadas pelo Estado Parte onde ocorre a ESPII – ou por outros Estados Partes conforme a situação – para prevenir ou reduzir a propagação mundial de doenças e evitar interferências desnecessárias no comércio e tráfego internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. [...] A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo (OPAS, 2020, on-line).

Diante do cenário e com a implantação de medidas de distanciamento social, o projeto já aprovado e na fase inicial de execução necessitou de replanejamento. Assim, indagou-se: Mas, como fazer isso? Afastar os estudantes, por alguns momentos de espaços digitais, utilizando esse ambiente, será possível?

Visto que o objetivo primeiro seria o de conscientizar os estudantes da importância do uso da tecnologia de forma equilibrada, buscando, principalmente nos momentos de lazer, que fosse priorizada as atividades de leitura, atividades manuais, pintura e passar mais tempo com a família, mostrando outras formas de entretenimento e de interação que não aquelas que envolvam as mídias digitais, questionou-se como realizar esse trabalho, em meio a uma pandemia em que a ferramenta digital foi conduzida a outro patamar o de aproximar as pessoas.

Na elaboração do projeto foram realizadas buscas em referenciais teóricos múltiplos das áreas de educação, tecnologia e saúde, com vistas a encontrar alternativas de atividades que não envolvessem as tecnologias digitais da informação e comunicação – TDICs e ao mesmo tempo auxiliasse os estudantes em suas atividades acadêmicas. Algumas das atividades sugeridas aos participantes para ocupar o seu tempo livre e momentos de lazer foram, basicamente, desenvolver o hábito da leitura, realizar trabalhos manuais, jogar jogos manuais (não-digitais) em família para melhorar o convívio e a interação, e jogos educativos que permitissem desenvolver o raciocínio lógico, o senso crítico, entre outras habilidades. Na ideia inicial do projeto teria a implantação de um espaço no saguão do campus Pelotas em que seriam propostas atividades lúdicas, rodas de conversa e oficinas destinadas aos estudantes e nesse espaço, com a equipe de saúde do projeto, monitorar a presença de sintomas referentes tanto da saúde mental quanto ao uso excessivo das tecnologias digitais, que acabam interferindo no desempenho acadêmico.

Com a pandemia, todo o processo precisou ser revisto, em um primeiro ensaio de ativi-

dades, foi proposta a utilização de uma plataforma de interação on-line (Google Meet), para encontros síncronos, momento em que se faziam diversas oficinas: desde a feitura de dobraduras de papel, construção de jogos manuais para serem utilizados off-line, até a construção coletiva de textos.

À medida que avançavam as atividades com os estudantes a equipe gestora se reunia semanalmente para planejar e avaliar as atividades em curso. Foi decidida a alteração para um modelo de roda de conversa virtual na qual foi-se abordando assuntos relevantes quanto ao uso de jogos eletrônicos, redes sociais e a Internet como um todo.

Diante disso, outra alteração importante implementada se refere à metodologia, que se configurou como uma pesquisa qualitativa uma vez que se utiliza de “[...] métodos múltiplos [...] interativos e humanísticos” (CRESWELL, 2007, p. 186) e foram utilizadas estratégias que comportaram um espaço para escuta sensível dos participantes além de debates sobre o uso consciente e equilibrado das mídias digitais.

Acreditando que, “[c]omo toda produção humana, a tecnologia deve ser pensada no contexto das relações sociais e dentro de seu desenvolvimento histórico (BAUMGARTEN; HOLZMANN, 2011, p. 392)”, e, nessa perspectiva, permite a reflexão e a inferência acerca das formas de uso sem que cause malefício à saúde mental dos usuários.

A seleção dos participantes se deu de forma voluntária por meio do preenchimento de dois formulários digitais, disponibilizados na página oficial da plataforma Facebook do IFSul - Campus Pelotas, que se propunham a avaliar o grau de dependência quanto ao uso de jogos eletrônicos e da Internet pelos estudantes.

No decorrer dos encontros virtuais, foram abordados temas da atualidade relacionados aos jogos eletrônicos, redes sociais e a Internet para a discussão e reflexão de todo grupo. Um dos assuntos discutidos foi a dependência quanto ao uso das tecnologias digitais, que pode ser compreendido como:

[...] um transtorno caracterizado pela inabilidade de controlar o uso de tecnologia (internet, jogos eletrônicos, smartphones) mesmo que esse uso já esteja causando impacto negativo nas principais áreas da vida do indivíduo (relacionamentos interpessoais, saúde física, desempenho acadêmico, desempenho no trabalho). É um fenômeno global, com prevalência em torno de 6%, segundo uma recente metanálise de 164 estudos de prevalência realizados em 31 países ao redor do mundo. Além disso, a dependência de tecnologia encontra-se frequentemente associada a outros transtornos psiquiátricos, como Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), Transtorno Depressivo e Ansiedade Social (PICON *et al.*, 2015, p. 45).

Esse comportamento foi relatado por alguns estudantes, participantes do projeto, ao declararem o uso frequente de tecnologias digitais sem qualquer tipo de controle, a ação proposta foi a de incentivar atividades que fossem realizadas no tempo livre e que lhes dessem prazer, mas que não conseguiam tempo em função ao uso da Internet e dos jogos eletrônicos. Foi destacada também a importância de manter uma quantidade razoável de horas de sono para uma maior qualidade de vida e desenvolvimento saudável, sendo repassadas orientações sobre a importância de não utilizar jogos eletrônicos e nem acessar as redes sociais durante um período longo e, principalmente, até tarde da noite, pois a exposição à tela do celular diminui o sono.

Chama a atenção o relato de alguns alunos pela vontade de ter mais tempo para ler livros, praticar atividades físicas, desenvolver atividades laborais e, até mesmo, se dedicar mais

aos estudos, pois os jogos eletrônicos e as redes sociais ocupavam grande parte do seu cotidiano.

Foi pauta também dos encontros virtuais a satisfação momentânea e a dependência que os jogos eletrônicos podem causar no indivíduo, situação em que o cérebro acaba necessitando, cada vez mais, desse estímulo, em tempo e quantidades cada vez maiores. Foi proposta, aos estudantes, a observação do comportamento quanto ao uso dos jogos digitais e, em caso de aumento do tempo de exposição, verifica-se tendência ao início do processo de dependência de jogos eletrônicos. A orientação dada nestes casos é a de que se reserve um tempo para jogar e acessar as redes sociais, porém, esse limite não deve ser ultrapassado para não gerar ansiedade e compulsividade pelo uso dessas mídias digitais.

Muitos assuntos emergiram desses encontros e a cada um foram realizados encaminhamentos, dentre eles estão:

- o tempo que as pessoas e, principalmente as crianças, ficam expostas às telas dos celulares, tablets, computadores, notebooks, entre outros, que prejudicam o seu desenvolvimento cognitivo e a sua interação com as outras crianças e com o mundo ao seu redor;
- perigos aos quais os usuários de rede sociais estão expostos, dentre eles o compartilhamento de informações falsas, as chamadas Fake News, conscientizando os alunos participantes do quão fundamental é fazer a checagem de uma informação antes de compartilhá-las com familiares, amigos ou nas redes sociais, pois as consequências desse tipo de compartilhamento podem ser graves e imprevisíveis;
- A utilização de aplicativos e plataformas de namoro na Internet alertando para o não compartilhamento de divulgação de informações pessoais visando evitar cair em possíveis golpes que acontecem na Internet.

Outro espaço importante de atividade proposta foi a oficina de Escrita Colaborativa na qual foram elaboradas atividades reflexivas de escrita quanto ao uso das tecnologias digitais, fazendo uma analogia e traçando um paralelo entre o mito da caverna de Platão e a realidade atual da sociedade imersa nas redes sociais, jogos eletrônicos e demais mídias digitais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo sendo surpreendidos pela pandemia, a equipe do projeto Outras Redes, por meio de atividades lúdicas on-line, conseguiu realizar o monitoramento de sintomas referentes à saúde mental dos estudantes e que pudessem colocar em risco a integridade de estudantes do ensino médio técnico. Percebeu-se também que a orientação de possíveis sintomas de dependência quanto ao uso de jogos eletrônicos, redes sociais, Internet de uma maneira geral e demais TDICs conduziu os estudantes a uma reflexão mais apurada da temática.

O acompanhamento imprescindível da psicologia nos encontros balizou dados da diminuição da utilização de dispositivos eletrônicos e a diminuição da prevalência de sintomas depressivos e ansiosos, diminuição de sintomas de adição em Internet e/ou jogos eletrônicos, aumento da produtividade acadêmica e também nas atividades de trabalho, bem como o estreitamento das relações familiares devido à diminuição do uso contínuo das tecnologias digitais

e, por consequência, o aumento do tempo dedicado às atividades que envolvem interação dos alunos com a família.

## REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASIL. Sete em cada dez brasileiros acessam a internet. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-08/sete-em-cada-dez-brasileiros-acessam-internet-diz-pesquisa>. acesso em: 05/03/2020
- ÁVILA, Gisele Bartz de. Dependência de Internet em adolescentes do IFSUL- RS/Campus Pelotas: Prevalência e Fatores Associados. Pelotas, 59 p., 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Pelotas.
- BAUMGARTEN, Maíra; HOLZMANN, Lorena. Tecnologia. In CATTANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena. (Org.). Dicionário de Trabalho e Tecnologia. 2a ed., Porto Alegre: Zouk, 2011. p. 391-398.
- CRESWELL, Jonh W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- MÜLLER, Rosângela de Mattos. Prevalência de dependência de internet e fatores associados em universitários da cidade de Pelotas, RS. Pelotas, 94 p., 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Católica de Pelotas.
- PESQUISA Game Brasil. Comportamento, consumo e tendências do gamer do brasileiro. Disponível em <https://www.pesquisagamebrasil.com.br/blank>. Acesso em 20 de março de 2017.
- PICON, Felipe; KARAM, Rafael; BREDÁ, Vitor; RESTANO, Aline; SILVEIRA, André; SPRITZER, Daniel. Precisamos falar sobre tecnologia: caracterizando clinicamente os subtipos de dependência de tecnologia. Revista Brasileira de Psicoterapia; v. 17; n° 2; Agosto de 2015. p. 44-60.
- IFSUL. Resolução nº 15/2018. Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFSUL. IFSUL, Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: [http://images//documentos/Plano\\_Estrategico\\_Inst\\_Permanencia\\_e\\_Exito.pdf](http://images//documentos/Plano_Estrategico_Inst_Permanencia_e_Exito.pdf). Acesso em: 16/11/2019.
- OPAS – Organização Pan Americana de Saúde. Histórico da pandemia de COVID-19. Disponível em: Histórico da pandemia de COVID-19 - OPAS/OMS | Organização Pan-Americana da Saúde (paho.org). Acesso em 11 de novembro de 2020.
- STEAM Brasil. Comunidade de Jogos Brasil. Disponível em: <http://store.steampowered.com/?l=brazilian> 24. Acesso em 20 de maio de 2018.

## **Educandos com características de altas habilidades/superdotação, TDAH e dupla excepcionalidade: desafios de diagnóstico e acompanhamento pedagógico**

### **Students with high skills / greatness, adhd and doble exceptionality: straight in diagnosis and pedagogical following**

---

**Maria Eliana Lopes de Souza**

*Graduada em Pedagogia (UFPR), especialista em Pedagogia na empresa e organizações, Educação Especial e Inclusiva, Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia e Altas Habilidades/Superdotação. Mestranda Funiber- UNINI/México*

**Olga Aparecida da Silva Martins**

*Graduada em Pedagogia (Unisepe) Pós graduada em Gestão Escolar Integradora, Mestranda Funiber- UNINI/Porto Rico*

**Mathaus Natan Moura Duarte**

*Bacharel em Direito, especialista em Direito Público, Direito Constitucional e Administrativo, Docência do Ensino Superior, Mestrando em Educação Funiber- UNINI/México*

**Marilene Rosa da Silva**

*Graduada em Pedagogia (URCA), especialista em Psicopedagogia Clínica Institucional (UNIP), Docência em escola de tempo integral e integrada, metodologia no ensino de tempo integral e integrada (UFG), Pós no ensino de História (Faculdade Metropolitana), Mestranda em Educação Funiber- UNINI/México*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.65.7

## RESUMO

Este estudo tem por objetivo problematizar aspectos relevantes, bem como algumas similaridades e divergências, entre altas habilidades/superdotação (AH/SD), Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e dupla condição, cuja definição seria a existência de habilidades superiores em uma ou mais áreas do desenvolvimento humano e ocorrência concomitante de comorbidades ou condições vistas como incompatíveis com essas capacidades. Procuramos no decorrer desse trabalho expor algumas das características de ambas e demonstrar que a falta de familiarização com o quadro tem gerado diagnósticos imprecisos por parte profissionais da área médica, principalmente pela singularidade das características sociais e emocionais dos indivíduos com altas habilidades/superdotação e conseqüentemente adaptação equivocadas no âmbito escolar. Estaremos pontuando esses aspectos e colocando em perspectiva práticas pedagógicas e alternativas de flexibilização curricular para atender as necessidades especiais. Para tanto utilizamos o método bibliográfico, investigação de referências publicadas, análises, contribuições culturais e científicas atualizadas sobre o tema.

**Palavras-chave:** altas habilidades/superdotação. transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. dupla condição. ambiente escolar.

## ABSTRACT

This study aims to discuss relevant aspects, as well as some similarities and divergences, between high abilities/giftedness (HS/G), Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and dual condition, whose definition would be the existence of superior abilities in one or more areas of human development and concomitant occurrence of comorbidities or conditions seen as incompatible with these capabilities. In the course of this work, we sought to expose some of the characteristics of both and demonstrate that the lack of familiarity with the situation has generated inaccurate diagnoses by medical professionals, mainly due to the uniqueness of the social and emotional characteristics of individuals with high abilities/giftedness and consequently adaptation. mistaken in the school environment. We will be highlighting these aspects and putting into perspective pedagogical practices and alternatives for curricular flexibility to meet special needs. For this, we use the bibliographic method, investigation of published references, analyses, up-to-date cultural and scientific contributions on the subject.

**Keywords:** high abilities/giftedness. attention deficit hyperactivity disorder. dual status. school environment.

## RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo discutir aspectos relevantes, así como algunas similitudes y divergencias, entre altas capacidades / superdotación (AH / SD), Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y condición dual, cuya definición sería la existencia de capacidades superiores. en una o más áreas del desarrollo humano y la aparición concomitante de comorbilidades o condiciones consideradas incompatibles con estas capacidades. En el transcurso de este trabajo, intentamos exponer algunas de las características de ambos y demostrar que el desconocimiento de la situación ha generado diagnósticos inexactos por parte de los profesionales médicos, principalmente debido a la singularidad de las características sociales y emociona-

les de los individuos con alta habilidades / superdotación y consecuentemente adaptación errónea en el entorno escolar. Destacaremos estos aspectos y pondremos en perspectiva prácticas pedagógicas y alternativas de flexibilidad curricular para satisfacer necesidades especiales. Para eso, utilizamos el método bibliográfico, investigación de referencias publicadas, análisis, aportes culturales y científicos actualizados sobre el tema.

**Palabras-clave:** altas capacidades / superdotación, trastorno por déficit de atención con hiperactividad, condición dual, ambiente escolar.

## INTRODUÇÃO

Os desafios da educação inclusiva estão para além do acesso e permanência de educandos com necessidades educacionais especiais. Mais do que em números devemos focar em alternativas pedagógicas que possibilitem a esses educandos desenvolvimento de seu potencial e atendimento adequado. No bojo de nossas novas diretrizes pedagógicas estão as especificidades da educação especial, atrelado a esses conceitos encontramos profissionais da área de saúde e educação trabalhando com as particularidades e peculiaridades das modalidades de ensino especializado. A dificuldade em distinguir aspectos de Super Dotação/Altas Habilidades (AH/SD) e Transtorno de Deficit de Atenção com Hiperatividade, ou até mesmo distinguir a coexistência dessas condições pode precipitadamente conduzir a uma identificação equivocada (Reis e McCoach, 2000).

Segundo Baum e Olenchak (2002); Cramond, (1994); Davis e Rimm, (1994); Weeb e Lattimer, (1993) os equívocos nos diagnósticos existentes decorrem principalmente da presença de características de superdotação, já reconhecidas e estabelecidas como parâmetro, e imprecisamente interpretadas como sintomas de TDAH, bem como a ocorrência de distúrbios de atenção e foco entre superdotados, avaliadas inexatamente como indicativos típicos da superdotação. Não é incomum autores como Webb (2001), Alencar e Fleith (2005), afirmarem, que os superdotados têm sido incorretamente identificados como portadores de TDAH em decorrência dos critérios adotados, que são eminentemente fundamentados nos conhecimentos clínicos e pedagógicos, sem se considerar o conhecimento do campo da superdotação. Outro ponto a ser questionado inclui a dupla excepcionalidade (dupla condição), termo criado por James J. Gallagher (2000) para descrever uma criança que não é só excepcionalmente capaz, mas tem outras dificuldades de aprendizagem ou deficiência que pode tornar difícil a identificação de sua alta capacidade intelectual.

A possível existência das duas condições intensificam as dificuldades relativas ao diagnóstico de TDAH, que pode ser considerado um paradoxo, pois agrega num mesmo termo, a aplicação de dois conceitos não consensuais e controversos quanto à conceituação. Dada a dificuldade de conceituação, segundo Rodrigues (2006, p. 308), devemos partir do princípio de que “todo o conhecimento da diferença seja integrado numa compreensão da diversidade humana que vai das altas habilidades até a deficiência”.

## ENTRANDO NO ASSUNTO

Antes de qualquer intervenção se faz necessário conhecer as características. “Quem me dera ao menos uma vez explicar o que ninguém consegue entender”. (Renato Russo, 1986). A denominação do TDAH como patologia é recente, mas, mesmo não havendo uma consonância em relação à sua terminologia e etiologia, muitas crianças são diagnosticadas com a disfunção. O diagnóstico do TDAH é desenvolvido principalmente a partir dos critérios estabelecidos pelos parâmetros classificatórios do DSM-V e CID-10. Em Farias e Cordeiro, (2012) vemos que embora haja uma extensa literatura que associa fatores neurobiológicos para a interpretação etiológica do transtorno, o diagnóstico é precipuamente clínico. Ressaltamos que mesmo a utilização de tais instrumentos classificatórios não é suficiente para concluir com precisão o número mínimo de sintomas do transtorno, por isso, o para diagnóstico de TDAH é necessário que os sintomas se manifestem, considerando-se frequência e intensidade, para serem avaliados como positivos. Entretanto, não existe uma operacionalização balizadora ou comprovadamente clínica, para a definição de “frequentemente” nos sistemas de classificação. Assim sendo, “dependendo de onde o clínico colocar o ponto de corte para definir o sintoma como frequente, ele terá mais ou menos indivíduos incluídos na categoria diagnóstica”. (Rohde, Eurípedes, Benetti, Gallois, Kieling, 2004, p. 104)

Cabe ressaltar os riscos da banalização e generalização do diagnóstico do TDAH, associado à prescrição medicamentosa, na maioria dos casos Cloridrato de Metilfenidato (Ritalina), como principal alternativa terapêutica. Esse é o real ponto de tensão do tema, visto que a relação diagnóstico/ efeito terapêutico medicamentoso tem sido uma consequência direta para os casos diagnosticados.

Pelos critérios do DSM-V (2014), 18 sintomas principais são incluídos na classificação desse transtorno do neuro desenvolvimento, sendo nove relacionados à desatenção e nove, à hiperatividade/impulsividade, ou seja, são observadas as duas manifestações. Ao longo do processo diagnóstico, é necessário que o indivíduo evidencie, no mínimo, seis sintomas em caso seja criança e cinco para adultos, com prevalência e persistência por, ao menos, seis meses consecutivos. Outro item importante é que estes sintomas tenham se manifestado antes dos 12 anos, ocasionando impactos negativos em, ao menos, dois ambientes. Podendo ser classificado como: leve, moderado e grave. Percebemos pela especificação dos critérios que o diagnóstico requer acompanhamento e observação longitudinal.

Estima-se que a prevalência mundial do TDAH seja de aproximadamente 5,3%. (Polanczyk, De Lima, Horta, Biederman, Rohde, 2007). “Conheci, um capeta em forma de guri” (Mallandro, 1982). Colocando em perspectiva o educando em sala de aula, não é incomum professores encaminharem para especialistas uma quantidade maior de meninos. Muitas das crianças com TDAH, especialmente os meninos, apresentam certa lentidão no desenvolvimento da fala e uma impressão ou dificuldade fonoarticulatória manifesta por meio de trocas, omissões e distorções fonéticas. Não é incomum também ter associado ao quadro alteração no ritmo da fala, especialmente num ritmo mais acelerado, caracterizando uma taquilalia (fala sem parar). (Botto, 2021). Além dessa característica evidencia-se a impulsividade e a desorganização (Rotta, Ohlweiler, Riesgo, 2006).

Embora seja um transtorno comumente surgido na infância, passível de persistência na

idade adulta, suscitando prejuízos em diferentes âmbitos do desenvolvimento, principalmente social, profissional e acadêmico. Estima-se que em aproximadamente de 60% de crianças persistam com sintomas significativos na idade adulta. O TDAH é mais frequente no sexo masculino, com uma proporção de 2:1 em crianças e de 1,6:1 nos adultos. O sintoma mais recorrente nas mulheres é presença de desatenção. Justamente pela visão de senso comum em atribuir comportamentos de hiperatividade típico dos meninos.

Em análise direta vemos que as meninas estão mais para “Eu vivo sempre no mundo da lua” (Arantes, 1982). Nas meninas, a forma mais característica do TDAH, é a predominância de desatenção. Em sala de aula são aparentemente tranquilas, muitas vezes se mostram moderadas, sem perturbar o ambiente como os meninos. No entanto, essa aparente calma oculta distração e falta de atenção. A insuficiência de aproveitamento escolar é refletida nos trabalhos em grupo e avaliações (Mlilani e Serbati, 2013). Não devemos deixar de considerar que a característica principal do TDAH é a dificuldade de concentração e atenção em atividades cotidianas, cabe nos apontar que tais características são de grande importância no contexto educacional. E esse é um dos principais fatores geradores de encaminhamentos de educandos que apresentam tais condutas para serviços especializados. Nesta perspectiva trazemos Goldstein (2000, p. 229), afirmando que “[...] os múltiplos problemas de comportamento das crianças hiperativas podem facilmente ser mal definidos e mal interpretados”. Pesquisadores concordam que não existe uma causa única, para o transtorno e sim uma combinação de fatores e características, dentre os quais, a genética aparece como fator principal na determinação da manifestação dos sintomas.

## ENTENDENDO AS ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO

A Política Nacional de Educação especial assim define o educando com altas habilidades/ superdotação:

[...] apresentarem notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para as artes e capacidade psicomotora (BRASIL, 1995, p. 17)

Superdotado ou Indivíduo com Altas Habilidades são pessoas que apresentam notável desempenho ou possuem um grau de habilidade consideravelmente maior do que a maioria da população. Via de regra, os superdotados possuem grande facilidade e agilidade para aprender e desenvolver conceitos, além de elevado grau de criatividade, são muito curiosos, possuem grande capacidade para analisar, argumentar e resolver problemas, além de possuírem um senso crítico superior a média (Baum e Olenchack, 2002). Indivíduos com altas habilidades/superdotação também são ativos, questionadores, problematizadores, no entanto suas atividades geralmente são direcionadas à alguma área de seu interesse, e seus questionamentos concernentes a uma curiosidade ou conhecimento além do que está sendo discutido e apresentado em sala. Winner (1998) aponta que é possível que um educando dotado seja mais frequentemente diagnosticado erroneamente do que uma criança não dotada, pois é muito comum estas crianças ficarem entediadas e inquietas em ambientes não desafiadores e estimuladores. Ao aludirmos à concepção das AH/SD, é importante lembrar que nela está subentendida uma definição de inteligência humana. E que ao contrário das comorbidades citadas nesse texto cuja definição é médica e possui CID, sigla para Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde ou Código Internacional de Doenças, as AH/SD é uma condição específica biológica

e não patológica.

Gardner (1995) relaciona superdotação à manifestação das várias inteligências de um indivíduo e ressalta a capacidade de solucionar problemas e de elaborar produtos. De acordo com a Teoria das Inteligências Múltiplas Gardner (1995), elas podem ser manifestas em nove formas: inteligência linguística; inteligência lógico-matemática, inteligência espacial, inteligência musical; inteligência sinestésica, inteligência interpessoal, a inteligência naturalista, inteligência existencial ou espiritualista e inteligência intrapessoal. Segundo o autor o indivíduo pode ser promissor em uma ou mais, dessas inteligências e não apresentar um desempenho tão bom em outras áreas. Sendo possível até mesmo um rendimento muito inferior ao de outros indivíduos neurotípicos. Cabe ressaltar que fatores como motivação e um intenso envolvimento no tema geram resultados impressionantes.

Ao trabalharmos com educandos Superdotados devemos primeiramente tirar os rótulos: bem dotado, altamente capacitado, gênio; talentoso, brilhante, prodígio, inteligência superior, altas capacidades. “Por favor, não me idealize, assim você tá fadado ao deslize. Mas vê se pelo menos muda o texto ou tá arriscando o seu emprego” (Parra e Sandy, 2012). Os indivíduos em questão possuem como diferencial capacidade significativamente superior em alguma área do conhecimento, podendo se destacar em uma ou várias áreas. Mas isso não acontece espontaneamente, ao contrario da crença popular eles não nascem prontos.

As altas habilidades/superdotação não são, como muitos ainda pensam, um dom, mas sim características e comportamentos que podem e devem ser aperfeiçoados na interação com o mundo e que se apresentam numa variedade grande de combinações. (MEC, 2003, p. 31).

Outro teórico de grande contribuição na área é Renzulli (1986, 2004), e sua Teoria dos Três Anéis. Baseada em três traços comportamentais: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. No entanto o autor aponta para o cuidado na determinação das Altas Habilidades/Superdotação, defendendo que para que estes três traços determinem sua existência, é necessária a interação entre os mesmos e a observação da frequência, intensidade e a consistência destes. Como citado no TDAH a frequência é um item discutível. De acordo com Ourofino e Guimarães (2005) a criatividade, deve ser vista e entendida, como um processo originador de novos conceitos, produtos e ações. Assim sendo está diretamente associada ao talento e capacidade do indivíduo em encontrar respostas originais para seus problemas.

As habilidades, típicas de pessoas altamente criativas, muitas vezes, representam a expressão de comportamentos superdotados”. A linguagem é um aspecto expressivo para ser considerado como característica de superdotação, uma vez que o superdotado apresenta facilidade para expor suas idéias, emprega um vocabulário superior à idade, [...]. (Ourofino e Guimarães, 2007, p. 46)

Cabe ressaltar que cada pessoa é única. E mesmo em um grupo de pessoas com altas habilidades, há características distintas em relação a suas áreas de interesses não havendo, como para qualquer grupo humano, homogeneidade. Estratégias de enriquecimento curricular e suplementação são essências para o desenvolvimento das potencialidades identificadas. O que nos exige utilizar diferentes métodos para a identificação destas características. Estudiosos e teóricos da área como Gardner (1995), Virgolim (2007), Guenther (2000), Renzulli (2004), são unânimes em afirmar que a identificação deve ser realizada através de inúmeros instrumentos que permitam uma visão integral do sujeito. Estes autores acreditam que devem ser utilizados critérios diversos, identificados a partir de diferentes, variadas fontes de informações bem como

leitura de realidade e de contexto. Embora esses educandos apresentem índices significativos de desenvolvimento nos processos que abrangem o lado intelectual, como no desempenho em trabalhos complexos, provas escolares, concursos, vestibulares e na capacidade criativa, os superdotados podem apresentar algumas dificuldades sociais e de convivência. São indivíduos em desenvolvimento e necessitam de apoio e aceitação.

## CONHECENDO AS POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO

Atual configuração do AEE se deu a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, que foi submetida a algumas alterações ao longo dos anos, sendo a última a Lei 13.234/15 que dispõe sobre a identificação, o cadastramento e atendimento, dos educandos com altas habilidades/superdotação na educação básica e na ensino superior. Como destaque temos ainda o Decreto N.6.571/2008, deu origem ao serviço de identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade para atendimento aos alunos que apresentem Necessidades Educacionais Especiais - NEE. Essa especificidade permitiu a uma abertura de espaço e redução de barreiras que impediam a esta clientela específica acesso à escolar regular. (BRASIL/ SEESP/MEC,2009). “As coisas aconteciam com alguma explicação, com alguma explicação...” (Nenhum de nós,1987)

Sendo seu caráter obrigatório para o sistema educacionais e ofertado preferivelmente aos educandos em Sala de Recursos Multifuncionais. Convém destacar que a SRM tem participação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola como um programa a ser desenvolvido em parceria com a Rede Estadual e Municipal de Educação. Pois seus educandos são público alvo do Atendimento Educacional Especializado – AEE, portanto devem, fundamentalmente, constar nos registros oficiais do Censo Escolar e seus desdobramentos político administrativos a cada ano letivo. Destaca-se também que a clientela das SRM como aporte e equipamento da Educação Especial é constituída por educandos que apresentam deficiências: física, mental, intelectual ou sensorial e Transtornos específicos. Inclui-se nesse contexto, os educandos com características e diagnóstico de Altas Habilidades/Superdotação também como público alvo do AEE. Aos educandos com comportamentos e aptidões de AH/SD é ofertado o serviço na modalidade suplementação.

Podemos destacar que suas principais características a realização das atividades por professor especializado, espaços de trabalho equipamentos adequados ao desenvolvimento da proposta didática, horário de funcionamento em contra turno escolar, atendimento individual ou em grupos pequenos, perspectiva de trabalho com foco na autoimagem e identificação, estímulo de desenvolvimento de potencialidades, complementação da formação recebida em classe comum, realização, envolvimento e desenvolvimento de projetos nas áreas de interesse e destaque potencial, estímulo a criatividade, ampliação de referenciais, possibilidade de trabalho independente, acompanhamento sistemático, parceria com a família e demais profissionais que acompanham o educando.

Outro aporte ofertado aos educandos com AH/SD são os Centros de Atendimento Educacionais Especializados - CAEE, que podem ser do setor público ou da iniciativa privada, porém sem fins lucrativos. Tais Centros, contudo, devem estar de acordo com as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e das Diretrizes Operacio-

nais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (MEC/SEESP, 2009). De acordo com as possibilidades dos espaços educativos e pode haver através de convênios/ parcerias com universidades, escolas técnicas, escolas de idiomas e centros nas diversas área de abrangência, visto que as potencialidades e destaques são diversos, oportunidades de conhecimento e crescimento pessoal e cultural.

Em sala comum cabe destacar a imprescindibilidade do enriquecimento curricular, ou em termos práticos, proporcionar maior qualidade e diversidade na exposição e tratamento dos conteúdos, instigar a pesquisa, curiosidade, envolvimento com a tarefa, parceria entre seus pares e motivação para aprender. Não significando por tanto maior quantidade de trabalho, mas abordagens diferenciadas e grau de exigência de acordo com as potencialidades apresentadas. Lembrando que a LDB ao se referir à verificação e comprovação de aquisição do conhecimento escolar, estabelece a observação de critérios de avaliação contínua e cumulativa dos desempenho dos educandos, com prioridade dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (Art. 24, V-a). Depreende-se dessa interpretação que princípio fundamental não são as notas, mas os registros de aproveitamento, aprendizagem, desenvolvimento e aquisição de referenciais ou seja a trajetória acadêmica do aluno. Que por vezes pode não ser passível de ser mensurada numa proposta cartesiana de classificação. Educandos com altas habilidades conseguem perceber seus avanços, pontos fortes e tem um auto conceito de suas aprendizagens e dificuldades. Não é comum termos relato de negativa de envolvimento em atividades gráficas ou realização de registros. Assim sendo cabe ao educador utilizar de estratégias auxiliares que como vimos anteriormente tem amparo legal.

## CONCEITUANDO A DUPLA CONDIÇÃO

A educação inclusiva está orientada e fundamentada no respeito as diferenças individuais encontradas no ambiente educacional. Nessa perspectiva de acolhimento entendemos a diversidade como uma construção particular e intransferível. Rodrigues (2006,p. 305), conceitua que “a diferença é, antes de mais nada, uma construção social histórica e culturalmente situada”. Visualizamos assim a Dupla Condição não como mais uma especificidade da educação especial, mas como um campo de estudo e desdobramento do conhecimento. A dificuldade em diferenciar características de AH/SD e TDAH, bem como distinguir a coexistência das duas condições pode facilmente levar a uma identificação imprecisa. Pesquisas nas áreas médica, educacional e acompanhamentos clínicos, mostram uma realidade paradoxal, na qual o indivíduo superdotado pode apresentar uma série de características associadas as necessidades educativas especiais associadas e quadros de transtornos psicológicos e/ou distúrbios comportamentais comportamentais (Weeb e Latimer, 1993).

Entramos agora em um campo onde não está definido “...ado, ado, cada um no seu quadrado” (Huck, 2005). Em termos docentes está mais para “nada faz sentido ou tem explicação, nada que acabe com a confusão” (Viana,1983). Nesta perspectiva, Kaufmann; Kalbfleisch e Castellanos (2000) apresenta que a criança com TDAH e AH/SD está predisposta a manifestar o estado de ‘fluxo’ ou do ‘hiperfoca’, traduzido, também como motivação e comprometimento com a tarefa. Portanto, altos níveis de atividade é uma conduta que pode estar presente nos dois grupos, mas que se manifesta de formas distintas em cada um deles (Hosda, Camargo e Negri,

2009). A dupla excepcionalidade ou dupla condição, não está restrita a categoria de síndromes e deficiências, é um campo novo de pesquisa.

Esses estudiosos buscam compreender os indivíduos superdotados que exibem processos diferenciados em seu desenvolvimento, tais como dificuldades emocionais e comportamentais, dificuldades de aprendizagem, dislexia, síndrome de Asperger, entre outras condições incompatíveis com as características de altas habilidades. Esses indivíduos geralmente fazem parte de um grupo de pesquisa que enfoca os superdotados com baixo rendimento escolar. Também nesse grupo destacam-se os superdotados com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), uma condição típica de dupla excepcionalidade. Ourofino (2007, p. 47)

A falta de informação e o preconceito ainda são entraves, para que esse segmento de educandos tenha o reconhecimento e orientação adequados. Outro aspecto a ser considerado é que os estudos relativos à dupla necessidade condição, são precários o que contribui para que o conhecimento não seja difundido entre os interessados. Dessa forma existe a possibilidade iminente, desses educandos serem acompanhados e avaliados, apenas, em suas dificuldades obscurecendo-os em seus talentos. Ourofino (2007, p.51) argumenta que “[...] a identificação da dupla excepcionalidade (ou dupla condição) está diretamente relacionada ao processo de avaliação do indivíduo com altas habilidades/superdotação que, por sua vez, está associado à concepção de superdotação.” Em seus estudos sobre a dupla excepcionalidade, Smith (2008) referencia alguns alunos superdotados com deficiências, destacando pessoas proeminentes como: Stephen Hawking, Beethoven, Thomas Edison, Helen Keller, entre outros, que se destacaram independente de suas aparentes limitações. O autor destaca também que os preconceitos, constituídos ou difundidos, em relação às pessoas com deficiências podem ocultar suas potencialidade, levando tanto a julgamentos errôneos quanto a encaminhamentos equivocados.

Apesar do foco do presente estudo ser a dupla excepcionalidade expressa através de AH/SD e TDAH (Altas Habilidades/Superdotação com Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade), cabe informar que essa não é sua única forma de manifestação. Na literatura encontramos também associações como: Altas Habilidades/Superdotação com Deficiência Física, Altas Habilidades/Superdotação com Deficiências Sensoriais, Altas Habilidades /Superdotação com Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades/Superdotação Transtornos Emocionais e/ou Comportamental, Altas Habilidades/Superdotação com Dificuldades de Aprendizagem (Dislexia, Discalculia, Disgrafia, etc.) (Paulino, 2009). Percebemos que há muito a pesquisar para podermos dar as respostas educacionais coerentes a cada especificidade.

[...]estes alunos com altas habilidades/superdotação podem estar matriculados em escolas de surdos, podem fazer parte de outra cultura, outros grupos, mesmo que sejam minoritários, o que evidencia que as características de altas habilidades/superdotação podem estar presentes em tanto e tantos sujeitos, de diferentes regiões, etnias e classes, se relacionando constituindo diferentes identidades. Além disso, é necessário se pensar que estes alunos estão constituindo suas identidades nestas relações com o outro, com seus pares, e por isso o reconhecimento de suas características se torna uma maneira deste sujeito também melhor conhecer suas habilidades e suas necessidades pedagógicas. (NEGRINE, 2009, p. 124-125).

## IDENTIFICAÇÃO E PERCEPÇÕES SOBRE AS ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

O grande entrave é o mito de o educando com altas habilidades ser um gênio, saber tudo sobre tudo. Assim sendo percebe-se no contexto escolar a dificuldade de aceitação e por vezes de identificação desse educando pois o conceito clássico de inteligência está extremamente arraigado a prática dos educadores. Para Gardner “o que significa ser inteligente é uma questão filosófica profunda, uma questão que exige base em biologia, física, e matemática” (2000, p. 34). Assim sendo além do conhecimento sobre as características e formas de intervenção necessitamos de uma maior percepção do tipo “Será que eu falei o que ninguém ouvia? Será que eu escutei o que ninguém dizia?”(Nando Reis, 1985). Nossa prática exige uma resignificação constante e adaptação aos contextos. Não entraremos em conceitos como estruturalismo ou multiculturalismo, mas iremos focar em como identificar no contexto de sala de aula educandos com características de altas habilidades/ superdotação.

Via de regra esses educandos se destacam quando comparamos seu desenvolvimento com o quadro geral que apresenta mesma idade ou cursa a mesma série. Convém também identificar o contexto sociocultural e estimulação. Alguns desses indivíduos só conseguem se destacar quando chegam ao ambiente escolar pois suas etapas anteriores careciam de suporte adequado ao desenvolvimento de suas habilidades em estágio precoce. O Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial (MEC/SEE, 2007), ao postular as estratégias de identificação de alunos com altas habilidades/superdotação, esclarece que:

A identificação e a avaliação do aluno com altas habilidades/superdotação têm se constituído um desafio para educadores e psicólogos. A simples rotulação de um indivíduo com altas habilidades/ superdotação não tem valor ou importância se não for contextualizada dentro de um planejamento pedagógico ou de uma orientação educacional. (p. 55)

Por tanto a ação educativa nos espaços escolares deve estabelecer intervenções que possibilitem o desenvolvimento e surgimento de sua competências e potencialidades, oportunizando atendimento adequado as singularidades dessa clientela. Em sala de aula suas maiores características são: curiosidade, costumam investigar, pesquisar e problematizar sobre assuntos de seu interesse. As áreas ou temas que instigam suas percepções são temas de suas conversar e intervenções em sala. O que pode ser comum também é o assunto tratado não ser o tema da aula, de onde vem as maiores queixas dos educadores pois desvia do foco da aula e cria tumulto na turma.

Outra característica é a argumentação além de questionadores são também muito argumentativos. E o nível de criatividade nas respostas, ou o vocabulário empregado chama a atenção, por vezes esse também é o educando que está sempre em movimento, andando pela sala e destoando do contexto do grupo. por vezes nem sempre seu destaque é positivo mas suas especificidades o tornam foco de intervenções por parte da professora ou até interrupção do fluxo da aula.

Em alguns outros contextos são relatados apatia, desinteresse ou interesse focal, desorganização nos registros e desistência das tarefas. Cabe aqui esclarecer que real comportamento pode não ser uma dificuldade de aprendizagem, mas baixa motivação envolvimento com uma tarefa que pode não ser estimulante ou esta e muito abaixo de seu nível de desenvolvimento.

Ao longo do processo de identificação do superdotado é possível observar e mapear as áreas de maior interesse e habilidade desse educandos. A partir dessa informações e o educador poderá elaborar e desenvolver estratégias de enriquecimento curricular direcionadas às necessidades específicas de aprendizagem do educando ou do grupo de alunos, tornando-as mais dinâmicas e instigadoras.

Não está descartada também a possibilidade de elaboração de Plano Educacional Individualizado (PEI) visando não só incluir, mas potencializar as habilidades do indivíduo. As estratégias são variadas. Mas tudo parte da identificação em sala de aula o olhar do educador é primordial. Não basta uma avaliação ou um diagnóstico, o trabalho de desenvolvimento e adequação é que irão garantir o sucesso de um programa de estudos ou intervenções no contexto.

Tanto que nos casos de aceleração, previstos na LDB (Art 59 II), que garante a possibilidade de conclusão dos estudos em tempo inferior ao previsto, a análise, referencial e acompanhamento do professor são imprescindíveis. Bem sabemos das implicações sobre tal decisão e o educador como pessoa com maior contato e convivência com o educando tem sua opinião muito considerada. Vemos nessa perspectiva que o olhar do educador deve ser ampliado. Pois a identificação, confirmação e posterior desenvolvimento do educando com altas habilidade/superdotação depende de uma observação rigorosa e criteriosa do educador, que nada tem a ver com conceitos de inteligência ou rótulos, mas acompanhamento sistemático, percepção, motivação, aceitação e sobretudo acolhimento.

O foco de nossas considerações até agora foi a conceitualização, identificação, legislação e estratégias de trabalho. O campo de estudo e as referências são vastas, principalmente porque a dupla condição abrange muitas áreas e nossa proposta com o presente estudo é abrir o olhar do educador para as possibilidades de trabalho, intervenção, conhecimento de suporte e estratégias de apoio ao trabalho docente.

## Em quanto isso na sala de aula...

Estudos apontam que a proporção de educandos com dupla excepcionalidade (ou dupla condição) é a mesma que qualquer população, raça, condição social, etc. Assim sendo não existem cálculos precisos ou condições específicas para sua manifestação, visto que falamos de populações humanas. Depois dessa informação você professor deve estar mais para “Eu quero ir-me embora, Eu quero é dar o fora.” (Buarque, 1971) do que para “Sou só mais alguém querendo encontrar a minha própria estrada pra trilhar. Apenas alguém, querendo encontrar. E não é fácil.” (Ondrasik, 2001). No entanto é no ambiente escolar que essas manifestações são mais visíveis e na maioria dos casos cabe ao professor perceber e encaminhar esses educandos.

O cognitivo e o afetivo são intrínsecos, pois se inter-relacionam ao longo de todo o processo educativo. Tanto as AH/SD, como o TDAH e dupla excepcionalidade são tópicos complexos com impacto direto no processo de aprendizagem do indivíduo, na família e no ambiente escolar, principalmente pelos efeitos que estas podem ocasionar manifestações comportamentais, quando não são devidamente reconhecidas. De acordo com Fleith e Alencar (2007) e Paulino (2012), estudos mostram características que podem ser observadas para diferenciar os três grupos, como no trabalho com os AH/SD (habilidade geral acima da média, motivação e envolvimento com a tarefa, atenção concentrada, fluência verbal, autoconceito positivo), TDAH (habilidade geral média, desatenção e impulsividade, atenção difusa, fala contínua, autoconceito negativo) e

AH/SD e TDAH (habilidade geral acima de média, inquietação motora e psíquica, grande esforço para manter a atenção, oscila entre momentos de atenção concentrada e difusa, fala contínua, autoconceito oscilante, dificuldades para lidar com a autoimagem).

É importante esclarecer aos educadores que esses educandos demandam flexibilização, adaptação e enriquecimento curricular o por vezes planos individuais que só será viável a partir de maior conhecimento sobre as especificidades de cada situação educacional. Começando pelo TDAH, visto que com explicado acima as manifestações podem vir ou não acompanhadas de hiperatividade. “A característica essencial do TDAH é um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade, mais frequente e severo do que aquele tipicamente observado em nível equivalente de desenvolvimento” (Boatto,2021, p.7). Os procedimentos a serem adotados pelos educadores em relação aos educandos com Altas Habilidades/ Superdotação não devem ser de destaque ou diferenciação. Para Sabatella (2005), indivíduos com AH/SD podem viver anonimamente no contexto social, embora sejam claramente diferentes na maneira de agir, aprender, raciocinar e reagir ao mundo, o que não significa serem melhores ou piores que as outras pessoas. É mais que necessário iniciar nossos apontamentos com o princípio básico do trabalho com esse educandos: Não é necessário que o professor também tenha altas habilidades/superdotação para atendê-los; visto que, eles podem apresentar dificuldades de aprendizagem, como qualquer outra criança e inclusive deficiências. Nos casos em que o educando apresenta Dupla excepcionalidade os encaminhamentos são mais intrincados, principalmente, porque os educadores brasileiros não têm a esclarecimento ou conhecimento dessa possibilidade. O desconhecimento da temática acerca das altas habilidades/superdotação, especificamente sobre as áreas de domínios, pode dificultar a extensão para além da deficiência, principalmente porque não está restrita á categoria de deficiências ou síndromes, vai mais além.

Lembre-se de que, não importa qual seja a deficiência, alguém pode ter capacidades, habilidades ou criatividade excepcionais. Nunca forme uma ideia a respeito de um indivíduo baseando-se em um encontro casual. (SMITH, 2008, p. 211).

Em termos de pesquisa e material de apoio ao tema Moon, (2002) destaca que “não é uma tarefa fácil, pois poucas pesquisas empíricas têm examinado esta questão singular, isto é, a ocorrência simultânea do Transtorno de Déficit de Atenção e a Superdotação”. Mas algumas estratégias podem, e devem, ser desenvolvidas e utilizadas pelos educadores. O ambiente escolar é um espaço de descobertas, possibilidades, ajustes e conhecimento. Toda tentativa de integração e inclusão é positiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora haja poucas pesquisas na área, as situações apresentadas no presente trabalho são de extrema importância. Todas as etapas do processo são necessárias e estão conectadas. Desde a identificação da situação educacional especial, deliberação entre família e profissionais para avaliação dos indicativos, encaminhamentos e trabalho pedagógico, no entanto, todo esse processo estará comprometido se os diagnósticos não forem precisos. Oufino (2007,p. 51) expõe que “[...] a identificação da dupla condição está diretamente relacionada ao processo de avaliação do indivíduo com altas habilidades/superdotação que, por sua vez, está concatenado à concepção de altas habilidades/superdotação”. E bem sabemos que a avaliação do Transtorno

de Déficit de Atenção, que é um transtorno do neurodesenvolvimento, se não percebido e devidamente acompanhado durante a infância, acarretará riscos de desenvolver dificuldades em vários níveis e áreas na vida adulta (Faria e Cordeiro, 2012).

Percebemos assim que a educação que se pretende inclusiva deve atentar para a existência dessas situações especiais de aprendizagem e para a realização dos encaminhamentos apropriados, com vistas ao desenvolvimento e a formação desses sujeitos aprendentes. Torna-se necessário à orientação e organização de redes de apoio, formação continuada aos educadores, identificação de recursos possíveis, orientação dos serviços existentes e desenvolvimento de práticas colaborativas. Não serão atitudes isoladas ou fórmulas prontas que garantirão o sucesso nos acompanhamentos, mas a soma de todas as alternativas e o trabalho conjunto. E para o educador, de sala de classe comum ou especialista, cabe conhecer e entender as dificuldades e necessidades especiais desses educandos. Pois:

Nossa história não estará pelo avesso assim, sem final feliz. Teremos coisas bonitas pra contar. E até lá, vamos viver, temos muito ainda por fazer... Não olhe pra trás, apenas comecemos. O mundo começa agora, apenas comecemos. (RENATO RUSSO, 1991).

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA (APA). Manual Estatístico e Diagnóstico dos Transtornos Mentais, 5ª edição - DSM-V. Porto Alegre: Artmed; 2014.

ALENCAR, E. M. L. S. O aluno com altas habilidades no contexto da educação inclusiva. Revista Movimento, Jul. 2003

\_\_\_\_\_. Altas habilidades e hiperatividade: a dupla excepcionalidade. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. S. (Ed.). Desenvolvimento de talentos e altas habilidades. Porto Alegre: Artmed, 2007.

\_\_\_\_\_. Inteligência: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

\_\_\_\_\_. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for Connecticut. Creative Learning, 1986.

BOATTO; F. A. O TDAH em Crianças de Ensino Fundamental e o Conhecimento de seus Professores Acerca das Características Comportamentais e Emocionais desse Transtorno. Disponível em : <https://pedagogiaaopedaletra.com/o-tdah-em-criancas-de-ensino-fundamental-e-o-conhecimento-de-seus-professores-acerca-das-caracteristicas-comportamentais-e-emocionais-desse-transtorno/>. Acesso em : 20/08/2021.

BRANDEN, N. Autoestima e os seus seis pilares, São Paulo: Editora Saraiva 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9.394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 10/ Jul/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em : 10/jul/2020

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. (2007). A construção de práticas

educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: Vol. 1. Orientação a professores. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>. Acesso em: 10/jul/2021

BARKLEY, R. A. Transtorno de Déficit de Atenção/hiperatividade (TDAH): Guia completo e autorizado para pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed. 2002.

BARKLEY, R. A. Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment. New York: Guilford Press. 1990.

BAUM, S. M., OLENCHAK, F. R. e OWEN, S. V. Gifted students with attention deficits: Fact and/or fiction? or, can we see the forest for the trees? .Gifted Child Quarterly, 42. 2002.

Código de Ética da ABPp (Associação Brasileira de Psicopedagogia). Versão 95/96. disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/links/leis/codigo.shtml>. Acessado em: 20/07/2021.

DAVIS, G. A. e RIMM, S. B. Education of the gifted and talented (3a. ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon. 1994.

FARIAS, A. C. e CORDEIRO, M.L.C. Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade (TDAH) Diagnóstico, Etiologia, Tratamento, Prognóstico e Mitos. Disponível em: [http://www.neuropediatria.org.br/index.php?option=com\\_contentview=articleid=124:tdah-diagnostico-etilogia-tratamento-prognostico-e-mitosecatid=60:tdahitemid=147](http://www.neuropediatria.org.br/index.php?option=com_contentview=articleid=124:tdah-diagnostico-etilogia-tratamento-prognostico-e-mitosecatid=60:tdahitemid=147). Acessado em: 25/01/2021.

FLEITH, D.S.; ALENCAR, E.M.L.S. (orgs.) Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades – Orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed. 2007.

\_\_\_\_\_. (org.). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARDNER, Howard. Inteligência: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Editora Objetiva LTDA, 2000.

GOLDSTEIN, S. Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção das crianças. tradução Maria Celeste Marcondes. 6ª ed. Campinas/São Paulo: Papirus, 2000.

GUENTHER, Z. C. Desenvolver capacidade e talentos: um conceito de inclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

GUIMARÃES, T.G.; OUROFINO, V. T.A.T. de. Estratégias de identificação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, D. de S. (org.). A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação. Volume 1: Orientação a Professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

HOSDA, C. B. K.; CAMARGO, R. G e NEGRINI, T. Altas Habilidades / Superdotação e Hiperatividade: Possíveis relações que podem gerar alguns equívocos. XV Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, PUCPR.

KAUFMANN, F; KALBFLEISCH M. L, CASTELLANOS, F. X. Transtornos de déficit de atenção e alunos

- superdotados: o que realmente sabemos? Série de Acadêmicos Sênior.. Acesso em: 20 ago. 2021.
- LÜCK, H. Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- McCOACH, D. B. e SIEGLE, D. Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 2003.
- MILANI, P e SERBATI, S , Tutelare il diritto a crescere nella propria famiglia. *Animazione Sociale*, 270.2013. p. 42-51.
- MINAYO, M. C. De S. - O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo, 1996.
- MOSQUERA, J. O professor como pessoa. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 1978.
- NEIHART, M; R, S. M.; ROBINSO, N. M.; MOON, S. M. *The Social and Emotional Development of Gifted Children*. Texas: Prufrock Press, Inc., 2002.
- OHLWEILER, L. Introdução. In: ROTTA, N.; RIESGO, S. R.; OHLWEILER, L. *Transtornos de aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 127-130.
- OUROFINO, V. T. A. T. e ; FLEITH, D. S. Um estudo comparativo sobre a dupla personalidade superdotação/hiperatividade. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-04712005000200008escript=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-04712005000200008escript=sci_arttext). Acessado em: 15/12/2019.
- OUROFINO, V. T. A. T. Características cognitivas e afetivas entre alunos superdotados, hiperativos e superdotados/hiperativos: um estudo comparativo. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–UNB, Brasília, 2005.
- PAULINO , C. E. Consideração sobre a Dupla Necessidade Especial: Altas Habilidades/Superdotação e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Disponível em: <http://www.uniesp.edu.br/marilia/site/downloads/publicacoes/artigoConsideracaoSobreDuplaNecessidadeEspecial27092012.pdf>. Acessado em: 08/12/2021.
- POLANCZYK G, DE Lima MS, HORTA BL, BIERDERMAN J, ROHDE LA. The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression analysis. *Am J Psychiatry*. 2007;164(6):942-8.
- RENZULLI, J. S. e FLEITH, D. S. O modelo de enriquecimento escolar. *Sobredotação*, 7-43, 2002.
- RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Revista Educação*, Porto Alegre, Ano XXVII, n. 1, jan./abr. 2004.
- REVISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. A Dupla-Excepcionalidade: Relações entre Altas Habilidades /Superdotação com a Síndrome de Asperger, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e Transtornos de aprendizagem. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/34/a-dupla-excepcionalidade--relacoes-entre-altas-habilidades-superdotacao-com-a-sindrome-de-asperger--transtorno-de-deficit-de-atencao-e-hiperatividade->. *Rev. Psicopedagogia* 2015; 32(99): 346-60 Acessado em: 17/01/2022.
- RODRIGUES, David. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 299 – 318.

- RODRIGUES, Neidson. Da mistificação da escola a escola necessária. São Paulo: Cortez, 1988.
- SABATELLA, M. L. P. Talento e superdotação: problema ou solução? Curitiba: Ibpx, 2005.
- SAMUEL K. e J.J GALLANGHER r. Educating Exceptional Children. São Paulo: Martins Fontes. 2000.
- SCHNEIDER, D. Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio. In: VELHO, Gilberto. Desvio e divergência: uma crítica da patologia social. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- SMITH, D. D. Introdução à educação especial: ensinar em tempos de exclusão. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- VIRGOLIM, A. M. R. Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.
- WEBB, J. T., e Latimer, D. ADHD and children who are gifted. Reston, In: Council for Exceptional Children. ERIC Digests 5. 1993.
- WILENS T.E, FARAONE S.V, BIEDERMAN J. Attention-deficit/hyperactivity disorder in adults. JAMA. 2004;292(5):619-23.
- WINNER, E. Crianças Superdotadas: Mitos e Realidades Porto Alegre: Artmed. 1998..

## REFERÊNCIAS MUSICAIS

- CHICO BUARQUE. Faixa: Você Não Entende Nada. Álbum : Caetano e Chico - juntos e ao vivo. Compositor: Caetano Veloso. Gravadora: Polygram, 1971 .
- LEGIÃO URBANA. Faixa: Metal contra as nuvens. Álbum : V , Compositor: Renato Russo. Gravadora: EMI Odeon, 1991.
- LEGIÃO URBANA. Faixa: Índios. Álbum: Dois. Compositor: Renato Russo. Gravadora: EMI Odeon, 1986
- NENHUM DE NÓS. Faixa: Camila, Camila. Album: Nenhum de Nós. Gravadora: BMG Ariola, 1987
- OS PARALAMAS DO SUCESSO. Faixa: Fui eu. Compositor: Herbert Vianna. Álbum: O Passo do Lui. Gravadora: EMI, 1983.
- SANDY e JUNIOR. Faixa: Super-Herói (Não é Fácil) Compositor: John Ondrasik. Versão: Maurício Gaetani. Álbum : Internacional. Gravadora: Universal Music, 2001.
- SANDY LEAH. Faixa: Discutível Perfeição. Compositor: Tatiana Parra e Sandy. Álbum : Princípios, Meios e Fins (EP) Gravadora: Universal Music , 2012.
- SERGIO MALLANDRO. Faixa: Um Capeta Em Forma de Guri. Álbum: Sergio Mallandro. Compositor: Silvio Santos. Gravadora: RCA, 1982.
- SHARON ACIOLY. Faixa: Dança do Quadrado. Compositor: Sharon Acioly. Álbum: Pancadão do Caldeirão do Huck, 2007.

TITÃS. Faixa: Não vou me adptar. Album: Televisão. Compositor: Nando Reis. Gravadora: WEA. 1985.

TURMA DO BALÃO MÁGICO. Faixa: Lindo Balão Azul. Álbum : Turma do Balão Mágico. Compositor: Guilherme Arantes. Gravadora: Som Livre 1982.

# A relevância da psicopedagogia na instituição escolar

**Maria Vânia de Sousa Rodrigues**

*Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro. Graduada em Pedagogia (UVA) e em Letras Português/Inglês (UBC).*

**Eduardo Cipriano Carneiro**

*Mestrando em Ensino na Saúde pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (FUNIP) e em Educação Física Escolar (UECE). Graduado em Pedagogia (UBC), Educação Física (UNIGRANDE) e em Letras-Português (UFC).*

**Maria Vanessa Rodrigues Silva**

*Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro e em Gestão e Coordenação Escolar pela Faculdade Plus. Graduada em Pedagogia (UVA).*

**Danuzia Gois Mota**

*Especialista em Gestão e Coordenação Escolar pela Faculdade Plus. Graduada em Pedagogia (UVA), em Letras Português/Inglês (UBC) e cursando História (UNINTER).*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.65.8

## RESUMO

O presente estudo destaca a importância da psicopedagogia na instituição escolar, ressaltando o trabalho do psicopedagogo como sendo de caráter preventivo no sentido de procurar criar competências e habilidades para a solução de possíveis problemas no que diz respeito à aprendizagem dos alunos e outros desafios que englobam a família e a escola. Através de pesquisas e baseando-se em teóricos como RUBINSTEIN (1996), PIAGET (1896), VYGOTSKY (1984), BOSSA (2000), o estudo sobre o trabalho e a importância do mesmo se estendeu ainda a observações em sala de aula do 1º ano do ensino fundamental.

**Palavras-chave:** psicopedagogia. instituição. aprendizagem. família. escola.

## INTRODUÇÃO

Considerando a escola responsável por grande parte da formação do ser humano, o estudo a seguir tem justamente o objetivo de fazer uma abordagem sobre a atuação e a importância do Psicopedagogo dentro da instituição escolar.

A psicopedagogia visa identificar a complexidade inerente ao que produz o saber e o não saber, sendo assim, a ciência que estuda o processo de aprendizagem humana, sendo o objeto de estudo o ser em suas fases de construção do conhecimento.

A importância da psicopedagogia na instituição escolar se faz necessária entre outras coisas, por agir como um trabalho “solucionador” para os problemas de conduta e aprendizagem, já que existe então o domínio de técnicas especializadas, orientando professores, pais e demais envolvidos, naquilo que devem fazer em casa momento, para potencializar o tratamento.

O psicopedagogo trabalha ainda com a finalidade de observar e avaliar qual a verdadeira necessidade da escola e atender aos seus anseios, bem como verificar junto ao Projeto-Político Pedagógico, como a escola conduz o processo ensino-aprendizagem, como garante o sucesso de seus alunos e como a família exerce o seu papel de parceria nesse processo.

O processo de aprendizagem da criança é compreendido como um processo abrangente, implicando componentes de vários eixos da estruturação: afetivos, cognitivos, motores, sociais, políticos, etc.

A causa do sucesso de aprendizagem, assim como suas dificuldades, deixa de ser localizada somente no aluno e no professor e passa a ser vista como um processo maior, com diversas variáveis que precisam ser ressaltadas com bastante cuidado pelo professor e psicopedagogo.

## A FORMAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO

Em meados de 70, no Brasil, foi difundida a ideia de que as crianças que possuíam dificuldades escolares possuíam Disfunção Cerebral Mínima (DCM).

Segundo DORNELES (1996), tal visão, “dissimulava” a verdadeira natureza do problema e, ao mesmo tempo, legitimava as situações de desigualdades de oportunidades educacionais.

A formação do psicopedagogo se dá em curso de graduação ou em curso de pós-graduação- especialização em Psicopedagogia, ministrados em estabelecimentos de ensino devidamente reconhecidos e autorizados por órgãos competentes, de acordo com a legislação em vigor.

A psicopedagogia então surgiu pela necessidade de atender crianças com distúrbios de aprendizagem que até então eram rotuladas como portadoras de disfunções mentais. Entretanto, a psicopedagogia não se restringe a estudar causas do não aprendizado, mas como também dá ênfase na busca da compreensão de como ocorre a aprendizagem (BOSSA, 2000)

Várias teorias foram criadas e discutidas a fim de se construir um conjunto conceitual que contribua com a educação, e não distante desta perspectiva, a Psicopedagogia trás sua válida contribuição para o cenário educacional uma vez que propõe uma visão mais ampla no que diz respeito a análise do processo de ensino aprendizagem, que abrange fatores sociais, afetivos, cognitivos e pedagógicos. A psicopedagogia é uma nova área de atuação profissional que busca uma identidade, e que requer uma formação de nível interdisciplinar, o que já é sugerido no próprio termo Psicopedagogia (BOSSA, 1995.)

Sendo assim, uma área do conhecimento que estuda e trabalha questões ligadas à afetividade e a cognição, a Psicopedagogia se coloca como um trabalho indispensável, visando promover tanto no aluno como na escola, mudanças significativas de aprendizagem.[...] a psicopedagogia é uma nova área do conhecimento, que traz em si as origens e contradições de uma atuação interdisciplinar, necessitando de muita reflexão teórica e pesquisa (BOSSA, 2000).

É exatamente por esse fato, o de não se conformar com o conhecimento já construído, mas procurar ir além das fronteiras existentes que a psicopedagogia traz mais perguntas para a educação, propondo assim, mais respostas auxiliando na construção de um processo de ensino e aprendizagem melhor.

Segundo Jorge Visca, a psicopedagogia perfilou-se como um conhecimento independentemente e complementar, possuída de um objeto de estudo- o processo aprendizagem, e de recursos diagnósticos, corretos e preventivos próprios.

Necessitamos um modo diferente de analisar a relação entre futuro e o passado para entender o que acontece em todo o processo de aprendizagem. Aprender e construir espaços de autoria e, simultaneamente, e um modo de ressituar-se diante do passado (FERNANDEZ, 2001).

## A REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO

No Brasil, só poderão exercer a profissão de psicopedagogo os portadores de certificado de conclusão em curso de especialização em Psicopedagogia em nível de pós-graduação, expedido por instituições devidamente autorizadas ou credenciadas nos termos da lei vigente- Resolução 12/83, de 06/10/83 – que forma os especialistas, no caso, os então chamados “especialistas em psicopedagogia” ou psicopedagogos.

O psicopedagogo possui ainda a Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp), uma entidade de caráter científica cultural, sem fins lucrativos, que congrega profissionais militantes na área da Psicopedagogia e auxilia como elo de interlocução. A ABPp iniciou com um grupo de estudos formado por profissionais preocupados com os problemas de aprendizagem, sendo que

atualmente, também busca o reconhecimento da profissão.

Devido ao grande interesse em torno dessa associação, a sua expansão em nível nacional surgiu como necessidade imperiosa. Atualmente conta com 16 Seções e 2 Núcleos, espalhados pelo Brasil, para melhor divulgar a Psicopedagogia e aproximar os profissionais em torno de seus objetivos comuns.

Durante estes anos a ABPp vem cuidando de questões referentes à formação, ao perfil, a difusão e ao reconhecimento da psicopedagogia no Brasil, já tendo alcançado muitas vitórias na luta pela sua regulamentação.

## ÁREAS DE ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO

Podendo atuar em diversas áreas, tanto na Saúde como na Educação, já que o seu saber visa compreender as variadas dimensões da aprendizagem humana, promovendo assim o trabalho com crianças hospitalizadas em parceria com a equipe multidisciplinar da instituição hospitalar, tais como psicólogos, assistentes sociais, enfermeiros e médicos. No campo empresarial, o psicopedagogo pode contribuir com as relações, melhorando a qualidade das relações inter e intrapessoais dos indivíduos que trabalham na empresa.

De forma preventiva e terapêutica, o psicopedagogo recorre a várias estratégias objetivando se ocupar dos problemas que podem surgir. Numa linha terapêutica, trata das dificuldades de aprendizagem diagnosticando, desenvolvendo técnicas remediativas, orientando pais e professores, estabelecendo contato com outros profissionais das áreas psicológica, psicomotora, fonoaudiológica e educacional. Esse profissional deve ser um mediador em todo esse processo para que se construa um diagnóstico mais amplo, como também, para que possa ajudar o paciente a aprender em um sentido mais amplo.

Conforme BALESTRA (2007) a avaliação do psicopedagogo diante do desempenho escolar, e preciso identificar se o (s) problema(s) decorre(m) de uma limitação cognitiva ou de uma limitação afetiva, cabendo ao mesmo averiguar de onde vem à dificuldade da criança.

O Psicopedagogo Institucional, como um profissional qualificado, está apto a trabalhar na área da educação, dando suporte aos professores e a outros profissionais da escola, contribuindo para a melhoria das condições de todo o processo de ensino e aprendizagem, bem como para a prevenção dos problemas de aprendizagem que podem surgir eventualmente.

### O Psicopedagogo na Instituição Escolar

O psicopedagogo institucional é o que trabalha dentro da escola ajudando crianças e adolescentes a resolverem seus problemas na vida escolar. Além de orientar o (a) aluno (a), o psicopedagogo poderá orientar os pais, que muitas vezes estão passando por problemas familiares.

Assim, frente a uma situação problema, o Psicopedagogo atuaria partindo de uma investigação sobre a vida escolar e familiar do estudante; através de diálogo com os pais, com os professores e também com o próprio aluno, tentando visualizar o problema existente no mesmo, orientando-o da melhor forma através de material pedagógico, entrevistas, provas projetivas

(desenhos), etc... Para que suas dificuldades de aprendizagem sejam sanadas e que ele tenha melhores resultados no futuro, buscando também a melhoria na relação aluno/professor/funcionário, o psicopedagogo ajudaria ainda auxiliando no surgimento de conflitos existentes; na interação com o outro, na elaboração dos planos de aula, nos projetos da escola, etc...

A instituição, (professores, coordenadores, diretor, secretários, agentes administrativos) não deve ver o psicopedagogo como uma ameaça que esta ali apenas para apontar erros, mas como um suporte a mais, que poderá ajudar muito a escola, se fazendo assim necessário, um ambiente escolar aberto a mudanças, se comprometendo com este profissional coletivamente. Objetivando criar bases mais solidas o trabalho só terá sucesso se todos cooperarem no sentido de sanar as dificuldades de aprendizagem nos alunos, superar os conflitos já existentes e os que ainda estão por vir, o que aumentam ainda mais os obstáculos nas relações entre as pessoas interferindo em vários aspectos, principalmente no aspecto cognitivo, criando uma serie de demandas, necessitando assim da intervenção psicopedagógica.

Na escola, o psicopedagogo institucional vai atuar junto com os professores para a melhoria das condições do processo de ensino e aprendizagem.

## A Intervenção Psicopedagógica

Essa intervenção significa uma ação que determina antecipadamente um movimento, ou seja, alguém que estabeleça um elo com outro alguém, e por está preparado, produz alguma mudança relevante que movera outras ações, e que conseqüentemente terá novas intervenções.

Estar presente não indica necessariamente uma ação, o que leva a pensar em alguém disponível, que aguarda uma solicitação. Estar presente parece indicar uma posição, alguém a quem se pode recorrer e que está inteiro na situação (LOPES 1995).

Com base nestas palavras, a intervenção psicopedagógica se realizara através destes elos ou ligações com metas bem definidas. A psicopedagogia ressalta que o sujeito deve ser sempre o autor da sua aprendizagem e se isto não acontece e porque existe uma serie de situações que precisam ser superadas, através da criação de mecanismos que ajudem o aprendiz a mudar sua realidade, bem como a transformá-lo em um sujeito melhor e mais capaz.

O trabalho preventivo do psicopedagogo é comumente encontrado na esfera institucional, onde os aspectos didáticos e metodológicos são analisados e há o atendimento aos alunos e pais, na busca por prevenir, diagnosticar e superar as dificuldades de aprendizagem. Cabe ao mesmo também, pesquisar e conhecer profundamente o distúrbio ou patologia do aluno que está sendo atendido. Felizmente, a construção de teorias no campo da psicopedagogia tem avançado muito, influenciada também, pelas tendências e avanços das diferentes abordagens.

A partir de seus estudos, PIAGET (1973) introduz alguns conceitos importantes.

Para se repensar o processo de aprendizagem, que são: adaptação, acomodação e assimilação, estes procuram explicar como as crianças se relacionam com o mundo e se apropriam de conhecimentos que as levarão a construir seu aprendizado.

Adaptação segundo Piaget (1973), seria a busca da criança e de todo ser humano pela sobrevivência, adequação e superação de obstáculos que lhe são propostos diariamente. A acomodação e o nome dado ao movimento que o organismo do sujeito faz para se adequar ao novo conhecimento, e um processo individual, assim como a assimilação, que consiste na incorpora-

ção do novo conhecimento, as estruturas cognitivas anteriores.

A questão da influência do meio sobre o desenvolvimento e o fato de que as reações características dos diferentes estágios sejam sempre relativas a certo ambiente tanto quanto a própria maturação (...) nos levam a examinar (...) o problema psicopedagógicos das relações sociais próprias da infância (PIAGET, 1980)

A ação professor sobre o aluno, segundo Piaget, é tudo. Na fase de socialização a criança e acompanhada pelo egocentrismo e permanecera assim na medida em que não está adaptada as realidades sociais exteriores. Piaget encerra sua obra “Psicologia e Pedagogia”, (traduzida em 2008 por Lindoso e Silva) com a seguinte frase: “Os novos métodos de educação não tendem a eliminar a ação social do professor, mas a conciliar com o respeito adulto a cooperação entre crianças, e a reduzir, na medida do possível, a pressão deste última para transformá-la em cooperação superior”.

Toda conduta supõe instrumentos ou uma técnica: são os movimentos e a inteligência. Mas toda conduta implica também modificações e valores finais, que são os sentimentos. A afetividade e a inteligência são assim, indissociáveis e constituem os dois aspectos de toda conduta humana (PIAGET, 1962)

Para o psicopedagogo, a experiência de intervenção junto ao professor, num processo de parceria, possibilita uma aprendizagem enriquecedora, assim também como em reuniões de pais, esclarecendo o desenvolvimento dos filhos, em conselhos de classe avaliando o processo metodológico, ou seja, na escola como um todo.

[...] cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características dos indivíduos do grupo, sendo que no caráter assistencial, o psicopedagogo participa de equipes responsáveis pela elaboração de planos e projetos no contexto teórico/prático das políticas educacionais, fazendo com que os professores, diretores e coordenadores possam repensar o papel da escola frente a sua docência e as necessidades individuais de aprendizagem da criança, ou da própria ensinagem Bossa (1994).

## O Diagnóstico Psicopedagógico

O foco multidisciplinar da psicopedagogia permite levantar muitas hipóteses na análise do não aprendizado escolar, e é exatamente nesse sentido que a mesma pode enriquecer o ensino, trazendo mais perguntas e respostas que nos permitam reconstruir a educação constantemente a partir de uma visão multifocal.

É importante salientar o que diz Bossa (1994) sobre o diagnóstico:

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

Conforme Rubinestein (1996)

O psicopedagogo pode usar como recursos a entrevista com a família; investigar o motivo da consulta, procurar a história de vida da criança realizando Anamnese, fazer contato com a escola e outros profissionais que atendam a criança; manter os pais informados do estado da criança e da intervenção que esta sendo realizada; realizar encaminhamento para outros profissionais, quando necessário (RUBINSTEIN, 1996).

O trabalho do psicopedagogo, porém, não se limita ao diagnóstico, sua atuação ainda

passa por encaminhamentos a profissionais de outras áreas competentes, orientações à família, a escola e principalmente pelo atendimento ao paciente possibilitando-o a superar suas dificuldades ou mesmo desenvolver habilidades para lidar com elas de maneira assertiva.

Na maioria das vezes, quando o fracasso escolar não está associado a problemas neurológicos, o ambiente familiar tem grande participação nesse caso, sendo assim o meio social, responsável também no que diz respeito ao fracasso da aprendizagem.

O conhecimento e o aprendizado não são adquiridos somente na escola, mas também são construídos pela criança em contato com o social, dentro da família e no mundo em que a cerca, onde a família sendo o primeiro vincula é responsável por grande parte da sua educação e da sua aprendizagem.

Boa parte dos problemas encontrados são lentidão de raciocínio, falta de atenção e desinteresse, e esses aspectos precisam ser trabalhados para se obter melhor rendimento intelectual, e a família desempenha um papel decisivo na condução e evolução desses problemas, pois muitas vezes, não querem enxergar essa criança com dificuldades, criança essa, que muitas vezes esta pedindo por “socorro” e não produz na escola para chamar atenção para o seu pedido, e esse vínculo afetivo é primordial para o bom desenvolvimento da criança.

[...] fatores da vida psíquica da criança podem atrapalhar o bom desenvolvimento dos processos cognitivos, e sua relação com a aquisição de conhecimentos e com a família, na medida em que atitudes parentais influenciam sobremaneira a relação da criança com o conhecimento (SOUZA, 1995).

Enquanto Piaget (1973) se preocupou em analisar o aprendizado a partir da maturação biológica do ser humano (perspectiva maturacionista do desenvolvimento), Vygotsky (1984), enfatizou as relações sociais e históricas do indivíduo (perspectiva socio-interacionista), como mecanismos desencadeadores da aprendizagem. Em função dessa premissa, denominada mediação, valorizou a aquisição da linguagem, como importante instrumento de contato do aprendente com o meio.

Sistematizando sua teoria, Vygotsky explana sobre os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal-ZDP e Zona de Desenvolvimento Real – ZDR, que explicariam o processo de construção social do conhecimento. A Zona de Desenvolvimento Proximal é onde o aprendizado ocorre, ou seja, é caracterizada pelas atividades, conhecimentos e habilidades que o indivíduo está construindo, é tudo aquilo que ele ainda não consolidou como saber, que ainda necessita de ajuda, intervenção ou mediação de outra pessoa. “A Zona de Desenvolvimento Proximal a distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes” (VYGOTSKY, 1984). Para Vygotsky, é nessa interação com outro indivíduo, que a aprendizagem é edificada. A Zona de Desenvolvimento Real, por sua vez, seria o campo de saberes já construídos, habilidades e atividades nas quais o indivíduo já possui autonomia.

[...] aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã.” (VYGOTSKY, 1984).

Em seus estudos, Vygotsky defende que a criança se desenvolve em seu contato social

a nível interpessoal, e em contato com ela mesma, se desenvolve a nível intrapessoal. As teorias de Piaget e Vygotsky colocam o indivíduo em um papel central no seu desenvolvimento e aprendizagem e trazem, indiretamente, para a psicopedagogia, mais um conceito, o da metacognição. Embora não seja um conceito único, a metacognição refere-se ao conhecimento por parte do indivíduo, das suas próprias estruturas do saber, ou seja, das suas habilidades, competências, potencial e formas de aprendizagem, é o processo de tomada de consciência e responsabilidade sobre a própria cognição.

A aprendizagem é o processo pelo qual um sujeito, em sua interação com o meio, incorpora a informação oferecida por este, seguindo suas necessidades e interesses. Elabora esta informação através de sua estrutura psíquica, constituída pelo interjogo do social, da dinâmica do inconsciente e da dinâmica do cognitivo modificando sua conduta para aceitar novas propostas a realizar transformações inéditas no âmbito que o rodeia (DABAS, 1988 *apud* RUBINSTEIN, 1999).

A prática avaliativa deve estar coerente com a perspectiva da construção de conhecimentos, e esta prática exige do professor, o domínio e a seriedade amplamente detalhada de sua disciplina. Cabe ao professor atuar junto ao aluno de forma significativa para que ambos possam construir os resultados necessários à aprendizagem, assim, ele estará aferindo com seriedade a aprendizagem do aluno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo pesquisado, uma vez que a formação do psicopedagogo abrange conhecimentos de diversas áreas e conta com a contribuição de outros profissionais, verifica-se que o mesmo pode realizar um trabalho global que vise o melhor aprendizado e a conquista dos objetivos educacionais estabelecidos.

A importância do trabalho do psicopedagogo é essencial na construção de uma educação de qualidade, à medida que traz para a escola, novos olhares, possibilidades e questionamentos, que permitem ver o processo educativo de forma mais ampla.

A atuação do psicopedagogo e sua maneira de saber lidar com o diferente não é uma tarefa fácil, porém, o compromisso social deve estar sempre presente auxiliando assim, a partir das reflexões envolvidas no processo de intervenção, contribuindo para o esclarecimento dos problemas de aprendizagem que não tem como causa apenas o aluno, mas também a família e outros membros da comunidade que interferem no processo.

Fica clara então a relevância da psicopedagogia no âmbito escolar, onde visa à descoberta e o desenvolvimento das capacidades da criança, favorecendo assim o acesso a escolaridade regular e saudável.

## REFERÊNCIAS

BALESTRA, Maria Marta Mazaro. A psicopedagogia em Piaget: uma ponte para a educação da liberdade. 1.ed. Curitiba: Ibpex, 2007. 127 p.

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

BRASIL. Projeto de Lei 10.891. Disponível em <<http://www.psicopedagogiaonline.com.br>>. Acesso em 10 de fevereiro de 2013.

FERNÁNDEZ, Alicia. O saber em jogo: A psicopedagogia possibilitando autorias de pensamento. Porto Alegre, Artmed, 2001.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Perspectivas Históricas da Educação, 4ª edição – São Paulo, Ática, 1995.

MASINI, Elcie F. Salzano (Org.). Psicopedagogia na escola: buscando condições para a aprendizagem significativa. São Paulo: Loyola, 1994.

NOVA ESCOLA. Neurociência. Editora: Abril. JUNHO/ JULHO 2012.

NOVA ESCOLA. Gestão Escolar. Editora: Abril. SETEMBRO 2009.

OLIVEIRA, Mari Ângela Calderari. Intervenção psicopedagógica na escola. Curitiba. IESDE, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

PIAGET, J. Para onde vai a educação? Rio de Janeiro: Livraria José Olympo Editora/Unesco, 1973.

PSICOPEDAGOGIA. Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2013. Disponível em: <[www.abpp.com.br](http://www.abpp.com.br)>. Acesso em 10 de fevereiro de 2013.

RUBINSTEIN, Edith. A Especificidade do diagnóstico Psicopedagógico. In: Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOUZA, Audrey Selton, Lopes. Pensando a inibição Intelectual: perspectiva psicanalítica e Proposta diagnóstica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. Trad. M. Resende, Lisboa, Antídoto, 1979. A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto *et alii*. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.

## **Transtorno do espectro autista no contexto educacional: desafios de uma prática inclusiva**

---

***Ione Leila de Almeida Santos Lins***

*Professora da rede municipal de Candeias-BA, graduada em Pedagogia, especialista em autismo, pós-graduanda em Análise do Comportamento Aplicada*

***Rivanne Santos Lins***

*Graduanda em Direito (Centro Universitário Jorge Amado)*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.65.9

## RESUMO

O presente estudo tece considerações acerca da trajetória dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no âmbito educacional, bem como traça os desafios enfrentados pelos professores e instituições de ensino para alcançarem e alavancarem a prática inclusiva. Buscou-se, através da pesquisa bibliográfica a análise do papel da escola na promoção de práticas inclusivas nas turmas com alunos autistas. Assim, foram trabalhadas as concepções teóricas de vários autores, abordando desde aspectos relevantes que visam a promoção de um planejamento inclusivo para o alcance do público em questão, até marcos atuais que por sua vez objetivam a compreensão da diversidade na escola como ponto de partida para o aprendizado cooperativo e adaptado de acordo as necessidades do educando.

**Palavras-chave:** autismo. desafios. inclusão. educação. educando.

## ABSTRACT

This study considers the trajectory of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the educational field, as well as outlines the challenges faced by teachers and educational institutions to achieve and leverage inclusive practice. It was sought, through bibliographic research, to analyze the role of the school in promoting inclusive practices in classes with autistic students. Thus, the theoretical conceptions of several authors were worked, approaching from relevant aspects that aim to promote an inclusive planning to reach the public in question, to current milestones that in turn aim to understand diversity in school as a starting point for cooperative learning and adapted to the needs of the learner.

**Keywords:** autism. challenges. inclusion. education. teaching.

## INTRODUÇÃO

No Brasil, o tratamento igualitário às demandas educacionais dos discentes é consagrado pela Constituição Federal da República de 1988, sendo considerado um dever da família e do Estado, juntamente com a colaboração da sociedade para fins de evitar qualquer tipo de discriminação. Assim, almeja-se firmar a garantia de que o atendimento aos estudantes com deficiência se estabeleça de forma especializada em uma rede regular de ensino.

Todavia, práticas discriminatórias e segregacionistas encontraram-se enraizadas na sociedade por um longo período, acreditando-se, especificamente, que o autismo se constituía como uma temática a ser tratada exclusivamente no âmbito da saúde, razão pela qual as pessoas consideradas deficientes ou com algum transtorno mental eram tratadas de forma puramente patológica, sendo menosprezadas no contexto institucional.

A vista disso, sob a égide dos princípios da educação inclusiva, foram diversos os avanços sociais, refletindo-se em ações públicas correlacionadas a concretização da proposta igualitária de ensino, reforçando o direito a educação em escolas regulares em todos os níveis de ensino. Deste modo, após diversos embates adotou-se um modelo social designado a compreender as alterações decorrentes do Transtorno do Espectro Autista (TEA), revelando-se como

questões interligadas a repercussões socioculturais.

Diante disso, os desafios encontrados para inclusão escolar dos alunos autistas interligam-se não somente com os direitos e garantias destes indivíduos de frequentarem a comunidade escolar, mas como os educadores podem se adaptar ao novo e fornecer uma educação que atenda às necessidades educacionais específicas para asseverar o progresso e desenvolvimento intelectual dada as efetivas diferenças na sala de aula.

Nesse sentido, o presente estudo tem por objetivo a investigação bibliográfica em caráter exploratório, demonstrando as principais dificuldades no que cerne ao atendimento especializado das carências acadêmicas frente ao recebimento do aluno com TEA. Buscou-se, portanto, mapear os aspectos a serem trabalhados nas capacitações dos docentes para promoção de uma adequada inclusão nos termos exatos das leis, além da conformidade dessas práticas inclusivas com a interação social e familiar.

## DESENVOLVIMENTO

### Breve histórico do Transtorno do Espectro Autista na sociedade civil

A abordagem etiológica do Transtorno do Espectro Autista (TEA) iniciou-se no século XIX quando o psiquiatra Leo Kanner realizou um trabalho clínico objetivando acompanhar e analisar onze crianças que possuíam traços comportamentais com peculiaridades diferentes de outros já relatados no campo da psiquiatria a época, razão pela qual se tornou referência para outros estudiosos e pesquisadores sobre o tema. Nessa Perspectiva, Lucelmo afirma que:

No fim da década de 1930, o médico Leo Kanner iniciou um trabalho com 11 crianças que possuíam comportamento semelhante entre si e distinto das condições psiquiátricas já conhecidas. Neste momento é preciso dizer que, na falta de um conhecimento adequado sobre o assunto, às pessoas com autismo eram geralmente ignoradas como acometidas de uma condição particular e eram tratados como deficientes intelectuais profundos. (LACERDA, 2017, p.16).

Em acréscimo, Cunha (2019, p. 20), por sua vez, assevera que o termo autismo “foi empregado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço E. Bleuler, em 1911, que buscava descrever a fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia”.

No entanto, a escassez de materiais adequados que viabilizassem o estudo acerca da origem do autismo fez com que surgissem diversas especulações eivadas de mitos. Nesse viés, sobreveio a aceção sobre as “mães geladeira”, caracterizando-se como rótulo atribuído as genitoras de crianças autistas, por acreditarem que por serem afetivamente frias causavam o transtorno em seus filhos.

Todavia, diante da falta de respaldo científico e estatístico nos casos até então existentes tal teoria foi superada, restando-se comprovada à inexistência de vínculos associativos do autismo com a afetividade das genitoras. A propósito, é correto afirmar que, embora o conhecimento sobre a causa do autismo seja marcado de grande carga de estereótipos e ideias controversas, as questões relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista na atualidade têm ganhado destaque no cenário educativo, observando-se grande preocupação na inserção e acolhimento dessas crianças no âmbito familiar, escolar e na comunidade como um todo.

Decerto, além dessa inserção ser amparada pela Carta Magna, a Lei 12.764/2012 representou um grande marco legislativo no tocante a instituição da política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, somando-se a esta se tem a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Convenção de Direitos da Pessoa com Deficiência.

Dentre os inúmeros direitos, é de suma importância salientar que o artigo primeiro, inciso VII da Lei 12.764/2012 institui a diretriz ao incentivo da formação e a capacitação dos profissionais especializados para o atendimento a pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis.

Dessa forma, são notáveis as mudanças nas últimas décadas, em que pese à resistência, a política de inclusão na sociedade vem se consolidando juntamente com o desenvolvimento das ações públicas no tocante a pessoa autista, bem como no estímulo a inserção desta no mercado de trabalho, observadas as suas peculiaridades.

## Conceptualização do Transtorno do Espectro Autista

Durante muitos anos a palavra autismo encontrou-se predominantemente associada à ideia de síndrome ou doença, de forma que incidia sobre os autistas uma espécie de segregação, especialmente na rotina escolar da rede regular de ensino, justamente por suporem que a presença desses alunos causaria desconforto nos demais educandos, gerando, consequentemente, um impacto no ensino-aprendizagem do aluno autista.

Nesse enfoque, em contrariedade a tais ideais, Gaiato (2018, p. 21) traz uma definição enfática ao afirmar que: “O TEA ou simplesmente autismo, é um transtorno do neurodesenvolvimento. Isso significa que algumas funções neurológicas não se desenvolvem como deveriam nas respectivas áreas cerebrais das pessoas acometidas por ele”.

Teixeira deixa sua contribuição ao afirmar que:

O transtorno do espectro autista pode ser definido como um conjunto de condições comportamentais caracterizados por prejuízos no desenvolvimento de habilidades sociais, da comunicação e da cognição da criança. O aparecimento dos sintomas se dá nos primeiros anos de vida. (TEIXEIRA, 2019, p.24).

Em continuidade as definições, na visão de Lacerda (2017, p.21), “o Transtorno do Espectro Autista é uma condição caracterizada por um conjunto sintomático. Isto porque não conhecemos ainda com exatidão as causas etiológicas que o definem, ou seja, quais são os marcadores que estão presentes em uma pessoa com autismo”.

Orrú (2011, p. 17) complementa afirmando que “autismo é uma palavra de origem, grega (autós), que significa “por si mesmo”. É um termo usado, dentro da psiquiatria, para denominar comportamentos humanos que centraliza, em si mesmo, voltados para o próprio indivíduo”.

Convém ressaltar que a realidade comportamental do sujeito com TEA pode se manifestar em diferentes níveis, sendo eles: grau leve, moderado ou severo. Portanto, a avaliação final deve ser dada por um médico psiquiatra e/ou neurologista, de modo que, a participação da equipe multidisciplinar é imprescindível para conclusão do diagnóstico, sendo, inclusive, garantido por lei.

Destarte, não se pode homogeneizar o sujeito que possui o autismo, considerando-se

que os sinais e sintomas desse transtorno se apresentam de formas distintas.

Nesse sentido, de acordo com Eugênio Cunha:

O transtorno do espectro autista compreende um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal:

1. Compromisso na comunicação;
2. Dificuldades na interação social;
3. Atividades restritas e repetitivas (uma forma rígida de pensar e estereotípias). (Cunha, 2018, p.23).

Nesse contexto, a família, inserida no contexto primário relacional das crianças autistas possui um papel decisivo no desenvolvimento educacional e social destas. A vista disso, o monitoramento dos primeiros sinais possibilita um diagnóstico precoce que, em regra, proporciona uma intervenção resultante em maiores ganhos terapêuticos ao passo em que apresenta estimulações necessárias para melhoria da comunicação e socialização.

## Crianças autistas no contexto escolar

Os entraves pela concretização dos direitos aos portadores de necessidades especiais no Brasil perpassam décadas e ao longo desse período notoriamente se observa avanços e retrocessos convertidos em movimentos ativos em favor das mais variadas formas de exclusão e práticas segregadas.

Neste viés, o desenvolvimento pleno da capacidade destes indivíduos são influenciados diretamente pelo modo como vivem e pela qualidade estrutural da rede de ensino a elas destinadas. Ademais, há de se considerar a adoção de estratégias pedagógicas para alcançar a intervenção específica, levando-se em consideração que não existe um único método que funcione para todos. Em concordância com Teixeira:

A inteligência fica comprometida em grande parte das crianças com autismo. Cerca de 80% desses pacientes apresentam um grau de deficiência intelectual; contudo, muitas dessas crianças podem frequentar escolas e ter um desempenho acadêmico regular. (TEIXEIRA, 2019, p. 43)

Nessa perspectiva, no que concerne ao papel do professor no contexto educacional, infere-se que há diversos tipos de especializações que visam a formação desses educadores em educação especial, prevendo uma imersão nos temas que perpassam os conteúdos e ditames exclusivos na produção de metodologias aplicadas aos alunos matriculados na modalidade inclusiva de ensino, viabilizando, portanto, um forte arcabouço teórico e prático.

Partindo desse princípio, o trabalho educacional com o aluno autista deve ser estruturado antes mesmo da chegada deste a instituição. A anamnese deverá conter o máximo de informações sobre o estudante, uma vez que facilitará a convivência futura. Conforme enfatiza Brites:

A chegada da criança deve ser acompanhada de boas-vindas e acolhimento. Deve-se fazer uma longa entrevista com os pais/cuidadores, dando ênfase nos pontos positivos e preocupantes do comportamento, o que melhora ou piora, quais as hipersensibilidades, os medos, as hesitações, e como vem sendo o nível de aprendizagem do aluno. (BRITES, 2019, p. 142)

Para uma melhor interação, o corpo docente deverá desenvolver um trabalho de preparo

com a turma, e junto à equipe multidisciplinar traçar ações que venham favorecer a adaptação do aluno na classe. Logo, o planejamento deverá ter suas singularidades, de forma que, o repensar da prática inclusiva se alia com a proposta de atividades de envolvimento trabalhado na integração de todos os alunos.

Condizente com os ensinamentos de Cunha (2018, p. 25) “A formação do educador e seu conhecimento científico a respeito do assunto tornam-se essenciais para a identificação da síndrome. Da mesma sorte sua capacitação pedagógica no exercício docente possibilitará uma educação adequada”.

Nesse viés, a comunidade escolar necessita estabelecer uma relação com a realidade prática da sala de aula, procurando subsídios norteadores de uma prática que proporcione a aprendizagem constitutiva da escola regular. Cunha afirma que:

No ensino do aluno com espectro autista, não há metodologias ou técnicas salvadoras. Há, sim, grandes possibilidades de aprendizagem, considerando a função social e construtivista da escola. Entretanto, o ensino não precisa estar centrado nas funções formais e nos limites preestabelecidos pelo currículo escolar. Afinal, a escola necessita se relacionar com a realidade do educando. Nessa relação quem primeiro aprende é o professor e quem primeiro ensina é o aluno. (Cunha, 2018, p. 49)

Assim sendo, reforça-se o compromisso contínuo da escola na criação de alternativas visando novas ações que promovam a melhoria do ensino-aprendizagem e contribuam para o desenvolvimento integral do educando portador de TEA, combatendo-se discriminações e segregações no contexto escolar, devendo o ensino educacional almejar, sobretudo, o desenvolvimento das habilidades e potencialidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista dos fatos abordados, malgrado os embates e resistências da adoção de uma prática pedagógica inclusiva ao longo do tempo, as transformações sociais advindas de políticas públicas ampliaram as garantias e direitos dos alunos portadores do transtorno do espectro autista, de modo que, reforça-se o direito social inafastável dos indivíduos a uma educação igualitária de qualidade.

Dessa forma, a abordagem inclusiva vai além de colocar o aluno com autismo em uma rede regular de ensino, pois é necessário a capacitação da comunidade escolar para que esta esteja apta a proporcionar aprendizagens significativas, investindo nas suas peculiaridades, constituindo assim um ser apto a desenvolver a sua potencialidade dada a sua singularidade.

Nesse cenário, considerando que cada autista é único, o planejamento pedagógico deve abarcar de modo singular as necessidades de cada educando, tornando-se importante meio para favorecer a entrada, permanência e progresso desses alunos.

Por tudo, acredita-se que a ausência de um planejamento inclusivo, até mesmo o espaço educativo, local em que acredita-se ser um local disseminador de conceitos pautados na ética, dignidade, justiça e cidadania, torna-se ambiente segregador. As escolas devem ser espaços que garantam um olhar compreensivo acerca da individualidade de cada ser, propondo assim um trabalho que contemple e valorize a atuação ativa do educando.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Berenice Piana. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Casa Civil, 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), acessado em 24 de julho de 2016

BRITES, Luciana; Brites, Clay. Mentas únicas. São Paulo: Editora Gente, 2019.

CUNHA, Eugênio. Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 8ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2019. 140p: 21cm

\_\_\_\_\_. Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar- ideias e práticas pedagógicas. 5ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

CRUZ, T. Autismo e Inclusão: Experiências no Ensino Regular. 1. ed. Jundiaí: Paco editorial, 2014.

GAIATO, Mayra. SOS autismo: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista. São Paulo: nversos, 2018.

LACERDA, Lucelmo. Transtorno do Espectro Autista: uma brevíssima introdução. Curitiba: CRV, 2017.

ORRÚ, Sílvia Ester. O que os pais devem saber?- 2.ed-Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

TEIXEIRA, Gustavo. Manual do autismo. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2019.

## **Tecnologias digitais: como meio de comunicação, informação, aprendizado e inclusão escolar**

## **Digital technologies: as a means of communication, information, learning and school inclusion**

---

**Luciane Martins Christino**

*Mestranda PROFEI/UDESC, Graduada em Educação Especial pela UFSM, Especialista em Educação Especial Inclusiva pela IDEAU*

**Geisa Letícia Kempfer Böck**

*Doutorado em Psicologia - UFSC, Mestrado pela UFSC, Graduada em Educação Especial -UFSM*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.65.10

## RESUMO

A sociedade, com o passar do tempo, vivenciou muitas mudanças e, atualmente, parece-nos ainda mais veloz, nos dando a sensação de que muitas vezes é difícil de acompanhar todas as transformações. Estas transformações influenciam no modo como interagimos com o mundo e com as pessoas as quais convivemos. Assim, se faz necessário, cada vez mais, compreendermos a dinâmica que existe no meio em que estamos inseridos. Em consequência do que foi citado anteriormente surge a necessidade, com este trabalho, de refletir sobre a importância das pessoas se comunicarem, tendo como objetivo principal neste momento as contribuições que as TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) podem ofertar dentro do espaço escolar, oportunizando assim uma interação entre estudantes e professores, visando um aprimoramento no processo de ensino/aprendizagem.

**Palavras-chave:** comunicação. tecnologia digital informação comunicação. espaço escolar.

## ABSTRACT

Society, over time, has experienced many changes and currently seems to us even faster, giving us the feeling that it is often difficult to keep up with all the changes. These transformations influence the way we interact with the world and the people we live with. Thus, it is increasingly necessary to understand the dynamics that exist in the environment in which we are inserted. As a result of what was mentioned above, the need arises, with this work, to reflect on the importance of people to communicate, having as main objective at this moment the contributions that TDIC (Digital Information and Communication Technologies) can offer within the school space, thus providing an opportunity for interaction between students and teachers, aiming at an improvement in the teaching/learning process.

**Keywords:** communication. digital information technology communication. school space.

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho almejamos conceituar a importância da comunicação no que se refere ao ato de comunicar entre duas ou mais pessoas. Ainda, pretendemos relacionar a comunicação com as tecnologias digitais em ambiente escolar, pois, segundo Rocha (2001, p.154), a comunicação é: “Ato de comunicar, informação, aviso, passagem, caminho, ligação”.

Concordamos que a comunicação realmente é o que possibilita um ser humano conectar-se a outro, o que torna possível a troca de ideias, informações, valores, mudanças de percepções, comportamentos e aprimoramento de aprendizados. Esta interação que se efetiva no ato de comunicar-se entre as pessoas é um fator importante para a convivência em uma sociedade. Entretanto, em nossa sociedade, as práticas no modo de aprender e ensinar modificaram-se com o passar do tempo, criando novas ferramentas e novas formas de se comunicar, uma dessas transformações é a inserção das tecnologias digitais nos espaços educativos. Com isso, novos conceitos foram sendo conhecidos, aceitos ou não, sobre a introdução de novas tecnologias no ambiente escolar.

Muitas dúvidas também surgiram sobre esta nova forma de mediar o aprendizado, mas será que elas vieram para favorecer e enriquecer as interações de comunicação e com isso oportunizar a mediação pedagógica no processo ensino aprendizagem? Pesquisadores tem se debruçado nos estudos sobre essa temática. BECTA, (2007); EUROPEAN, (2004); OCDE, (2004), reconhecem a importância da integração curricular das TIC como meio de favorecer a aprendizagem e preparar os alunos para os desafios do século XXI, ao mesmo tempo que confirmam que os professores não as usam em contexto de sala de aula com a regularidade que seria desejável. Cit Coutinho (2011 p. 3).

Quando os autores apontam que o caminho mais assertivo seria incluir as TICs no currículo escolar, oportunizando assim uma compreensão maior desta nova ferramenta e toda a transformação positiva na mediação do ensino que esta pode acarretar, precisamos nos alertar que algumas barreiras devem ser vencidas até alcançarmos uma educação com coerência e qualidade a todos os envolvidos no contexto do ensino/aprendizagem com a mediação das TDIC. Silva, quando fala sobre uma entre tantas outras barreiras, infere que “Essa dificuldade está relacionada principalmente com os professores, que não estavam preparados para usufruir dessas novas tecnologias e não se adaptaram as novas modalidades de ensino” (SILVA, 2018, p. 2). Acreditamos que o ideal é que possamos aprender a lidar com essas novas tecnologias e aproveitá-las para promover a inclusão digital em favorecimento às aprendizagens, provocando a busca do conhecimento com qualidade e acessibilidade, em que todos possam acessar as novas formas de comunicação e informação disponíveis pelas tecnologias digitais atuais.

Então, o caminho realizado até este momento, foi o que impulsionou a reflexão teórica, ou seja, o objetivo deste trabalho, sobre a importância do ato de comunicar-se entre as pessoas relacionando a este a dinâmica da mediação das TDICs nos espaços escolares.

Com este tema, questionou-se: Qual a importância do ato de comunicar-se na vida das pessoas? As tecnologias atuais, usadas no espaço escolar, auxiliam ou não no processo de informação, comunicação e aprendizados?

O presente estudo está organizado da seguinte forma: No item 1 apresentamos a introdução, no item 2 o desenvolvimento, que está subdividido em quatro partes: 2.1 a metodologia utilizada neste trabalho, já no 2.2 tem-se as discussões dos resultados, no 2.2.1 elencamos a importância do ato de comunicar-se e no 2.2.2 escrevemos sobre a (TDIC) no espaço escolar. E finalizando este trabalho temos no item 3 as considerações finais. A seguir, buscaremos compreender melhor tais articulações entre a importância da comunicação entre as pessoas e a mediação neste processo de comunicação que as TDIC poderão vir a auxiliar na interação entre professor e estudante, em ambiente escolar.

## DESENVOLVIMENTO

### Caminho Metodológico

A metodologia utilizada para a realização do tema proposto foi a pesquisa bibliográfica. Conforme esclarece Boccato (2006, p. 266),

a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referências teóricas publicadas, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

Então, usa-se para desenvolver esta um levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica, a qual pode ser a partir de livros, periódicos, artigos de jornais, sites da Internet entre outras fontes.

Para tanto realizamos uma busca simples no Portal de periódico CAPES, utilizando as seguintes expressões: Comunicação AND TDIC na educação. Localizamos 10 artigos que tratam da comunicação mediada pelas TICs, destes 6 enfocaram na importância da comunicação no meio escolar, interlaçadas com as TDIC.

Selecionamos os seguintes autores para conduzirem nossa reflexão: Baladeli (2012), Bortolotto (2007), Coutinho (2011), Kenski (2007), Mercado (2002), Oliveira (2004), Palma (2004), Pereira e Cardoso (2014), Rocha (2001), Silva (2018). Tais autores foram selecionados por compreender que os artigos publicados por eles e localizados na base da CAPES auxiliam no encontro de respostas para a pergunta de pesquisa proposta.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após leitura e reflexão dos textos selecionados na base de dados da CAPES, pode-se analisar que ambos os autores corroboram quanto a importância das TDIC como meio de mediação no processo de ensino e aprendizado nos espaços escolares. Como diz Kenski (2007, p.46), “Não há dúvida de que as novas tecnologias de comunicação e informação trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação”. Concordamos com o autor quando afirma que as TDIC auxiliam nas novas maneiras de direcionar o ensino, tornando estes mais dinâmicos e vindo ao encontro das necessidades de todos os envolvidos, ou seja, estudantes e professores. Outro autor afirma que.

(...) estas mudanças têm proporcionado uma revolução, ocasionada pelo uso das (TICs), isso tem levado ao ser humano a se comportar de uma maneira diferente do que já era de costume, desencadeando uma série de reformulações, tanto na sociedade contemporânea como também nas escolas, principalmente quanto a utilização dessas novas práticas no modo de aprender e a ensinar. (SILVA, 2018, p. 3)

Como exposto anteriormente, ambos os autores reconhecem que as TDIC trouxeram mudanças na maneira de perceber e interagir com o mundo diferentemente de como agiam antes, isso porque o uso das tecnologias digitais possibilitou a oferta, mediação e internalização de novos conceitos e maneiras de comunicar-se, de aprender, de ensinar e entender o que acontece no meio que estamos inseridos e ainda, favorece uma maior interação no processo de ensino aprendizado nos espaços escolares.

### A importância do ato de comunicar-se

Desde o primeiro momento de vida do ser humano, até o fim de sua existência a comunicação com seus pares deverá fazer parte do seu dia a dia e dela dependerá o desenvolvimento

pleno dentro da comunidade em que está inserido. Concordamos com Silva (2018, p.4), quando diz que “Desde os primórdios o homem teve sempre a necessidade de se comunicar. A comunicação é algo muito importante, pois através dela, podemos resgatar fatos, transmitir emoções e expressar ideias”. Ainda contribuindo com a fala do autor, é a partir da ação de comunicar-se que temos a possibilidade de nos fazermos compreender e compreendermos o outro, assim como relatar o que estamos sentindo, esclarecer fatos, trocar experiências, aprender e ensinar.

É pela comunicação que o homem interage, participa e compartilha experiências, ideias e sentimentos. É por intermédio da comunicação que as pessoas ao se relacionarem como seres interdependentes. Influenciam-se mutuamente e juntas modificam a realidade onde estão inseridas. (PALMA, 2004, p. 50)

Podemos perceber que tanto Silva (2018) como Palma (2004) afirmam a importância do ato de se comunicar, pois é a partir desta ação que temos a possibilidade de entender a necessidade do outro e o outro conhecer nossos anseios, dificuldades, opiniões, vontades e muitos outros fatores que nos dão o direito e a liberdade de interagirmos no meio social ao qual pertencemos. Independente do modo ou das estratégias encontradas para que ocorra alguma forma de comunicação, todas fazem parte do ser humano e são importantes, seguindo este pensamento “o ato de comunicar é inato ao homem, pois incorpora a forma como nos apresentamos. A nossa imagem – o cabelo, a forma de olhar, a forma de sentir e de estar e mesmo a nossa respiração – é um ato comunicacional” (PEREIRA E CARDOSO, 2014, p. 2), compreender a comunicação para além do ato da fala, mas enquanto uma expressão na sua completude possibilitará que as pessoas tenham do seu modo, vez, “voz” e uma escuta significativa participando de maneira ativa e podendo modificar realmente sua caminhada, como afirma Palma (2004), de acordo com suas especificidades.

A comunicação é o principal meio de interação entre as pessoas, é a partir dela que o homem atribui significado a todo conhecimento adquirido, entende conceitos novos e os fatos se tornam mais acessíveis para seu aprendizado. É por meio da comunicação existente entre os seres humanos, independentemente de como ela se apresenta, que podemos transmitir o que estamos pensando e sentindo aos nossos pares, bem como, passar aos descendentes nossas experiências e descobertas, fazendo com que os conhecimentos aprendidos não se percam.

Os objetivos essenciais de comunicar é a partilha de algo, com a finalidade de compreender os outros e de ser compreendido. Embora além da simples transmissão e recepção de mensagens, esta pode ser utilizada para informar, influenciar os outros e manipular o mundo exterior. Nesses termos, através da comunicação eficiente, podemos contribuir para a alteração de ideias, atitudes, que podem produzir determinados comportamentos. (PEREIRA e CARDOSO, 2014, p. 9)

Os autores citados indicam que os objetivos do ato de comunicar-se vão muito além de poder transmitir algo, mas em ter o direito de interagir com as pessoas que nos rodeiam de uma forma que sejamos compreendidos e que possamos também compreender os demais, ou seja, que exista a possibilidade da troca de conhecimento, do aprendizado passado pelos nossos familiares, amigos, conhecidos e sociedade em geral. De acordo com Oliveira (2004, p. 27) “É pela comunicação que os fatos, as opiniões, as ideias, os sentimentos, as atitudes, o modo de vida de cada um são possíveis de ser compartilhados por um grupo de indivíduos”. É por meio da comunicação que o ser humano tem a possibilidade de crescer intimamente, melhorar sua autoimagem, sentir-se parte de um grupo, seja ele familiar, social ou educacional. Isso quer dizer participar, compartilhar ideias, gostos, valores, crenças, sensações, ações, conhecimentos, também expressar suas emoções, seus medos, experiências, decisões... Com isso se percebe

o valor da comunicação na vida do ser humano e, que ela não ocorre isoladamente ou sem contatos com outras pessoas, pois acontece pelo compartilhar de mensagens, pelo intercâmbio de ideias, pelo vai e vem de informações, o que acarreta numa comunicação que está sempre em movimento, algo dinâmico, e faz com que as pessoas tenham que se adaptar às suas mudanças, tal como sugerem Pereira e Cardoso (2014, p. 8), “dentro dos vários meios de comunicação existem diferentes formas de comunicar capazes de contribuir para a participação dos cidadãos nas atividades e ações da comunidade”.

Conforme apontado pelos autores podemos compreender que as formas existentes de comunicação são diversas e elas têm se aprimorando com o passar do tempo, podendo ser: verbal, não verbal, escrita, alternativa, corporal, entre outras. Entretanto, uma forma de comunicação que vem ganhando muito espaço na sociedade no século 21, são as Tecnologias Digitais, sendo que a sociedade passou a usufruir e interagir pelas redes sociais, plataformas de ensino a distância, chats, sites, e-mails, motivados por uma nova era tecnológica. Acredito que esta é uma forma diferenciada e desafiadora de comunicar-se, necessitando novas práticas no modo de aprender e de ensinar.

### **Tecnologias digitais de informação e comunicação no espaço escolar**

O grande desafio se apresenta na demanda de um fazer pedagógico renovado, com profissionais críticos, questionadores e dispostos a vencer barreiras, encontrar novas vias, novos métodos e estratégias de ensino-aprendizagem que oportunizem o conhecimento de formas diversificadas de se comunicar.

O profissional docente que se aventura, por iniciativa própria, a aceitar uma nova metodologia e a pô-la em prática atua mais em caráter particular no conjunto das ações pedagógicas, sejam estas de âmbito mais abrangente (como o estado, o município), ou apenas em seu grupo imediato, no próprio ambiente de trabalho. Quando, ao tentar esse “novo”, não se confirma o sucesso, pode ocorrer o desânimo e a resistência, tendo como consequência o retorno ao “método” antigo. Quando o exercício da prática pedagógica “funciona”, muitas vezes o sucesso é atribuído ao desempenho individual do docente, e a desconfiança do novo permanece (BORTOLOTTI, 2007, p. 111).

Diante disso, o maior desafio da educação é dispor de profissionais que se aventurem no universo tecnológico, e que tenham o espírito do eterno aprendiz. Mesmo que este aprendizado traga desafios incansáveis e desconfortos nos planejamentos e ações realizadas em ambiente educacional, cabe um fortalecimento aos conhecimentos novos. Pois, quanto ao papel docente, mais do que nunca é o de propiciar, orientar, mediar o desenvolvimento para que o estudante tenha uma autonomia relacional e seja também responsável pelo seu aprendizado. Já que as TIC estão causando uma revolução nos novos meios de buscar o saber e a internet faz parte desse caminhar, pois:

Por meio da tecnologia a Internet, hoje em dia é possível buscar, processar e armazenar um grande volume de informações e arquivos. Todavia, vale ressaltar que na condição de meio de comunicação, a Internet propaga interesses, culturas e ideologias. Infelizmente, a maior parte da população ainda não possui acesso a revistas, jornais, ou mesmo conhecem sítios na Internet ou outros bens socialmente produzidos que possam garantir-lhe compreensão crítica da realidade. Baladeli (2012, p.160)

Com toda esta mudança no modo de receber informações e vivenciar novas formas de comunicação a partir dos meios digitais é que houve a necessidade de aprender a lidar com essas novas tecnologias, as quais servem como mediadora no processo ensino/aprendizagem.

Entretanto, coadunamos com o autor quando se refere que a internet, enquanto um meio de comunicação, interage com as ideologias, interesses e modo de vida de quem está envolvido com toda esta dinâmica. As TDIC estão sendo cada vez mais utilizadas, auxiliando os professores a interagir com os estudantes e colegas nas salas de aula, mas ainda temos que vencer barreiras quando nos referimos ao não acesso por todos às novas tecnologias, assim como, de nada adianta termos o professor como mediador e orientador das novas tecnologias, os quais devem instigar os estudantes a conhecer, explorar e interagir com estas ferramentas aprimorando suas informações, comunicação e aprendizado, se este professor não estiver conectado com estas tecnologias

Com as novas tecnologias, novas formas de aprender, novas competências são exigidas, novas formas de se realizar o trabalho pedagógico são necessárias e fundamentalmente. É necessário formar continuamente o novo professor para atuar neste ambiente telemático. Em que a tecnologia serve como mediador do processo ensino aprendizagem. (MERCADO, 2002, p.15)

Em acordo com a ideia de Mercado, reafirmamos que a cada dia torna-se mais necessário que a escola se aproprie dos recursos tecnológicos, dinamizando o processo de aprendizagem. Torna-se essencial que as escolas desenvolvam o seu papel que, além de educar e ensinar é de orientar um estudo autônomo e responsável, estimulando o estudante a ser protagonista do seu próprio percurso acadêmico referindo-se à aplicabilidade do uso de ferramentas certas com o trabalho com TDIC em todo seu processo educacional. Portanto o poder de direcionar a tecnologia certa para o conteúdo certo, torna o ensino mais dinâmico. Essas novas tecnologias vieram para apoiar a solução de muitos problemas do nosso cotidiano e dar mais qualidade de vida ao ser humano, neste caso a interação entre educando e educador, exigindo-se cada vez mais a busca por novas formas de obter conhecimento. Entretanto, se faz necessário apoiar o professor com cursos de formação continuada, possibilidades de trabalhos colaborativos entre colegas, ferramentas tecnológicas acessíveis a todo os estudantes, assim como acesso a uma internet de qualidade tanto para eles como também para seus professores. Silva (2018) também corrobora com Mercado (2012) quando este afirma que as TICs são mediadoras na educação

Por isso utilização das (TICs) é muito importante nos dias de hoje, pois elas auxiliam e ajudam no raciocínio e aprendizado dos alunos. Neste atual cenário, uma das principais ferramentas que deram início a esta nova era tecnológica, a internet, que trouxe uma gama de informações, dados, vídeos, fotos e documentos, acessados diretamente nos computadores, tablets e smartphones. (SILVA, 2018, p. 3)

Os autores concordam que as TDIC podem ser uma grande aliada no processo de ensino aprendizagem tornando este mais dinâmico e acessível a todos, se estas tiverem um papel de mediação e interação entre professor e estudante e ofertar instrumentos que favoreçam a busca de novas informações e auxiliem em novas formas de comunicar-se a partir das diferentes tecnologias digitais encontradas no nosso meio atualmente. Ainda, conforme Silva

É sabido que as TICs são eficazes e ajudam e muito o desenvolvimento escolar, sendo assim, com seu uso na educação, se tornam aliadas ao ensino e aprendizado e são inseridas e ajustadas de acordo com o que vai ser aprendido ou atualizado, gerando um crescimento de qualidade e de grande valia para a sociedade. (SILVA, 2018)

O uso das tecnologias digitais em ambiente escolar só vem a somar com um ensino coerente e de qualidade, que busca observar as necessidades individuais de cada estudante, podendo ser utilizadas adaptações de acordo com o público-alvo da educação. Autores citados anteriormente afirmam que as TDIC em espaço escolar só engrandecem o desenvolvimento

educacional, sendo elas uma ferramenta de mediação do ensino/aprendizagem capaz de modificar os métodos e estratégias que vinham sendo usadas no decorrer do tempo, alcançando assim diferentes formas de comunicação e modos de aprender.

Segundo Kenski (2007, p. 44), “A maioria das tecnologias é utilizada como auxiliar no processo educativo. “[...]. Todos esses novos recursos tecnológicos ajudam na busca de uma educação mais dinâmica, mas como relata o autor a maioria das vezes as tecnologias são utilizadas como uma ferramenta que ajuda os professores a planejarem suas aulas, porém, estas não têm o papel somente de auxiliar professores e estudantes, mas de propiciar desafios didáticos para todos os envolvidos, despertando a curiosidade para a pesquisa, os questionamentos, a criatividade, oportunizando assim o aprimoramento do saber e a busca por diferentes formas de tornar a comunicação entre os pares mais clara, acessível e dinâmica, possibilitando uma compreensão mútua entre as partes. Sabemos que o educador em tempos atuais, não é mais o único detentor do saber como acreditava-se anteriormente, agora este precisa ter o posicionamento de ser o mediador entre as tecnologias digitais, as informações que elas trazem e as diferentes formas e estratégias de comunicações que estão disponíveis neste contexto.

Então, como relatamos anteriormente temos alguns desafios a vencer nesta relação entre profissionais da educação e as tecnologias digitais atuais, tanto nas questões de um fazer pedagógico renovado, crítico, com profissionais que buscam um aprimoramento sobre as TICs, assim como ofertar tecnologias com qualidades a todos os envolvidos, pois ainda encontramos muitas dificuldades quanto ao acesso e a inclusão destas nos diferentes ambientes educacionais que professores e estudantes estão inseridos, sendo que todo este processo de inclusão digital como facilitador e mediador de uma comunicação que venha ao encontro a novas oportunidades de aprendizado, não pode ser ofertada somente para alguns, numa forma excludente. Pois, segundo Baladeli (2012, p. 157)

As tecnologias da informação e da comunicação promoveriam o acesso ilimitado aos recursos e a diferentes linguagens que emanam com as tecnologias, porém, o que se percebe na prática é que as condições objetivas para que as pessoas acessem esses recursos não são as mesmas, dado que revela novas dimensões da exclusão.

Realmente as tecnologias de informação e comunicação nos trazem inúmeros benefícios tecnológicos os quais favorecem a interação entre as pessoas e suas necessidades de aprendizados, porém, quando surge a falta deste recurso ou o acesso precário a este, a caminhada fica incompleta, podemos dizer que as possibilidades de ensino e aprendizados não são igualitárias, justas e coerentes com as exigências do momento. Não podemos cobrar de um estudante que não tem acesso a esta nova ferramenta o mesmo desempenho que seu par que tem todo o aparato tecnológico necessário. Então, não cabe somente aos professores, no seu papel de orientar, conduzir, mediar o ensino a partir dos recursos tecnológicos sem ter um olhar voltado as necessidades que cada estudante vivencia.

As escolas também, de uma forma geral, não estão capacitadas para assumir e utilizar esses recursos, precisam de uma nova política pedagógica para atender todas essas demandas, assim como os estudantes e seus familiares que muitas vezes são analfabetos digitais e desprovidos de recursos financeiros que facilitem a compra e o uso das ferramentas tecnológicas que seus filhos precisam. Silva (2001), enfatiza “o essencial não é a tecnologia, mas um novo estilo de pedagogia sustentado por uma modalidade comunicacional que supõe interatividade, isto é, participação, cooperação, bidirecionalidade e multiplicidade de conexões entre informações e

atores envolvidos”.

Realmente o essencial não é somente a tecnologia em si ofertada no momento atual como meio de informação, comunicação e possibilidade de mediação, mas o uso que fazemos dela, a forma como ela chega a cada pessoa, com qualidade ou não, o modo e interesses que são envolvidos quando se interage com estas ferramentas. Então, o importante é primeiramente sanar barreiras que dificultam um bom uso das TDIC, ofertando formação continuada aos professores, possibilitando também aos estudantes aprenderem como lidar com tais instrumentos tecnológicos, buscar junto ao poder público caminhos de inclusão digital que favoreçam a todos e todas, com redes de internet que alcancem todos que necessitarem dela com qualidade, só assim teremos um processo de inclusão digital favorável e democrática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos propomos ao longo desse estudo abordar a importância da comunicação na interação entre os seres humanos mediadas com as tecnologias digitais (TDICs) no espaço escolar. Para tanto percorremos por temáticas como: A importância do ato de comunicar-se entre os seres humanos, ainda, o auxílio da TDIC no processo de ensino aprendizagem em espaço escolar.

Assim, quanto ao contexto da importância da comunicação entre as pessoas é fato que seja de grande valia esta interação para oportunizar o sucesso de seu desenvolvimento e que as mudanças foram muitas no decorrer do tempo, nas diferentes formas de comunicação que foram surgindo. Como podemos verificar nas seguintes palavras de Pereira e Cardoso (2014, p. 7) “As novas tecnologias de informação e comunicação são cada vez mais um meio de interação, participação com o mundo que nos rodeia, através do qual é possível estar presente, participar, alterar, agindo perante uma situação específica e, dessa forma, dar uma contribuição de forma rápida e eficiente.”

Entretanto, para que ocorra uma mediação pedagógica com o auxílio das tecnologias digitais entre professor e aluno e, que estas venham a favorecer uma comunicação mais efetiva, é necessário que sejam oportunizadas algumas estratégias tal como relata Baladeli (2012, p.163) ao abordar sobre a importância da formação profissional do professor, começando na graduação e sendo continuada, oportunizando assim condições aos professores de apropriarem-se da teoria e relacioná-la com a prática. Outro ponto diz respeito à reformulação de políticas educacionais a fim de que o profissional da educação tenha condições objetivas para realizar uma prática pedagógica menos tradicional e mais inovadora com o uso das TDIC nos seus planejamentos, assim como a criação de políticas públicas que visem o aprimoramento e a acessibilidade de ferramentas que facilitem o uso das tecnologias digitais, minimizando a desigualdade no acesso a estas tecnologias, oportunizando direito igual de aprendizagem a todos os envolvidos, ou seja, estudantes e professores.

Cada dia mais é necessário o uso das tecnologias na mediação da comunicação e informação nos contextos sociais, sendo que no momento que vivenciamos a necessidade de aulas remotas devido a pandemia, observamos uma triste realidade com uma parcela da sociedade que ainda é carente por recursos tecnológicos digitais, pois a internet não chega a toda população com a mesma velocidade e qualidade que deveria, favorecendo com isso uma grande desigualdade entre os usuários e na resolução de suas necessidades. Segundo Baladeli (2012,

p. 157), as tecnologias da informação e da comunicação promoveriam o acesso ilimitado aos recursos e a diferentes linguagens que emanam com as tecnologias, porém, o que se percebe na prática é que as condições objetivas para que as pessoas acessem esses recursos não são as mesmas, dado que revela novas dimensões da exclusão tecnológica, tornando este fato uma barreira para o sucesso da aprendizagem a partir das tecnologias atuais.

Por fim, para que se efetive um processo de ensino/aprendizagem a partir das tecnologias digitais, com coerência e oportunidade igual a todos, não se faz e nem é um caminho fácil mas possível, desde que tenhamos um olhar voltado a inclusão das tecnologias digitais nos currículos escolares visando não só que estas novas ferramentas sejam um auxílio as técnicas de abordagem, mas que sejam usadas para ampliar as metodologias e estratégias de ensino e ainda, possibilitar uma compreensão de mundo mais ampla e coerente a partir do as diferentes formas de comunicação existente.

## REFERÊNCIAS

BALADELI, A.P.D.; BARROS, M.S.F.; ALTOÉ, A. Desafios para o professor na sociedade da informação. IN: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 155-165, Jul/set. 2012. Editora UFPR.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BORTOLOTTI, Nelita. O sentido da ciência no ato pedagógico: conhecimento teórico na prática social. Tese, Florianópolis, 239f, UFSC, Programa de Pós- Graduação em Educação, 2007.

COUTINHO, Clara Pereira. TPACK: Em Busca de um Referencial Teórico para a Formação de Professores em Tecnologia Educativa. Revista Paidéi @.UNIMESVIRTUAL, Vol.2, Número 4, JUL. 2011.> Disponível em: <http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br>. > Acesso em: 10/03/2021.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação. Campinas: Papyrus, 2007.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo (Org.). Novas tecnologias na educação: Reflexões sobre a prática. Maceió: EDUFAL, 2002.

OLIVEIRA, Pésio Santos de. Introdução á sociologia. 25 ed. Série Brasil, 2004.

PALMA, Luciana Erina. Comunicação: Fundamentos para a mediação pedagógica em educação física para alunos com necessidades educacionais especiais. Santa Maria: 2004.

PEREIRA, Manuel Sousa. CARDOSO, António. A Comunicação Pessoal na Dinâmica Digital Aprendizagem como Contribuição para o Planeamento e Desenvolvimento. R. Bras. Planej. Desenv., Curitiba, v. 3, n. 1, p. 36-49, jan./jul. 2014.

ROCHA, Ruth. Minidicionário. Scipione, 2001.

SILVA, Claudio Gomes da. A Importância do Uso das TICS Na Educação. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 08, Vol. 16, pp. 49-59, Agosto de 2018. ISSN:2448-0959



## **Altas habilidades/AHSD: uma concepção de inteligência ligada à potencialidade**

---

***Claudia Flores Rodrigues***

*Psicanalista (IBPC). Mestre e Doutra em Educação(UFSM/PUCRS)*

***Mely Paula Rabadan Cimadevila***

*Doutora em Informática na Educação (UFRGS)*

***Aline Fontana***

*Especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE)*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.65.11

## RESUMO

A inteligência é um atributo indistintamente desejado, permeado por um discurso social sustentado pela ciência, pela psicologia, pela neurociência e ciências sociais. Com isso, torna-se um tema cujo alvo é desvendar seu sucesso ou seu fracasso. De um modo geral, a contemporaneidade permanece como uma instância avaliadora, analisando o tempo todo e, conforme Viganó (2005), permitindo que se passe da ordem da ciência ao empirismo da perícia, constituindo um parecer que utiliza a competência científica, recolhendo dados, agregando-os, produzindo hipóteses e teorias, repercutidos na discussão criacionista entre o que é um sujeito infradotado, medianamente dotado e superdotado. De início, nos interessa mostrar neste apontamento, um recorte sobre o que é Altas Habilidades e Superdotação AH/SD e as políticas públicas que a reconhecem. Em um segundo momento, o tema é posto sob a perspectiva de alguns teóricos para finalmente, baseados em Renzulli (2004), apresentamos as características dos dois tipos fundamentados por este pesquisador.

**Palavras-chave:** educação especial. altas habilidades/superdotação. desenvolvimento humano

## DESENVOLVIMENTO

A Política Nacional de Educação Especial apresentou, em 1994, por meio do MEC, uma primeira definição de aluno com AH/SD, cuja caracterização dizia :

Notável desempenho e elevadas potencialidades e qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora (BRASIL, 1994, p. 7).

A Resolução CNE/CEB nº 2, em 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que, em seu artigo 5º, inciso III, define os alunos com altas habilidades/superdotação como aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem, levando-os a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001b, p. 2).

A primeira Política Nacional de Educação Especial foi criada no ano de 1994, com o objetivo de oferecer suporte legal e teórico para a Educação Especial, direcionando os trabalhos, definindo ações e clientela. É inegável o ganho que se teve com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), para os alunos com AH/SD Altas Habilidades/Superdotação quanto ao reconhecimento de suas necessidades educacionais especiais, atendimento educacional especializado e aceleração de estudos para concluir em menor tempo os cursos realizados no âmbito da educação superior.

Os Núcleos de Atividades de AH/SD Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS), instituídos nacionalmente em 2005, tinham a missão de viabilizar três eixos: aluno, professor e família, mas infelizmente não avançaram pela precariedade na implantação de políticas públicas voltadas para essa demanda, especificamente.

A legislação brasileira define os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação como aqueles que possuem alta potencialidade e elevado envolvimento em áreas do conhecimento humano (intelectual, de liderança, psicomotora, de artes e criatividade), seja isoladamente, seja em áreas combinadas. A Lei nº 9.394/1996 integra esses discentes ao público da Educação Es-

pecial e assegura-lhes ensino adequado às suas necessidades, possibilidade de aceleração de estudos, atendimento educacional especializado e educação especial para o trabalho. No entanto, as estimativas apontam que grande parcela desses estudantes se encontra desassistida, sem que eles sejam, ao menos, identificados pelos sistemas de ensino.

A legislação atual que rege a Educação Especial com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que, por meio dos Decretos, Resoluções e Notas Técnicas, qualifica o trabalho e o acompanhamento dos estudantes com AH/SD Altas Habilidades/Superdotação no país.

## IDENTIFICANDO OS POTENCIAIS DO INDIVÍDUO COM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO

Observa-se que nem todos que possuem características de altas habilidades/superdotação tornam-se adultos produtivos – muitos deles, em função de características pessoais aliadas ao contexto familiar, educacional e social–, e podem inclusive apresentar um desempenho abaixo da média em alguma área. Nesse sentido, é necessário e importante proporcionar a esses alunos um ambiente educacional com instrução, apoio e oportunidades de aprendizagem, levando em consideração suas condições privilegiadas em termos de inteligência e criatividade. FREITAS *et al.* (2012, p. 207)

Discutir as características e a importância do reconhecimento das habilidades e especificidades do indivíduo com AH/SD Altas Habilidades e Superdotação, perpassa a importância da estruturação na educação de um maior número de professores para atender a esse público, a fim de fomentar a pesquisa multidisciplinar. Além disso, é importante que se reconheça, sob a perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) a Política Nacional de Educação Especial, como forma de garantir um atendimento especializado em todos os níveis de ensino, da Educação Básica até o Ensino Superior. A pessoa que apresenta características de altas habilidades e superdotação, geralmente toma uma posição diferente daquela compartilhada e executada pelos demais, destacando-se de alguma forma. Com isso, não significa que não necessite de mediação e apoio, pelo contrário: precisa e muito do outro para desenvolver sua capacidade cognitiva e adaptativa.

Para Tuttle Jr., Becker e Sousa (1988), os domínios e habilidades que devem ser identificadas em indivíduos com potencial para AH/SD Altas Habilidades/Superdotação, são os categorizados assim:

- 1- Habilidade intelectual geral: esta categoria inclui indivíduos que demonstrarem características tais como curiosidade intelectual, poder excepcional de observação, habilidades para abstrair, atitude de questionamento e habilidades de pensamento associativo;
- 2- Talento acadêmico: esta área inclui os alunos que apresentam um desempenho excepcional na escola, que se saem bem em testes de conhecimento e que demonstram alta habilidade para as tarefas acadêmicas;
- 3- Habilidade de pensamento criativo e produtivo: esta área inclui estudantes que apresentam ideias originais e divergentes, que apresentam uma habilidade para elaborar e desenvolver suas ideias originais e que são capazes de perceber de muitas formas diferentes um determinado tópico;

4- Liderança: inclui aqueles estudantes que emergem como os líderes sociais ou acadêmicos de um grupo; Artes visuais e ciências: englobam os alunos que apresentam habilidades superiores para a pintura, escultura, desenho, filmagem, dança, canto, teatro e para tocar instrumentos musicais.

5- Habilidades psicomotoras: engloba aqueles estudantes que apresentam desempenho atlético, incluindo também o uso superior de habilidades motoras refinadas, necessárias para determinadas tarefas, e habilidades mecânicas.

Winner (1998) afirma que uma criança com AH/SD pode apresentar precocidade, insistência em fazer as coisas à sua maneira e fúria pelo domínio. Desse modo, é possível que ela atinja um potencial na sua área de domínio antes da idade esperada, aprendendo com facilidade alguns conteúdos, aprendendo alguns por si mesma, além de encontrar um modo peculiar e criativo para resolver situações dentro da sua área de domínio. Por conseguinte, a aprendizagem pode acontecer sem a ajuda de um adulto. Quando interessada por algo, mostra-se obsessiva. Por tudo isso, é importante haver um ambiente acolhedor e propício.

Para Renzulli (2004), indivíduos criativos/produtivos, se destacam a partir de um conjunto de traços, como: habilidade acima da média; criatividade e envolvimento com a tarefa, sendo que, a partir da combinação das três áreas, os indivíduos alcançariam uma realização superior.

Pode-se dizer que habilidade acima da média envolve aspectos gerais voltados para a capacidade de processar informações, integrar experiências que resultam em respostas adaptativas e apropriadas a novas situações no intuito de elaborar o pensamento abstrato, como pensamento espacial, memória e fluência de palavras. No que se refere às habilidades específicas, seriam aquelas que envolvem a capacidade de assimilar novos conhecimentos e habilidades para atuar ao mesmo tempo em uma ou mais atividades de uma área especializada, como química, matemática, fotografia e escultura. A criatividade, a fluência, a flexibilidade e a originalidade de pensamento, bem como a abertura a inusitadas experiências, abrem espaço à curiosidade, sensibilidade a detalhes, além da ausência de medo em correr riscos.

Para Almeida e Capellini (2005) Indivíduos superdotadas, de fato, podem evidenciar sinais diferentes dos demais. Além de demonstrarem ter boa saúde física, energia e disposição, podem se destacar em relação ao uso da linguagem da facilidade de socialização, além de demonstrar um desempenho escolar acima da média. Por outro lado, há pessoas superdotadas que apresentam baixo rendimento escolar, baixa autoestima, necessitando de atendimento especializado, pois Indivíduos assim, frequentemente, demonstram falta de motivação para os estudos acadêmicos e rotina escolar, além de ter dificuldades de ajustamento com o grupo de colegas, fato que muitas vezes desencadeia problemas de adaptação e conseqüente evasão.

Gagné (2009), afirma que para a habilidade natural se tornar um talento, é necessário que se oportunize o desenvolvimento do indivíduo observando aos seguintes fatores: habilidades naturais AHSD Altas habilidades/Superdotação associadas aos domínios catalisadores dos ambientes, catalisadores intrapessoais no processo de desenvolvimento. Esses fatores são integrados de forma única para cada indivíduo, porém sem eles o potencial deixa de ser uma capacidade, assim como a habilidade natural não se transforma em talento.

Para estudiosos como Gardner (1996), Renzulli (2004), Virgolim (2007) e Pérez (2009;) a identificação das características de pessoas com AH/SD é de suma importância para que sejam

incluídas em sistemas apropriados para suas aprendizagens. Essas pessoas, quando não são identificadas, deixam de receber orientações necessárias para o reconhecimento e desenvolvimento de sua potencialidade.

Sobre avaliações alternativas revelam que, para a identificação das AH/SD entre alunos de diversas origens, deve-se levar em consideração que: avaliações alternativas proporcionam uma abordagem diferente para identificar estudantes que são dotados e talentosos em vez de medidas padronizadas tradicionais, tais como testes de QI. Avaliações alternativas são especialmente importantes para a identificação de estudantes de diversas origens, que muitas vezes são penalizados devido ao desenvolvimento e normatização de medidas tradicionais. Turnbull, Wehmeyer e Shogren (2015, p. 347)

Dessa forma, baseados no pensamento dos pesquisadores citados, a concepção de inteligência ligada à potencialidade, é tida como uma concepção mais abrangente, que não se limita a um conceito geral.

A partir do momento que se entra no terreno da Psicologia, a avaliação psicológica representa um conjunto de informações levantadas pelo profissional, através de instrumentos cuja intencionalidade é mapear as condições cognitivas, sociais, afetivas e metalinguísticas, como meio de orientar e conduzir o indivíduo para o desenvolvimento das suas potencialidades.

A avaliação não pode ser isolada, linear, não deve adotar uma visão reducionista do desenvolvimento humano, nem desconsiderar a influência de aspectos sociais e culturais no comportamento dos indivíduos” (GUIMARÃES, 2007, p. 81).

Alguns instrumentos de uso do psicólogo, são os testes de inteligência RAVEN (um teste adequado para avaliar o aspecto de raciocínio analógico) e WISC-IV9 (Escala de inteligência Wisc-IV – Avalia o desempenho cognitivo, a capacidade intelectual e o processo de resolução de problemas em crianças), que são adotados por serem validados e apropriados à realidade brasileira. Porém, a aplicação desses instrumentos não é estanque, justamente porque é preciso associar outras testagens, como observação, sondagem, entrevistas, análise de rendimento escolar, autoconceito e criatividade.

A complexidade de pessoas com AH/SD pode ser suficientemente esclarecida somente através de testes, visto que não se exclui a intersecção entre a superdotação e os estímulos ambientais, numa dinâmica que leve o indivíduo a melhores níveis de produtividade e criatividade.

É muito importante que o psicólogo aja de uma forma dinâmica e flexível, atuando como mediador interdisciplinar a fim de compreender as características socioemocionais da pessoa que apresenta AH/SD, levando em conta o que ele sente, dando-lhe voz e observando-o de forma integral.

Mesmo que haja diferentes tipos de testes, que não serão abordados neste estudo, é importante ressaltarmos que o interesse é argumentar e sustentar que estudos desenvolvidos por Renzulli (2000) dão conta do que queremos apresentar ao leitor em relação ao tema em questão: altas habilidades e superdotação/AHSD em adultos.

## O TIPO ACADÊMICO

Para Renzulli (2000), são dois os tipos de superdotados: o produtivo-criativo e o acadêmico. Embora haja indicadores com características mais marcantes em cada um, ou ainda, estarem de forma mesclada, configurando o tipo misto. Para este estudioso, os dois tipos são importantes e geralmente existe uma integração entre eles. Contudo, nem sempre os programas especiais incentivam de forma adequada essa integração.

Para este pesquisador a superdotação acadêmica é o tipo mais facilmente mensurado pelos testes padronizados de capacidade e com isso parece ser o tipo que mais seleciona alunos para os programas especiais, sob o ponto de vista da escola tradicional.

Pode-se dizer que o tipo acadêmico apresenta características que mostram maior propriedade em competências analíticas do que criativas ou práticas, especialmente nas habilidades sociolinguísticas e lógico-matemáticas. Por este motivo, em testes de QI (Quociente de Inteligência), que investem na análise das potencialidades acerca do raciocínio espacial, raciocínio verbal, o lógico-matemático essas pessoas tendem a ter escores altos. O tipo de aprendizagem é a aprendizagem dedutiva, que se processa do todo para as partes; o treinamento estruturado, representado pelos exercícios práticos para “fixar conteúdo”. Este tipo de mecanismo de aprendizagem como estratégia pedagógica; o trabalho exaustivo em cima das informações (aquisição, memorização e recuperação) estão diretamente vinculados aos ambientes acadêmicos tradicionais.

O Modelo Dedutivo tem orientado a maioria dos acontecimentos em sala de aula, seguindo um tipo de aprendizagem formal e objetiva e, portanto, é o tipo com o qual os educadores estão mais familiarizados. Dito de outra forma, são os roteiros pré-organizados e as lições organizadas para que se chegue à resposta certa.

O tipo acadêmico apresenta um pensamento convergente, ou seja, respostas à questões lógicas de forma imediata e bem estruturada. A produção convergente gera informação a partir das informações recebidas, sempre buscando a lógica, através do uso de associações a partir de uma palavra, na organização de ideias de forma convergente.

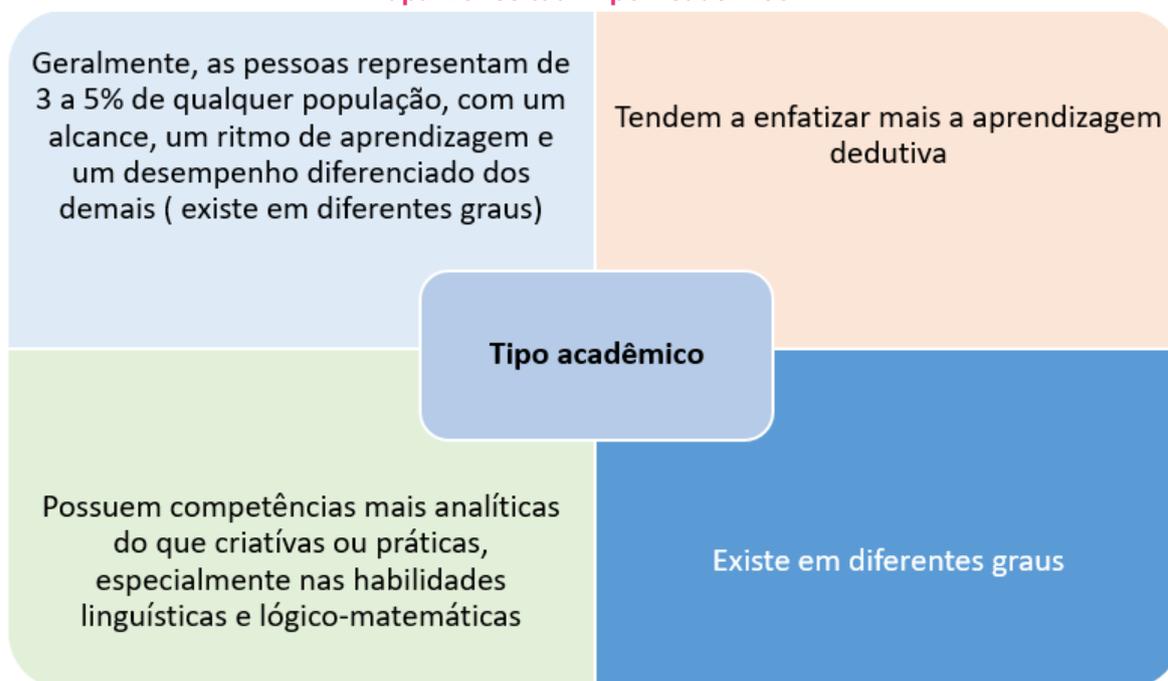
Para ilustrar, o que vem à mente do leitor se eu lhe apresentasse a palavra sofá, quais seriam as primeiras imagens que lhe viriam à mente? Pense em ideias associadas a esta palavra por alguns segundos. É bem provável que as primeiras ideias foram uma sala, dentro de uma casa, uma construção com paredes de concreto, ou seja, uma associação lógica, num pensamento convergente. Porém, à medida que outras ideias vão sendo protagonizadas, elas são associadas a conceitos mais abstratos, ou seja, a palavra sofá pode estar associada com a ideia de família, lar, aconchego e outros conceitos mais complexos.

Os testes ou provas, elaborados pelos professores, trazem um escore de respostas corretas às perguntas que darão ao estudante a nota para “medir” seu conhecimento em dada avaliação. Com bastante frequência, é considerada certa aquela resposta única. Embora o pensamento abstrato seja desenvolvido por pessoas com características de AH/SD, pensamento convergente também é incentivado pela escola. A pessoa com um perfil acadêmico demonstra habilidades analíticas muito avançadas, além de uma paixão pela leitura e geralmente costumam ter notas elevadas na escola, pois se adaptam ao ritmo sistematizado pelo espaço escolar, e

são tidos como “bons estudantes” pelos professores, pois o espaço formal da escola incentiva este tipo de pensamento. Renzulli (2000) ressalta que estes são os grandes consumidores de conhecimento e esse é o diferencial das pessoas com AH/SD do tipo acadêmico em relação ao tipo criativo.

O quadro a seguir pode esclarecer, a partir dos estudos de Renzulli (2000), como pode ser identificado, entre os dois tipos de superdotados, o tipo acadêmico.

#### Mapa Conceitual-Tipo Acadêmico



•Mapa conceitual organizado pelas autoras especialmente para este estudo

Pérez (2004) afirma que o estudante do tipo acadêmico reconhece sua diferença como algo negativo para ele. Geralmente na escola, em função do seu ritmo de aprendizagem, do seu desempenho e interesse, acaba se afastando dos demais, que muitas vezes o rotulam como Nerd, CDF, entre outros apelidos depreciativos que o atingem na sua autoestima. Dessa forma, existe uma tendência ao isolamento e a dificuldade de estabelecer relações de afeto, exceto quando há um destaque para a inteligência interpessoal.

É possível observar outra característica no estudante do tipo acadêmico: o gosto pela leitura em focos de interesse bem específicos, comumente restritos a uma ou a duas áreas do conhecimento. Geralmente esse tipo de estudante tem boas notas, pois mesmo que tenha destaque maior em uma ou mais disciplinas escolares, a avaliação do seu conhecimento é feita via linguística (sociologia, literatura, história, psicologia, geografia, línguas estrangeiras) ou lógico-matemática (física, química, matemática e biologia. Winner (1998) afirma que por terem uma relação assim com as disciplinas e com a própria escola- não precisar de muito esforço para obterem sucesso o adulto com AH/SD, pode dedicar pouco esforço no mundo do trabalho, uma vez que tenham aprendido a não fazer muito esforço para obtenção do mesmo.

Desde a infância, o tipo acadêmico precisa enfrentar problemas decorrentes da ineficiência do trabalho da escola. Para Freeman; Guenther (2000), são impacientes porque terminam as atividades antes que os outros, o que gera tédio e aborrecimento. Com isso, muitos estudantes podem apresentar baixa em seu rendimento, para estarem ou se sentirem aceitos e na “média”

dos demais. Pode-se acrescentar que corresponderia a uma estratégia para evitar a rejeição do grupo e assim acabam escondendo suas habilidades. Infelizmente, convive-se com falta de oportunidades educacionais para reconhecer e desenvolver habilidades que muitas vezes são distorcidas por educadores ou pais, fato que acentua a demanda sobre o desenvolvimento integral da pessoa, neste caso, da pessoa com AH/SD.

## **SOBRE O PRODUTIVO-CRIATIVO**

Dando sequência, urge dizer que o superdotado produtivo-criativo, para Renzulli (2000), se diferenciam do tipo acadêmico não pela quantidade da produção, mas por sua qualidade, que é criativa, pelo desejo de criar algo novo. O processo de pensamento se dá de forma integrada, indutiva e direcionada para um problema real e além disso, de uma forma divergente: vão das partes para o todo.

Embora seja um processo do tipo divergente de pensamento, não quer dizer que a pessoa com AH/SD do tipo produtivo-criativo não use o pensamento convergente. É através do pensamento convergente que ela encontra solução (que requer o pensamento lógico), porém a busca de soluções não se restringe às respostas esperadas, mas a melhor e a mais criativa de todas as respostas possíveis

É muito comum um superdotado com características de produtivo-criativo ser considerado um dispersivo, como se andasse sempre no mundo da lua, porque está sempre preocupado com suas ideias e problemas e se distrai, parecendo estar alheio ao mundo real. Torrance (1974), define esse tipo de aluno como aquele que distrai os colegas, que enfeita o caderno e que muitas vezes não o tem. Seus registros são exíguos, com um ou dois parágrafos além da data. Porém, nas últimas folhas, não é raro encontrar poemas ou verdadeiras obras de arte, que só podem ser vistos e avaliados por um tipo de escola ou de professor mais flexível e dinâmico.

Os superdotados desse tipo são imaginativos, intuitivos e inventivos e têm ideias, produtos e originais para resolver problemas, embora essas ideias e produtos, comumente não sejam valorizados como deveriam, principalmente em um ambiente tradicional que não aprecia a criatividade.



•Mapa conceitual organizado pelas autoras especialmente para este estudo.

A qualidade da sua produção é criativa e se dá através de produtos originais elaborados propositadamente para ter um impacto sobre um ou mais públicos-alvo. É produtor de conhecimento ( diferente do acadêmico, que é consumidor de conhecimento), com isso, coloca as suas habilidades para trabalhar nos problemas e áreas de estudo que têm relevância pessoal e que podem ser levados progressivamente a níveis apropriadamente desafiadores da atividade investigativa.

Geralmente seus interesses não são contemplados pelo currículo do ensino regular, levando-o a ter tendência à dispersão e pode apresentar dificuldades de aprendizagem, hiperatividade, com déficit de atenção ou desvios de comportamento; buscam atividades paralelas, são considerados desmotivados e seu desempenho é considerado baixo e apresentam picos de rendimento.

A criatividade está imbricada em todas suas atividades e esses estudantes geralmente apresentam picos de rendimento, embora, de acordo com Renzulli (2000), são destacados produtores de conhecimento que normalmente fazem as grandes transformações para a humanidade. Na história, essas pessoas tiveram dificuldades na escola, como Einstein, Newton, Pasteur, Rodin, Gauguin, Renoir, Jung e tantos outros. Se fizesse, apenas testes de habilidades cognitivas, não teriam sido reconhecidos como superdotados e, de acordo com Renzulli (2000) estes testes não podem trazer à luz as respostas imaginativas, originais e únicas que geralmente são frequentes nas pessoas criativas.

Jung (1920-1961 ) foi considerado tolo pelos seus professores e ele próprio menosprezava a sua inteligência; Gregor Mendel, o autor da teoria da hereditariedade, não foi aprovado em dois concursos para professor; Tolstoi, o grande escritor russo, era considerado um estudante incapaz e sem motivação; Einstein, que se alfabetizou tardiamente em relação a outras crianças, era considerado mentalmente lento, pouco sociável ;na área das Artes, Manet, Gauguin e Rodin eram considerados estudantes medíocres e fracos, com desempenho insatisfatório.

De forma errônea, muitos professores se referem assim a alunos que tem um desempenho diferente do tradicionalmente esperado, principalmente aqueles com nível socioeconômico baixo.

As crianças de baixo nível socioeconômico podem, muitas vezes, demonstrar seus talentos em áreas consideradas como não acadêmicas” e, no contexto brasileiro, a maioria dos estudantes matriculados em escolas públicas provêm de classes desprivilegiadas. A terceira razão para olhar com atenção para pessoas acompanhadas desses comentários é o grande número de estudantes desse tipo que estão sendo confundidos com crianças que apresentam patologias, distúrbios de conduta ou dificuldades de aprendizagem. Na nossa realidade, a moda é dizer que esses estudantes são hiperativos. Wechsler (1998, p. 164),

Para Pérez, (2004), assim como a inteligência, a criatividade não é um traço geral e ela também pode ser mais elevada numa área. Contudo, é imperioso observar que a pessoa é única, com características próprias e necessita ser visto e reconhecido sobre a inteligência de maior destaque.

Renzulli (2004), afirma que os cocientes nos testes de QI torna ainda mais difícil a identificação desse tipo de superdotado, pois, no momento da avaliação, se ele estiver em uma fase de latência da criatividade, não demonstrará um desempenho destacado. Dessa forma, muitos superdotados deixam de ser reconhecidos como tal, porque não apresenta um desempenho esperado em algo que pode levar anos para aparecer de forma contundente. Gardner (1995) re-

lata que para ter destaque numa área, uma pessoa precisa dedicar-se a ela pelo menos durante 10 anos e aí é que podem demonstrar serem capazes de desenvolver esse comportamento de superdotação.

Existem muitos estudantes talentosos que não tem seu desempenho associado à superdotação, uma vez que não precisa estar vinculada somente à parte artística, aos esportes ou à arte, mas em todo o fazer humano. Infelizmente, os mais criativos, geralmente não são queridos ou apreciados pelos professores, porque ainda existe uma mentalidade de que o aluno ideal é aquele do tipo acadêmico.

Wechsler (1998) assinala que não estimular ou reprimir o talento da pessoa, a induz ao conformismo com as normas, tolhendo-a de produzir de acordo com seu potencial, realizando somente o que é esperado que ela faça. Isso tudo, para Torrance (1976), incide em omissão por parte de pais ou professores, pois se trata de pessoas com ideias excelentes, mas que adquirem a reputação de terem ideias malucas, tolas ou maldosas. Essa depreciação gera um efeito negativo sobre o desenvolvimento da sua personalidade, aniquilando seus talentos criativos.

Os superdotados, quando não observados e respeitados nas suas interfaces ainda na infância, muitas vezes são adolescentes ou adultos encaminhados para avaliação psiquiátrica ou psicológica. Desse modo, vem à tona as dificuldades, que geralmente estão relacionadas à falta de um olhar mais apurado, sensível e flexibilizado por parte da escola e da família.

Percebe-se com isso a função social da educação e sua relevância para a inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação, uma vez que se esses alunos não forem adequadamente orientados e incentivados, podem não desenvolver potencialmente suas habilidades, deixando de trazer contribuições para o avanço social e para seu bem-estar neste contexto. (FREITAS, *et al.*, 2012, p. 207)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao conhecer as políticas públicas voltadas para o atendimento dos indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação no país, no contexto da educação especial/inclusiva como uma preocupação de autoridades governamentais, no que tange ao interesse de implementar caminhos legais que favoreçam uma ação integrada entre órgãos públicos e particulares, pressupõe-se que haja, na prática, um planejamento para a promoção e adequada qualificação dos recursos humanos para reconhecer e desenvolver o sujeito de acordo com as suas especificidades.

Exigir desempenho excessivo de um superdotado quanto subestimar sua capacidade, poderá criar obstáculos emocionais. Assim, é importante que sejam definidas algumas estratégias institucionais que sejam encorajadoras, permitindo que o sujeito se sinta capaz de protagonizar sua própria história, baseado na sua singularidade.

Ao reconhecer a importância dos vários conceitos teóricos que ajudaram a embasar este estudo, elegemos os estudos de Renzulli, por considerar que as Altas Habilidades e Superdotação AH/SD do tipo acadêmico ou do tipo produtivo-criativo, se entrecruzam em quaisquer tipos de inteligências, salientando que a diferença uma da outra está em relação ao tipo, ou seja, não são as inteligências onde elas se manifestam, mas a forma como se manifestam.

Finalmente, há que ser considerada a identificação do caráter segregacionista em torno da genialidade. Sob este aspecto, o sujeito ainda se vê marcado pela subjetividade segundo o

lugar que ocupa: dentro de uma esfera perversa que continuamente o defronta no exercício de conviver consigo e com o outro, dadas as suas especificidades.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Amélia; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. Educação (Porto Alegre), v. 1, n. 55, p. 45- 64, 2005.

ANTIPOFF, H. A educação do Bem Dotado. Coletânea das Obras de Helna Antipoff . Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA,1992.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001b.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2022.

BRASIL. Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015b. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm). Acesso em: 20 fevereiro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

DELOU, C. M. C. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. Brasília, 2007.

FREITAS, Soraia Napoleão *et al.* Alunos Com Altas Habilidades/Superdotação: Problematizando as tendências Pedagógicas Tendo em Vista as Práticas Educacionais Com Estes Alunos. Revista Teias, [S.l.], v. 13, n. 28, p. 15 pgs., ago. 2012. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24240/17219>>. Acesso em: 15 fev. 2022.

GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GAGNÉ, F. Building gifts into talents: detailed overview of the DMGT 2.0. In: JUNG, C. G. Definições (1920). In: Obras completas. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. v. 6.

GUIMARÃES, T. G. Avaliação psicológica de alunos com altas habilidades. In:

FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Orgs.). Desenvolvimento de talentos e altas habilidades. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 79-85.

- FREEMAN, J.; GUENTHER, Z.C. Educando os mais capazes: idéias e ações comprovadas. São Paulo: EPU, 2000.
- MACFARLANE, B.; STAMBAUGH, T. (Eds.) Leading change in gifted education: the festschrift of Dr. Joyce Van Tassel-Baska. Waco: Prufrock Press, 2009. p. 61-80.
- NOVAES, M. H. Desenvolvimento psicológico do superdotado. São Paulo: Atlas, 1979.
- PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. Porto Alegre, 2004. Dissertação (Mestrado) -Programa de Pós-Graduação em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- RENZULLI, J. S El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa. In: BENITO MATE, Y. Intervención e investigación psicoeducativas em alumnos superdotados. 2. ed. Salamanca: Amarú, 2000.
- RENZULLI, J. S. (2004). O que é esta coisa chamada superdotação, e como desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Educação, 1(52), 75-131.
- TURNBULL, A.; Turnbull, R.; Wehmeyer, M. L.; Shogren, K. A. Exceptional lives: special education in today's schools. 8. ed. Always Learning –Pearson, 2015.
- TUTTLE JR., F. B.; Becker, L. A.; Sousa, J. A. Characteristics and identification of gifted and talented students. 3. ed. Washington: National Education Association, 1988. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED298752.pdf> Acesso em: 20 fevereiro de 2022.
- TORRANCE, E. P. (1974). Norms-technical manual Torrance Tests of Creative Thinking: Verbal Tests, Forms A and B, Figural Tests, Form A and B. Lexington, Ma: Ginn and Company
- VIGANÓ, C. A avaliação e seus destinos: outras considerações. Mental, nov. 2005, v, 3, n. 5, p. 15-21.
- VIRGOLIM, Angela M. R. Altas habilidades/superdotação: encorajando po-tenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.
- WECHSLER, S. M. (1998). Criatividade: descobrindo e encorajando. São Paulo: Editora Psy.
- WINNER, E. Crianças superdotadas: mitos e realidades. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

## **A educação inclusiva transformou as escolas**

---

*Mônica Ribeiro dos Santos de Oliveira  
Thais Susane Ananias Silva de Melo  
Samara Rani Duarte Bezerra da Silva  
Ozilene Francisca Ferreira da Silva  
Josecleide Pereira de Andrade  
Larissa Sofia Freire de Sá Lima  
Ivanise Lopes da Silva Lima  
Josiene Albino Arruda  
Gercileide da Costa Lima  
Edna Maria Ferreira de Sena*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.65.12

## RESUMO

A elaboração desse estudo tem por objetivo a interação entre a Educação Inclusiva transformadora nas Escolas. O presente tema está em nosso cotidiano e deve ser ensinado tanto nas escolas como na sociedade, sendo fundamental para os discentes na sua formação como cidadãos. Devemos respeitar as leis que tratam sobre a inclusão e que todos possam ter seus direitos respeitados, não havendo nenhum tipo de exclusão. O conhecimento como meio de modificar a sua versão de ver o mundo. É necessário que nossos alunos tenham um olhar crítico diante da problemática da educação e seus avanços sobre Inclusão na atualidade. Nesta perspectiva, usaremos estratégias que possam tornar reais o que cita os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Constituição Federal Brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) entre outras leis. É de suma importância aos professores, formar indivíduos que sejam críticos, que reflitam sobre os acontecimentos, que compreendam os assuntos da atualidade, bem como os abordados em sala, instigando os alunos a pensarem, a resolverem problemas, a trabalhar em grupo, a saber lidar com as mais diversificadas situações sejam no âmbito escolar, familiar ou social. Desse modo, a temática abordada nos mostra a importância da inclusão, onde deve-se acolher a todos os integrantes do processo de ensino aprendizagem.

**Palavras-chave:** ensino. educação. inclusão.

## INTRODUÇÃO

O Presente trabalho tem como tema: Educação Inclusiva transformou as Escolas. Ao pensar na Educação Especial e Inclusão, considera a aprendizagem, com a proposta curricular da escola e a diversificação como base metodológica para ensinar a todos.

Quando se fala em educação, podemos notar que ela é a ferramenta básica para a inserção de qualquer pessoa em seu meio social. Ela transmite a cultura, é fundamental na construção do indivíduo enquanto cidadão, amplia conhecimentos visando à construção de um mundo melhor para todos. Sendo considerada o fundamento para a participação, independência, conhecimento e autorrealização, a educação torna-se, assim, imprescindível para a realização plena de todos os cidadãos, sem qualquer discriminação. Durante muito tempo o diferente foi excluído da sociedade, tempo esse marcado por atitudes e pensamentos absurdos, tendo consequências consideradas atualmente desumanas. Pessoas com deficiência não podiam participar dos espaços sociais onde se transmitiam conhecimento nem conviver com os seus iguais; não tinham direitos mínimos e, muitas vezes, eram consideradas aberrações e castigos divinos. Com o passar dos séculos, essas visões e pensamentos foram se reformulando, repensados pela sociedade, pelos políticos e pelas políticas públicas, as quais passaram a incluir em suas leis e decretos o direito de ser diferente. Inicia- Atendimento Educacional Especializado, um movimento pela igualdade de direito, onde todos possam ser cidadãos participativos. A Educação Inclusiva é uma realidade de todas as Escolas no momento atual, mas nem sempre aconteceu assim. A Educação que conhecíamos, tradicional, foi sendo modificada, transformada e moldada para uma nova perspectiva em torno do assunto, do sistema regular por terem alguma deficiência física, psicológica, psicomotora, auditiva, visual entre outras. Antigamente, os alunos com algum tipo de deficiência ou especiais, eram mantidos dentro de suas casas, não podiam ter acesso a escola e nem mesmo a conviver em sociedade. Com as no-

vas diretrizes e políticas públicas voltadas a Inclusão seja na sociedade, seja nas Escolas, temos um novo cenário, Nacional, Internacional e mundial. Hoje podemos ver as pessoas com deficiências ou com necessidades especiais nas competições esportivas, nas olimpíadas, trabalhando, estudando, fazendo cursos, faculdades, casando como as demais pessoas consideradas normais.

Ao falarmos em inclusão, nos vem o contexto histórico de lutas ao longo dos anos, onde podemos considerar um grande avanço para educação. Na perspectiva nesse período, surgiu reflexões sobre tema no processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar, considerando a escola uma das protagonistas para na colocação de ideias e apontar, como estratégia específica curricular na aprendizagem, ponto bastante importante que pretende ensinar a todos. O movimento mundial pela educação tornou-se, inclusive, uma luta de TODOS para TODOS, sendo considerado uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos no sentido de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. O direito do aluno com necessidades educativas especiais e de todos os cidadãos a educação é um direito constitucional.

Meados dos anos 90 houve muitos movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas com necessidades especiais ou algum tipo de deficiências. Um marco, sem dúvidas, foi Declaração de Salamanca (1994), onde aborda a Educação Especial, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU). No ano de 2008, foi inserida na agenda educacional brasileira por meio do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Programa Educação Inclusiva do Ministério da Educação (MEC), lembrando que na Constituição Federal (1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96).

Segundo as políticas educacionais, descreve-se uma escola que se prepara para enfrentar o desafio de oferecer uma educação inclusiva e de qualidade para todos, considerando que, cada aluno numa sala de aula apresenta características próprias e um conjunto de valores e informações que os tornam únicos e especiais, constituindo uma diversidade de interesses de ritmos de aprendizagem, o desafio e as expectativas da escola hoje e trabalhar com essas diversidades na tentativa de construir um novo conceito do processo ensino-aprendizagem, eliminando definitivamente o seu caráter excludente, de modo que sejam incluídos neste processo todos que dele, por direito, são sujeitos. De acordo com a LDB, no 9.394/96) a educação especial é a modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Sabemos que nem sempre as crianças com quaisquer tipos de deficiências eram incluídas na sociedade e tão pouco nas Escolas. Elas eram vistas como uma aberração, ou até mesmo castigo de Deus. Por portanto, a Inclusão dentro das escolas contribui para que não haja distinção ou exclusão de nenhum aluno, para que a mudança sociopolítica venha ocorrer também dentro da sociedade.

Para que a Educação Inclusiva possa ser uma realidade, faz-se necessário, que se tenha conhecimento, onde os educadores estejam sempre em constante aprendizado, buscando informações pertinentes ao desenvolvimento na sala, através de palestras, especializações, formação continuada, cursos de aperfeiçoamentos, investimentos pelos governos, disponibilização de materiais de didático, acessibilidade nos prédios públicos, pluralismo de possibilidades. A Educação está associada ao ensino e desenvolvimento das competências, habilidades dos discentes com deficiência ou necessidade especiais, onde precisa-se avançar no que diz respeito as diversas deficiências, cada uma necessita de um cuidado específico.

O Plano Nacional de Educação do Brasil (PNE) em sua meta de nº4 fala sobre os alunos com deficiência, transtornos globais/do desenvolvimento e altas habilidades estejam matriculados em escolas regulares. Este plano para a educação brasileira está constituído de 20 metas, a serem cumpridas entre os anos de 2014 à 2024.

Portanto podemos contribuir como a educação inclusiva passa a perceber que a escola e um espaço de todos, no qual os alunos possam construir seus conhecimentos segundo suas capacidades, expressando livremente suas ideias, participando efetivamente das atividades propostas pelos professores, e se desenvolvam como cidadãos, nas suas diferenças. Segundo Silva, a diferença (vem) do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irredutíveis à identidade.

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS.

A Educação Inclusiva é considerada uma forma de acolher a todos e que não ocorra separação, tendo uma escola única para todos, onde não se diferencia o apoio a ser dado aquelas pessoas ou crianças com alguma deficiência. A Inclusão está ligada a políticas públicas que favoreçam o ensino em sala de aula, onde a escola precisa de uma reorganização e reestruturação.

É importante que se crie um ambiente educacional onde se tenha respeito, solidariedade e aceitação, onde os discentes com deficiência ou com necessidades especiais venham a integrar entre si e com demais colegas, participando das aulas e que cada um possa construir sua forma única de aprender e se desenvolver.

A escola inclusiva com equidade é um desafio que implica e rever alguns aspectos, que envolvem desde o setor administrativo até o pedagógico. As unidades escolares de ensino regular devem oferecer vagas e matricular todos os alunos, organizando-se para o atendimento com equidade aos educandos com necessidades educacionais especiais.

Conforme Mader (1997), é necessário construir uma política de igualdade com seriedade e responsabilidade, possibilitando ações significativas e de qualidade na prática de educação inclusiva.

Hoje a Educação Inclusiva está sendo falada e foi incluída no Plano Nacional de Educação (PNE) no Brasil e a Declaração de Salamanca foi inserida na Constituição Federal, onde também foi criada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI). As pessoas com deficiência não tinham direitos de frequentar as escolas regulares da educação infantil e nem do ensino fundamental, elas eram excluídas da sociedade, por vezes até, mantidas presas em suas casas ou quartos, eram consideradas como aberrações ou castigos de Deus/deuses. Em Muitos países ou sociedades, as pessoas com deficiência eram mortas ou abandonadas após o nascimento por seus pais, familiares ou religiosos, seus direitos eram violados, não podiam ser dá nobreza, trabalhar, estudar, casar etc.

Segundo Monteiro (2009, p.7): (...) “ era comum à política da eugenia, com a proposta de fortalecimento das mulheres para que elas gerassem filhos fortes e sadios, além do abandono das crianças fracas ou deficientes.”

Em território brasileiro, a inclusão, no decorrer da história não foi muito diferente dos

demais países e sociedades.

Conforme Negreiros (2014, p.16):

No Brasil, a pessoa com deficiência foi incluída, por vários séculos, dentro da categoria mais ampla dos miseráveis, talvez o mais pobre entre os pobres (Silva, 1987). Na cultura indígena, onde as pessoas nascidas com deficiência era um sinal de mau agouro, um prenúncio de castigos dos deuses a eliminação sumária das crianças era habitual, assim como o abandono dos que adquiriam a deficiência no decorrer da vida.

Independente de países ou cidades, as culturas se repetiam em relação as pessoas com deficiências, vistas como miseráveis, castigo e por isso teriam que ser eliminadas daquela sociedade. As pessoas com deficiências, pois ainda existem muitos preconceitos e as pessoas olham com pena, como coitados (as), incapacitados de fazer as atividades que indivíduos tidos normais fazem. É importante esclarecer, pois os educadores ainda confundem a educação inclusiva com a educação especial na sala de aula. A Educação especial ela requer ambientes que sejam especializados em determinadas deficiências com profissionais qualificados para a função a que lhe foi atribuída. Já na Educação Inclusiva, há uma diversidade de alunos e não há separação entre eles, na sala terá tanto alunos com deficiência como sem deficiência, todos aprendendo juntos, lado a lado, numa sala regular.

O fato, é que as Escolas de uma forma geral, não estão preparadas para receber discentes com deficiência ou necessidade especiais, pois muitas vezes são colocados muitos discentes com deficiência em uma mesma sala, onde é necessário um educador que auxiliar, o que nem sempre a lei é cumprida dentro das escolas. Os educadores tentam fazer um bom trabalho, mas não conseguem, por falta de não estarem preparados para aquela situação, por falta de apoio da gestão da escola e até mesmo das famílias dos discentes, por falta de materiais didáticos etc.

Para que seja realidade, a Educação Inclusiva nas escolas, podemos cobrar do poder público, gestores, secretárias de educação diretores e equipe gestora cursos de aperfeiçoamentos, formação continuada, políticas públicas voltadas a educação inclusiva, materiais didáticos para que possa ser utilizado em sala durante as aulas, especializações, incentivos financeiros por meio de bolsas de estudos para os professores, porque em sua maioria são os profissionais da educação que arcam seus custos para obter conhecimentos adequados sobre os assuntos, reuniões com as famílias, oferecer aos professores suportes de um profissional de psicologia, realizar dinâmicas, escutar os professores e equipe escolar, realizar ações para obter melhores resultados de aprendizagem, ambientes adaptados as pessoas com deficiência.

Ricardo Henriques (Observatório-Instituto Unibanco) reforça sobre o modelo inclusivo na comunidade escolar:

A educação inclusiva é para todos os discentes. É para ter igualdade de oportunidades, valorização da diversidade, e promover a aprendizagem de todos, com deficiência e sem deficiência. A Escola, a gente não pode esquecer, é muito mais do que um local de aprendizagem das disciplinas curriculares tradicionais, é um espaço de socialização e integração dos estudantes. É um espaço de valorização da diversidade que favorece o desenvolvimento cognitivo, evidentemente, mas também socioemocional. (Observatório-Instituto Unibanco- Educação Inclusiva: Um direito inegociável).

Todas as conquistas obtidas até os dias atuais em relação a educação inclusiva, se deu pelo fato de ter acontecido várias discussões de nível internacional para que fossem implementadas leis que pudessem assistir melhores os educandos com deficiências. Foi a partir do século XX que o mundo teve uma mudança de paradigma e um novo olhar em relação as crianças,

adolescentes, adultos com deficiências.

Meados de 1945, com a criação das Organizações das Nações Unidas (ONU), foi que o mundo passou a enxergar a questão dos direitos humanos, necessidades das pessoas, dignidade humana, igualdade entre as pessoas, sem importar a cor, credo, raça, deficiências, classe social, com isso surgiu a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que cita em seu artigo 1º : “todos os humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direito”.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada no dia 20/11/1959 cita em seu Princípio V: “o Direito à Educação e aos cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente; em seu artigo VII reafirma o Direito a educação gratuita e ao lazer infantil”.(UNICEF 1959).

Em 1994, na cidade de Salamanca, Espanha, aconteceu uma grande conferência mundial onde estavam presentes mais de 80 países deixando em evidência o que é educação especial a nível mundial, foi exposta a necessidade de atender as pessoas com deficiência, onde as nações precisavam de um direcionamento comum , um documento que pudesse ajudar as nações a incluírem as pessoas com deficiências no ensino regular, algo que fosse uma referência para todos os países, daí surgiu a Declaração de Salamanca, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU). A partir da criação deste documento mundial, a Declaração de Salamanca, as políticas de educação inclusiva começam a ser criadas no território brasileiro.

Em relação ao Brasil, tivemos momentos importantes para a educação inclusiva, onde foram criadas e aprovadas leis em prol da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular das escolas brasileiras. A educação para as pessoas com algum tipo de deficiência era executada de maneira assistencial ou por meio de instituições filantrópicas.

A partir da Constituição Federal de 1988, no Brasil, o Estado se preocupou com educação para as crianças com deficiências a serem incluídas nas escolas, para que estas crianças pudessem ter suas experiências e aprendizados na escola regular. Constituição da República Federativa do Brasil Estabelece: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, ainda, artigo 205: “A Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), deixando claro que educação especial no sistema de ensino brasileiro, passa a ser modalidade de ensino da educação infantil ao nível superior, foram criados dispositivos e esclarecimentos que anteriormente nem eram mencionados.

As escolas brasileiras e demais escolas mundiais, devem ser locais de aprendizagens e que ocorra a democracia inclusiva, onde não se pode negar de forma alguma a matrícula de qualquer aluno, seja ele com deficiência ou não, garantindo-lhes oportunidades, igualdade e o acesso a educação, fazendo com que todos venham a participar do processo educativo de ensino - aprendizagem, sem qualquer tipo de exclusão ou distinção. É importante que as escolas e professores compreendam que a inclusão de pessoas com deficiência passou a ser um direito

exigido em lei e que deve ser cumprido, mas que nem sempre as escolas estão preparadas para receber alunos com qualquer tipo de deficiências. Faz-se necessário a valorização das diferenças, com uma proposta educativa que venha a contemplar o aprendizado de todas as crianças juntas, em um mesmo ambiente escolar, onde possam criar uma sociedade mais igualitária e consciente, sem separação e preconceitos.

A LDB no capítulo V, em seu art. 59, inciso III, diz que: “Os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais:(...) professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p. 44).

Temos que ter a consciência de que não basta apenas os pais matricularem seus filhos em salas de aulas regulares, assim como afirma a lei, mas é importante saber que incluir é diferente de inserir, onde a inclusão está associada as oportunidades de aprendizado, crescimento e desenvolvimento intelectual, psicomotor, emocional, cognitivo, respeito e valorização das diferenças.

As escolas necessitam rever suas propostas pedagógicas, o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), seu currículo, as questões de inclusão, estruturas e ambientes acessíveis, que ofertem a educação inclusiva de fato, sem exclusão ou distinção, não apenas inserir as crianças com deficiência no ambiente escolar, o que acontecia era que a educação para estas crianças com deficiências era ofertada de forma parcial, onde as crianças com deficiência eram separadas das demais crianças e faziam atividades isoladas ou diferenciada. Para oferecer uma educação de qualidade para os alunos com necessidades especiais, a escola precisa capacitar seus professores para receber essas crianças e jovens. O próprio Ministério da Educação reconhece que inclusão não significa somente matricular os educandos e ignorar suas necessidades especiais, mas sim dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica." (MEC/SEESP, 1998).

Existem cinco (05) grandes princípios que regem a Educação Inclusiva:1-Toda pessoa tem o direito de acesso à educação; 2- Toda Pessoas aprende; 3- O processo de aprendizagem de cada pessoa é singular; 4- O convívio no ambiente escolar comum beneficia todos; 5-Educação Inclusiva diz respeito a todos.

Para que se tenha uma educação inclusiva é necessário que se trace estratégias que sejam eficientes, uma equipe escolar que possa desempenhar seu papel, pais envolvidos no processo de ensino aprendizagem, sendo um processo gradativo, contínuo e coletivo, o cotidiano escolar precisa ser modificado, promovendo à diversidade e oportunidades de aprendizados, experiências, desenvolvimentos cognitivos, afetivos, acessibilidade, igualdade de direitos.

## **Evolução da inclusão**

A Educação Inclusiva consiste na ideia de um ensino contemporâneo que tem como objetivo garantir o direito de todos à educação, todos juntos em um mesmo ambiente, aprendendo e trocando experiências vivenciadas em seu dia-a-dia.

Entende-se na igualdade de oportunidades e a valorização dos diferentes tipos de pessoas, dessa forma, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e

de gênero dos seres humanos não têm nenhuma interferência no aprendizado de cada um.

Devemos refletir e discutir sobre a inclusão dos discentes com necessidades especiais nos faz repensar todo sentido que é atribuído a educação e formação do cidadão. “[...] a história da pedagogia, assim como das instituições escolares, nada mais é do que a implementação cada vez mais audaciosa dessa aposta: a escolha da educação contra a da exclusão” [...]. (MEIRIEU, 2001, p. 43).

Uma escola inclusiva é aquela que não seleciona alunos levando em consideração as suas diferenças e aspectos individuais, se a educação é para todos, os alunos com necessidades específicas estão enquadrados sem nenhuma distinção entre os demais.

Incluir não é apenas inserir o educando com necessidades especiais no ensino regular, sem nenhum acompanhamento e/ou suporte específico, é muito mais do que isso. Os educadores necessitam de apoio técnico e acompanhamento pedagógico, com profissionais especializados para dar todo suporte que eles necessitam, para reavaliarem suas práticas e ajudarem seus alunos na prazerosa tarefa da busca pelo conhecimento, porque o aluno de hoje precisa ser protagonista de seu próprio aprendizado. Sabemos que esse trabalho não é nada fácil, mas exige dos/as educadores, dedicação, formação, pesquisa, muito trabalho e experiência.

Os resultados positivos de toda prática da educação inclusiva podem ser notados quando professores, famílias e toda comunidade existente ao redor do âmbito escolar estiverem certificados de que o grande objetivo da inclusão é a garantia de que todos os estudantes, com ou sem deficiência/necessidade especial, participem ativamente das atividades propostas pela escola e na comunidade sem nenhuma restrição ou desigualdade entre os colegas.

Perceber que cada educando tem seu próprio ritmo de aprendizagem, com isso, precisamos respeitar os avanços e/ou retrocessos quando o ele/a não conseguir avançar nas atividades, com isso dar possibilidades para que o estudante consiga prosseguir sendo capaz de protagonizar junto a ajuda do seu educador ou facilitador. Se faz necessário respeitar o tempo e o ritmo do discente para que o resultado final seja alcançado.

Na educação inclusiva o aluno é o protagonista de seu próprio aprendizado, onde o educador deixar de ser aquele um “ditador” e dono de todos os saberes para ser um orientador/mediador. Os educadores são responsáveis diretamente pelo aprendizado do discente, mas como um facilitador do processo, ajudando na construção que é concedida pelos próprios esforços dos discente, mas além do educador é necessário a inclusão de profissionais especializados com deficiência.

A inclusão de alunos com deficiência junto aos alunos sem deficiência, pois eles têm a capacidade de aprender uns com os outros, respeitando sempre as suas individualidades, limites, ritmos, especificidades, características de cada aluno.

No ambiente escolar, local onde ocorre grande parte dessas ações: respeito, valores, partilha, companheirismo entre outros de alunos, com ou sem deficiência, precisa ser expandido para o externo, por que não cabe apenas à escola essa tarefa, a família e sociedade devem estar inteiramente ligada na aprendizagem para que assim, seja concretizado de forma mais eficiente.

A Acessibilidade é essencial para construção de um ambiente escolar que seja inclu-

sivo. A inclusão torna-se fundamental para que se faça uma sociedade cada vez mais justa, honesta, sem preconceito e diversificada e ampla, portanto, é os profissionais da educação conhecerem a nossa Constituição Federal e as leis sobre a educação especial para pessoas com deficiência.

Nos anos 2000 foi criada e aprovada a lei de acessibilidade nº 10.098, sendo reforçada pelo decreto 5.296 no ano de 2004, enfatizando a lei ao atendimento prioritário, projetos arquitetônicos e urbanos acessíveis.

Em 2015 criou-se a lei de inclusão da pessoa com deficiência nº 13.146/2015.

Educar uma sociedade para ser inclusiva é pactuar-se com a divulgação de novos paradigmas, levando em consideração a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e de todo e qualquer cidadão no ensino regular, gratuito e de qualidade. Segundo Andréa Ramal, O objetivo da educação inclusiva não é tornar todas as crianças iguais, e sim respeitar e valorizar as diferenças.

Diante dessa realidade, a construção de uma sociedade e de uma educação inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento de cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e responsabilidades.

Das referidas colocações a seguir é uma sucinta demonstração de que a temática em questão não pode ser considerada – tanto pela sociedade quanto pela família e a escola – como algo recentemente discutido e implantado, mas, sim, como algo conquistado no decorrer dos séculos e que o pano de fundo para essa realidade à formação continuada de docentes é um dos pontos fundamentais. Estudos revelam os desafios postos à formação de professores no processo de inclusão escolar, ressaltando o quanto os professores se sentem despreparados em sua prática docente no enfrentamento das diferenças cognitivas, sensoriais e físicas que interferem na aprendizagem dos alunos com deficiência pode-se afirmar a a formação de professores deve abranger o desenvolvimento de sua sensibilidade para que possam refletir sobre a própria prática docente, assim, planejar de maneira flexível, articulando o ensino às demandas de aprendizagem dos alunos, considerando diversas possibilidades educacionais.

Os educadores, os professores e os auxiliares de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que seus alunos apresentam que tipo de estratégia deve ser consideradas para lhes dar respostas e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos.

Diante disso, verifica-se a necessidade da formação continuada do educador, como também, a influência da mediação docente no ensino aprendizagem na educação das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Na realização e análise de questões históricas da Educação Especial, em diversos países, encontram-se estudiosos como Mendes, 1994; 1995; Sassaki, 1997, dentre outros, os quais se debruçam a investigar sobre alguns dos aspectos históricos que perpassam o tempo e influenciaram a educação que se almeja para TODOS. Por meio desses estudos, identifica-se que a Idade Pré-Cristã foi fortemente marcada pela negligência e pelo abandono, pois as pessoas com deficiência eram consideradas seres diabólicos e sub-humanos. As crianças, quando nas-

ciam com alguma deficiência já identificada, eram “eliminadas” de forma brutal, na maioria das vezes asfixiadas após o nascimento; já as que se tornavam adultos eram abandonadas por suas famílias. Em seguida, encontra-se um período marcado pela segregação social do deficiente, que passou a receber atendimento em instituições assistenciais especiais, com fins filantrópicos ou religiosos, ganhando status de ser humano e criatura de Deus, o qual deveria ter sua vida preservada

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos aos alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. 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.

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades / superdotação, orientando os sistemas de ensino para: • garantir o acesso de todos os alunos ao ensino regular (com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino) • Formar professores para a inclusão; • Prover acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários, comunicações e informações • Estimular a participação da família e da comunidade • Promover a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas educacionais.

A Educação Especial se destina a alunos com deficiência física, deficiência mental, alunos com surdez, cegueira, baixa visão, surdo-cegueira, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. No que se refere à educação inclusiva, o que pode ser percebido é que, inicialmente, se teve a compreensão de que os alunos deveriam ser preparados para sair da segregação e, assim, adaptar-se às exigências da escola. Já, no atual cenário, finalmente se caminha para a percepção de que a escola é a protagonista que deve se adaptar às necessidades dos seus alunos, buscando atender à diversidade existente.

Entretanto, essa percepção não é generalizada: ainda se encontram escolas com pensamentos ultrapassados sobre o que é de fato um processo de inclusão escolar. A garantia do acesso, participação de todos os alunos dentro dos contextos social e escolar contribui, sem sombra de dúvidas, para a construção de uma nova cultura de valorização das diferenças e de reflexão de possibilidades futuras.

Nesse sentido, a preparação, a capacitação e a formação continuada dos docentes que “atuam” nesse contexto escolar são consideradas por muitos autores de fundamental necessidade e importância. Métodos novos, os quais possam contemplar a inclusão de todos, vêm sendo discutidos no decorrer dos últimos anos para que, assim, a escola possa cumprir o seu papel de ensino e aprendizagem respeitando as especificidades de todos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Referido trabalho abordou o seguinte tema: Educação Inclusiva transformou as escolas. Foi realizado por meio de pesquisas bibliográficas, sites, vídeos e estudos de caso.

Foi possível alcançar os objetivos propostos de analisar a política de inclusão e os seus reflexos nos processos de socialização e de aprendizagem de alunos com necessidades especiais, observando sistematicamente o interesse e o comportamento dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, decorrentes das suas necessidades educacionais especiais.

Através das observações uma análise sobre o cotidiano da escola, verificando até que ponto a escola está realmente sendo um espaço inclusivo. A legislação e os textos pesquisados para a elaboração do trabalho sobre educação inclusiva deixam bem claro que renovação pedagógica exige, em primeiro lugar, que a sociedade e a escola adaptem-se ao aluno com necessidades especiais, e não o contrário. Em segundo, que o professor, que é considerado o agente determinante da transformação da escola, deve ser preparado adequadamente para gerenciar o acesso às informações e conhecimentos por parte dos alunos.

Percebemos que nem todos os professores estão preparados para a educação inclusiva, e isso pode ocasionar resistências de alguns às inovações educacionais, como a inclusão, ao considerarem que a proposta de uma educação para todos é válida, porém impossível de ser concretizada, levando em conta o número de alunos e as circunstâncias em que se trabalha nas escolas da rede pública de ensino.

A Educação Inclusiva é a integração de todos os alunos em um mesmo ambiente, onde terá crianças com e sem deficiências em um mesmo local, salas e escolas regulares, para que aprendam, se desenvolvam, troquem experiências de forma a não ter exclusão ou divisão.

Em outrora, as crianças e pessoas com deficiências não tinham seus direitos assegurados por leis, estas eram consideradas como se fossem “castigos de Deus/ deuses”, “pessoas com defeitos”, eram separadas da sociedade, sem direitos de estudar, casar, fazer cursos, eram mantidas dentro de suas casas e em muitas sociedades eram mortas, abandonadas ou até mesmo levadas para fazerem espetáculos em circos, consideradas “miseráveis”.

Meados do século XX, o mundo passou a se preocupar com as pessoas com deficiência, onde a educação e sociedade mundial passaram a ter uma nova perspectiva e novo olhar em relação a como incluir estas pessoas no âmbito escolar e social.

A Educação e escola Inclusiva são resultados de muitas lutas e movimentos sociais que são um avanço e grandes conquistas para as pessoas com deficiência.

Um marco na história, foi a Conferência mundial de Salamanca (Declaração de Salamanca, 1994), que ocorreu na Espanha, onde estavam presentes mais de 80 países para a discussão de “Regras, Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências”, onde os Estados têm que assegurar a educação de pessoas com deficiências ao sistema educacional.

É importante lembrar ainda que incluir é diferente de inserir. Inclusão se remete a um ambiente que todos possam aprender, realizar atividades e se desenvolver sem separação ou exclusão de nenhum aluno. Muitas crianças eram inseridas no ambiente de salas e escolas regulares, mas eram separadas das demais crianças consideradas normais, havia muito preconceito, exclusão e atividades isoladas.

As escolas para serem inclusivas, precisam passar por modificações sejam no seu Projeto Político Pedagógico (PPP), no currículo, na forma pedagógica trabalhada em sala, passar

por adaptações na estrutura, professores que busquem se especializar e se capacitar para fazer um bom trabalho em sala onde gerem aprendizados e igualdade entre todos. As crianças com deficiências necessitam de atendimento especializado de acordo com sua deficiência, um ambiente acolhedor, estratégias eficientes, a família precisa participar da vida escolar dos seus filhos e dos acontecimentos na escola, garantindo oportunidades, acesso à educação, experiências de aprender e se desenvolver.

Para que a Educação inclusiva se torne uma realidade nas escolas, é de suma importância que todos façam sua parte em incluir as crianças dentro da sala de aula, de forma que participem da rotina e planejamento diário, sem preconceitos, distinção, exclusão tendo uma nova visão em relação aos alunos com deficiência, entendendo que cada criança tem sua especificidade e que são capazes de realizar qualquer atividade e podem adquirir habilidades cognitivas afetivas, psicomotoras, intelectuais, construindo experiências e interagindo com colegas e professores, bem como com demais funcionários da escola, sendo uma pessoa que possa atuar na sociedade e no meio familiar com respeito, dignidade, liberdade, igualdade, participando de espaços inclusivos e democráticos, onde seus direitos estejam assegurados conforme o que manda as leis de inclusão, a LDB e a Constituição Federal brasileira.

Demonstra-se, mais do que nunca, que os professores devem capacitar-se, acreditar e, principalmente, aceitar a inclusão, tornando, assim, a sua sala de aula um ambiente propício à construção do conhecimento, tanto do aluno com necessidades especiais, quanto dos demais. Portanto, a escola como espaço inclusivo deve considerar como seu principal desafio, o sucesso de todos os alunos, sem nenhuma exceção. A inclusão a garantia, a todos, do acesso Atendimento Educacional Especializado contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, que deve estar preparada para o acolhimento à diversidade humana, à aceitação das diferenças individuais, do esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento com qualidade em todas as dimensões. Portanto, a escola como espaço inclusivo deve considerar como seu principal desafio, o sucesso de todos alunos sem nenhuma exceção.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal de 1988. São Paulo: Editora Saraiva 18º andar, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996.

Declaração de Salamanca. Brasília, DF: UNESCO, 1994.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. BRASÍLIA: MEC, 1996.

MADER, Gabrielle. Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma. São Paulo. São Paulo. Memmon, 1997

MEIRIEU, Philippe. Jean Gaspard Itard: tous les enfants peuvent-ils être éduqués? Paris: Éditions PEMF, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Educação ESPECIAL: história, Etiologia, Conceitos e Legislação vigente. Baauru, 2008. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/livro2.pdf>

MONTEIRO, Alessandra Andrea. Corporeidade e educação física: Histórias que não se contam na escola! Universidade São Judas Tadeu programa de pós-graduação stricto sensu mestrado em Educação Física São Paulo, 2009.

NEGREIROS, Dilma de Andrade. Acessibilidade Cultural: por que, onde, como e para quem? Rio de Janeiro, 2014. SASSARKI, R. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. 2. Ed Rio de Janeiro: WVA, 1997. SILVA, Otto Marques. "A Epopéia I Plano Nacional de Educação. Brasília:MEC, 1996, p.58 .

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro:WVA1997.

ANDREA RAMAL . Andrea Ramal é consultora, escritora e palestrante. Doutora em Educação pela PUC-Rio, atua como comentarista sobre o tema na Rede Globo, no Encontro com Fátima, disponível em <http://andrearamal.com.br>.

Declaração de Salamanca - Descomplica Professor disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=CjgBT2I2XnE>.

Educação Inclusiva: Um direito inegável disponível em <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteúdo-multimidia/detalhe/educação-inclusiva-um-direito-inegavel>.

Educação Inclusiva disponível em <https://www.primecursos.com.br/educacao-inclusiva>.

Educação Inclusiva: Uma Educação para Todos disponível em <https://www.somoseducacao.com.br/educacao-inclusiva>.

Educação Inclusiva - Sala de Debate - Canal Futura- parte 01- disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=AM7q-DJiGNA>.

LEI Nº 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 1996 Capítulo V da Educação Especial disponível em [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_idbn2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_idbn2.pdf).

Plano Nacional de Educação disponível em [https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf).

## Inclusão através de libras

---

*Andressa Antunes da Silva dos Santos*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.65.13

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo relatar sobre a comunidade surda do Brasil, suas dificuldades de inclusão nos ambientes sociais, a dificuldade de expressão e o contexto onde vive. A base teórica é elucidada sobre diversas obras de autores que se referem ao tema. Para execução da pesquisa utilizou-se a metodologia qualitativa e exploratória. É uma pesquisa embasada em livros, artigos e apostilas que se referem ao devido tema em questão.

**Palavras-chave:** surdo. libras. comunidade. inclusão. cultura.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como por objetivo relatar a história e o contexto sobre um assunto que tem pouco espaço na sociedade atual, Língua Brasileira de Sinais, ainda tem muito pouco espaço no ambiente escolar e na sociedade, não somos devidamente apresentados a essa modalidade. Escolas regulares ainda não são preparadas suficientemente para receber alunos surdos, professores não são aptos para lecionar para alunos com essa limitação, a sociedade ainda não se adaptou a essa realidade.

A Língua Brasileira de Sinais é a língua natural dos surdos, no Brasil, foi denominada LIBRAS, cada país possui sua língua própria de sinais, assim como a língua oral.

Para ocorrer aquisição natural de uma língua, é necessário que haja interação entre as pessoas fluentes na língua, seja ela oral ou de sinais. Durante muito tempo acreditava-se que a única forma viável de integrar pessoas surdas na sociedade era por meio da língua de sinais, o que é considerado um atraso ao desenvolvimento do sujeito. Assim, a comunidade surda sofreu muitas perseguições e discriminações em todos os países ao utilizar sua língua.

Portanto, é de total relevância abordar essa temática, sendo que vivemos em uma sociedade tecnológica e futurista, não devendo jamais deixar assuntos essenciais como esse ficar dormentes, temos a obrigação como pedagogos de buscar métodos, estudos e estar aptos a receber uma pessoa em situação de inclusão em nossa rede de ensino, buscando incluí-la em seu mais profundo sentido da palavra.

A metodologia para elaboração desse estudo foi pesquisa bibliográfica, buscando embasamento em teóricos que defendem o assunto, sites da internet e meios impressos.

## DESENVOLVIMENTO

A influência do reconhecimento de Libras propiciou para a comunidade surda uma contribuição enorme não apenas no reconhecimento do sistema linguístico, mas pelo fato de ser um marco histórico na luta dos direitos humanos das pessoas surdas do país. Através de vários decretos, a pessoa surda foi significada como aquela que em decorrência da perda auditiva compreende o mundo e interage com ele através de experiências visuais. Também alcançou outras contribuições como formação do professor e instrutor de Libras, acesso e direito às pessoas surdas à educação. São muitas as conquistas frente a essa questão, mas sabe-se que tem

muito o que conquistar, pois nem tudo o que vemos em conquistas são realmente a realidade que encontramos em sala de aula.

## Artigo de Revisão Bibliográfica:

As questões relacionadas ao surdo e sua inserção social, seja na escola até os demais meios sociais tem causado diversos debates sobre o processo de inclusão e como o mesmo se configura socialmente falando. Quando pensamos em um ambiente que proporciona socialização, convivências das mais diversas e um público heterogêneo voltaram o olhar para a escola, já que esta é como uma extensão da vivência em casa dá-se continuidade aquilo que se tem na família, o companheirismo, a cumplicidade, o pertencimento e as identidades.

Fonseca (in STOBUS e MOSQUERA, 2004, p. 45) nos diz que:

[...] a escola assume-se como uma instituição social anti-discriminatória, na qual todos os estudantes, com ou sem problemas, integrados ou marginalizados, são acolhidos, na qual a exclusão é igual a zero, na qual todos podem se considerar proprietários dum bem social e dum sentimento comunitário profundo que é a inclusão total de todas as crianças na escola independente da sua diversidade biossocial.

Tendo em vista as palavras do autor, fica evidente que a inclusão é assunto de grande relevância e merece destaque em todos os debates sociais, para que seja contemplada com o devido respeito não só pela comunidade escolar, mas sim por toda população de uma maneira geral, pois vem se percebendo que está sendo interpretada erroneamente, não recebendo os devidos atributos e os devidos papéis que cada um dos envolvidos merece no processo.

Durante a trajetória da educação especial podemos dizer que o espaço conquistado foi por meio de muito sofrimento, pois a pessoa com deficiência era vista como incapaz pela sociedade, sem mencionar as torturas as quais eram expostos, muitas vezes abandonados por suas famílias eram escondidos e isolados do convívio social por causa do preconceito e da discriminação que sofriam. Devido a esses fatos, houve uma preocupação com a dignidade humana que se deu através de mobilizações para que o deficiente fosse visto como um cidadão capaz de exercer sua cidadania, e não como uma aberração conforme eram tratados. (MONTAN, 2006) também contribui dizendo que:

A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços ligados a sociedades democráticas que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular. A escola justa e desejável para todos não se sustenta unicamente no fato de os homens serem iguais e nascerem iguais. (MONTAN, 2006, p. 16).

Na verdade, o fato de igualar todas as pessoas se torna uma difícil tarefa de inclusão, pois devemos enfatizar os fatos de acordo com as necessidades de cada indivíduo. Não somos todos iguais e precisamos de tratamento de acordo com as nossas habilidades e limitações, pois através de uma sociedade homogênea aparece a exclusão das pessoas.

Segundo a NOVA ESCOLA (2014) e Fernanda Salla, “Quando se trata de alfabetização de crianças e jovens surdos, não existem unidade no país. De um lado, há quem defenda uma Educação inclusiva em escolas regulares, sob o argumento principal de que a convivência com os demais alunos é fundamental ao desenvolvimento. De outro, está grande parte da comunidade surda, que crê que esse público está mais bem assistido, até ao menos o 5º ano do Ensino

Fundamental, em instituições de ensino bilíngues, que têm a língua brasileira de sinais (libras) como primeiro idioma. Em um ponto, todos concordam: para que alunos com surdez aprendam a língua portuguesa, precisam ser alfabetizados em libras, e a escola tem um papel fundamental nesse processo”.

Nesse processo encontram-se as divergências sociais, onde as pessoas muitas vezes se tornam obsoletas, escolas com alunos com necessidades especiais passam a ser vistas como escola de inclusão, onde na verdade se o profissional não está realmente habilitado para esse fim faz um trabalho de exclusão para tais indivíduos, os quais passarão pela vida com um sentimento de não pertencimento ao grupo ao qual foi locado. Conforme explica um texto do site da Nova Escola e Fernanda Salla:

Na tentativa de garantir a aprendizagem dessas crianças, a comunidade surda se agarra a um tipo de ensino voltado exclusivamente às necessidades delas. Por influência desse grupo, a meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, em tramitação no Congresso, foi modificada, abrindo a possibilidade de atendimento em escolas bilíngues. (NOVA ESCOLA E FERNANDA SALLA, 2014).

No campo de pesquisas sobre as políticas voltadas para esta questão, Skliar (1998) defende que as crianças surdas devem crescer bilíngues, sendo a primeira língua a de sinais e a segunda língua, a originária de seu país. A aquisição da língua de sinais garante ao surdo o desenvolvimento linguístico e, além disso, permite o desenvolvimento cognitivo, sócio afetivo-emocional e o desenvolvimento da identidade e da cultura surda. Para tanto, nota-se que a dificuldade de comunicação afeta a todos, pois Libras é um termo difícil de tratar, tanto para quem faz parte do grupo de pessoas surdas quanto para quem convive com a realidade delas. Apesar de muitas conquistas ainda tem muito o que se fazer em relação a isso, pois a dificuldade da inserção no mercado de trabalho se torna mais um obstáculo a ser vencido, que muitas vezes é superado somente pelas cotas reservadas a esse público.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, ao concluir esse trabalho fica evidente o quão importante é a inclusão de pessoas com necessidades especiais na sociedade e o quanto difícil é articular esse feito numa sociedade em constante transformação como está a nossa. Vemos a importância da qualificação profissional dos professores, das escolas bem amparadas e equipadas para receber todo tipo de aluno, de um tradutor e interprete de Libras na sala de aula, entre tantas outras questões. Analisou-se também, que muitas pessoas apesar de competentes, conseguem ingressar no mercado de trabalho somente por cotas reservadas a elas, pois há muita dificuldade em aceitar e conviver com tal realidade, onde não há oralidade.

## REFERÊNCIAS

NOVA ESCOLA. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/8285/ninguem-fala-a-mesma-lingua-sobre-a-alfabetizacao-de-surdos>. Acesso em: 17 de abr. de 2020.

REVISTA PLANETA. Disponível em: <https://www.revistaplaneta.com.br/sinais-de-inclusao/>. Acesso em: 02 de mai. de 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Egler, Rosangela Gavioli Pietro; Valeria Amorim Arantes, Inclusão Escolar: pontos e contrapontos – São Paulo : Summus, 2006. – p.103.

STOBÄUS, C. D; MOSQUERA, J. J. M. (org.) Educação especial: em direção à educação Inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação 1998

# Organizadora

## Cláudia Flores Rodrigues

É graduada em Letras Língua Espanhola e Respectivas Literaturas pela Faculdade Metodista Centenário, Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Doutorado em Educação, linha de pesquisa Educação e Saúde, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC); Psicanalista formada pelo Instituto Brasileiro de Psicanálise Clínica (IBPC). Campinas-SP. Tem experiência na área de Educação, no Ensino Técnico e Superior e em Cursos de Pós-graduação em Docência do Ensino Profissional; atua como tutora no Curso de Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Atua como assessora na Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDURS) no Departamento de Recursos Humanos (DRH).

Área de atuação: Educação, Saúde e Desenvolvimento Humano.

E-mail: [claudia.floresrodrigues2020@gmail.com](mailto:claudia.floresrodrigues2020@gmail.com)

# Índice Remissivo

## A

- adaptação* 32, 47, 49, 53, 54, 72, 85, 93, 95, 105, 115, 131
- altas habilidades* 37, 40, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 129, 130, 132, 137, 138, 139, 142, 143, 149
- ambiente* 12, 15, 20, 25, 26, 28, 31, 32, 47, 48, 51, 54, 55, 56, 57, 71, 72, 80, 85, 86, 88, 91, 93, 94, 95, 105, 106, 107, 115, 118, 119, 122, 123, 130, 131, 135, 142, 143, 146, 147, 150, 151, 154, 155
- apoio* 14, 18, 23, 26, 27, 29, 30, 41, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 70, 72, 75, 90, 94, 95, 96, 130, 143, 144, 147
- aprendizado* 14, 15, 17, 20, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 58, 67, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 142, 146, 147
- aprendizagem* 11, 12, 13, 14, 15, 18, 20, 23, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 57, 58, 59, 60, 66, 67, 71, 72, 86, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 113, 114, 115, 118, 119, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 130, 131, 133, 134, 136, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 156
- atenção* 20, 25, 26, 27, 29, 31, 39, 42, 58, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 81, 85, 86, 88, 93, 94, 95, 97, 107, 136
- autismo* 53, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116
- autista* 110, 113, 114, 115

## B

*BNCC* 141

## C

- comunicação* 15, 26, 30, 77, 80, 113, 114, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 156
- criança* 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 42, 58, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 86, 87, 88, 91, 95, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 113, 114, 131, 145, 151
- cultura* 14, 47, 92, 141, 144, 149, 154, 156
- curricular* 16, 18, 47, 49, 53, 61, 85, 86, 89, 91, 94, 95, 119, 141, 142

## D

- deficiência* 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 86, 95, 111, 114, 141, 142, 143,

144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 155  
déficit 48, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 72, 73, 74, 85, 86,  
97, 136  
desafios 21, 39, 40, 42, 44, 45, 48, 49, 84, 86, 102, 110,  
111, 112, 119, 122, 124, 148  
digital 77, 79, 80, 118, 119, 124, 125

## E

educação 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22,  
23, 28, 31, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48,  
49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 59, 60, 62, 63, 64, 66, 67,  
70, 71, 72, 73, 74, 77, 79, 80, 86, 90, 91, 96, 98, 99,  
103, 104, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 114, 115, 119,  
120, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 130, 137, 138,  
140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149,  
150, 151, 152, 154, 155, 157  
educação especial 9, 11, 14, 17, 18, 21, 22, 23, 35, 36,  
37, 39, 40, 41, 44, 45, 48, 50, 51, 52, 54, 56, 60, 86,  
91, 99, 114, 129, 130, 137, 142, 144, 145, 148, 155  
educacional 12, 13, 14, 15, 17, 22, 31, 36, 37, 39, 40, 44,  
48, 49, 50, 54, 59, 61, 88, 91, 93, 95, 103, 104, 110,  
111, 114, 115, 121, 122, 123, 124, 129, 130, 142,  
143, 145, 150  
educando 49, 51, 53, 56, 70, 87, 88, 90, 93, 94, 95, 111,  
115, 123, 147  
ensino 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22,  
23, 37, 40, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54,  
55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 66, 70, 71, 77, 78, 79,  
82, 84, 86, 90, 96, 102, 103, 104, 105, 106, 111, 113,  
114, 115, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126,  
130, 136, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 149,  
150, 154, 155, 156  
escolares 11, 40, 43, 48, 50, 54, 68, 90, 93, 102, 119, 120,  
126, 134, 143, 147  
especial 9, 11, 14, 17, 18, 21, 22, 23, 33, 35, 36, 37, 39,  
40, 41, 44, 45, 48, 50, 51, 52, 54, 56, 60, 86, 88, 91,  
95, 99, 114, 129, 130, 137, 142, 144, 145, 147, 148,  
155, 157  
estudantes 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 41, 42,  
49, 52, 53, 57, 58, 63, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 111,  
118, 120, 123, 124, 125, 129, 130, 131, 132, 134,  
136, 137, 144, 147, 155

## F

família 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 49, 58,  
65, 66, 68, 70, 72, 73, 80, 83, 90, 94, 95, 102, 106,  
107, 108, 111, 114, 116, 129, 133, 137, 147, 148,  
149, 151, 155

*familiar* 25, 26, 27, 28, 31, 33, 34, 104, 107, 112, 121, 130, 141, 151

*formação* 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 37, 40, 41, 42, 50, 53, 57, 59, 61, 66, 72, 73, 90, 96, 102, 103, 104, 108, 109, 113, 114, 115, 123, 125, 141, 142, 144, 147, 148, 149, 154

## H

*habilidades* 14, 26, 37, 40, 41, 48, 51, 52, 53, 54, 58, 65, 70, 80, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 102, 107, 108, 113, 115, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 142, 143, 149, 151, 155

*hiperatividade* 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 85, 87, 88, 95, 96, 97, 98, 136

## I

*inclusão* 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 27, 38, 40, 41, 43, 47, 48, 49, 51, 53, 55, 57, 60, 61, 70, 95, 97, 111, 112, 113, 116, 117, 119, 124, 125, 126, 137, 138, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 154, 155, 156

*inclusiva* 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 39, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 52, 55, 60, 74, 86, 91, 96, 98, 110, 111, 114, 115, 137, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 155

*infantil* 26, 29, 62, 63, 64, 67, 70, 71, 143, 145

*informação* 30, 65, 71, 77, 80, 82, 92, 94, 108, 117, 118, 119, 120, 124, 125, 126, 133

*instituição* 28, 78, 79, 102, 104, 105, 113, 114, 155

*intelectual* 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 34, 46, 47, 48, 49, 51, 53, 55, 57, 59, 60, 61, 86, 88, 90, 107, 112, 114, 129, 130, 132, 146

## J

*jogos eletrônicos* 77, 78, 79, 81, 82

## L

*libras* 153, 154, 156

*Libras* 10, 154, 156

## N

*necessidade* 9, 11, 18, 19, 20, 25, 26, 27, 28, 29, 41, 42, 50, 53, 56, 58, 73, 79, 92, 102, 103, 104, 118, 121, 122, 125, 142, 144, 145, 147, 148, 149

## P

*pandemia* 55, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 125

*peessoas* 9, 13, 15, 21, 24, 25, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 40, 42, 48, 58, 64, 67, 68, 69, 70, 72, 79, 80, 82, 88, 89, 92, 95, 105, 111, 112, 113, 118, 119, 121, 122, 124, 125, 126, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 150, 154, 155, 156

*professores* 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 45, 47, 49, 50, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 80, 87, 96, 97, 102, 104, 105, 106, 111, 118, 119, 120, 123, 124, 125, 130, 133, 134, 136, 137, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 154, 156

*psicopedagogia* 97, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 116

*psicopedagogos* 103

## R

*redes sociais* 77, 78, 81, 82, 122

## S

*sala de aula* 18, 20, 41, 49, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 60, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 87, 88, 93, 94, 102, 112, 115, 119, 133, 142, 143, 144, 151, 155, 156

*sociedade* 9, 12, 13, 15, 40, 55, 63, 66, 69, 73, 82, 111, 112, 113, 118, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 154, 155, 156

*superdotação* 37, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 129, 130, 132, 133, 137, 138, 139, 142, 149

*surdo* 149, 154, 155, 156

## T

*TDAH* 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 81, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 94, 95, 96, 97

*TDIC* 118, 119, 120, 123, 124, 125

*TEA* 111, 112, 113, 115

*tecnologia* 78, 79, 80, 81, 83, 118, 122, 123, 124, 125

*TIC* 119, 122

*transtorno* 15, 37, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 78, 81, 85, 87, 88, 96, 98, 111, 112, 113, 114, 115

## Z

*zona rural* 37, 39, 41, 42

