

# Pedagogia EAD

GRUPO  
**FAMETRO**

## Perspectivas Teóricas sobre **Educação Especial e Inclusiva**

Organizadores

Belmiro Medeiros da Costa Júnior  
Ranyelle Lopes Barros  
Ana Augusta de Oliveira Simas



Editora Poisson

Belmiro Medeiros da Costa Júnior  
Ranyelle Lopes Barros  
Ana Augusta de Oliveira Simas  
(Organizadores)

# Perspectivas Teóricas sobre Educação Especial e Inclusiva

1ª Edição

Belo Horizonte  
Editora Poisson  
2023

**Editor Chefe:** Dr. Darly Fernando Andrade

**Conselho Editorial**

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais  
MSc. Davilson Eduardo Andrade  
Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas  
MSc. Fabiane dos Santos  
Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia  
Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais  
Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC  
Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy  
MSc. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

**Comitê Científico**

Ana Maria Oliveira de Araújo  
André Ricardo Nascimento das Neves  
Valéria Cristina Alves de Castro Amaral  
Alessandra Ellen da Silva Medeiros  
Meg Rocha da Cunha Serra  
Maísa Caxias Soares  
José Carlos de Sales Ferreira  
Naiara Gaspar de Holanda Lima  
Lucas Barbosa Oliveira  
Karina Maria da Silva Moura Kida  
Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos  
Victor da Silva Almeida  
Suelânia Cristina Gonzaga de Figueiredo

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

P467 Perspectivas teóricas sobre educação especial e inclusiva/ Organização: Belmiro Medeiros da Costa Júnior; Ranyelle Lopes Barros; Ana Augusta de Oliveira Simas – Belo Horizonte– MG: Editora Poisson, 2023  Formato: PDF ISBN: 978-65-5866-325-6 DOI: 10.36229/978-65-5866-325-6 Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia  1.Ensino 2.Educação I. COSTA JÚNIOR, Belmiro Medeiros da II. BARROS, Ranyelle Lopes III. SIMAS, Ana Augusta de Oliveira IV.Título  CDD-370
Sônia Márcia Soares de Moura – CRB 6/1896



O conteúdo deste livro está licenciado sob a Licença de Atribuição Creative Commons 4.0.

Com ela é permitido compartilhar o livro, devendo ser dado o devido crédito, não podendo ser utilizado para fins comerciais e nem ser alterada.

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

Esse e outros títulos podem ser baixados gratuitamente em [www.poisson.com.br](http://www.poisson.com.br)

Entre em contato pelo [contato@poisson.com.br](mailto:contato@poisson.com.br)

# Organizadores

## **Belmiro Medeiros da Costa Júnior**

Doutor e Mestre em Teologia na área de concentração: Religião e Educação pelo PPG-EST São Leopoldo/RS; Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia e em Ciências Teológicas pela Faculdade Boas Novas (FBN); Especialista em Magistério do Ensino Superior pela mesma Instituição. Atua no Núcleo de pesquisa OIKOUMENE - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Religião, Cultura e Imaginário (UFAM); e no Grupo de Pesquisa Bíblia, Arqueologia e Religião (EST). Atualmente é Coordenador do curso de Pedagogia no Instituto Metropolitano de Ensino (IME). Tem experiência na área da Pedagogia, com ênfase em Pedagogia Libertadora, Políticas Públicas e Legislação. Tem ainda, experiência na área da Teologia, com ênfase em Religião, Teologia Bíblica e Teologias Latino-americanas.

## **Ranyelle Lopes Barros**

Pedagoga, Mestra em Ensino Tecnológico, no Programa de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - MPET/IFAM, com especialização em docência do ensino superior e Gestão e Coordenação Pedagógica. Atualmente professora no Instituto Metropolitano de Ensino - IME. Outrora, Supervisora Administrativa em uma Instituição de bolsas de estudo, assistente de Pós-Graduação e Docente no Grupo Ser Educacional, com competências e habilidades desenvolvidas nas áreas de Gestão e Planejamento Estratégico; Gestão e Capacitação de Recursos Humanos; Gestão Educacional e Educação Superior com habilidades aplicadas em Reestruturação Acadêmica, Gerenciamento e Controle Operacional. Experiência como Coordenadora Acadêmica de cursos profissionalizantes e preparatórios e Professora Assistente de Ensino Médio. Pesquisadora na área de Processos Formativos de Professores e Avaliação Educacional.

## **Ana Augusta de Oliveira Simas**

Mestre em Letras e Artes pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística. Especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade Kurios. Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras - Língua Portuguesa pelo Centro de Estudos Superiores de Parintins. Tem experiência em docência no ensino superior. Atualmente, é supervisora de produção de material didático do EaD - CEUNI - FAMETRO do Instituto Metropolitano de Ensino -IME.

# Prefácio

Prezado leitor,

É com imenso prazer que lhe apresento este livro, uma obra meticulosamente elaborada que lança luz sobre as diversas perspectivas teóricas que permeiam a Educação Especial e Inclusiva. Esta é uma jornada intelectual que o convida a explorar, questionar e repensar as maneiras como concebemos a educação, a diversidade e a equidade de oportunidades. Antes de adentrar ao vasto mundo de conhecimento que estas páginas oferecem, gostaria de expressar meu sincero reconhecimento e gratidão aos dedicados organizadores e coautores deste trabalho.

A Educação Especial e Inclusiva transcende as paredes das salas de aula – *físicas e virtuais*. É um compromisso com a humanidade, um reconhecimento profundo de que cada indivíduo é único, com suas habilidades, desafios e potenciais a serem cultivados. Esta coletânea não apenas explora teorias e conceitos, mas também busca inspirar uma transformação real em nossas práticas educacionais e sociais, visando uma sociedade onde a equidade é promovida em cada oportunidade proporcionada. Os organizadores, com sua sensibilidade, visão clara e liderança habilidosa, reuniram um grupo de autores talentosos, discentes cujas vozes e perspectivas são vitais para o diálogo acadêmico sobre esta temática.

Aos autores, discentes que representam o futuro da Educação, quero oferecer meus mais sinceros elogios. Sua coragem para abordar temas complexos, pesquisar incansavelmente e compartilhar suas ideias é um testemunho da importância da vida acadêmica. A academia é um espaço onde o conhecimento é moldado, desafiado e enriquecido.

Acredito firmemente que a transformação começa com o conhecimento. Este livro busca fornecer as ferramentas necessárias para a reflexão e o engajamento, pois somente por meio do entendimento profundo das perspectivas teóricas podemos moldar um futuro onde a educação seja um direito de todos, sem exceção.

Ao embarcar na leitura desta obra, convido você a celebrar a diversidade de ideias e perspectivas que ela oferece. Que possamos todos ser instigados a repensar, reimaginar e redefinir a educação, promovendo uma sociedade mais justa e inclusiva, resultando em agentes de mudança na trajetória da educação inclusiva.

Destaco ainda a importância da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que compreende um conjunto de dez competências essenciais. Entre elas, encontra-se a competência geral docente de "Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva." Este livro, ao abordar as perspectivas teóricas sobre Educação Especial e Inclusiva, está alinhado com o propósito de promover uma formação inicial de professores que contribua para a construção de uma educação mais equitativa e inclusiva.

Com gratidão pela sua dedicação a esta relevante causa,

*Prof. Me. Leonardo Florêncio da Silva*  
*Gestor de Ensino a Distância*

# SUMÁRIO

**Capítulo 1:** Educação inclusiva: Uma abordagem reflexiva sobre os anos iniciais no Brasil..... 08

Maria Antônia da Silva Lima, Flávia Soares Amorim, Ranyelle Lopes Barros, Belmiro Medeiros da Costa Júnior

**DOI:** 10.36229/978-65-5866-325-6.CAP.01

**Capítulo 2:** A infância como palco para os direitos humanos: Protagonismo na educação ..... 20

Andressa Monteiro de Souza, Patrick Sabino Santana, Ranyelle Lopes Barros

**DOI:** 10.36229/978-65-5866-325-6.CAP.02

**Capítulo 3:** A psicomotricidade na educação infantil: Movimentos que transformam ..... 29

Gutemberg Cardoso Picanço, Ana Kelly Nascimento Brito, Ranyelle Lopes Barros

**DOI:** 10.36229/978-65-5866-325-6.CAP.03

**Capítulo 4:** O papel do professor-mediador no processo de inclusão da pessoa com Transtorno do Espectro Autismo (TEA)..... 40

Maria Aparecida Silva Batista, Raabe Dominik de Oliveira Sinfronio, Valéria Cristina Picanço Machado, Ranyelle Lopes Barros

**DOI:** 10.36229/978-65-5866-325-6.CAP.04

**Capítulo 5:** Educação especial: A sala de recursos multifuncionais no processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista ..... 51

Juliana Ayres da Silva, Ranyelle Lopes Barros, Belmiro Medeiros da Costa Júnior

**DOI:** 10.36229/978-65-5866-325-6.CAP.05

**Capítulo 6:** Inteligências múltiplas no processo de aprendizagem da criança na educação infantil..... 59

Caroline Pires Rodrigues, Ranyelle Lopes Barros, Belmiro Medeiros da Costa Júnior

**DOI:** 10.36229/978-65-5866-325-6.CAP.06

**Capítulo 7:** A arte e seu papel como promotora da inclusão de crianças com deficiência intelectual..... 69

Aldeniza Gomes Lima, Ranyelle Lopes Barros

**DOI:** 10.36229/978-65-5866-325-6.CAP.07

# SUMÁRIO

**Capítulo 8:** Inclusão de alunos com TDAH na educação infantil ..... 79

Gracinete Bentes da Silva, Rosely Belém da Silva Farias, Mariê Augusta de Souza Pinto

**DOI:** 10.36229/978-65-5866-325-6.CAP.08

**Capítulo 9:** Autismo: O processo de inclusão em duas escolas públicas na educação infantil e ensino fundamental na cidade de Parintins/AM..... 91

Maria do Carmo Serrão da Silva, Meryane Silva de Oliveira, Raianne Kelry Souza da Silva, Mariê Augusta de Souza Pinto

**DOI:** 10.36229/978-65-5866-325-6.CAP.09



# Capítulo 1

## *Educação inclusiva: Uma abordagem reflexiva sobre os anos iniciais no Brasil*

*Maria Antônia da Silva Lima*

*Flávia Soares Amorim*

*Ranyelle Lopes Barros*

*Belmiro Medeiros da Costa Júnior*

**Resumo:** O objetivo desta pesquisa é compreender as práticas educacionais inclusivas nos anos iniciais. A educação inclusiva se apresenta como uma nova proposta para a educação brasileira, que visa uma educação de qualidade para todos, dessa forma, este trabalho coloca em discussão pontos cruciais acerca de desafios e possibilidades em relação a esse processo de inclusão educacional que possui muitas lacunas de implementação e execução. Quanto à metodologia, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, buscando embasamento em autores, tais como: Bueno (1999), Glat et al. (2007), Mazzotta (2011), Santos e Paulino (2008), entre outros. Conclui-se que é imprescindível o compromisso de todos os envolvidos na educação – gestores, professores, familiares e sociedade como um todo – para garantir que a inclusão seja uma realidade concreta, proporcionando igualdade de oportunidades e promovendo o pleno desenvolvimento de todos os estudantes, independentemente de suas necessidades. Somente assim poderemos construir uma sociedade mais justa e inclusiva, em que todos tenham acesso a uma educação de qualidade

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Anos iniciais. Desafios. Professor. Políticas públicas.



## 1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva se apresenta como um campo de grande discussão. O tema desencadeia diversas pesquisas, debates e estudos relevantes, que contribuem grandemente para o desenvolvimento educacional nas mais variadas partes do mundo. A globalização e a democratização das informações permitem que este tema seja compartilhado a todo instante por estudiosos e interessados na área.

No que concerne à educação brasileira, compreende-se que há, da mesma forma, muita atenção voltada para essa temática, no entanto, as políticas públicas voltadas para a educação inclusiva seguem em aprimoramento e construção constante, uma vez que o principal objetivo da educação brasileira é fornecer uma educação pública de qualidade e inclusiva para todos. Dessa forma, entende-se que a educação inclusiva vai muito além de inserir os alunos, que possuem suas especificidades, em uma sala de aula. Faz-se necessário o acompanhamento especializado, a presença de profissionais qualificados e um ambiente devidamente equipado para atendê-los.

Conforme afirmação de Bueno (1999), ao contrário do termo "integração", que buscava inserir a criança com deficiência somente se suas condições pessoais permitissem acompanhar os demais alunos, a perspectiva da inclusão aponta para uma abordagem de inserção que reconhece a existência das mais variadas diferenças e busca se adequar às necessidades dos estudantes. Em relação à educação inclusiva nos anos iniciais, existem outras questões a serem analisadas e refletidas, como o suporte oferecido a essas crianças, que estão no início de seu processo educacional. Segundo Bruno (2006), a educação e os cuidados na infância são amplamente reconhecidos como fatores fundamentais para o desenvolvimento global da criança, o que impõe desafios aos sistemas de ensino na organização de projetos pedagógicos que promovam a inclusão de todas as crianças, ou seja, é necessário planejar e organizar muito mais para atender essas crianças sem prejudicar seu processo educacional e desenvolvimento social.

Há a necessidade de verificar se a perspectiva de uma educação igualitária e de qualidade está sendo de fato aplicada e se está alcançando todos os estudantes, não apenas teoricamente, mas por meio de práticas e metodologias atualizadas que visam atender às diversas demandas educacionais e às especificidades de cada aluno. Diante da problemática apresentada, como a Educação Brasileira se configura para os anos iniciais?

Esta pesquisa justifica-se por aprofundar com maior rigor teórico e reflexão sistematizada a melhoria da Educação Inclusiva no Brasil. O interesse em realizar essa pesquisa surge de uma experiência pessoal, pois um familiar que possui necessidades especiais teve seu acesso à Educação negligenciado, não tendo o seu direito reconhecido, tampouco foi amparado pelas políticas públicas vigentes durante sua infância, negando-se um ensino regular básico de qualidade e inclusivo.

Com base nisso, o objetivo desta pesquisa é compreender as práticas educacionais inclusivas nos anos iniciais. Especificamente, fez-se um breve panorama da evolução da Educação Inclusiva no Brasil, discutiu-se os desafios que permeiam a proposta do ensino inclusivo, por fim, apresentou-se as metodologias desenvolvidas nos anos iniciais, enfatizando o papel do professor e as políticas públicas estabelecidas para o ensino inclusivo.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: UM BREVE PANORAMA EVOLUTIVO**

A sociedade moderna apresenta uma pluralidade de discussões em relação aos direitos humanos e às práticas sociais, pois é um dos temas de grande relevância e influência nesse contexto. Há inúmeras leis, debates e estudos que contribuem para a ampla discussão desse assunto nos dias atuais, no entanto, para chegar a esse ponto, é necessário percorrer um longo caminho, buscando conscientizar a sociedade como um todo sobre a importância da educação inclusiva em seus diversos espaços.

No que diz respeito especificamente ao Brasil, o processo foi bastante semelhante ao restante do mundo. Devido à globalização e à facilidade de troca de informações, percebeu-se rapidamente que a educação brasileira apresentava deficiências em várias áreas. No entanto, o trabalho em torno da implementação de políticas públicas inclusivas tem sido extremamente árduo, embora tenham ocorridos avanços, o Brasil ainda está longe de ser uma referência em educação inclusiva. Para compreender melhor como ocorreu o processo de inclusão da educação inclusiva no sistema educacional brasileiro, propõe-se um breve panorama histórico a seguir.

Faz-se necessário apontar que a educação inclusiva pode ser confundida com a educação especial, ambas visam o bem-estar do educando que possui quaisquer particularidades. No entanto, a primeira busca um ensino em que a metodologia possa se adequar a todos, de forma individualizada, sem exclusão. Já a segunda possui um histórico de exclusão e segregação do educando com deficiências físicas, sensoriais, mentais ou múltiplas. É importante destacar que, atualmente, o modelo clínico da abordagem da educação especial é considerado obsoleto e alvo de muitas críticas, pois os médicos foram os primeiros a perceber esses indivíduos como capazes de adquirir conhecimento, e não apenas como pacientes alocados em hospitais psiquiátricos.

Isto posto, as deficiências eram consideradas doenças crônicas, e a abordagem educacional estava centrada em aspectos terapêuticos. O processo envolvia a realização de exames para comprovar a capacidade intelectual e psicológica dos "pacientes-alunos". Conforme Glat et al. (2007), o trabalho educacional consistia em um contínuo processo de "prontidão para a alfabetização", uma vez que as expectativas em relação à capacidade desses indivíduos de se desenvolver academicamente eram baixas.

Entretanto, percebia-se a necessidade de direcionar maior atenção a esses casos, uma vez que esses indivíduos possuíam grande capacidade de adquirir conhecimento e se integrar a um ambiente escolar e educacional. Era apenas necessário adaptar o ambiente utilizado e contar com profissionais especializados no atendimento, levando em consideração as necessidades de cada um. Nesse sentido, Mazzotta (2011) registra que:

Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais. Tais medidas foram se expandindo, tendo sido primeiramente levadas para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil (p. 17).

Por outro lado, no Brasil, não era comum oferecer um suporte educacional direcionado à educação especial, e pouco se falava em educação inclusiva. Desde o início, foi construída uma base em que não se destinavam nem criavam espaços para alunos que

demonstrassem ter alguma peculiaridade ou particularidade, em outras palavras, como em todo o mundo, havia diferentes maneiras de pensar a educação para eles. Conforme afirma Mazzotta (2011), "a inclusão da 'educação de deficientes', da 'educação dos excepcionais' ou da 'educação especial' na política educacional brasileira ocorre somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX" (p. 27).

Ainda que no final dos anos cinquenta no Brasil, o momento fosse favorável à inclusão de deficientes no âmbito escolar, foi somente na década de setenta que a educação especial passou a ter a visibilidade necessária para avançar em suas políticas educacionais e públicas, contando com um centro nacional responsável por buscar esses avanços para as redes de ensino públicas.

No Brasil, os anos 1970 representaram a institucionalização da Educação Especial, com a preocupação do sistema educacional público em garantir o acesso à escola aos alunos com deficiências. Em 1973 foi criado, no Ministério da Educação, o CENESP — Centro Nacional de Educação Especial (transformado em 1986 na Secretaria de Educação Especial – SEESP), que introduziu a Educação Especial no planejamento das políticas públicas educacionais. Por iniciativa do CENESP, foram implantados subsistemas de Educação Especial nas diversas redes públicas de ensino através da criação de escolas e classes especiais (GLAT, PLETSCHE e FONTES, 2007, p. 346-347).

A Declaração de Salamanca também foi um marco importante na história da educação inclusiva. Essa declaração resultou da Conferência Mundial de Educação Especial de 1994, envolvendo representantes de diversos países preocupados com a situação educacional mundial. O documento defende o princípio de proporcionar uma educação igual para todas as crianças, adaptando-se às suas necessidades, com o objetivo de reafirmar o direito de todas as pessoas à educação (SANTOS e PAULINO, 2008).

Seguindo a evolução histórica, no Brasil, não se pode deixar de mencionar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que foi de suma importância, pois estabelece um marco no que diz respeito aos direitos dos cidadãos brasileiros em relação à educação, ressaltando que o dever de promover essa educação é não apenas do Estado, mas também da família. Em sua íntegra, o artigo 2º apresenta o seguinte: "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (LDB 9.394/96).

No que diz respeito à chamada educação especial, a LDB estabelece o seguinte: "entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais" (LDB 9.394/96, Art. 58). Além disso, o parágrafo único do Art. 59, anterior ao Art. 60, complementa exemplificando o que está assegurado aos alunos com necessidades especiais, demonstrando que é responsabilidade do poder público ampliar e especializar o atendimento a esses educandos na própria rede pública regular de ensino.

Paralelamente, a educação especial passa por um momento que podemos chamar de "inclusão disfarçada", uma vez que o termo utilizado anteriormente era "integração". As pessoas com deficiências deveriam estar integradas à sociedade, o que resultou em muitas mudanças nas políticas públicas visando reformular o espaço social para atender às necessidades de todos os cidadãos.

No entanto, o termo "integração" sugere que os deficientes devem se adequar à homogeneidade social, em vez de incentivar a sociedade e os espaços sociais a se adaptarem para incluí-los, é a partir dessa perspectiva que surge a educação segregada. O aluno com necessidades especiais, ao ser obrigado a se integrar aos padrões comuns de educação, acaba perdendo seu potencial de conhecimento e desenvolvimento, e se sentindo excluído do todo.

Na perspectiva da integração, o papel do aluno é se adequar à estrutura vigente, aceitando as normas expostas pelo sistema, sendo considerado objeto do currículo. O aluno tem que se adaptar ao seu ambiente, como se ele "fosse culpado" de suas dificuldades, e apenas a ele coubesse a responsabilidade de se adaptar à escola (SANTOS e PAULINO, 2008, p. 111).

Dessa forma, percebe-se que o percurso da educação especial e inclusiva no Brasil tem sido marcado por avanços graduais. Apesar da criação de normas e de uma nova perspectiva, ainda há muitos desafios a serem enfrentados e melhorias a serem realizadas. É necessário continuar debatendo e buscando a superação de barreiras de preconceito e segregação, a fim de promover a igualdade na educação.

## **2.2. DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS**

A educação inclusiva enfrenta uma série de desafios, desde sua implementação nas instituições de ensino até a sua manutenção diária como método educacional, especificamente nas séries iniciais da educação básica, esses desafios se tornam ainda mais complexos. Isso se deve ao fato de que essa fase da educação regular é fundamental para garantir uma educação de qualidade, uma vez que é nesse contexto que os alunos são inseridos em um ambiente com regras e uma carga significativa de conhecimentos que podem ser novos para eles.

A realidade das salas de aula, em sua maioria, é adversa em relação ao planejamento metodológico pensado apenas teoricamente. Isso ocorre devido à grande diversidade encontrada em cada sala, sem levar em consideração a superlotação, o que dificulta a atenção necessária àqueles que mais precisam. Nesse sentido, a proposta da educação brasileira, que busca proporcionar uma educação de qualidade para todos, enfrenta o maior dos desafios, isso ocorre porque cada aluno, independentemente de possuir ou não alguma deficiência, requer atenção às suas necessidades.

Os desafios se tornam evidentes mesmo quando as exigências das propostas inclusivas são atendidas, já que cada aluno com deficiência possui suas especificidades, por exemplo, se um método tem êxito em uma turma de uma determinada escola, é pouco provável que tenha o mesmo êxito em outra instituição, sendo necessário pensar de forma individualmente, levando em consideração as diferenças entre as situações.

Buscar inserir o aluno especial em salas de aula com os demais alunos é um passo importante para a educação inclusiva, porém, o próximo passo, e mais crucial, é garantir que ele compreenda, tenha suas necessidades atendidas e adquira os mesmos conhecimentos, independentemente do trabalho individual de cada um. O ideal é que, na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores "convivam" de tal maneira com este e outros saberes, que eles se tornem sabedoria, conforme Freire (1996).

No que diz respeito à prática, tem-se o desafio da implementação, visto que na grande maioria das situações, as escolas não possuem material de apoio para que o aluno com deficiência possa participar das atividades de um modo geral, o que coloca os anos iniciais como um desafio à parte, devido à iminente dependência dos estudantes, que são novos e estão recentemente inseridos no ambiente educacional, o que impõe a eles e aos professores a exigência de se adaptarem ao espaço, às pessoas e às dificuldades, e ainda assim exercerem o ensino.

Por essa razão, percebe-se que muitos profissionais não se sentem capacitados para atuar no ensino inclusivo e, de fato, poucas são as medidas tomadas pelo Estado para capacitar esses profissionais. Miguel (2019, p. 26) salienta que "a formação continuada seria uma das possibilidades fundamentais para a ampliação e melhoria dos métodos inclusivos que proporcionem o desenvolvimento do profissional para lidar com as diversidades". Logo, seria de grande importância investir em especialização para esses profissionais, visando fornecer-lhes conhecimento e metodologias que mostrassem a maneira correta de contribuir para o êxito da educação inclusiva, retirando a insegurança e possibilitando melhorias a todos.

Outro desafio seria a falta de profissionais não só da educação, mas de outras áreas, como a saúde, que contribuiriam e auxiliariam na formação mental, física e educacional tanto dos alunos com deficiência quanto dos demais alunos, culminando em resultados positivos. Isso é especialmente relevante na educação básica, pois é nesse momento que o ser humano está sendo formado e moldado para conviver em sociedade e se tornar um cidadão.

Para melhorar a resposta às demandas postas pela inclusão, as escolas regulares também se relacionam com serviços de outros setores, como a fonoaudiologia, psicologia e fisioterapia. [...] Profissionais diversos são imprescindíveis para a escolarização dos sujeitos especiais, sendo que cada setor pode contribuir com determinados tipos de necessidade. Contudo, a coordenação dessas ações deve estar nas mãos da escola, no que diz respeito à educação formal (GÓES e LAPLANE, 2004, p. 76).

A partir dessa perspectiva, também se considera a questão da falta de estrutura dessas instituições para atender o público infantil que possui alguma necessidade especial, que coloca a margem para considerar quantos possíveis alunos são barrados nas escolas pelo fato de não haver estrutura e nem funcionários qualificados para lidar com as diversidades. Embora o Brasil seja um país que tem capital para investir na educação, contudo, aqueles que deveriam administrar os recursos públicos e investir na aprendizagem não o fazem, apresentando muitas possibilidades que dificilmente saem do papel.

Assim, compreende-se que a Educação Inclusiva ainda não se firmou integralmente a educação inclusiva e esse processo está cercado de desafios, como mencionado anteriormente, com o intuito de incitar a reflexão proposta por esta pesquisa, principalmente levando em consideração o atual cenário educacional brasileiro. Cabe ressaltar que a educação tem sofrido mazelas e não é vista como uma das prioridades, o que dificulta para a concretização de melhorias, por exemplo, se não há viabilidade para incluir os alunos na Educação Básica, reflete em suas outras áreas acadêmicas. Neste sentido, é que a educação escolar, em todos os níveis, etapas e modalidades devem possuir estruturas adequadas, perpetuando a segregação em uma sociedade que se diz celebrar as diferenças, mas para tal celebração, é preciso buscar as diferenças e a diversidade.

### 2.3. REFLEXÕES ACERCA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E O PAPEL DO PROFESSOR

A busca pela inserção da educação inclusiva ocorre desde o final do século XX no Brasil, porém, isso não implica que, após quase quatro décadas, todas as dificuldades tenham sido resolvidas. Essa inclusão deve ser exigida não apenas dos profissionais que lidam diretamente com os alunos, mas principalmente do Estado, que é responsável por direcionar os recursos necessários para a implementação de metodologias e projetos pedagógicos específicos. No que se refere às leis, enfrentaram-se várias dificuldades para estabelecer um respaldo legal e tornar obrigatória a proposta de educação inclusiva. No entanto, existem leis nacionais que garantem os direitos das pessoas com deficiência, como o Art. 2º da Lei Nº 7.853 de 1989, que estabelece que:

Art. 2º. Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 1989, s.p).

É válido ressaltar também que, de acordo com a Lei Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, fica reafirmado o dever do Estado em ofertar atendimento adequado às pessoas com deficiência. Essa lei ratifica questões relacionadas à necessidade de serviços especializados, condições de acesso e disponibilização de recursos multifuncionais.

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, s.p).

Percebe-se que há uma atenção específica da legislação voltada para a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência. Um exemplo disso é a Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, regulamentada pelo Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que assegura a acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Essa lei determina que prédios, instituições e espaços públicos devem se adequar para facilitar o transporte e a locomoção dessas pessoas.

Outra questão importante é a legislação relacionada à educação inclusiva. A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação. Além disso, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, estabelece que Libras deve ser uma disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores.

Dessa forma, apesar dos muitos avanços quanto às políticas públicas voltadas para pessoas com deficiência, principalmente em relação à educação inclusiva, ainda se observam brechas nas leis que podem prejudicar os educandos com necessidades especiais. Conforme Góes e Laplane (2004, p. 73), "não obstante, em seu conjunto, os diversos documentos oficiais apresentam formulações ambíguas ou muito genéricas; deixam questões indefinidas. Constata-se o descompasso entre propostas e condições de implementação", um exemplo disso é o fato de os alunos especiais serem incluídos em salas com os demais alunos, muitas vezes sem acompanhamento adequado, contando



apenas com o professor regente, que pode não ter formação especializada e, assim, não consegue lidar com esse desafio sem o auxílio de outro profissional.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996, nos Artigos 59 e 62, encontram-se os textos que abordam o caráter formativo necessário para exercer a profissão de professor.

III - 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;" [...] A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, s.p).

Em contrapartida, muitos professores enfrentam dificuldades ao ensinar para uma turma diversa, e a insegurança surge devido à falta de um manual ou uma abordagem única para lidar com a diversidade em sala de aula, especialmente quando as diferenças são abundantes. Para que a proposta inclusiva seja eficaz, os professores precisam abandonar a ideia de que seus alunos são incapazes, para isso é necessário buscar novas estratégias, desenvolver novos planos e criar atividades que enfatizem que existem diferenças entre as pessoas, mas que o respeito mútuo e a solidariedade devem ser primordiais, e que as limitações não definem a inteligência de cada indivíduo. Minetto (2008 apud Rocha, 2017) afirma que:

O professor precisa organizar-se com antecedência, planejar com detalhes as atividades e registrar o que deu certo e depois rever de que modo as coisas poderiam ter sido melhores. É preciso olhar para o resultado alcançado e perceber o quanto "todos" os alunos estão se beneficiando das ações educativas (p. 06).

A organização por parte do professor é crucial para estabelecer os objetivos propostos, uma vez que seu papel na promoção de uma educação inclusiva é fundamental. O professor tem contato direto com os estudantes e pode contribuir para reformular as estratégias pedagógicas e a forma de ensinar. Além disso, ele deve buscar novas e diferentes maneiras de transmitir o conhecimento, desafiando cada aluno a buscar o melhor de si. Contudo, essa formação deveria se estender não somente ao professor, mas a toda comunidade escolar, pois a partir desta, é possível lidar com os alunos com necessidades especiais dentro de uma rede de apoio preparadas para atendê-los, sem o risco de segregá-los ou excluí-los.

### 3. METODOLOGIA

Para Gil (2002, p. 17), "a pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se



encontra em tal estado de desordem que não pode ser adequadamente relacionada ao problema”.

Este estudo é de cunho bibliográfico e exploratório, baseado em artigos, dissertações, teses, entre outros, já publicado, bem como, permite uma intervenção qualitativa por parte do pesquisador. Para Severino (2007), a pesquisa bibliográfica realiza-se pelo:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (p. 122).

Portanto, as fontes para realização do artigo deram-se através de livros, artigos, teses e dissertações já publicados, encontrados em sites oficiais do google acadêmico, biblioteca virtual - incluído as disponíveis pela instituição de ensino FAMETRO, capes, periódicos, entre outros.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A pesquisa apresenta conceitos importantes no que diz respeito à integração e inclusão dos estudantes. Autores como Bueno (1999), Glat et al. (2007), Mazzotta (2011), Santos e Paulino (2008), entre outros, oferecem uma perspectiva histórica da evolução da Educação Inclusiva, destacando a inserção dos alunos com deficiências no ensino regular. Além disso, eles contribuem para o refinamento do debate sobre as políticas públicas voltadas para esse processo.

Ao contextualizar a perspectiva histórica, foi possível perceber as evoluções e os percalços superados para estabelecer um parâmetro de desenvolvimento construtivo, reconhecendo as discussões, leis e melhorias incorporadas na educação brasileira, que visam à inclusão. O sucateamento da educação é uma realidade, e a tentativa de contenção de gastos faz com que a prioridade seja a "aprovação automática", em detrimento da efetiva transmissão de conhecimentos.

Desta maneira, o acesso e a permanência em vários setores da nossa sociedade, entre eles a educação, é bastante complexo, principalmente quando se reconhece que as maiorias das ações políticas e sociais anunciadas no nosso contexto educacional muitas vezes não passam de discursos pomposos, mas que nunca são colocados em prática (SANTOS e PAULINO, 2006, p. 70).

Para que a educação inclusiva seja efetivamente implementada, é necessário adotar um conjunto de ações e metodologias que garantam atendimento especializado a todos os estudantes, independentemente de suas particularidades. Embora os professores sejam os profissionais que lidam mais diretamente com os estudantes, todos os profissionais que fazem parte da instituição educacional devem contribuir para o bom desempenho dessa proposta.

No que se refere aos anos iniciais do ensino regular, considera-se que os desafios são mais específicos e próprios. Por essa razão, é importante discutir esses desafios e as atitudes necessárias para solucioná-los. Inclui-se também a questão da falta de estrutura dessas instituições para atender o público infantil que possui alguma necessidade especial. Isso abrange os alunos que têm suas matrículas "barradas" nas escolas devido à ausência de estrutura e funcionários qualificados para lidar com a diversidade.

O Brasil é um país com recursos financeiros para investir na educação. No entanto, aqueles que deveriam administrar os recursos públicos e promover o investimento na aprendizagem frequentemente falham, resultando em muitas possibilidades que raramente se concretizam. Em relação aos professores, acredita-se que eles devem não apenas transmitir conhecimentos aos alunos, mas também compreender suas necessidades e buscar metodologias que abranjam todas essas especificidades. Para isso, é esperado que os professores tenham formação em áreas específicas e também tenham acesso a materiais lúdicos e pedagógicos.

Apesar de reconhecer os esforços individuais e as propostas localizadas, é importante ressaltar que os professores não têm recebido experiências formativas suficientes nem o suporte humano e material necessário para lidar com as novas demandas do trabalho pedagógico (GÓES; LAPLANE, 2004).

De qualquer forma, para que o professor possa desempenhar seu papel no processo de educação inclusiva, além de ter a formação adequada, como já mencionado anteriormente, é necessário contar com material e equipe adequados para essa empreitada. Em uma sala de aula em que há mais de um aluno com necessidades especiais, cada um com suas particularidades, além dos demais alunos, torna-se quase impossível para um único professor, com recursos materiais limitados ou ineficientes, ministrar uma aula em que todos os alunos da sala compreendam o conteúdo sem que um ou outro seja negligenciado.

A escola, como um espaço que celebra o saber para todos, e os profissionais da educação, como agentes do conhecimento, devem se adequar às necessidades dos alunos, conforme previsto em lei. É importante destacar que não basta apenas inserir os estudantes com necessidades especiais em turmas regulares; é necessário contar com profissionais capacitados, destacando aqui a importância de mais de um professor nesse contexto, além de estrutura adequada e materiais para recebê-los. Cada indivíduo possui suas características particulares, e é fundamental adaptar a escola às necessidades de cada estudante.

Em sala de aula, a postura adotada pelo professor é fundamental para proporcionar segurança aos alunos, permitindo que eles exponham suas habilidades e, principalmente, suas dúvidas. A partir desse ambiente, ocorre um progresso no ensino, levando em consideração as especificidades tanto dos alunos quanto dos professores. Assim, a jornada em direção à educação inclusiva no Brasil tem sido longa e repleta de obstáculos. Ao longo da pesquisa, tornou-se evidente que ainda há muito a ser percorrido e diversas barreiras a serem superadas para alcançarmos a utópica educação em que todos sejam atendidos levando em conta suas particularidades.

Compreende-se que avanços são alcançados todos os dias, porém, sabe-se que ainda há um longo caminho a ser percorrido, principalmente no Brasil, que apresenta muitas deficiências no campo da educação. Portanto, sonhar com uma escola de qualidade e inclusiva pode parecer difícil, mas não é impossível. Reconhecemos que o maior desafio da educação inclusiva está na sua prática, especialmente nos anos iniciais, que

representam a base da educação e enfrentam diversas dificuldades na implementação deste modelo, devido à falta de recursos e ao esforço adicional necessário.

No entanto, é importante destacar que a educação inclusiva é um processo contínuo e que pode obter sucesso se houver uma rede de apoiadores interligados, incluindo o Estado, a escola e a família. É necessário buscar a convergência de ideias e esforços para promover melhorias na educação como um todo. Desse modo, este trabalho traz uma perspectiva reflexiva sobre as dificuldades da educação inclusiva nos anos iniciais no Brasil, com o propósito de destacar os pontos que acreditamos serem passíveis de melhorias e, possivelmente, apontar um caminho para avanços na educação brasileira. Através das reflexões apresentadas, buscamos identificar o que está sendo feito de forma inadequada e explorar possíveis soluções, a fim de tornar a escola verdadeiramente inclusiva.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva é implementada em um momento em que a sociedade, em parte, volta seu olhar para as necessidades de uma minoria da população que não era devidamente assistida. Conhecer as práticas sociais e lutar para mudá-las é o que deve ser feito, levando em conta o longo tempo em que não havia atenção voltada para esses indivíduos e o quanto eles tiveram que tentar se adequar a uma sociedade que coloca cada um em uma "caixinha" e, ainda assim, nega o conceito de diversidade.

A escola, como um espaço que celebra o saber para todos, e os profissionais da educação, como agentes do conhecimento, devem se adequar às necessidades dos alunos, conforme previsto em lei. É importante destacar que não basta apenas inserir os estudantes com necessidades especiais em turmas regulares; é necessário contar com profissionais capacitados, destacando aqui a importância de mais de um professor nesse contexto, além de estrutura adequada e materiais para recebê-los. Cada indivíduo possui suas características particulares, e é fundamental adaptar a escola às necessidades de cada estudante.

A legislação estabelece uma série de normas para garantir uma educação de qualidade e verdadeiramente inclusiva. No entanto, é preciso ir além da simples implementação das leis. É necessário que a escola esteja preparada para atender as demandas individuais dos alunos, promovendo a inclusão de forma efetiva. Isso requer investimentos em formação continuada para os professores, proporcionando-lhes as habilidades e conhecimentos necessários para lidar com a diversidade na sala de aula.

Além disso, a estrutura física da escola deve ser adaptada para garantir a acessibilidade e o conforto dos estudantes com deficiência, bem como a disponibilidade de materiais e recursos pedagógicos adequados às suas necessidades. É fundamental compreender que a inclusão vai além da presença física na sala de aula, envolvendo a promoção de uma cultura inclusiva, em que cada aluno seja valorizado e respeitado em sua individualidade.

Portanto, é imprescindível o compromisso de todos os envolvidos na educação – gestores, professores, familiares e sociedade como um todo – para garantir que a inclusão seja uma realidade concreta, proporcionando igualdade de oportunidades e promovendo o pleno desenvolvimento de todos os estudantes, independentemente de suas necessidades. Somente assim, poderemos construir uma sociedade mais justa e inclusiva, em que todos tenham acesso a uma educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 out. 1989.
- [2] BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- [3] BRASIL. Lei n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011.
- [4] BRASIL. Lei n. 10.098 de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 dez. 2000.
- [5] BRASIL, Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 de abril de 2002.
- [6] BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão**: introdução. [4. ed.]. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- [7] BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 3, n,5,7-25, 1999.
- [8] FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).
- [9] GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.
- [10] GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. In: **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, vol. 32, n. 02, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678> . Acesso em: 02/05/2023.
- [11] GÓES, Maria Cecília Rafael de. LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. – (Coleção educação contemporânea).
- [12] MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 3ª Edição. São Paulo: Cortez, 2011.
- [13] MIGUEL, Aucivania Clementino. **A educação inclusiva nos anos iniciais do ensino regular**. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura Plena em Pedagogia. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15146/1/ACM01072019.pdf>. Acesso em: 29/05/2023.
- [14] ROCHA, Artur Batista de Oliveira. O papel do professor na educação inclusiva. *Ensaio Pedagógico*, v.7, n.2, Jul/Dez 2017. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n14/n14-artigo-1-O-PAPEL-DO-PROFESSOR-NA-EDUCACAO-INCLUSIVA.pdf>. Acesso em: 28/05/2023.
- [15] SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (orgs.). **Inclusão em educação**: cultura, políticas e práticas. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2008.
- [16] SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

# Capítulo 2

## *A infância como palco para os direitos humanos: Protagonismo na educação*

*Andressa Monteiro de Souza*

*Patrick Sabino Santana*

*Ranyelle Lopes Barros*

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo compreender a infância a partir das questões pertinentes aos Direitos Humanos no contexto educacional. A Declaração Universal dos Direitos Humanos é uma construção histórica e social que afirma os valores fundamentais proclamados pela humanidade no século XX, diante da necessidade de reconstrução da ordem internacional baseada em referências éticas e na valorização dos direitos humanos. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa de caráter bibliográfico, utilizando documentos e obras relacionadas à temática. As conclusões indicam que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) representa um dos mecanismos de proteção aos direitos humanos das crianças no Brasil e no mundo.

**Palavras-chave:** Crianças. Direitos Humanos. Valorização.

## **1. INTRODUÇÃO**

A Educação em Direitos Humanos vem adquirindo importância como instrumento para a realização e efetivação de estudos e políticas públicas de educação em caráter mundial. Além disso, em uma sociedade multicultural, marcada por desigualdades sociais, o debate em torno desse tema está alinhado às reivindicações atuais por uma sociedade mais democrática e justa, o que torna imprescindível recolocar o papel discursivo e político dos direitos humanos no cenário educacional. A escola, como uma das mais importantes organizações sociais, constrói-se por meio das relações que se estabelecem em seu interior e constitui-se por princípios concernentes a uma sociedade mais justa e igualitária.

No entanto, ela se torna protagonista de um cenário de violências, indisciplinas e afrontamentos que corroboram com a busca por respostas e estratégias que visam garantir uma convivência permeada pelos valores de respeito, diálogo e tolerância. A inclusão desse público na sociedade atual tem sido frequentemente debatida sob o viés de um novo paradigma social e educacional. Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em seu artigo 1º, afirma-se: “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos.” Porém, cotidianamente é possível vivenciar práticas excludentes que culminam na negação e até violação desses direitos.

Por considerar fundamental que esse tema seja objeto de discussão e debate por toda a sociedade, este trabalho busca contribuir para um aprofundamento nas questões relativas aos direitos humanos na infância, sendo o aluno protagonista na educação, bem como as práticas escolares que incorporam o ensino dos conhecimentos sistematizados à apropriação dos direitos por eles adquiridos, garantindo assim seu lugar na sociedade atual e o exercício de sua cidadania ativa.

Além do desenvolvimento físico e psíquico, as prescrições necessárias para que crianças e adolescentes se desenvolvam como cidadãos socialmente ativos e usufruam de respeito constam nos diversos mecanismos legais que visam assegurar os direitos adquiridos por essa população e que são fundamentais para a compreensão da infância como categoria social fixa. Além disso, busca-se possibilidades para que crianças e jovens vivam esse momento da forma mais ampla e abrangente possível, não apenas no âmbito escolar, mas também por meio de todos os meios aos quais pertençam.

Diante disso, o estudo tem como objetivo precípuo apresentar o percurso histórico da Infância nos Direitos Humanos e, como objetivos específicos, descrever a importância dos direitos da infância, identificar os direitos humanos para o acesso e permanência da criança no contexto escolar, refletir sobre a inclusão das crianças nos espaços que lhes são de direito, especificamente na escola, considerando que, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) de 2010, 23,9% da população total do Brasil apresenta algum tipo de deficiência (visual, auditiva, motora, mental ou intelectual).

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1. PERCURSO HISTÓRICO DA INFÂNCIA NOS DIREITOS HUMANOS**

Os direitos humanos são frutos da busca pelo reconhecimento, realização e universalização da dignidade humana. As mudanças vivenciadas no Brasil no final do século XIX, com a abolição da escravidão, o advento da República e as transformações no campo econômico com o início da industrialização, contribuíram para o surgimento de



preocupações sociais, especialmente em relação à criança pobre. A normatização das ações relacionadas à infância pode ser verificada em todo o processo histórico brasileiro, seja na construção das políticas públicas motivadas por fatores e concepções diversas acerca da prevenção e da recuperação dos menores em situação irregular, ou na atual proteção de crianças e adolescentes reconhecidamente sujeitos de direitos.

De acordo com os estudos de Nunes e Carvalho (2007, p. 15), “a participação das crianças na vida social sempre existiu, independentemente de ter sido foco de pesquisa, reflexão e teorização. Assim, sua presença sempre interferiu na vida social, mesmo que “silenciosa ou silenciada”. As concepções de criança competente e com direito à participação têm sido postas em evidência por pedagogos/pensadores, como Dewey, desde o final do século XIX. No entanto, essas ideias não foram incorporadas pela sociedade em geral, nem ao pensamento pedagógico (CRUZ, 2008, p. 77) salienta que:

Nos últimos anos, novos conhecimentos, oriundos de diversas áreas do conhecimento, têm paulatinamente reforçado e complementado a concepção de criança competente, ressaltado as suas possibilidades de estabelecer relações e levantar hipóteses explicativas, de se comunicar, de criar e manter vínculos interpessoais, construir saberes e culturas, etc. Assim, a criança passou a ser considerada como cidadã, sujeito de direitos, pessoa com agência. É nesse contexto que se cria as condições para ouvi-las.

Desse modo, as pesquisas realizadas com crianças possibilitam a elas a oportunidade de se envolverem ativamente como sujeitos de representações sociais, legitimando assim sua participação nos estudos que lhes dizem respeito. Segundo Marcílio (1998, p. 47), “a origem e o desenvolvimento do processo de criação dos Direitos da Criança iniciam-se nos séculos XVII e XVIII, com a formulação dos Direitos Naturais do Homem e do Cidadão, sucedida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948”. No século XIX, a criança será reconhecida como uma categoria social com necessidades de proteção, especialmente pelas contribuições das ciências da Pedagogia, Psicologia e Medicina. Porém, será no século XX que novos significados serão atribuídos à infância, “através de uma nova conscientização de que as crianças eram fontes humanas essenciais, cuja dimensão maturacional iria depender do futuro da sociedade” (SOARES, 1997, p. 78).

No cenário educacional, existem protagonistas tradicionais e protagonistas educadores. Esse cenário abrange o espaço físico da escola e o espaço virtual, nos quais ambos podem exercer seu papel. Uma aula que utiliza o quadro de giz ou o computador como recurso pode ser tradicional ou construtivista, dependendo da postura metodológica do professor. A tarefa de ensinar/educar e a de aprender, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem e o conhecimento do conteúdo do ensino, são comuns tanto ao professor tradicional quanto ao professor educador. No entanto, eles se diferenciam porque há mudanças no tratamento dado pelos dois aos objetos que são ensinados e aprendidos, o que resulta em mudanças na metodologia e, conseqüentemente, no conteúdo programático, em decorrência da compreensão do que é ensinar, aprender e conhecer.



Porém, são diversas as contradições e tensões que perpassam as discussões conceituais e abordagens teóricas que pretendem fundamentar os direitos humanos. Conforme afirma Benevides (2004, p. 2), "difícilmente um tema já vem carregado de tanta ambiguidade, por um lado, e deturpação voluntária, por outro", conforme Carbonari (2008):

[...] trabalham com a ideia de que direitos humanos – e também quem atua com eles – se confundem com a defesa de “bandidos e marginais”, num extremo; e no outro, que direitos humanos conformam uma ideia tão positiva e tão fantástica que é síntese do que de mais belo a humanidade produziu. Pelas duas pontas, imobiliza: seja porque tocar no assunto compromete negativamente; seja porque tocar na ideia a “estraga” (p. 33).

Além disso, o ECA assegura à criança e ao adolescente brasileiros o direito à "informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento" (ECA, Cap. 1, Art. 71). Portanto, é assegurado por lei que a criança não seja exposta a produtos culturais veiculados pelos diferentes tipos de mídia que possam agredi-la ou corrompê-la. É função dos pais, familiares, professores e da sociedade em geral zelar para que essa criança seja preservada, além de selecionar aquilo que ela vê, ouve, lê ou consome em termos de cultura e lazer. Portanto, educar em Direitos Humanos a partir de uma proposta de Educação requer, segundo a educadora Jaqueline Moll (2009, p. 15) que:

[...] pensemos na aproximação das práticas escolares em relação às outras práticas sociais e culturais, aos espaços urbanos tratados como territórios educativos. Pensemos ainda na escola em meio a um processo que imbrica saberes escolares aos saberes que “circulam” nas praças, nos parques, nos museus, nos teatros, nos cinemas, nos clubes, nos espaços de inclusão digital, nos movimentos em favor dos direitos humanos materializados na proteção das mulheres, das crianças e dos jovens.

Assim, o direito à educação é um direito humano individual, social, econômico e cultural. Na sua implementação, comprova-se a afirmação consagrada na Conferência de Direitos Humanos em Viena de que os direitos humanos são universais, interdependentes e indivisíveis. Pensar a articulação entre a temática dos direitos humanos e as escolas é, antes de tudo, pensar sobre a Educação em Direitos Humanos: a infância como palco desses direitos, os alunos como protagonistas na sua aprendizagem. Para tanto, é preciso considerar as duas dimensões em que ela se realiza, ou seja, a educação como um direito humano e a educação para os Direitos Humanos.

## 2.2. A IMPORTÂNCIA E AS CONTRIBUIÇÕES DOS DIREITOS HUMANOS NA INFÂNCIA

Recorrente nos discursos e presente nos escritos que retratam sobre a infância, a criança e as práticas educacionais, o protagonismo das crianças torna-se evidente e, ao mesmo tempo, instiga novos estudos e investigações para buscar uma melhor compreensão da criança como protagonista e como ocorre o seu protagonismo nas práticas educacionais.

A revisão bibliográfica feita por autores que estudam o protagonismo nas práticas sociais e sua significação nessas práticas, como denota Soares (1997), revela que existem diferentes interpretações para o termo "protagonismo", uma vez que ele está associado à participação, identidade, autonomia, cidadania, entre outros aspectos. Desenvolve-se, assim, uma pedagogia da escuta voltada para a primeira infância, em que a criança é colocada no centro da prática pedagógica. Nunes e Carvalho (2007) referem-se a essa proposta da seguinte maneira:

A finalidade deste projeto educacional [...] é produzir uma criança reintegrada, capaz de construir seus próprios poderes de pensamento através de uma síntese de todas as linguagens expressivas, comunicativas e cognitivas. Contudo, a criança reintegrada não é um investigador solitário. Ao contrário, os sentidos e a mente da criança precisam da ajuda de outros para perceberem a ordem e a mudança e descobrirem os significados das novas relações. A criança é uma protagonista (p.103).

Desta forma, compreender a criança protagonista remete-nos a entendê-la como sujeito ativo e produtor de cultura. A instituição de Educação Infantil, por exemplo, é um espaço de criação das culturas infantis, em que a criança é protagonista nesse sistema de relações e trocas com os demais sujeitos, o que lhes possibilita viver experiências ricas e diversificadas em interação com a realidade social, cultural e natural. Constata-se também que o emprego do vocábulo "participação" é mais frequente, sendo um termo de uso corrente na língua portuguesa. A explicação do significado de participação está associada ao sentido de protagonismo, sendo comumente utilizado em contextos de ações sociais que visam envolver crianças em processos decisórios para transformações sociais. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009):

A criança é reconhecida como centro do planejamento curricular e compreendida como sujeito social de direitos, que constrói sua identidade pessoal e coletiva através nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Esse processo de construção de sentido da criança sobre o mundo físico e social ocorre por meio de diferentes experiências, quando brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona (BRASIL, 2009, p.18).

A criança, considerada um sujeito social e de direitos, ocupa o lugar central nessas práticas e, de forma ativa, atribuirá sentido às suas experiências com diferentes linguagens, brincadeiras e culturas infantis., na qual por meio delas, compreenderá o mundo e a si mesma, construindo cultura. Para que um evento, um fenômeno social ou um acontecimento possa ser compreendido em sua totalidade, é preciso olhar para a sua história. Com os Direitos Humanos, não poderia ser diferente, uma vez que sua conquista

aconteceu de forma gradual e construída socialmente. Ao voltar-se a atenção para a complexa condição humana - um ser biológico e cultural, com necessidades e desejos - e também para a complexidade da sociedade contemporânea, pode-se compreender, conforme Morin (2002):

Viver exige, de cada um, lucidez e compreensão ao mesmo tempo, e, mais amplamente, a mobilização de todas as aptidões humanas, entendemos que um dos sinais desta lucidez é defender o acesso aos bens necessários à vida digna para todas as pessoas, tais como: reconhecimento mútuo, moradia, alimentação, educação, esperança, trabalho, descanso, saúde, fé, produções culturais, informação, acessibilidade, amor, etc. (p. 54).

Neste emaranhado de bens, o sentido da pertença é o viés que traduzirá nossas intenções em ações na operacionalização do acesso ao bem comum em todas as esferas da vida. Este é o primeiro movimento que nos aproxima dos direitos humanos: o reconhecimento mútuo (PIOVESAN, 2006). O final da década de 1940 foi marcado por um sinal de alerta para a humanidade, reunida em Paris, a Organização das Nações Unidas (ONU), por meio da Assembleia Geral, lançou em dezembro de 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos. O documento é formado por 30 artigos e surgiu no rastro da Segunda Guerra Mundial, apontando os principais direitos e deveres que todas as pessoas do planeta deveriam lançar mão. Passadas mais de seis décadas da proclamação da declaração, o balanço ainda está longe do ideal. Os anos, sustentam dirigentes da ONU, ativistas e políticos, ainda não foram suficientes para transformar o mundo.

Isso reforça o que a ONU afirma, mais uma vez, no trecho: "Os direitos humanos incluem o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre muitos outros. Todos merecem esses direitos, sem discriminação." A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi criada somente em 1948, como forma de reação contra as atrocidades cometidas durante a Segunda Guerra Mundial, quando Hitler comandou o genocídio de judeus e outras minorias nos campos de concentração, nessa guerra, houve mais mortos do que em todas as outras guerras anteriores juntas.

Essa guerra da qual se trata "resultou no envio de 18 milhões de pessoas a campos de concentração, com a morte de 11 milhões, sendo 6 milhões de judeus, além de comunistas, homossexuais, ciganos..." (PIOVESAN, 2006, p. 13), considera-se que foi a primeira vez na história contemporânea em que os exércitos atacaram diretamente a população comum e não apenas outros exércitos. Cerca de trinta milhões de civis morreram nessa guerra, muito mais do que os soldados mortos, bem como, foram lançadas bombas atômicas contra as cidades de Hiroshima e Nagasaki.

A Segunda Guerra Mundial, com todos estes fatos terríveis, foi o grande motivo para a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), para a revisão das leis que regem as guerras (as Convenções de Genebra) e a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948. A Declaração foi elaborada também com o propósito de substituir um sistema de proteção às minorias que foi criado depois da Primeira Guerra Mundial, mas que se mostrou inútil contra as atrocidades cometidas durante a Segunda Guerra Mundial.

### 3. METODOLOGIA

Para Gil (2002, p. 17) “a pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não pode ser adequadamente relacionada ao problema”. A pesquisa baseia-se no estudo publicados, caracterizando-se como bibliográfica, segundo Boccato (2006, p.266) esta “busca a resolução de problemas por meio dos referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas”, bem como exige do pesquisador uma postura sistemática, no que concerne ao planejamento.

No presente trabalho, considerando os objetivos que norteiam a investigação, a qual está centrada na infância como palco para os direitos humanos, ancora-se nos preceitos da pesquisa qualitativa, que fornece subsídios para nossos propósitos investigativos, os quais têm como foco principal o espaço educativo da escola, onde ocorre o processo dinâmico e interativo das relações humanas.

### 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Vale ressaltar que a sociedade é um espaço onde há muita diversidade, e na escola não é diferente. A diversidade presente em todos os espaços precisa ser contemplada e tratada com igualdade, propondo atividades que retratem a realidade em prol do respeito a si próprio e ao outro, prevenindo situações de violência, discriminação, bullying, entre outros.

A escola deve ser um lugar de proteção e acolhimento para o aluno, pensando no desenvolvimento da pessoa humana como inerente a direitos e deveres, considerando o adulto que ele será amanhã e o papel da instituição na formação dessa criança. A união fará a diferença para que se possa criar planos e implementá-los em prol da valorização de nossas crianças, que terão seus direitos atendidos e efetivados. Para tanto, deve-se trabalhar avaliando, admitindo, animando e agindo, pensando no cotidiano da escola, aliados à literatura científica em prol do respeito e da garantia dos direitos do ser humano, tornando assim o aluno protagonista.

No cenário educacional, existem protagonistas tradicionais e protagonistas educadores. Uma aula utilizando como recurso o quadro de giz ou o computador pode ser tradicional ou construtivista, dependendo da postura metodológica do professor. A tarefa de ensinar/educar e a de aprender, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem e o de adquirir o conhecimento do ensino, são comuns tanto ao professor tradicional quanto ao professor educador.

Eles se diferenciam porque há mudanças no tratamento dado por um e pelo outro aos objetos que são ensinados e aprendidos, alterando a metodologia e, com ela, o conteúdo programático como consequência da compreensão do que é ensinar, aprender e conhecer. No entanto, ambos têm em comum a competência na tarefa de ensinar, fazendo com que o aluno se torne protagonista de sua aprendizagem, passando do ensino tradicional para o tecnológico com a facilidade que a internet nos proporciona.

O protagonismo não aparece, de modo algum, em um dado momento do desenvolvimento mental como um mecanismo completamente montado e radicalmente diferente dos que o precederam. “Apresenta, pelo contrário, uma continuidade admirável com os processos adquiridos ou mesmo inatos referentes à associação habitual e ao reflexo, processos sobre os quais ele se baseia, ao mesmo tempo que os utiliza” (PIAGET, 1986, p.23). No entanto, para que isso ocorra, as práticas precisam valorizar as potencialidades das crianças e considerá-las como ponto de partida e participantes ativos nos processos pedagógicos, estabelecendo mediação, interação e negociação entre os adultos e as crianças.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto nesta pesquisa, percebe-se que as crianças recebem uma explicação formal acerca do conceito de cidadania e direitos humanos na escola. No entanto, quando esses conceitos são aplicados no cotidiano dessas crianças, eles se limitam a uma visão individualista, em que a violação de direitos só causa impacto quando as afeta diretamente e pessoalmente. Além disso, observa-se uma falta de estímulos para a prática proativa dos direitos humanos, pois os alunos ainda não possuem autonomia suficiente para exercer uma cidadania ativa e internalizar os valores sociais que promovem o respeito, a solidariedade e a emancipação do grupo ao qual pertencem.

Importa destacar que a discussão desenvolvida no referencial teórico desta pesquisa foi necessária, uma vez que o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, respeitando sua condição peculiar de pessoas em desenvolvimento e merecedoras de proteção integral, está para além do texto legal, para que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) não se torne apenas mais uma carta de intenções.

Pode-se perceber que crianças que têm seus direitos violados reivindicam a vivência dos princípios estabelecidos, para que sua infância não seja prejudicada. Por um lado, afirmamos que as crianças têm o direito de convivência familiar e comunitária, por outro lado, destaca-se que o ambiente mais perigoso para a criança é, muitas vezes, sua própria família. É importante fornecer informações às crianças e lhes ensinar sobre seus direitos, para que possam denunciar abusos ou negligências por parte dos pais ou de outros indivíduos. No entanto, ao reconhecer essa necessidade, sabe-se que é um desafio para as instituições escolares, pois, na realidade escolar, as práticas democráticas ainda são pouco frequentes.

Portanto, é essencial que o cotidiano da educação seja planejado juntamente com as crianças, considerando os direitos da infância e garantindo sua efetivação. É fundamental sinalizar constantemente a necessidade de uma ruptura, por meio de gestos, ações, falas e questionamentos, demarcando a importância da participação das crianças no cotidiano educativo e do seu papel como protagonistas.

## REFERÊNCIAS

- [1] BENEVIDES, M. V. Cidadania e direitos humanos. In: CARVALHO, J. S. (Org.). **Educação, cidadania, direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, p.43-65, 2004.
- [2] BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente (1990). **Estatuto da criança e do adolescente: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata**. – 13. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

- [3] BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de dezembro de 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de dezembro de 2009. Seção 1, p. 18.
- [4] BRASIL. Lei Darcy Ribeiro (1996). LDB [recurso eletrônico]: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 12. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.
- [5] BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2006.
- [6] BRASIL. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília, Conselho Nacional de Assistência Social, 2006b.
- [7] CARBONARI, P. C. **Educação em direitos humanos: esboço de reflexão conceitual**. In: BITTAR, E. C. B. (Org.). **Direitos humanos no século XXI: cenários de tensão**. Rio de Janeiro: Forense Universitária; São Paulo: ANDHEP; Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, p. 152-163, 2008.
- [8] CRUZ, S. H. **A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças**. In: FORMOSINHO, J. O. (org). **A escola vista pelas crianças**. Portugal, Porto editora: 2008.
- [9] **DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <[http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)>. Acesso em: 5 abril. 2023.
- [10] INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico**, 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- [11] MARCÍLIO, M. L. **A lenta construção dos direitos da criança brasileira**. SÉCULO XX. Revista USP. 1998.
- [12] MOLL, Jaqueline. **Um paradigma contemporâneo para a educação integral**. Pátio – Revista Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, Ano XIII, Ago/Out 2009.
- [13] MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro/RJ: Bertrand Brasil, 2002.
- [14] NUNES, Angela.; CARVALHO, Maria. Rosário.De. **Questões metodológicas epistemológicas suscitadas pela Antropologia da Infância**. ANPOCS, 2007.
- [15] PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. O nascimento da inteligência da criança. Editora Crítica: São Paulo, 1986.
- [16] PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. São Paulo: Saraiva, 2006.
- [17] SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades**. Universidade do Minho-Instituto de Educação, 1997.
- [18] SOARES, N. F. **Direitos da criança: utopia ou realidade**. In: PINTO, M., SARMENTO, M.



# Capítulo 3

## *A psicomotricidade na educação infantil: Movimentos que transformam*

*Gutemberg Cardoso Picanço*

*Ana Kelly Nascimento Brito*

*Ranyelle Lopes Barros*

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo compreender a importância e as contribuições da psicomotricidade para desenvolvimento da aprendizagem na Educação Infantil. A psicomotricidade auxilia no desenvolvimento intelectual, motor, social, entre outros meios de comunicação. Logo, o ingresso da criança na escola possibilita uma experiência de socialização fora do ambiente familiar, visto que ela se desenvolve nas mais diversas atividades. É crucial destacar que a falta dessa habilidade pode afetar o desenvolvimento da leitura e da escrita em crianças que estão iniciando sua vida escolar. No entanto, para que haja avanço, o processo de adaptação é primordial para o alcance dos objetivos propostos em seus diversos âmbitos. Esta é uma pesquisa bibliográfica de natureza básica, visto que se quis aprofundar e ter uma melhor compreensão da teoria. Como resultado, constatou-se que a eficácia desse procedimento acontece quando ele é realizado com qualidade e comprometimento.

**Palavras - chave:** Psicomotricidade, Desenvolvimento psicomotor, Educação infantil.



## 1. INTRODUÇÃO

A psicomotricidade no processo de aprendizagem de uma criança auxilia no desenvolvimento intelectual, motor, social, entre outros meios de comunicação. O ingresso na escola possibilita uma experiência de socialização fora do seu ambiente familiar, bem como se desenvolve nas mais diversas atividades, na sua maioria, com características lúdicas, cujo objetivo é ajudar a criança a desenvolver estratégias cognitivas e comportamentais, com o intuito de fomentar a ideia de pensar antes de fazer.

Para Barreto (2000), o desenvolvimento psicomotor é de suma importância para a prevenção de problemas de aprendizagem, evidenciando a relação por meio do movimento do próprio corpo, levando em consideração a idade, a cultura corporal e os interesses da criança. A educação psicomotora, para ser trabalhada, requer a utilização das funções motoras, perceptivas, afetivas e socioemocionais, pois assim, a criança explora o ambiente, passa por experiências concretas indispensáveis ao seu desenvolvimento intelectual e é capaz de tomar consciência de si mesma e do mundo que a cerca.

No que concerne à recreação dirigida, proporciona-se a aprendizagem das crianças em várias atividades esportivas que auxiliam na conservação da saúde física, mental e no equilíbrio socioafetivo, ocupando um lugar de destaque no desenvolvimento infantil, sobretudo na primeira infância. Reconhece-se que existe interdependência nos desenvolvimentos motores, afetivos e intelectuais.

A pergunta que permeia e se busca esclarecer no decorrer desta pesquisa é: qual a importância e o papel do desenvolvimento da psicomotricidade na Educação Infantil por meio das técnicas de dinâmicas, que podem auxiliar na melhoria do desenvolvimento dos alunos?

Diante disso, este estudo justifica-se por abordar a importância de compreender a psicomotricidade na Educação Infantil e suas contribuições para o aprendizado, auxiliando na descoberta da totalidade do corpo em relação à realidade. É fundamental refletir sobre a relevância da educação psicomotora nessa faixa etária, visando prevenir dificuldades de aprendizagem e promover um trabalho de qualidade desde a fase da Educação Infantil. Considera-se que esta é uma etapa crucial do desenvolvimento, partindo do pressuposto de que a criança está plenamente preparada para aprender desde os primeiros anos de vida. Além disso, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996 (Lei 9394/1996), no art. 29, "a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade".

Diante do exposto, a pesquisa tem como objetivo principal compreender a importância e as contribuições da psicomotricidade para o aprendizado na Educação Infantil. Na sua especificidade, buscou-se conceituar a origem e o surgimento da psicomotricidade, compreender o processo de aprendizado das crianças e, por fim, discutir as contribuições da psicomotricidade para o desenvolvimento e aprendizado infantil.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1. HISTÓRIA DA PSICOMOTRICIDADE

A etimologia da palavra "psicomotricidade" vem do grego "Psyché", que significa "alma" ou "espírito". Ao longo dos anos, o termo tem sido utilizado para se relacionar com o estudo da mente humana. A palavra "motriz" significa "movimento". Dessa forma, a psicomotricidade é o estudo do indivíduo tendo o movimento como aspecto central.

No início do século XIX, a psicomotricidade era vista apenas na área da saúde, com domínio médico, especialmente na neurologia. No entanto, no final desse mesmo século, tornou-se necessário nomear as zonas corticais localizadas além das regiões motoras. Com o desenvolvimento e as descobertas da neurofisiologia, começou-se a constatar que existem diferentes disfunções graves sem que o cérebro esteja lesionado ou sem que a lesão esteja claramente localizada. Foram descobertos os "distúrbios da atividade gestual" e "da atividade prática", sem que esses distúrbios estejam anatomicamente circunscritos a uma área ou parte específica do sistema nervoso.

O esquema anátomo-clínico, que determinava a correspondente lesão focal para cada sintoma, não conseguia explicar alguns fenômenos patológicos. Foi nesse contexto que surgiu a necessidade médica de encontrar uma área que explicasse esses determinados fenômenos clínicos, sendo assim, a palavra "Psicomotricidade" foi nomeada pela primeira vez no ano de 1980.

A psicomotricidade é conceituada como uma ciência da saúde e da educação, pois, independentemente das diversas abordagens teóricas, como a psicológica, condutista, evolutista, genética, entre outras, seu objetivo é a representação e expressão motora por meio da utilização psíquica e mental do indivíduo. Desde a Antiguidade, o corpo humano sempre foi valorizado, com ênfase no culto excessivo ao esplendor físico e ao desenvolvimento muscular, considerados sinais de masculinidade.

O percurso histórico desse corpo discursivo e simbólico é marcado pelas diferentes concepções que o homem constrói ao longo da história acerca do corpo. É importante considerar que a palavra "corpo" tem origem no sânscrito "garbhas", que significa embrião, e no grego "karpós", que denota fruto, semente e envoltura. Por fim, no latim, temos "corpus", que significa tecido dos membros, envoltura da alma e embrião do espírito (LEVIN, 2000). Diversos outros pesquisadores realizaram estudos importantes que continuam influenciando o campo da Psicomotricidade até os dias de hoje, como Wallon (1995) e Piaget (1987).

Em 1909, Dupré definiu a síndrome da debilidade motora através das relações entre o corpo e a inteligência, dando início para o estudo dos transtornos psicomotores, distúrbios não relacionados a nenhum indício neurológico estudados pela Psicomotricidade. Somente no século XX a psicomotricidade passou realmente a ser vista como ciência. Contudo, a prática psicomotora começou em 1935, com Eduard Guilmain, que elaborou protocolos de exames para medir e diagnosticar transtornos psicomotores.

Passa-se a ter uma visão integral do indivíduo, buscando respeitar suas limitações e necessidades, trabalhando o físico, cognitivo e afetivo de forma integrada. Através da Psicomotricidade, promove-se a educação dos movimentos, visando à melhor utilização das capacidades psicofísicas da criança.

Neste caso, o movimento é utilizado como meio e não como fim a ser atingido, sendo um suporte básico que auxilia a criança a adquirir sensações, percepções e conceitos. Esses elementos proporcionam o conhecimento do próprio corpo e, por meio dele, do mundo ao seu redor. A psicomotricidade é amparada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto. Sendo estruturada por três pilares: o querer fazer (emocional) – sistema límbico, o poder fazer (motor) – sistema reticular e o saber fazer (cognitivo) – córtex cerebral. O importante é que ocorra o equilíbrio entre eles, caso não seja assim, pode provocar uma desestruturação no processo de aprendizagem da criança, por outro lado, a motricidade tem a função de levar as experiências vivenciadas até o cérebro, que fará o reconhecimento de cada estímulo enviado e armazenará as informações sensoriais, afetivas e perceptivas que o indivíduo presenciou. Conforme Schelbauer e Pereira (2012):

A ciência que tem como objetivo de estudo o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar e agir com o outro, com os objetos, e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas (p.117).

Deste modo, houve vários autores renomados que realizaram estudos e comprovaram que o movimento e a aprendizagem estão sempre interligados. Conforme afirmado pelo autor, ao desenvolver o movimento, a criança está interagindo e descobrindo o mundo que a rodeia, sendo o corpo o primeiro objeto percebido por ela.

O movimento não é puramente um deslocamento no espaço, nem uma simples contração muscular, e sim, um significado de relação afetiva com o mundo, assim, para o autor, o movimento é a única expressão e o primeiro instrumento do psiquismo. Neste contexto, pode-se dizer que o desenvolvimento motor é precursor de todas as demais áreas (WALLON, 1995, p. 01).

É uma prática pedagógica que contribui para o desenvolvimento da criança no processo de ensino-aprendizagem. Favorece os aspectos físicos, mentais, afetivo-emocionais e socioculturais. É uma forma de auxiliar a criança a superar suas dificuldades e prevenir possíveis inaptações (OLIVEIRA, 2000), bem como, desenvolve o estímulo dos discernimentos da criança e seu esquema corporal.

O ato de movimentar-se fisicamente é uma capacidade que, por meio do trabalho psicomotor, direciona-se ao trabalho mental. Através desse processo, aprendemos a ouvir, interpretar, imaginar, organizar, representar e transitar do abstrato para o concreto. O desenvolvimento é adquirido por meio de tentativas e erros, nos quais a criança transforma seus erros em aprendizado. Portanto, a atividade motora desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança.

A abordagem psicomotora de Le Boulch (1982) justifica sua ação pedagógica ao enfatizar a prevenção de dificuldades educacionais e atribuir importância à educação do corpo, buscando um desenvolvimento global da pessoa. O principal objetivo na escola é preparar os alunos para a vida, utilizando métodos pedagógicos inovadores e auxiliando as crianças a se desenvolverem da melhor maneira possível, contribuindo assim para uma boa formação na vida social.

No Brasil, a Psicomotricidade foi introduzida em meados da década de 70, trazida por profissionais oriundos da Europa. Nesta época, as práticas eram direcionadas à Educação e Reeducação Psicomotora. E em 1976, com a estada de Françoise Désobeau, uma das pioneiras em psicanálise infantil, foi introduzida a Terapia Psicomotora que propunha a substituição das técnicas instrumentais por atividades mais livres, valorizando o jogo e o brincar. Assim, em 1980 foi fundada a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade.

O início da Psicomotricidade no Brasil ocorreu com profissionais que foram para a França especializar-se em clínica infantil e, posteriormente, em psicomotricidade com Ajuriaguerra, psiquiatra e professor, e Bergès, seguidor de Ajuriaguerra, no Hospital Henri-Roussele e na escola da equipe de Giselle B. Soubiran também foi uma terapeuta psicomotora.

Com o intuito de facilitar a compreensão das características das principais vertentes da Psicomotricidade, algumas características são analisadas e destacadas em cada uma delas. A Psicomotricidade evidencia três vertentes: reeducativa, terapêutica e educativa. A reeducação é direcionada a atendimentos individuais ou pequenos grupos que apresentam sintomas de ordem psicomotora. Esses sintomas podem estar acompanhados de distúrbios mentais, orgânicos, psiquiátricos, neurológicos, relacionais e afetivos.

O trabalho de reeducação privilegia a princípio três situações, que são: o alívio do problema, a redução do sintoma e a adaptação ao problema através de jogos e exercícios psicomotores. A Terapia Psicomotora é realizada individualmente ou em pequenos grupos que apresentam grandes perturbações de ordem patológica, tem como objetivo uma ação diagnóstica dos atrasos psicomotores ou características da personalidade com a utilização do corpo, com seus movimentos e sua expressividade.

A Educação Psicomotora é realizada no âmbito escolar e tem como objetivo principal a prevenção de distúrbios de aprendizagem, sendo aplicada principalmente na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Seu foco está no desenvolvimento global do indivíduo por meio dos movimentos, proporcionando ambientes que estimulem vivências corporais e desafiem os alunos a alcançarem suas zonas de desenvolvimento.

De acordo com Le Boulch (1982), a Educação Psicomotora deve ser considerada como uma educação básica para o Ensino Fundamental. Ela oferece atividades escolares que não podem ser conduzidas se as crianças não tiverem alcançado a consciência de seus corpos, lateralização e habilidades e coordenação de seus gestos e movimentos.

## **2.2. DESENVOLVIMENTO DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A psicomotricidade busca desenvolver, na vida das crianças, as principais etapas que as ajudarão a se conhecer integralmente, considerando os aspectos motores, afetivos e sociais. Nas escolas infantis, creches e pré-escolas, os processos educativos são construídos de forma dinâmica, não havendo apenas aqueles que conduzem, mas também aqueles que podem ser conduzidos ao mesmo tempo. Dessa forma, na Educação Infantil, as crianças são estimuladas desde cedo a desenvolverem seus vários aspectos.

Art.29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, s. p).

Segundo Matos (1994), nas fases iniciais do desenvolvimento infantil, o movimento introduz a linguagem e, ao longo do desenvolvimento, a acompanha, enriquecendo-a sempre que a linguagem verbal do indivíduo não é a forma mais adequada para expressar a riqueza das experiências vividas. A expressão não verbal apoia-se na linguagem verbal. "Pela linguagem do corpo, você comunica muitas coisas aos outros, e o corpo, antes de tudo, é um centro de informações, sendo essa uma linguagem que não mente, uma comunicação não verbal".

Assim, o termo psicomotricidade é empregado na concepção de movimento organizado e integrado, no qual as experiências vividas pelo sujeito são diretamente responsáveis pelo desenvolvimento de sua linguagem, personalidade e, conseqüentemente, de suas relações interpessoais. Nesse contexto, o desenvolvimento psicomotor está intimamente ligado aos aspectos cognitivos, psicológicos, afetivos e motores na busca constante pelo desenvolvimento humano integral.

De acordo com Gonçalves (2004), as fases do desenvolvimento psicomotor levam em conta não apenas os aspectos da maturação neurológica, mas também o resultado de um processo relacional. A motricidade pode ser organizada nas seguintes fases: 1ª fase, é caracterizada pela estruturação motora, pelo tônus de fundo e pela ausência das reações primitivas; 2ª fase, ocorre o aperfeiçoamento do espaço temporal por meio das relações sociais; 3ª fase, através da ação do sujeito, as aquisições motoras são automatizadas.

A função motora refere-se aos fatores que envolvem a habilidade de usar e controlar os músculos estriados, responsáveis pelos movimentos voluntários, sendo mais utilizada na área da coordenação motora. A estruturação do esquema corporal desempenha um papel importante no desenvolvimento do sujeito, sendo o ponto de partida para suas ações.

A estruturação do esquema corporal da criança ocorre por meio de atividades que envolvem o controle do tônus muscular, deslocamentos globais do corpo e equilíbrio. O esquema corporal é formado quando o sujeito descobre e utiliza seu corpo no ambiente em que vive. A coordenação motora, por sua vez, consiste na habilidade de sincronizar os movimentos utilizando o cérebro, músculos e articulações para realizar diversas ações de forma equilibrada e ágil. Estimular as habilidades de coordenação motora é essencial para promover o desenvolvimento do equilíbrio, da orientação espacial, do ritmo e de várias outras capacidades que beneficiam o fortalecimento muscular e a capacidade de executar movimentos mais precisos e específicos, como segurar um lápis, escrever, manipular objetos, amarrar os cadarços e realizar qualquer outra ação que envolva as mãos.

Segundo Fonseca (2016), a psicomotricidade envolve uma mediação corporal expressiva, na qual o professor estuda e intervém em diversas situações, geralmente relacionadas a problemas de desenvolvimento e maturação psicomotora, aprendizagem, comportamento ou aspectos psicoafetivos. O estudo da psicomotricidade possibilitou perceber que o corpo do indivíduo vai além de um simples ato motor; o movimento é expressão das emoções, sentimentos, da comunicação e do aprendizado por meio da interação com o outro.

Dessa forma, a Psicomotricidade desempenha um papel fundamental no indivíduo, especialmente em relação ao processo de aprendizagem, uma vez que o movimento reflete a maturação do sistema nervoso da criança e a auxilia a adquirir conhecimento sobre o mundo ao seu redor por meio da percepção e das sensações do próprio corpo. Portanto, a psicomotricidade está presente nos menores gestos realizados e em todas as atividades que desenvolvem a motricidade da criança. Ao longo do processo de aprendizagem, os elementos iniciais da psicomotricidade são frequentemente utilizados.

O desenvolvimento do Esquema Corporal, Lateralidade, Estruturação Espacial, Orientação Temporal e pré-escrita são fundamentais para a aprendizagem, pois qualquer falha em um desses elementos pode prejudicar o desempenho do indivíduo (MONTEIRO, 2015). Nesse sentido, a Psicomotricidade desempenha um papel significativo na formação e estruturação do esquema corporal, buscando incentivar a prática do movimento em todas as fases da vida da criança. Além disso, está intimamente ligada à afetividade e à personalidade, permitindo que o indivíduo utilize o seu corpo para expressar seus sentimentos.

A Psicomotricidade, conforme Gromowk, Silva (2014, p.1), é a forma de se relacionar e por meio da ação.

Através da Psicomotricidade e dos órgãos dos sentidos a criança descobre o mundo e se autodescobre. A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados Pré-escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos.

Percebe-se que a psicomotricidade desempenha um papel fundamental a ser trabalhado pelo educador na educação infantil, uma vez que o desempenho do aluno é essencial para o processo de aprendizagem. O trabalho em conjunto com a família auxilia o professor no momento em que o aluno está adquirindo a linguagem e a escrita, pois representa um estímulo e uma forma de comunicação. Nesse contexto, Lopes (2010) destaca a importância da interação e da participação ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

### **2.3. CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE PARA O APRENDIZADO INFANTIL**

A psicomotricidade está presente nas mais diversas atividades motoras das crianças, o que contribui para o conhecimento e o domínio de seus próprios corpos. É um método indispensável para o desenvolvimento global e uniforme da criança, constituindo sua base fundamental de aprendizagem, podendo ser trabalhada de forma coletiva ou individual, por meio de brincadeiras, jogos, canções ou atividades que envolvam recorte e colagem, pintura, desenhos, pontilhados, etc. Essas atividades devem ser realizadas e abordadas de acordo com a faixa etária e as necessidades e limitações de cada indivíduo, a fim de contribuir para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança, além de ajudá-la a compreender suas limitações e capacidades (JESUS; DANTAS; BEZERRA, 2017).

Por isso, o ambiente em que a criança está é tão importante para seu desenvolvimento psicomotor. As atividades práticas que proporcionam a estimulação do corpo são fundamentais nas séries iniciais, pois por meio dos movimentos realizados, a



criança expressa seus sentimentos, evoluindo sua autonomia, criatividade e desenvolvendo sua cidadania. A escola não interfere na sociedade, mas desempenha um papel muito importante ao promover um ensino crítico e ao fornecer aos alunos os elementos iniciais para uma vida em sociedade, com ensinamentos básicos de cidadania (KRAMER, 1999).

A psicomotricidade contribui de maneira expressiva para a formação e estruturação do esquema corporal, incentivando assim a prática do movimento em todas as etapas da vida de uma criança. Por meio de atividades variadas, as crianças não apenas se divertem, mas também criam, interpretam e se relacionam com o mundo em que vivem. Mendonça (2004) afirma que:

Os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento psicomotor infantil. É preciso estar atento para que nenhuma perturbação passe despercebida e seja tratada a tempo, para que a capacidade futura da criança não seja afetada e prejudique a aprendizagem da leitura e da escrita (p.20-21).

A Psicomotricidade desenvolve o aspecto motor, cognitivo e afetivo na vida das crianças. Quando trabalhada na Educação Infantil, desempenha um papel fundamental no seu desenvolvimento integral, pois as atividades psicomotoras trazem benefícios tanto para a vida escolar quanto para o cotidiano. A Psicomotricidade está intimamente relacionada com áreas como neurologia, psicologia, psicanálise e pedagogia, sendo essencial para o desenvolvimento harmonioso dessas áreas. Nesse sentido, é importante destacar a interligação da Psicomotricidade com tais campos do conhecimento.

Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constroem; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar (RCNEI,1998, s. p).

Essa abordagem da psicomotricidade na educação infantil permite que a criança desenvolva a consciência do seu corpo e a capacidade de se expressar por meio dele. O brincar, por exemplo, desempenha um papel fundamental nesse contexto, uma vez que é por meio das brincadeiras que a criança se desenvolve, ganha independência e explora o mundo ao experimentar diferentes tipos de experiências.

### **3. METODOLOGIA**

Para a produção deste artigo, adotou-se uma pesquisa bibliográfica através de textos acadêmicos, tais como: artigos, monografias, revistas científicas, dissertações e teses dos autores clássicos e contemporâneos. No caso, do ponto de vista de sua natureza, a pesquisa será básica. Pois tem apenas o objetivo de aprofundar ou compreender melhor a teoria



Quanto aos objetivos gerais desta pesquisa e o estabelecimento de seu marco teórico, a mesma pode ser classificada como pesquisa exploratória. Este tipo de pesquisa está relacionado a projetos que envolvem levantamento bibliográfico, que é o caso deste trabalho. Gil (2008, p. 27) informa que esta pesquisa:

[...] têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. Procedimentos de amostragem e técnicas quantitativas de coleta de dados não são costumeiramente aplicados nestas pesquisas.

Assim, como a presente pesquisa não se objetiva a técnicas quantitativas, mas tem como abordagem uma pesquisa com objetivos mais qualitativos e que exigirão levantamento bibliográfico.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Compreendeu-se, por meio da pesquisa, a seriedade e a importância da psicomotricidade na educação infantil, resultando em um aprendizado de qualidade. A motricidade proporciona o desenvolvimento de técnicas tradicionais, utilizando o lúdico como material de apoio, tornando-se um aliado no aprendizado das crianças. Observa-se que isso possibilita que elas aprendam a partir de seus próprios limites, utilizando o imaginário, suas emoções e sentimentos, convivendo com outras pessoas, aprendendo a ganhar e a perder e, conseqüentemente, adquirindo conhecimentos valiosos para toda a vida.

Nessa perspectiva, é evidente a necessidade de um trabalho de qualidade realizado pelos profissionais que atuam na Educação Infantil, uma vez que as crianças, nos primeiros anos de vida, dependem de estímulos e intervenções dos adultos para seu desenvolvimento e formação da personalidade. A psicomotricidade é uma das abordagens capazes de promover melhorias na aprendizagem das crianças com dificuldades, contribuindo para o desenvolvimento motor, uma vez que dificuldades nessa área podem se refletir em outros aspectos escolares.

Assim, verifica-se que a psicomotricidade desempenha um papel significativo no processo de aprendizagem do indivíduo, uma vez que promove o estímulo dos movimentos ao longo de todas as fases da vida humana. A Educação Psicomotora, quando trabalhada com qualidade desde os primeiros anos de vida, que é uma fase crucial do desenvolvimento humano, pode prevenir dificuldades de aprendizagem. Ao receber múltiplos estímulos, a criança estabelece mais conexões cerebrais, e ao chegar à fase da alfabetização, já terá desenvolvido diversas habilidades, necessitando apenas de aprimoramento e aprofundamento.

Através dos movimentos, os indivíduos se expressam e estabelecem contato com o meio, o que possibilita o desenvolvimento da aprendizagem. Na educação psicomotora, ocorre a aprendizagem da criança por meio do desenvolvimento dos sentimentos e dos movimentos, abrangendo os níveis cognitivo, afetivo, emocional e motor (MACEDO,

2018). Ao analisar esse referencial teórico, percebe-se a importância e a responsabilidade do trabalho com a Educação Psicomotora para o desenvolvimento integral do sujeito.

No contexto da infância, as atividades psicomotoras desempenham um papel significativo na formação da criança, proporcionando-lhe a oportunidade de se conhecer e conhecer o outro. Na educação infantil, a psicomotricidade contribui para o desenvolvimento das crianças. Durante essa fase, as crianças utilizam o brincar como uma forma de descobrir o mundo ao seu redor. Nos primeiros anos de vida, ocorre a formação do ser humano, momento em que sua personalidade se desenvolve e ele adquire consciência de si mesmo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou a análise da importância do trabalho com a Psicomotricidade na educação infantil, considerando que quanto mais estímulos um indivíduo receber, melhor será o seu desenvolvimento. Os autores pesquisados expressaram sua concordância com essa prática, o que permitiu constatar a eficácia desse procedimento quando realizado com qualidade e comprometimento. Acredita-se que a maior parte das capacidades futuras é adquirida durante a etapa crucial do desenvolvimento, que é a Educação Infantil.

A Psicomotricidade é apresentada como uma ciência que busca transformar o corpo em um instrumento de relação e expressão com o outro, por meio do movimento direcionado ao ser em sua totalidade, abrangendo aspectos motores, emocionais, afetivos, intelectuais e sociais. Assim, a psicomotricidade busca destacar a relação entre a motricidade, a mente e a afetividade que existe na etapa da Educação Infantil, facilitando o desenvolvimento corporal, mental, cognitivo, sensorial, emocional e global da criança. Isso prepara a criança para o futuro, permitindo que ela cresça com atitudes e consciência de uma boa cidadania.

## REFERÊNCIAS

- [1] BARRETO, S.J. **Psicomotricidade, educação e reeducação**. 2ª ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.
- [2] BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 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 05 de abril de 2023.
- [3] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- [4] BRASIL. Decreto 3.298/99 Regulamenta a **Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989**, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.
- [5] FONSECA, Gisleide Menezes De Jesus Fonseca; SOARES, Jane Cristina Oliveira Passos. **Educação Física e Psicomotricidade: possibilidades na educação infantil a partir de uma prática concreta**. 2016.
- [6] GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- [7] GONÇALVES, Alessandra. **Psicomotricidade na educação infantil: A influência do desenvolvimento psicomotor na educação infantil**. Rio de Janeiro – RJ/ 2004. Disponível em: .Acesso em: 09 de janeiro de 2023.
- [8] GROMOWSKI, Vanderléia. SILVA, Jayme Ayres da. **Psicomotricidade na Educação Infantil**. Publicado na Edição de Janeiro de 2014. Disponível em: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/psicomotricidade-naeducacao-infantil>. Acesso em: 28 fevereiro de 2023.

- [9] LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor**: Do nascimento aos 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas,1982.
- [10] LEVIN, Esteban. **A clínica psicomotora**: O corpo na linguagem. Petrópolis: Vozes, 2000.
- [11] LOPES, Vanessa Gomes. **Fundamentos da educação psicomotora**. – Curitiba: Editora Fael, 2010.
- [12] KRAMER, S; PEREIRA, A. B. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo,1999.
- [13] MATOS, Margarida. **Corpo, Movimento e Socialização**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Sprint, 1994.
- [14] MACEDO, Eliane Gouveia. **Desenvolvimento da Criança de Zero a 12 Anos**. In Trabalho acadêmico. São Paulo (2015). Disponível em acesso em 08 maio 2018.
- [15] MENDONÇA, Raquel Marins de. **Criando o ambiente da criança: a psicomotricidade na educação infantil**. In: ALVES, Fátima. Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p.19-34.
- [16] MONTEIRO, C. S. N; **A importância da psicomotricidade na Educação Pré-Escolar. Tese de mestrado em Educação Pré-Escolar**, Instituto Superior de Educação e Ciências, São Luis- MA, 2015.
- [17] OLIVEIRA, Gisele de Campos. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 4.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.
- [18] JESUS, L.S.; DANTAS, V. M. C. S.; BEZERRA, A. A. C. **Psicomotricidade na Educação Infantil: Um breve estudo sobre sua contribuição no desenvolvimento da aprendizagem**. 10 Enfope Fopie. Aracaju-SE, v. 10, n. 2. 2017.
- [19] PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. trad. de Maria Alice M. D' Amorim e Paulo S.L. Silva, Rio de Janeiro: Forense-Universitária Ltda. 1987.
- [20] SCHELBAUER, Camila Regina; PEREIRA, Paty Aparecida. **Os efeitos da equoterapia como recurso terapêutico associado com a psicomotricidade em pacientes portadores de síndrome de down**. Saúde e meio ambiente: revista interdisciplinar, v. 1, n. 1, p. 117-130, 2012.
- [21] WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. 2ª ed. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 1995.

# Capítulo 4

## *O papel do professor-mediador no processo de inclusão da pessoa com Transtorno do Espectro Autismo (TEA)*

*Maria Aparecida Silva Batista*

*Raabe Dominik de Oliveira Sinfronio*

*Valéria Cristina Picanço Machado*

*Ranyelle Lopes Barros*

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo discutir os desafios e possíveis soluções para a inclusão de crianças com Espectro Autista, destacando a importância do mediador como um apoio fundamental no processo de ensino-aprendizagem. O mediador tem a função de auxiliar o professor regente, interpretando as dificuldades que podem ser superadas e identificando as facilidades na prática pedagógica, além de propor adaptações adequadas para promover o desenvolvimento da criança incluída. É uma pesquisa de natureza qualitativa, realizada por meio bibliográfico, baseada em consultas a sites acadêmicos, artigos e periódicos, assim como. Em relação aos seus objetivos, é classificada como exploratória. Os resultados revelam que a temática ainda é pouco explorada no contexto da educação, devido à falta de uma definição concreta da profissão de mediador, o que limita as pesquisas sobre o papel fundamental que esse profissional pode desempenhar. No entanto, pode-se afirmar que a presença do mediador é necessária para garantir o apoio adequado à criança com Transtorno do Espectro Autismo, assegurando seus direitos iguais em relação ao desenvolvimento nos aspectos sociais, de convívio com os outros e em sua formação humana.

**Palavras-chave:** Professor. Mediador. Inclusão. Autismo.

## **1. INTRODUÇÃO**

O professor-mediador desempenha um papel fundamental ao proporcionar o ensino em sala de aula, sem desconsiderar o papel principal do professor titular, atuando como intermediário para uma inclusão que ofereça suporte educativo à escola, ao professor e aos alunos. A escola é um dos espaços onde a criança tem contato social além da família, encontrando diferentes opiniões, crenças e valores que moldam o caráter de cada um desde cedo. Ao incluir alunos com necessidades distintas, esses pilares são ainda mais trabalhados no dia a dia das crianças, compreendendo a questão mais importante do mundo: o respeito à singularidade do ser humano.

No contexto atual, essa abordagem se torna fundamental para incentivar o desenvolvimento de competências interpessoais e socioemocionais, que englobam a capacidade de conviver com a diversidade, de se adaptar e ser flexível diante das diferentes situações. Assim, uma educação com caráter inclusivo, que adota uma visão de mundo diferenciada, possibilita que os demais saiam de uma visão limitada desse processo e passem a ter mais consciência daqueles que os cercam. Diante dessa questão, surge o questionamento: de que maneira o professor-mediador pode favorecer o processo inclusivo da criança com Transtorno do Espectro Autismo (TEA)?

Desta forma, este estudo justifica-se a partir do interesse em aprofundar e compreender, porque, mesmo em tempos de grandes avanços, essa questão ainda é pouco discutida e não possuem muitos espaços para que suas conquistas sejam verdadeiramente significativas.

Diante do exposto, a pesquisa tem como objetivo geral discutir os desafios e possíveis soluções para a inclusão de crianças com Espectro Autista, destacando a importância do mediador como um apoio fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Na sua especificidade, buscou se apresentar uma contextualização histórica do papel do professor-mediador, bem como, discutir sobre o Transtorno do Espectro Autista a partir de um olhar de inclusão.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO PROFESSOR-MEDIADOR**

Ao longo da história, diferentes sociedades desenvolveram abordagens educacionais específicas, de acordo com seus objetivos e experiências vividas ao longo do tempo. A inclusão com a presença de um mediador escolar tornou-se mais intensa por volta dos anos 2000, quando as crianças daquela época necessitavam de apoio na aprendizagem. Inicialmente, esse profissional era acompanhado por um especialista da área da saúde, como um terapeuta infantil. Seu papel a princípio era atuar como uma ponte entre a área de saúde e a área educacional (MOUSINHO et al., 2010).

Durante a década de 70, no contexto da pedagogia progressista, surgiu a ideia do professor como mediador, quando o processo de construção da identidade do professor foi analisado a partir dessa concepção, tornando-se necessário buscar um conhecimento que englobasse as necessidades apresentadas pelos estudantes. No contexto atual da escola, é fundamental buscar uma formação continuada adequada para os professores, devido à sua responsabilidade em trabalhar a integralidade dos alunos, as relações professor-aluno e o processo de ensino-aprendizagem.

Antigamente, a figura do professor era tida como sagrada, na qual frequentemente era retratado como uma pessoa austera, que raramente demonstrava seus sentimentos, detentora de todo o conhecimento e responsável por moldar o caráter e os costumes adequados à sociedade. Sua missão estava em transmitir o conhecimento culturalmente e historicamente acumulado pela sociedade, de modo a ocupar uma posição de submissão e independência.

No entanto, muitas coisas mudaram. Com as demandas do século XXI, exige-se uma postura do educador consciente e crítico que reconheça não ser o detentor absoluto do conhecimento. É necessário que perceba as fragilidades em sua própria formação e esteja disposto a enfrentar os desafios propostos, comprometendo-se com uma prática pedagógica articulada à singularidade de cada um, ou seja, respeitando os ritmos e estilos de aprendizagem próprios dos estudantes. Para isso, ter competência e postura ética são premissas para trabalhar dentro de um contexto diversificado.

Por outro lado, o educador nos dias atuais passa a ser reconhecido e respeitado não apenas pelo conhecimento adquirido, embora esse aspecto não possa ser desconsiderado, mas sim pela forma como o utiliza como mediador. Isso ocorre por meio da colaboração e da construção ativa do estudante no processo de ensino-aprendizagem, em ambientes dinâmicos e com menos restrições políticas e morais. Além disso, é essencial promover interações com o mundo, com o aluno e com as tecnologias, vislumbrando abordagens dinâmicas e inovadoras, bem como o diálogo e a afetividade também corroboram para um papel fundamental, permitindo o protagonismo do ensino.

## **2.2. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO (TEA): DESCOBRIMENTO E CONQUISTAS**

O diagnóstico do TEA é essencialmente clínico, baseado em observações da criança, entrevistas com os pais e aplicação de instrumentos específicos. Os instrumentos de vigilância do desenvolvimento infantil são sensíveis na detecção de alterações sugestivas de TEA, devendo ser adequadamente utilizados durante as consultas de saúde primária. O autismo começou a ganhar reconhecimento no Brasil a partir da década de 1980, quando familiares, especialmente mães, que estavam insatisfeitos com a culpa atribuída à condição de seus filhos, começaram a buscar acesso a serviços de saúde. É nesse contexto que a educação especial desempenha um papel fundamental, pois, de acordo com Paulo Freire, o professor deixa de ter um papel estático e passa a ter um papel significativo para o aluno.

A Educação Especial tem sido oferecida no Brasil desde a época do Brasil Império, porém estava restrita a instituições especializadas e disponível apenas para uma minoria. Foi somente a partir de 1971, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que pessoas com diferentes tipos de necessidades especiais, como deficiências físicas, mentais, distorção série/idade e superdotação, começaram a ser incluídas no ensino regular. A permanência dessas pessoas na escola foi fortalecida com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973.

A partir de 1994, houve um maior movimento de estruturação da educação especial. Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996, foi garantida, por meio do artigo 59, a organização de um currículo diferenciado, voltado para o atendimento educacional especializado, nas escolas públicas que oferecem o ensino regular.



A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelecem que é dever dos educadores cuidar do conhecimento adquirido pelos alunos com deficiência, especialmente na modalidade de ensino regular. No entanto, a realidade das escolas não condiz com as leis vigentes, pois grande parte delas não está preparada para receber esses alunos. Sua estrutura está adequada para alunos considerados "normais" que frequentam essas redes.

Historicamente, a instituição escolar tem a característica de privilegiar alguns grupos. Com a implementação do sistema de democratização da escola, tem-se buscado reduzir os processos de exclusão no ambiente escolar por meio do fortalecimento de políticas públicas que garantam o respeito aos direitos humanos e de aprendizagem entre os sujeitos. Em um primeiro momento, a educação inclusiva foi instituída apenas para atender às necessidades das pessoas com deficiência, propondo sua inclusão nas salas de aula do ensino regular. No entanto, como observamos ainda hoje, muitas instituições de ensino não possuem espaços e recursos pedagógicos adequados para trabalhar com os alunos especiais.

Segundo Mantoan (2015), apesar da intenção dos sistemas educacionais em atender às demandas da educação inclusiva, falta uma estrutura adequada nas escolas e na formação dos professores. Muitas instituições de ensino no Brasil possuem uma estrutura física precária, além disso, os professores não têm recebido uma formação continuada adequada e, muitas vezes, não sabem o que fazer para ajudar os alunos.

A legalização da educação inclusiva fortaleceu-se com base na determinação exposta na Constituição Federal do Brasil de 1988, entre outros documentos, que asseguram a educação como um direito de todos, sem distinção. De acordo com um estudo elaborado pela equipe do Ministério da Educação e Cultura (MEC), designado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, a educação inclusiva refere-se a uma conduta que tem como objetivo cumprir integralmente o direito de todo sujeito à educação, buscando diminuir as diferenças políticas, culturais, sociais e pedagógicas, enfrentando ações discriminatórias e buscando possibilidades de inserção de pessoas com necessidades especiais no ambiente de aprendizagem.

De acordo com a Convenção de Guatemala, realizada no Brasil em 2001, e as discussões realizadas durante o evento, foi afirmada a necessidade de igualdade para pessoas com deficiência em todos os processos educacionais, com a previsão de eliminação de todas as barreiras que impedem sua integração. A partir dessas discussões, foi destacada a necessidade de adaptação do currículo escolar para proporcionar um atendimento efetivo a todos os estudantes, garantindo igualdade de oportunidades e reconhecendo a diversidade. Portanto, cabe aos sistemas de ensino matricular e assegurar o ensino/aprendizagem dos alunos com necessidades especiais.

As escolas inclusivas promovem o desenvolvimento de atividades que envolvem solidariedade, cooperação, respeito e valorização das diferenças, facilitando a construção de uma cultura de paz e de sociedades mais justas e democráticas. A educação na diversidade é essencial para o desenvolvimento da compreensão mútua, respeito e tolerância, que são fundamentais para o pluralismo, a convivência e a democracia. Por isso, é fundamental que as escolas sejam espaços fundamentais para a socialização dos indivíduos, oferecendo a oportunidade de aprender e vivenciar esses valores, uma vez que não se pode renunciar à ética.

E para garantir essa aprendizagem, é necessário assegurar o acesso ao currículo escolar por meio de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades de cada aluno. No entanto, essas circunstâncias têm representado um grande desafio no campo da educação, em que uma instituição orientada por princípios educacionais inclusivos requer professores com conhecimentos teórico-práticos, bem como planejamentos coletivos, estratégias e metodologias de ensino, e processos de avaliação que permitam aos educadores acompanhar o desenvolvimento de cada aluno em sala de aula.

Atualmente, o grande desafio para os educadores é criar um ambiente escolar onde a diferença, de qualquer natureza, possa "existir". Apesar das tensões e desafios presentes na escola, esta pode se tornar um espaço de conhecimento capaz de criar alternativas para garantir uma proposta de aprendizagem para todos os alunos. Nesse sentido, a ação docente no contexto da diversidade requer trabalhar em redes de encontros, envolvendo saberes, práticas, reflexões, metodologias, estratégias de ensino, recursos e perspectivas avaliativas. Dessa forma, constituem-se sujeitos coletivos.

A educação inclusiva implica uma visão diferente da educação tradicional, baseada na heterogeneidade em vez da homogeneidade. Reconhece-se que cada aluno possui capacidades, interesses, motivações e experiências pessoais únicas, ou seja, a diversidade é considerada parte do "normal". Nessa concepção, o foco está em desenvolver uma educação que valorize e respeite as diferenças, enxergando-as como uma oportunidade para otimizar o desenvolvimento pessoal e social e enriquecer os processos de aprendizagem.

Conforme Santos (2007), vive-se atualmente um momento de tradução, ou seja, é necessário criar diálogos entre os diferentes conhecimentos e experiências disponíveis neste mundo tão plural e heterogêneo. Nessa perspectiva, em relação às crianças autistas, é crucial refletir sobre a realidade vivenciada por elas, que muitas vezes têm poucas oportunidades de acesso a um ensino de qualidade, bem como, que todo o corpo docente e demais funcionários, em suas respectivas funções, aprofundem os conhecimentos sobre as necessidades educacionais dessas crianças.

Além disso, é importante considerar as características e comportamentos específicos dos alunos autistas, pois eles têm uma maneira única e peculiar de compreender e enxergar o mundo, diferente das demais crianças da mesma faixa etária. No entanto, é válido ressaltar que poucas instituições de ensino possuem uma estrutura de formação adequada para atender estes. De acordo com Fávero, et al (2009), para uma escola com uma perspectiva inclusiva, os profissionais da educação enfrentarão muitos desafios em suas práticas pedagógicas, pois a presença de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na sala de aula geralmente causa um grande impacto, devido à falta de conhecimento por parte dos educadores sobre como desenvolver um trabalho pedagógico adequado.

Dessa forma, é necessário que esses profissionais tenham um olhar diferenciado para interpretar e, somente depois, intervir diante dos comportamentos e atitudes dessas crianças. Não é suficiente ter apenas bom senso ou se sensibilizar com a situação, mas é essencial ter uma formação adequada com o objetivo de atender às necessidades desses educandos, garantindo condições igualitárias para todos, ao invés de conduzi-los ao insucesso escolar.

No contexto educacional atual, as crianças diagnosticadas com Síndrome de Asperger - SA representam um dos maiores desafios enfrentados pelos educadores em

sala de aula. De maneira geral, essas crianças são vistas como "esquisitas e estranhas" devido às suas dificuldades de interação social, o que as torna alvo de brincadeiras inadequadas por parte dos colegas. Elas têm dificuldade em compreender a subjetividade envolvida nas relações humanas, especialmente nas regras do convívio social.

Em relação ao aspecto comportamental, as crianças com SA são inflexíveis e demonstram grande resistência a mudanças, o que pode resultar em irritabilidade e vulnerabilidade emocional. No entanto, é importante ressaltar que essas crianças frequentemente apresentam níveis de inteligência dentro da média ou acima dela, exibindo habilidades impressionantes de memorização. Nesse contexto, torna-se primordial enriquecer as práticas pedagógicas e assumir um papel inovador no que diz respeito às estratégias úteis e necessárias para trabalhar com crianças portadoras da Síndrome de Asperger.

### **2.3. MEDIADOR: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO**

Com a presença de um intermediário inserido no âmbito escolar, o diagnóstico e as possibilidades de estratégias pedagógicas podem facilitar o dia a dia do professor titular em sala de aula, sendo possível diferenciar caso a caso, tratando cada criança com singularidade e respeitando seu diagnóstico e desenvolvimento. Infelizmente, existem famílias que resistem ao diagnóstico de seus filhos, o que dificulta o trabalho do professor, pois a falta de acesso a essas informações pode prejudicar o desenvolvimento da criança autista. Um ambiente acolhedor e estimulante é fundamental para que o aluno autista se sinta mais confortável na escola.

No entanto, o professor desempenha um papel importante nessa nova fase, pois ele é o elo entre o aluno autista, as outras crianças e a sociedade como um todo. Por essa razão, é essencial utilizar estratégias adequadas no ambiente escolar e ter uma base sólida de conhecimentos gerais para exercer sua função de docente, além de adquirir conhecimentos específicos na área. Essa formação permite que o professor atue no Atendimento Educacional Especializado - AEE, promovendo a interação e a interdisciplinaridade nas salas de aula regulares, independentemente do contexto.

O profissional precisa investir em sua formação, buscando sempre atualizar sua prática pedagógica, a fim de adquirir experiência na compreensão das diversas condições apresentadas em cada síndrome, transtorno e dificuldade de aprendizagem. Isso permitirá um melhor atendimento às necessidades dos alunos, visando uma educação inclusiva significativa que respeite os direitos humanos e a diversidade, pois é fundamental contar com profissionais capacitados e preparados para lidar com qualquer situação.

Nesse movimento, a escola regular precisa se pautar em um trabalho que visa desenvolver a criança, e não o deficiente, rompendo, assim, com os modelos classificatórios que predeterminam as possibilidades de desenvolvimento da criança com base em suas supostas limitações (CHIOTE, 2011). O desafio atual da escola inclusiva é a formação do professor que, segundo Fávero (2009), consiste em repensar e ressignificar a própria concepção de educador que ocorre porque o processo educativo envolve a criação e o desenvolvimento de contextos educativos que possibilitam a interação crítica e criativa entre sujeitos singulares, e não apenas a transmissão e assimilação de conceitos e comportamentos estereotipados.

Nesse sentido, é necessário buscar a concretização da escola, onde se reúnem educandos, educadores e todos os profissionais comprometidos com ações pedagógicas. Atualmente, a escola se posiciona como um princípio ético da inclusão escolar o que torna preciso refletir sobre questões relacionadas à educabilidade, processos de inclusão e exclusão, políticas educacionais e condições de aprendizagem, entre outras.

O autista tem suas "fugas" repentinas para aquilo que mais lhe atrai, trazendo um sentimento de satisfação pela ausência do que ele ainda não sabe expressar, e o professor precisa orientá-lo a lidar com essa nova fase. Para alguns educadores, não será uma tarefa fácil, especialmente diante dessa nova realidade de inclusão, na qual muitos professores não se sentem preparados para atender às necessidades de um aluno com autismo. Os alunos também se beneficiam com essa experiência, pois aprenderão junto ao professor a compreender os desafios que compõem a sociedade, o que redefine o significado da aprendizagem. Eles aprenderão valores que só se fazem presentes por meio da interação social e contribuirão para a vida de um aluno especial, proporcionando-lhe também o direito de ser chamado de cidadão.

No entanto, a educação integral, quando associada ao processo de escolarização, pressupõe uma aprendizagem que esteja conectada à vida e ao universo de interesses e possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. O conceito de Educação Integral reflete a compreensão de que o direito de aprender é inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária, além disso, é uma condição essencial para o desenvolvimento pleno de uma sociedade, buscando sua efetiva integração na vida em sociedade. , o que inclui a criação de condições adequadas para aqueles que não demonstram capacidade de inserção no mercado de trabalho competitivo, por meio da articulação com os órgãos oficiais correspondentes, assim como para aqueles que apresentam habilidades excepcionais nas áreas artísticas, intelectuais ou psicomotoras.

É de extrema relevância que a escola busque informações a respeito desse aluno, a fim de que o professor possua um conhecimento prévio sobre o seu dia a dia, suas preferências, seu comportamento em casa, a disciplina aplicada pelos pais, sua rotina de estímulos, os profissionais que o acompanham (fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional), os esportes que pratica, entre outros aspectos relevantes. Também é importante compreender o grau de agressividade, como se o aluno tem tendência a se autoagredir ou agredir os outros, e se faz uso de medicação.

Esse tipo de informação é extremamente valioso para o professor e a coordenação, pois permite que o profissional auxilie com estratégias e contribua para uma intervenção multidisciplinar. É provável que haja momentos em que a criança autista demonstre agressividade devido a estímulos e sensações novas causadas pelas outras crianças. Ter conhecimento da rotina, das regras e das atividades será muito útil para o professor lidar com essas questões comportamentais.

“A mediação pedagógica deve ser intencional, uma ação consciente de mediar e intervir, com o propósito de promover a interação social, a participação na cultura, o desenvolvimento da linguagem e das formas de compreender o mundo, e elevar os níveis de pensamento” (GÓES, 2002, p. 106). Além disso, o riso inapropriado é comum nas crianças autistas, sendo necessário adotar atitudes que o inibam sem constrangê-las, direcionando sua atenção para objetos ou brinquedos e mudando o foco. Esses sorrisos estão relacionados a momentos vividos anteriormente e podem parecer engraçados. As crianças com autismo podem rir ou até gargalhar sem motivo ou completamente fora de

contexto, é preciso buscar um diagnóstico com uma equipe multidisciplinar, bem como analisar outros aspectos, tais como: dificuldades de interações, problemas na manutenção de relacionamentos, prejuízos na comunicação não verbal, entre outros (AUTISMO EM DIA, 2020).

Sendo assim, as crianças autistas podem não generalizar as regras, ou seja, podem se comportar de maneira mais tranquila em casa, mas não na escola. Elas podem aprender a se comportar em uma determinada situação ou ambiente, mas precisarão reaprender as regras para se adaptarem a outro ambiente. Na maior parte do tempo, as crianças autistas tendem a ficar dispersas e concentradas apenas em suas preferências, como jogos, brinquedos ou atividades específicas em que preferem brincar sozinhas, isso ocorre devido à falta de iniciativa em iniciar e manter diálogos, à dificuldade em compartilhar objetos e pertences com os outros e à necessidade de manter uma rotina.

A Lei 12.764/12 destaca, no artigo 59, a necessidade de os sistemas de ensino garantirem os recursos necessários para o aprendizado escolar e inclusão, o que implica em currículos, métodos e técnicas adequados, além de recursos e organização adequados. Também é importante contar com professores especializados e capacitados para inserir o estudante autista na vida em sociedade, proporcionando, sempre que possível, oportunidades de capacitação para o trabalho. No entanto, para o autista, o processo de inclusão é mais complexo do que para uma criança sem alterações no desenvolvimento esperado.

Uma mudança repentina na rotina do autista pode desencadear emoções e reações mais intensas, pois sua sensação de segurança e conforto é possivelmente ameaçada. Existe uma relação diferente entre o cérebro e os sentidos, e nem sempre as informações se transformam em conhecimento, pois os objetos em si não atraem o autista devido à sua função, mas sim pelo estímulo que eles proporcionam.

“A criança autista precisa aprender a função de cada objeto e como manuseá-lo corretamente” (CUNHA, 2012, p. 31 - 32). Para crianças atípicas, essas descobertas são consideradas uma fase natural de aprendizagem, mas no caso da criança autista, essas experiências podem desencadear reações emocionais, manifestadas por meio de crises típicas do autismo, como choro inapropriado e agressividade direcionada a si mesma ou aos colegas, dificultando sua adaptação à escola. Segundo Cunha (2012, p. 35), "estimular a percepção de uma criança ajuda no desenvolvimento de abstrações, pensamentos e ideias".

Existem algumas estratégias que podem ser utilizadas inicialmente para ajudar o autista a se sentir mais tranquilo e se acostumar com a nova rotina, como associar, comparar e interpretar as sensações, traçar caminhos com os pés desenhados no chão e permitir que o aluno segure a mão do professor enquanto o segue pode ajudar a reduzir a ansiedade e facilitar a entrada e permanência na escola.

O autista reconhece e atribui significado ao que conhecemos, não apenas por meio de palavras, mas também por sons e gestos. A nomeação de objetos ocorre por meio de trocas e situações que contribuem para o aprendizado, com atividades de pareamento, o aluno autista poderá compreender conceitos de igualdade e diferença. É de extrema relevância, na construção do currículo escolar para alunos autistas, conhecer e identificar quais habilidades eles precisam desenvolver, o que inclui o desenvolvimento de habilidades básicas, como higiene pessoal, vestir-se, calçar-se, entre outras, assim como habilidades motoras e acadêmicas, como leitura, escrita, matemática, entre outras. Gradualmente, o professor poderá estimular a capacidade de concentração durante as

tarefas, uma vez que o déficit de atenção é um dos fatores que dificultam o aprendizado do aluno autista no cotidiano.

### 3. METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada por meio bibliográfico, portanto, é baseada em consultas a sites acadêmicos, artigos e periódicos, assim como, a classificação da pesquisa, em relação aos seus objetivos, é tida como exploratória. Este estudo apresentado tem como foco a abordagem qualitativa, embasada em estudos bibliográficos de autores como Lakatos (2003), Marconi (2010), Prodanov (2013). Fonseca (2002) afirma que:

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

A pesquisa bibliográfica em um artigo é construída a partir de obras já publicadas, como artigos, websites, leis e livros, com o objetivo exclusivo de auxiliar nas pesquisas que serão realizadas no futuro. Gil (2002, p. 44) reitera que o embasamento bibliográfico "[...] é desenvolvido com base em material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos".

### 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A temática abordada nesta pesquisa, evidenciou o papel do professor-mediador no processo de inclusão para a pessoa com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Percebe-se que ao decorrer da história, a necessidade desse profissional da educação, com a finalidade de contribuir e auxiliar na aprendizagem destas crianças. Essa intermediação do professor-mediador possibilita mediar essa realidade, conforme relata Miranda (2005, p.16):

Somos seus companheiros, sim. Mas somos, principalmente, timoneiros de uma vibrante e rica jornada que os levará ao porto seguro da realização pessoal e profissional, ao compromisso inesgotável de defenderem um mundo em que caibamos todos, em condições iguais e com direito ao incansável jargão: mais justo, mais humano, mais alegre e mais afetivo.

Com o intuito de contribuir, Vygotsky enfatiza que a educação da criança com deficiência não deve seguir uma abordagem ortopédica, ou seja, não deve visar a correção do defeito para adequar a criança ao ambiente, e tampouco uma pedagogia reducionista que se concentra apenas nos processos elementares de desenvolvimento. Pelo contrário, deve-se buscar uma educação social que promova o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança a partir de seu contexto cultural (VYGOTSKY, 1997),



ou seja, adotar uma abordagem holística para o desenvolvimento biopsicomotor da criança.

Dessa forma, surgem indagações que devem ser refletidas, tais como: o professor, na função de orientador, está consciente de seu papel? O professor possui capacitação para trabalhar com crianças autistas? As práticas pedagógicas adotadas em sala de aula são adequadas para os alunos autistas? Como a escola está se preparando ou planejando se preparar para receber crianças autistas? Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas, além de compartilhar a responsabilidade de educar entre os profissionais da educação, de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores.

Diante disso, é destacada a função fundamental do mediador escolar, que busca auxiliar no progresso da aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades desses alunos. Esse educador, atuando no ambiente escolar, gradualmente proporciona aos demais uma visão ampla de que os alunos com necessidades especiais com os quais convivem, assim como qualquer outro aluno, têm potencial intelectual, físico e humano, permitindo que o mediador amplie a compreensão da diversidade e singularidade presente nas escolas.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo pretendeu salientar o papel do mediador na inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autismo, destacando a trajetória desse profissional desde os tempos antigos. Verificou-se que sua função era associada à área da saúde, fornecendo apoio às crianças que precisavam de assistência na aprendizagem por meio da orientação de profissionais de saúde. A temática ainda é pouco explorada no contexto da educação, pois trata-se de uma profissão que não possui uma definição concreta, limitando as pesquisas sobre o papel fundamental que o mediador pode desempenhar. No entanto, pode-se afirmar que sua presença é necessária para garantir que a criança com Transtorno do Espectro Autismo seja apoiada e tenha direitos igualitários em seu desenvolvimento nos aspectos sociais, de convívio com os outros e em sua formação humana.

Apesar de a figura do mediador ser considerada uma adaptação no espaço pedagógico, garantida por lei, não existem dados conclusivos sobre suas atribuições nem sobre a regulamentação da profissão. Existem diversas leis que asseguram os direitos das pessoas com autismo e que contribuem para a luta travada por muitos pais e profissionais da educação ao longo dessa jornada, não apenas no contexto escolar, mas também fora dele. Uma dessas conquistas foi a Lei Romeo Mion (13.977/2020) que inclui em seu artigo sobre a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA).

A inclusão é um processo contínuo que busca favorecer a integração da pessoa com deficiência, garantindo seu acesso e permanência no ambiente escolar. É essencial compartilhar esses dados com outros profissionais, pois eles representam exemplos de superação tanto para o mediador, que está em constante desenvolvimento, quanto para as pessoas com Transtorno do Espectro Autismo (TEA), que vão conquistando seu espaço a cada avanço alcançado. Além disso, é importante despertar o interesse em futuros profissionais para que, no futuro, haja uma regulamentação da profissão e uma inclusão mais abrangente, como ocorre com outros fenômenos sociais.

## REFERÊNCIAS

- [1] AUTISMO EM DIA. **Não é autismo? Quando o diagnóstico não fecha.**, mar. 7DC. Disponível em: ><https://www.autismoemdia.com.br/blog/nao-e-autismo-quando-o-diagnostico-nao-fecha/>>.
- [2] BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. 6a Edição atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 1996.
- [3] BRASIL. **Lei Romeo Mion**. Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020.
- [4] BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- [5] BRASIL. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.
- [6] BRASIL. **Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007**, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.
- [7] CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. Espírito Santo, 2011.
- [8] CUNHA, E.). **Autismo e Inclusão** – psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.
- [9] BOLSONARO, J. M.; Dias, M. H. T; Lorenzoni, O.; Futuro, A. C. P. **Lei Nº 13. 977 de 8 de dezembro de 2020**. PLANALTO, Brasília, 8 de janeiro de 2020; 199º da Independência e 132º da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20192022/2020/lei/L13977.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2020/lei/L13977.html). Acesso: 17 de Maio de 2023.
- [10] FÁVERO, Osmar et al. Tornar a educação inclusiva. **Brasília, DF: Unesco**, 2009.
- [11] FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- [12] GÓES, M. C. R. G. **Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural**. In: OLIVEIRA. M. K.; SOUZA, D. T.; REGO, T. C. (orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p.95-114.
- [13] GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.
- [14] LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.
- [15] MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.
- [16] MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?** Summus Editorial, 2015.
- [17] MIRANDA, Simão, **Professor, Não Deixe a Peteca Cair**. Papirus, Campinas, 2005.
- [18] MOUSINHO, Renata et al. **Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões**. 2010.
- [19] PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.
- [20] SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- [21] VYGOTSKI, Lev S. (1997). **Problemas Teóricos y Metodológicos de la Psicología**. Em Lev S. Vygotski. *Obras Escogidas*. Tomo I. Madrid: Visor.

# Capítulo 5

## *Educação especial: A sala de recursos multifuncionais no processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista*

*Juliana Ayres da Silva*

*Ranyelle Lopes Barros*

*Belmiro Medeiros da Costa Júnior*

**Resumo:** Esta pesquisa teve como objetivo compreender o aprofundar o conhecimento sobre o papel das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Especial. A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Especial tem sido de grande interesse tanto para profissionais da área educacional quanto para a sociedade em geral. Nesse contexto, as salas de recursos multifuncionais (SRMs) são um recurso fundamental neste processo de inclusão, pois são ambientes equipados com recursos pedagógicos, materiais adaptados e estratégias específicas, com o objetivo de atender às necessidades educacionais dos alunos com esta deficiência. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica e exploratória, a partir de livros, artigos, teses e dissertações sobre a temática. Considera-se que as SRMs desempenham um papel fundamental na inclusão educacional de crianças com TEA ao proporcionarem um ambiente adaptado e recursos específicos para atender às necessidades educacionais individuais desses alunos.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista. Educação Especial. Sala de Recursos Multifuncionais.

## 1. INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Especial tem sido de grande interesse tanto para profissionais da área educacional quanto para a sociedade em geral. Nesse contexto, as salas de recursos multifuncionais (SRMs) são um recurso fundamental no processo de inclusão das crianças com TEA, pois são ambientes equipados com recursos pedagógicos, materiais adaptados e estratégias específicas, com o objetivo de atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiência. Esses espaços visam promover a adaptação de atividades, criar um ambiente inclusivo e favorecer o desenvolvimento integral das crianças com TEA (BRASIL, 2008).

A compreensão do papel dessas salas no processo de inclusão é fundamental para identificar os benefícios proporcionados por elas. Através desse aprofundamento, é possível compreender como elas podem contribuir para a adaptação das atividades pedagógicas, possibilitando uma educação mais adequada às necessidades individuais das crianças. A partir do exposto, de que forma a sala de recursos multifuncionais (SRMs) pode contribuir para inclusão de crianças com TEA?

A pesquisa justifica-se por abordar um tema que é bastante relevante no contexto escolar, principalmente porque se trata de crianças em iniciação escolar. Assim, a partir de observações realizadas nas experiências práticas do componente de Estágio Supervisionado III, do curso de Pedagogia, especificamente na Educação Especial, surgiu a necessidade de compreender e discutir do tema acerca deste atendimento, considerando os impactos positivos para o desenvolvimento biopsicomotor das crianças com TEA.

Desta forma, o objetivo deste estudo foi compreender e aprofundar o conhecimento sobre o papel das salas de recursos multifuncionais (SRMs) na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Especial. Especificamente, buscou-se contextualizar a Educação Especial e AEE para crianças com TEA, discutir sobre as contribuições da sala de recursos multifuncionais e refletir sobre o papel do professor neste contexto.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: EDUCAÇÃO ESPECIAL E ATENDIMENTO A ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA

Os primeiros registros da Educação Especial no Brasil datam das décadas de 1950 e 1960. Durante os anos 1950, surgiram as primeiras ações nacionais voltadas para a educação de pessoas com deficiências, essas iniciativas estavam ligadas à criação de campanhas direcionadas a grupos específicos de acordo com a natureza de suas deficiências (MAZZOTTA, 1990) um exemplo, foi a Campanha Nacional de Educação para o Surdo Brasileiro, estabelecida pelo Decreto Federal nº 42.728 em 1957. Segundo o autor, a Educação Especial no Brasil teve origem em ações individuais de pessoas envolvidas diretamente com a questão da deficiência, muitas vezes a partir de experiências na Europa e nos Estados Unidos.

Mendes (2010) destaca que, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, houve um discurso esperançoso baseado nos direitos sociais conquistados, como a ênfase na universalização do acesso à educação, no entanto, a autora diz que essa época também viu o surgimento de um projeto neoliberal que prometia modernizar o país por meio da

reforma do Estado. Destaca também que, a partir da Constituição de 1988, iniciaram-se reformas no Brasil visando alcançar a equidade e a qualidade do ensino. O país também foi pressionado por agências multilaterais a adotar políticas de "educação para todos" e "educação inclusiva", uma vez que a sociedade inclusiva passou a ser considerada fundamental para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático.

No campo da educação especial, também ocorreu uma revisão influenciada pelo criticismo em relação aos serviços, normas e políticas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Brasil, 1996) atualizou os dispositivos direcionados às pessoas com deficiência e priorizou a expansão das matrículas na rede pública regular, nesse contexto, há também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) bem como outros documentos legais, tais como, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Na realidade, a Constituição Federal, em seu artigo 208, inciso III, estabelece que "o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino". Para Mendes (2010, p. 101-102), a Constituição Federal de 1988 assegura que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente na rede regular de ensino, e garantiu ainda o direito ao atendimento educacional especializado (AEE).

Em relação aos direitos dos alunos com TEA na escola regular, houve avanços do ponto de vista legal por meio da Lei 12.764 de dezembro de 2012, conhecida como "Lei Berenice Piana" ou "Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com TEA" (Brasil, 2012), essa lei garante o direito à educação básica e à matrícula desses estudantes em salas de ensino regular, além disso, a Nota Técnica número 24, emitida pelo Ministério da Educação, orienta os sistemas de ensino a promoverem ações para a inclusão de alunos com TEA. O atendimento escolar dos alunos com TEA começa na educação infantil, em creches e pré-escolas, assegurando serviços de educação especial sempre que necessário, de acordo com avaliação e interação com a família e a comunidade (BRASIL, 2001).

## **2.2. SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E ATENDIMENTO A ALUNOS COM TEA**

No Brasil, o estabelecimento das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) ocorreu por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, emitida pelo MEC/SEESP (BRASIL, 2007). Essa portaria faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um programa que visa fornecer apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino, com o objetivo de promover um ensino de qualidade para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que são o público-alvo da educação especial.

As SRMs são desenvolvidas como um complemento e suporte à escolarização regular, sendo oferecidas no contraturno para crianças matriculadas em escolas estaduais e municipais. O principal objetivo do programa é garantir condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, ao mesmo tempo em que possibilita o atendimento educacional especializado (AEE), sem substituir a escolarização regular (BRASIL, 2007).

Oliveira e Leite (2011, p. 198) destacam a importância dessa implementação no contexto da inclusão social, afirmando que "as SRMs desempenham um papel



fundamental na viabilização do acesso de alunos com necessidades educacionais especiais ao currículo comum". Baptista (2011) enfatiza que as SRMs oferecem diversos benefícios que podem ser desenvolvidos em paralelo e auxiliam no ensino em sala de aula regular.

Em conformidade com o autor, algumas das vantagens associadas às classes especiais podem ser potencializadas nas SRMs, isso ocorre devido ao estímulo ao trabalho em pequenos grupos, o que permite um acompanhamento mais efetivo do aluno e favorece trajetórias de aprendizagem individualizadas, além disso, a presença de um professor com formação específica contribui para esse processo. Uma grande vantagem da SRM é a possibilidade de uma alternância contínua entre o trabalho realizado nesse ambiente e aquele desenvolvido na sala de aula comum (OLIVEIRA, GOTTI E DUTRA, 2006, p. 13).

Salas de Recursos Multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

Sobre isso, Simone e Oliveira Neto (2022) relatam uma experiência de intervenção em uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) voltada para uma criança com TEA de 2 anos de idade. Através do uso de estratégias, incluindo Tecnologias Assistivas e colaboração com a turma regular, observaram-se avanços significativos no desenvolvimento da criança. Houve melhora no contato visual, na participação nas atividades, na redução das crises sensoriais e no aumento do interesse e da interação com os materiais de coordenação motora e brinquedos. Os resultados foram registrados em relatórios bimestrais, evidenciando o impacto positivo da intervenção na inclusão escolar da criança com TEA.

Por sua vez, o estudo de Fonseca et al. (2021) mostrou que envolver alunos com TEA em atividades lúdicas e pedagógicas na SRM tem um impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem. Os alunos com TEA desenvolveram habilidades e competências de forma natural e espontânea, estabelecendo relações com problemas relacionados à ordem natural e social. Essa experiência com atividades lúdicas ajudou os alunos com TEA a estabelecer conexões com seu conhecimento prévio e a construir novas habilidades, garantindo uma aprendizagem significativa.

No estudo de Silva (2019), a autora mostra, por meio de pesquisa de campo, a importância da SRM no apoio aos pais de crianças com TEA. Ela destaca ainda a importância da SRM "como forma de diminuir as barreiras que dificultam a socialização e a permanência da criança autista na escola, em especial dentro da sala de aula regular" (SILVA, 2019, ONLINE).

### **2.3. O PROFESSOR NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

O professor especializado do AEE desempenha um papel essencial no acompanhamento individualizado das crianças em SRMs. Ele deve possuir formação específica na área da Educação Especial e estar preparado para oferecer suporte e orientação tanto aos alunos quanto aos demais professores da escola. Nesse sentido, De



Queiroz e Guerrero (2021) afirmam que o professor especializado do AEE tem a responsabilidade de promover a adaptação curricular, elaborar estratégias pedagógicas diferenciadas e garantir o acesso e a participação plena dos alunos com deficiência na escola regular.

Para lidar com os alunos público-alvo da educação especial, o professor do AEE precisa de uma formação específica para desenvolver estratégias e habilidades nesse atendimento, bem como na articulação com o professor da sala de ensino comum, para que assim se favoreça a aprendizagem dos alunos (DE QUEIROZ; GUERRERO, 2021, p. 51).

Portanto, o professor de AEE deve atuar como facilitador no processo de ensino-aprendizagem, adaptando atividades e criando um ambiente inclusivo para o desenvolvimento das crianças com TEA, é de suma importância que este docente leve em consideração diversos aspectos, conforme destacado por Alves (2006). Isso inclui as diferentes áreas do conhecimento, o estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, o nível de escolaridade, bem como os recursos específicos necessários para facilitar sua aprendizagem. Além disso, deve planejar atividades de complementação e suplementação curricular de forma adequada. De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional na Educação Básica, são atribuições do professor do AEE:

#### **Quadro 1: Atribuições do Professor do Atendimento Educacional Especializado**

Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;
Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação.
Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares
Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros.

Fonte: BRASIL (2009, p. 4).

Em síntese, a diretriz citada estabelece que é responsabilidade do professor identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos e estratégias para atender às necessidades dos alunos da educação especial. Além de promover a acessibilidade e a inclusão dos alunos, seja na sala de aula regular ou em outros ambientes da escola, por meio do uso de Tecnologia Assistiva. Ressalta ainda a importância da parceria com outras áreas e da orientação às famílias, buscando assegurar a participação e a autonomia dos alunos.

No entanto, conforme destacam De Queiroz e Guerrero (2021), existe um descompasso entre os dispositivos legais, os currículos das instituições de ensino e as necessidades da educação básica, especialmente em relação à diversidade de alunos presentes na escola. Para as autoras, é necessário promover a integração entre as disciplinas na graduação, combinando teoria e prática, para melhorar a formação do professor para lidar com a inclusão. Afirmam também, que é essencial implementar políticas educacionais durante a formação inicial e continuada dos professores que trabalham no AEE, levando em consideração as necessidades específicas dos alunos.

### **3. METODOLOGIA**

Bastos e Keller (1995, p. 53) definem que “a pesquisa científica é uma investigação metódica acerca de um determinado assunto com o objetivo de esclarecer aspectos em estudo”. Neste sentido, esta pesquisa é de cunho bibliográfico e exploratório, baseado em estudos já publicados de autores clássicos e contemporâneos que abordam sobre a temática da inclusão de crianças com TEA. “Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54).

Portanto, para a concretização desta pesquisa, utilizou-se de fontes de pesquisas confiáveis e científicas, como artigos, teses e dissertações. Alguns dos principais autores que abordam o tema em questão foram Mendes (2010), Mazzotta (2005), Oliveira, Gotti e Dutra (2006), entre outros.

### **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A pesquisa realizada destacou a importância das SRMs na inclusão de crianças com TEA na Educação Especial, evidenciando que essas salas desempenham um papel fundamental no AEE e no desenvolvimento integral das crianças com TEA. Conforme mencionado ao decorrer da pesquisa, entre vários documentos legais, estão as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na Educação Básica (BRASIL, 2008), a qual destaca as instituições escolares regulares devem incluir os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e também aqueles cujas habilidades/superdotação são altas, para proporcionar acessibilidade e dar condições para que estes alunos tenham educação de qualidade.

Essas atribuições aos Sistemas de Ensino ratificam a necessidade de uma intervenção adequada, bem como, a participação de toda comunidade escolar para o desenvolvimento holístico do estudante. A utilização dessas salas de recursos multifuncionais apresenta melhorias para as crianças com TEA, não apenas nos aspectos cognitivos, mas no desenvolvimento emocional e social. A função deste cuidado no

atendimento educacional é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que erradiquem as dificuldades para a plena participação dos alunos, levando em conta suas necessidades específicas. Esse atendimento é uma complementação para a formação dos alunos visando a sua autonomia e independência, seja na escola, seja fora dela (BRASIL, 2008).

Consideram-se serviços e recursos da educação especial aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares (BRASIL, 2008, p.1).

Logo, o AEE, entre diversas funções, está a de atuar na identificação, elaboração e organização dos recursos pedagógicos. Faz-se necessário, então, repensar no papel dos professores, com vista a capacitá-los para desenvolverem estratégias adequadas, corroborar para a socialização e um ambiente inclusivo, assim como, fornecer apoio individualizado às crianças e orientar aos professores das classes regulares, à comunidade escolar e aos pais, tornando-os participantes. Isto posto, pode-se considerar que, através de atividades e da criação de um ambiente inclusivo, as SRMs trazem benefícios significativos no desenvolvimento e aprendizagem das crianças com TEA, que contribuem para uma educação mais igualitária e adequada às necessidades individuais desses alunos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciou-se a partir deste estudo, a importância das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) no processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na Educação Especial, pois contribui para adaptação de atividades, na criação de um ambiente inclusivo e no desenvolvimento das crianças com TEA. Tornou-se notável que as SRMs desempenham um papel fundamental na educação e aprendizagem dos alunos com TEA, levando em consideração suas características e necessidades individuais.

Destaca-se que, para promover a igualdade de oportunidades na Educação Especial, é essencial adotar práticas inclusivas, investir em recursos e ambientes que promovam a inclusão, isto é fundamental para garantir que todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou características, tenham acesso a uma educação de alta qualidade.

Ressalta-se ainda que investir na concretização de uma educação inclusiva e trabalhar a formação de continuada dos professores que atuam no AEE, são fatores extremamente relevantes para que se desenvolvam as competências e os conhecimentos necessários para atender às especificidades das crianças com TEA, e ampliar a disponibilidade de SRMs nas escolas, para que alcancem o maior número possível.

Por fim, considera-se a importância de realizar mais estudos e pesquisas com o objetivo de aprimorar o processo de inclusão de crianças com TEA na Educação Especial, tais pesquisas podem contribuir para a identificação de melhores práticas, estratégias e recursos que promovam uma inclusão efetiva e de qualidade.

## REFERÊNCIAS

- [1] ALVES, D. O. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- [2] BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p.59-76, 2011.
- [3] BASTOS, C. L.; KELLER, V. **Aprendendo a aprender**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- [4] BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- [5] BRASIL. 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm)> . Acesso em: 05 de junho de 2023.
- [6] BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- [7] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Portaria Ministerial nº 13, de 15 de junho de 2007. **Estabelece as Salas de Recursos Multifuncionais**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jun. 2007.
- [8] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 19 maio 2023.
- [9] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado (AEE) na educação básica**. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192). Acesso em 20 mai. 2023.
- [10] BRASIL. 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**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Seção 1, p. 2.
- [11] DE QUEIROZ, Julia Graziela Bernardino; GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebelo. Formação continuada dos professores no contexto da Sala de Recursos Multifuncionais do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 6, n. 11, p. 48-69, 2021.
- [12] FONSECA, M. A. et al. A sala de recursos multifuncional para inclusão dos alunos autistas no ensino de ciências naturais. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 6, p. 56863-56876, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n6-205. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/31073>. Acesso em: 20 mai. 2023.
- [13] MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 5 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- [14] MAZZOTTA, M. J. S. História da Educação Especial no Brasil. **Temas em Educação Especial**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1990. v. 1, p. 106-107.
- [15] MAZZOTTA, M. J. S. **Políticas de educação especial no Brasil: da assistência aos deficientes à educação escolar**. [s.l.],1996.
- [16] MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.
- [17] OLIVEIRA, D. A.; GOTTI, C. M., DUTRA, C. P. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- [18] PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.
- [19] SILVA, S. R. A. M. Mediação escolar no transtorno de espectro autista: abordagem na sala de recursos multifuncional. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 6, 26 de março de 2019.
- [20] SIMONE, M. S.; OLIVEIRA NETO, A. M. Uso da tecnologia assistiva na sala de recursos multifuncionais para alunos com TEA: relato de experiência. **Cadernos Macambira**, v. 7, n. 3, p. 247-254, 2022.

# Capítulo 6

## *Inteligências múltiplas no processo de aprendizagem da criança na educação infantil*

*Caroline Pires Rodrigues*

*Ranyelle Lopes Barros*

*Belmiro Medeiros da Costa Júnior*

**Resumo:** Esta pesquisa tem como objetivo compreender a teoria e a relevância das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, para o desenvolvimento das crianças em suas fases iniciais no ambiente escolar. Tais inteligências possibilitam a criação de estratégias de ensino que possam contribuir para ampliar o aprendizado das crianças, especificamente no período de quatro a seis anos de idade, momento em que estão na Educação Infantil. A metodologia utilizada é de cunho bibliográfico e qualitativo, e se fundamenta a partir de alguns autores, tais como: Amaral (2007), Gil (2002), entre outros. A partir dos estudos realizados, considera-se que a Teoria proposta por Gardner configura como um mecanismo inicial para a realização da educação em uma abordagem qualitativa, isto é, respeitando e procurando desenvolver os mais diversos tipos de inteligências, evitando estereotipar os alunos.

**Palavras-chave:** Inteligências Múltiplas. Desenvolvimento Infantil. Educação Infantil.



## 1. INTRODUÇÃO

Atualmente, o sistema de ensino baseia-se em regras em que, o aluno para ser considerado apto a prosseguir nos estudos, é aquele que consegue desenvolver, de forma eficiente, atividades relacionadas ao conhecimento lógico-matemático e à língua portuguesa. Deixa-se de perceber que, na maioria dos casos, há alunos que têm uma grande aptidão para música, por exemplo, e que não é desenvolvida, entretanto, Howard Gardner (1995) considera ser também uma inteligência múltipla.

Porém, é preciso pensar e discutir o papel da escola como um instrumento que facilite o desenvolvimento, em vez de dificultá-lo. Assim, questiona-se: como podem ser desenvolvidas as atividades que trabalhem as diversas inteligências? De que maneira os educadores podem estimular o desenvolvimento das inteligências múltiplas, a partir da visão de Gardner?

Diante disso, a pesquisa se justifica por acreditar que o ser humano não se resume ao conhecimento da língua portuguesa e da matemática como algo estático. Acredita-se que seja possível ter inteligências inatas e adquiridas que precisam ser desenvolvidas e estimuladas. Além disso, é necessário considerar a música, a arte, as interações interpessoais e intrapessoais como participantes do processo holístico da criança.

A partir disso, teve como objetivo geral compreender a teoria e a relevância das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner para o desenvolvimento das crianças em suas fases iniciais no ambiente escolar. Em caráter específico, buscou-se explicar o conceito histórico das Múltiplas Inteligências, em seguida, considerá-las no ambiente escolar.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1. TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

Segundo Piaget (1996, apud BOCK, 2008), a inteligência é a solução encontrada para resolver um problema novo. Seria a coordenação dos meios para se chegar ao fim. Para o mesmo autor, a inteligência é desenvolvida em fases e de forma universal. Nas crianças, podemos observar essa evolução por meio dos seguintes estágios: sensório-motor (0 a 2 anos), quando a capacidade mental se resume ao exercício dos aparelhos reflexos, como a sucção; pré-operatório (2 a 7 anos), período em que surge a linguagem e ocorrem modificações nos aspectos social, intelectual e afetivo da criança; operacional concreto (7 a 11 ou 12 anos), início da construção lógica, estabelecimento de relações e coordenação de pontos de vista diferentes; e operacional formal (11 ou 12 anos em diante), fase em que ocorre a transição do pensamento concreto para o pensamento formal.

Em 1995, Smole (2000) relata que Alfred Binet e Theodore Simon foram os primeiros a realizar um teste de aptidão mental com o intuito de selecionar alunos incapazes de estudar em uma escola normal e também para classificar as crianças e determinar sua série escolar. A partir desse teste, o nível intelectual geral da criança era medido pela diferença entre sua idade mental e sua idade cronológica. De acordo com Bock (2008), Alfred Binet criou os primeiros testes de inteligência em 1904, com o objetivo de verificar as progressões das crianças consideradas deficientes intelectuais. Com o tempo, esses testes se tornaram cada vez mais necessários para comprovar sua eficácia e as progressões, sendo assim denominados de testes de Quociente Intelectual (Q.I).



Até o início do século XX, os testes eram considerados eficazes na época. No entanto, surgiram questionamentos sobre sua eficácia. Muitos psicólogos passaram a entender a inteligência por meio de diversas perspectivas e visões diferentes, além disso, as crianças começaram a ser rotuladas como deficientes, normais ou superdotadas, e os professores baseavam suas práticas nos resultados dos testes.

A partir dos anos 80, segundo Smole (2000), Howard Gardner, psicólogo da Universidade de Harvard, juntamente com sua equipe, questionou a importância dada apenas à inteligência linguística e lógico-matemática nos testes. Sua insatisfação com a ideia de QI (Quociente Intelectual) e com a visão unitária criou o teste de pesquisas, a perceber que mesmo pessoas com distúrbios mentais conseguiram se destacar em algumas áreas. Assim, surgiu a teoria das "inteligências múltiplas", uma visão pluralista da mente (SMOLE, 2000, p. 25).

Gardner (1995) explica que cada ser humano nasce com potencial dentro de si, que será moldado de acordo com o seu meio. Howard publicou diversas pesquisas a respeito das diversas inteligências, desafiando a concepção de inteligência da época, momento em que tudo era baseado no teste de Quociente de Intelectual - QI de Alfred Binet, que se fundamentava na ideia de uma única inteligência.

Para Gardner (1995), as inteligências são diferenciadas entre si, pois irão evoluir de acordo com o estímulo que receberão ao longo do meio onde estiverem inseridas, resultando na potencialização de algumas em detrimento de outras. A partir disso, Gardner identificou oito tipos de inteligências, conforme o quadro 1.

**Quadro 1: Tipos de Inteligências**

Tipo de Inteligência	Características Gerais
Lógico-matemática	Volta-se para conclusões baseadas na razão, pensamento lógico-matemático, padrões, cálculos, provas e resoluções de problemas complexos e abstratos, bem como, relaciona-se a números e lógicas.
Linguística ou verbal	Refere-se à capacidade oral, formas de expressões, escritas e gestual. Relaciona-se a capacidade de um indivíduo se expressar, seja através da linguagem ou de gestos, assim como, analisa e interpreta as ideias e as informações e produzir trabalhos envolvendo as linguagens orais e escrita.
Espacial	Relaciona-se à percepção visual e espacial, à interpretação e criação de imagens. Permite que as pessoas compreendam melhor informações gráficas, por exemplo, os mapas, gravuras, formas e espaços tridimensionais.
Sonora ou musical	Permite produzir, compreender e identificar os diferentes tipos de som, reconhecendo padrões tonais e rítmicos. Volta-se para músicas, ritmos e sons.
Corporal-cinestésica	Diz respeito à capacidade de controlar os movimentos corporais, ao equilíbrio, à coordenação e à expressão por meio do corpo, bem como, a experiências físicas e movimentos, sensações e toques.
Interpessoal	Reflete a capacidade de reconhecer e compreender os sentimentos, motivações, desejos e intenções de outras pessoas. Diz respeito à capacidade de se relacionar com os outros, que envolve contato humano, trabalho em equipe e comunicação.
Naturalista	Manifesta-se em pessoas que possuem em intensidade maior do que a maioria das outras uma atração pelo mundo natural, extrema sensibilidade para identificar e entender a paisagem nativa e, até mesmo, um certo sentimento de êxtase diante do espetáculo não construído pelo homem.
Intrapessoal	Refere-se à capacidade das pessoas de se reconhecerem a si mesmos, percebendo seus sentimentos, motivações e desejos. Está ligada à capacidade de identificar seus hábitos inconscientes, transformar suas atitudes, controlar vícios e emoções, permitindo a autorreflexão.

Fonte: Gardner (1995, p.22).

Gardner (1995) ressalta a importância do ambiente educacional preparar o estudante para a vida, favorecendo o conhecimento de diversas disciplinas básicas, encorajando-o a utilizá-las para resolver problemas e efetuar tarefas que estejam relacionadas com a vida na comunidade a que pertence.

[...] a concepção da inteligência proposta por Gardner trabalho em seu rastro a necessidade de um pensamento sobre a organização escolar e seus componentes curriculares, sugerindo reformulações nas ações docentes, no sentido de que os professores reflitam sobre o trabalho em classes e olhem para o aluno por “inteiro” (SMOLE, 2000, p.13).

Cabe destacar que o docente deve procurar trabalhar com as múltiplas inteligências, integrando o seu estilo de ensino ao maior número de inteligências possível, buscando explorá-las da melhor forma possível e sem dar ênfase apenas as mais desenvolvidas. Isso proporcionará aos alunos um repertório vasto e buscará desenvolver intensamente suas habilidades.

## **2.2. O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM A PARTIR DA TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS**

No atual contexto educacional, a mensuração da inteligência está fortemente ancorada nos métodos tradicionais de avaliação. No entanto, o programa sugerido por Gardner se torna uma alternativa para medir o conhecimento exato dentro do perfil de inteligência de cada aluno, assim, essa abordagem coloca o aluno no centro do sistema educacional (GARDNER, 1995).

Por muito tempo, o processo de ensino foi centrado no professor, que era visto como o detentor de todo o conhecimento, em que sua principal função era a transmissão do conhecimento, enquanto os alunos eram considerados meros reprodutores e vistos como indivíduos incompletos, essa prática desviou o foco real das escolas, resultando em um descuido em relação à aprendizagem. Nesse contexto, alguns métodos de ensino passaram a ser utilizados de forma incerta, como se sua eficiência com um determinado número de alunos significasse que todos obtiveram o conhecimento necessário sobre o mesmo tema.

É preciso reconhecer, que não apenas o educador, mas a escola deve buscar formas para manter a formação continuada de seus educadores, além de sua permanência no quadro.

Os resultados da ANA revelam que 54,73% dos estudantes acima dos 8 anos, faixa etária de 90% dos avaliados, permanecem em níveis insuficientes de leitura. Encontram-se nos níveis 1 e 2 (elementares). Na avaliação realizada em 2014, esse percentual era de 56,1%. Outros 45,2% dos estudantes avaliados obtiveram níveis satisfatórios em leitura, com desempenho nos níveis 3 (adequado) e 4 (desejável). Em 2014, esse percentual era de 43,8%. De acordo com a ANA, os níveis de alfabetização dos brasileiros em 2016 são praticamente os mesmos que em 2014. O desempenho dos estudantes do terceiro ano do ensino fundamental matriculados nas escolas públicas permaneceu estatisticamente estagnado na avaliação durante esse período. Os resultados revelam ainda que parte considerável dos estudantes, mesmo havendo passado

por três anos de escolarização, apresentam níveis de proficiência insuficientes para a idade. A terceira edição da ANA foi aplicada pelo Inep entre 14 e 25 de novembro de 2016. Foram avaliadas 48.860 escolas, 106.575 turmas e 2.206.625 estudantes (BRASIL, 2016, s/p).

Percebe-se que algumas instituições ainda enfatizam somente em desenvolver práticas focadas nas inteligências Lógico-matemática e verbal. De acordo com a Teoria de Gardner, a Educação brasileira, atualmente, ainda apresenta insights, principalmente, no que diz respeito a ser voltado a uma Educação tradicional, centralizada no aluno e a na valorização das inteligências singulares.

Para Smole (2000, p.19), “uma escola que leve em consideração a teoria de Gardner deve ter como propósito desenvolver as inteligências e auxiliar as pessoas a atingir harmonia em seu espectro de competências”. Envoltos pela teoria de Gardner, as escolas devem maximizar seus recursos e ambientes a fim de promover para que os alunos consigam desenvolver o máximo de suas capacidades mentais, assim, evitando o déficit de aprendizagem no ambiente institucional. É relevante que cada uma das Inteligências seja estimulada em sua plenitude, Antunes (2012) propõe estímulos das seguintes formas (Quadro 2).

**Quadro 2:** Estímulos para desenvolvimento das Inteligências Múltiplas

Tipo de inteligência	Estímulos
Linguística ou Verbal	Desafio de novas palavras e aumento do vocabulário; estímulos ao canto e às narrativas interativas; descrição progressivas de imagens físicas; jogos verbais e linguísticos; análises coletivas de letras musicais, poesias infantis e notícias de jornal; debates e diálogos interativos, entre outros.
Lógico – Matemática	Estímulos para ações da criança sobre o mundo, explorando sólidos geométricos e descrevendo-os; substituição da contagem mecânica pela contagem significativa; percepção dos conjuntos; jogos matemáticos, de raciocínio e estratégia; excursões pela escola para a matematização da paisagem visual; uso da linguagem matemática como meio de expressão de ideias; comparação de conjuntos; utilização do raciocínio dedutivo; enigmas lógicos; formalização das operações matemáticas, entre outros.
Espacial	Narrativas e leitura com participação interativa; estímulo a descrições, desenhos livres e exploração da percepção entre o real e o imaginário; exame analítico e descritivo de fotos antigas; brincadeiras do tipo volta ao passado; jogos espaciais; participação interativa do aluno em atividades como cinema e teatro.
Sonora ou musical	Excursões específicas para coleta de sons; experiências de descrição de fatos e paisagens pela linguagem sonora; jogos musicais; aulas específicas com instrumentos musicais e experiências da “tradução” de peças sonoras para outras linguagens; estudos analíticos e críticos da obra de grandes compositores.

**Quadro 2:** Estímulos para desenvolvimento das Inteligências Múltiplas (continuação)

Tipo de inteligência	Estímulos
Corpora/cinestésica	Programa de estímulo à ampliação do domínio tátil; utilização da capacidade motora como meio de expressão de mensagens; jogos corporais e lúdicos (corrente maluca, gato e rato); desenvolver na criança a sensibilidade para perceber diferentes linguagens (Linguagem dos surdos-mudos); atividades de teatro; início de um programa de transmissão de mensagens cognitivas por meio da mímica.
Interpessoal	Desenvolver atividades que trabalhem com a empatia; Jogos socializadores; trabalhos em equipe e atividades de revezamento; desenvolver a cooperação, propor atividades que as crianças ajudem uns aos outros; atividades exploradoras do autoconhecimento e da empatia. Estratégias do tipo eleição e círculo de debates.
Intrapessoal	Perceber as emoções, estabelecimento de limites e proposta de caminhos para que a criança, por seus próprios meios resolva seus problemas emocionais; ajudar as crianças a nomear e verbalizar seus estados emocionais.
Naturalista	Estimular a criança para a descoberta do mundo natural, atividades do tipo “acompanhar o trajeto das formigas”, preparar uma horta coletiva, sensibilização da criança para a proteção ambiental, jogos que envolvem “aventuras interativas” entre a criança e a descoberta da natureza, excursões a praças, jardins botânicos, zoológicos e descoberta de projetos de proteção ao meio ambiente, descoberta da noite e exploração de diferentes linguagens.

Fonte: Antunes (2012, p. 114-121).

O Mediador deve sempre estar atento à sala de aula, para verificar se está sendo oferecido estes estímulos, e se há essa oportunidade de interação entre si ou entre os grupos. Smole (2000, p. 27) alega que “no espaço da sala de aula acontecem os grandes encontros, a troca de experiências, as discussões e interações entre os alunos, também é nesse espaço que o professor observa seus alunos, identifica suas conquistas e suas dificuldades e os conhece cada vez melhor”. A sala de aula deve oferecer recursos como livros, revistas, jogos dentre outros materiais pedagógicos que estimulem as inteligências dos alunos, o que afirma Gardner quanto à “pluralização” ser necessário para ensinar o conteúdo de diversas maneiras.

### 2.3. O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Trabalhar as inteligências múltiplas em sala de aula significa pensar o ser humano de forma integral e, para isso, é preciso ter um olhar observador, que saiba identificar as competências mais afloradas e as menos desenvolvidas de cada aluno, valorizando-as. É de suma relevância ser o mediador e facilitador do processo de ensino-aprendizagem, de modo a promover atividades pedagógicas que instiguem os estudantes para o desenvolvimento de suas competências e superação das dificuldades enfrentadas diariamente na sala de aula. Segundo Antunes (2012, p.15):

É, entretanto, importante destacar que o trabalho com as múltiplas inteligências não diminui, ao contrário, ainda mais exalta as competências linguísticas e matemáticas, mas percebe o ser humano de forma bem mais ampla, significativamente mais complexa. Nossos pensamentos traduzidos em nossas sentenças e nossa capacidade de avaliar e transitar por espaços matemáticos nos ajudam a viver, mas ajudam-nos também, e muito, nossa sensibilidade artística, a capacidade de se encantar com os sons, a interpretação coerente da linguagem

na natureza, a inquietação sobre a vida e sobre o amor e, sobretudo, nossas emoções.

Entender a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner é crucial para auxiliar o professor na compreensão de comportamentos específicos dos alunos no contexto da sala de aula, como o déficit de aprendizagem. Geralmente, quando uma criança demonstra dificuldade em determinada área da ciência, o professor pode estabelecer pré-julgamentos antecipados sem antes realizar um diagnóstico inicial para encontrar a origem do problema. Na maioria das vezes, o professor não consegue auxiliar o aluno em suas dificuldades, e a falta de intervenção pode levar a um sentimento de incapacidade tanto no aspecto de ensinar quanto de aprender. Isso pode resultar em uma projeção de evasão escolar devido à insatisfação e frustração em relação a um determinado conteúdo.

Com base nos estudos de Gardner (1995), a primeira atitude a ser mudada nas escolas é a forma como os professores conduzem suas ações. Isso se deve ao fato de que existe uma cultura predominante de apenas expor e transmitir o conteúdo, sem proporcionar qualquer participação ativa por parte dos alunos. De acordo com a teoria das inteligências múltiplas, o ensino deve ser personalizado, levando em consideração as características individuais de cada pessoa e sua forma de aprendizagem.

Ao conhecer o perfil singular dos estudantes, o docente será capaz de agir e trabalhar o conteúdo de forma mais efetiva. Outro aspecto importante a considerar é que, segundo Gardner, o ensino deve ir além do tradicional quadro negro. O ideal é ensinar de várias maneiras, utilizando diferentes abordagens, como histórias, debates, jogos, filmes, diagramas e exercícios para que seja possível explorar as diferentes habilidades deles.

Segundo Campbell, Campbell & Dickinson (2000), “é importante para os professores não só reconhecer a inteligência em nossos sistemas mente/corpo, mas também compreender que é possível criar “ambientes inteligentes” onde viver é aprender”. Para os autores, é necessário que a inteligência seja estimulada por meio de interações com outras pessoas, utilização de materiais pedagógicos, livros e instrumentos usados para pensar, aprender e solucionar problemas.

Neste sentido, é indispensável criar ambientes em que os alunos possam vivenciar situações do seu cotidiano e de sua realidade, tornando a atividade e o assunto mais “interessante” e permitindo entrelaçar diversos contextos sociais, facilitando a aprendizagem de forma mais estimulante. Para que a escola consiga trabalhar de uma forma mais eficaz com as inteligências múltiplas em seu dia a dia, é necessário avaliar os alunos que a frequentam, isto é, predizer as possíveis dificuldades e sugerir mecanismos para um objetivo educacional, por exemplo, aprender matemática através das relações espaciais, ou seja, trabalhar em uma abordagem interdisciplinar.

De acordo com Gardner (1995), “[...] as capacidades linguísticas e lógicas constituem o núcleo da maioria dos testes diagnósticos de “inteligência” e são colocadas num pedestal pedagógico em nossas escolas”. Até porque, vale salientar que o foco do docente não deve ser somente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Portanto, é importante que a instituição, juntamente com a sua equipe pedagógica, elabore um planejamento que seja rico em estímulos de aprendizagem e envolva toda a gama de inteligências, para que todos os alunos possam ter a oportunidade de se desenvolverem integralmente.

### 3. METODOLOGIA

Para Gil (2002, p. 17), “a pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não pode ser adequadamente relacionada ao problema”.

O estudo terá caráter essencialmente **qualitativo**, com ênfase na observação e **estudo documental**, ao mesmo tempo que será necessário o cruzamento dos levantamentos com toda a pesquisa bibliográfica já feita. A pesquisa bibliográfica, conforme Amaral (2007):

[...] é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa (p. 1).

Este trabalho foi baseado em uma pesquisa de cunho exploratório com um caráter bibliográfico, visto que as informações foram coletadas através de fontes secundárias, tais como: livros, artigos, teses e dissertações.

### 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Moraes (2013) diz que, para que o educador possa usufruir da Teoria das Inteligências Múltiplas é preciso que, inicialmente, tenha um bom domínio e que conheça o aluno, caso contrário, correrá o risco de distorcer os postulados da teoria e ocorrer um trabalho ineficiente. Então, é necessário que ele conheça o perfil cognitivo dos seus alunos para que possa visualizar de que forma o seu aluno aprende, a partir disso, ele encontrará subsídios para melhorar a sua prática pedagógica.

A Teoria das Inteligências Múltiplas propõe então que a função principal do educador é a de auxiliar os discentes a desenvolverem as suas diferentes inteligências, a fim de torná-los futuros sujeitos ativos na sociedade (CAMPOS; SILVA, 2009). Na concepção de Gardner (1995):

[...] o propósito da escola deveria ser o de desenvolver as inteligências e ajudar as pessoas a atingirem objetivos de ocupação e passatempo adequados ao espectro particular de inteligências. As pessoas ajudadas a fazer isso, acredito, portanto, mais inclinadas a servirem à sociedade de uma maneira construtiva (p. 16).

De acordo com Moraes (2013), os estudos de Gardner evidenciam que os alunos são diferentes e singulares, ou seja, as aprendizagens não podem ser tidas como estáticas e igualitárias, pelo contrário, dar-se-á de diversas formas, incluindo o currículo e o processo avaliativo centrado no discente. O autor citado, propõe que estas sejam revistas, para isso, é importante diferenciar entre testagem e metodologia utilizada na maioria das avaliações, por exemplo.



Percebe-se que muitas escolas ainda estão arraigadas em um método Tradicional e reducionista da educação, em que o enfoque muitas vezes está baseado em uma competitividade entre ser o melhor. Libâneo (1994, p. 23-24) afirma que essa prática escolar é bastante ultrapassada quando trata o papel da escola sob a ótica da tendência liberal tradicional, o que implica dizer que: "a atuação da escola consiste na preparação intelectual e moral do aluno [...]. O caminho em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem. Assim, os menos capazes devem lutar para superar suas dificuldades".

É notório que essa concepção da função escolar evoluiu com o passar dos tempos. É evidente que o paradigma de educação estática vem sendo superado pelo paradigma da aprendizagem significativa. Esse modelo tem como foco principal a forma como o educando assimila o conhecimento, onde perceptivelmente a Teoria de Gardner vem ganhando cada vez mais espaço nessa nova concepção, através de mudanças na metodologia de avaliação, que é totalmente diferente da anterior. Nesta, são levantadas informações sobre atividades do cotidiano, sendo aplicada de forma cumulativa. O objetivo desse instrumento é sinalizar para o professor sobre a real aprendizagem do seu aluno (MORAES, 2013).

Diante disso, é preciso que haja uma avaliação diferenciada, numa educação que compreenda o aluno como um ser único, com suas dificuldades e potencialidades, por isso, aprendendo de formas diferentes; sendo imprescindível estimular o discente da forma mais variada possível para que o mesmo se desenvolva como um todo (BARBIERI et al., 2008), compreendendo a multiplicidade de potenciais intelectuais deles e procurando atuar de forma a estimular e valorizar as diferenças (MARIANO et al., 2008), promovendo a inclusão de todos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se, a partir do estudo realizado, que ainda há uma falta de familiaridade por parte dos docentes em relação à Teoria das Inteligências Múltiplas. No contexto da educação escolar, onde existem diversas correntes pedagógicas sobre metodologia de ensino, é fundamental considerar aspectos individuais e pessoais de cada aluno para desenvolver um ensino de qualidade diferenciada. Traçar um perfil único para cada aluno, levando em conta suas características específicas, é desejável nesse processo.

No entanto, muitas vezes os aspectos singulares dos alunos são deixados de lado pelos docentes, que se concentram apenas no desenvolvimento de uma determinada inteligência. Isso faz com que os alunos que possuem dificuldades ou potencialidades em outras áreas não sejam devidamente reconhecidos.

Essa falta de equilíbrio pode levar a problemas como baixa autoestima e insegurança nos alunos, pois são avaliados como incapazes em comparação com os demais, resultando em questões como evasão escolar. Portanto, é fundamental que os professores estejam cientes da diversidade de inteligências presentes em seus alunos e adotem abordagens de ensino que promovam o desenvolvimento de todas elas, contribuindo para o desenvolvimento integral deles.

## REFERÊNCIAS

- [1] AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007.
- [2] ANTUNES, Celso. **Inteligências múltiplas e seus jogos: inteligência linguística**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- [3] BOCK, Ana Mercês Bahia. FURTADO, Odair. TEIXEIRA, Maria de Lourdes. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.
- [4] BRASIL. **Avaliação nacional tem início nesta segunda-feira para 2,7 milhões de estudantes do terceiro ano**. Disponível em: /ultimas-noticias/201-266094987/41591-avaliacao-nacional-tem-inicio-nesta-segunda-feira-para-2-7-milhoes-de-pessoas. Acesso em 01 de junho as 21h30.
- [5] BARBIERI, A. et al. Interdisciplinaridade, inclusão e avaliação na educação física: contribuições na perspectiva das inteligências múltiplas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. Campinas, v.7, n.2, p.119-127, jun. 2008. Disponível em: mackenzie INTERDISCIPLINARIEDADEINCLUSAO. Acesso em: 23 maio 2023.
- [6] CAMPBELL, Bruce. CAMPBELL, Linda; DICKNSON, Dee. **Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas**. Tradução: Magda França Lopes. 2. ed. Porto Alegre: Art med, 2000.
- [7] CAMPOS, S.P.P.; SILVA, M.G.S.P. **A Leitura e a teoria das inteligências múltiplas: um encontro possível em sala de aula**. Norte Científico: periódico de divulgação científica do IFRR, Roraima, v.4, n.1, p.97-112, dez. 2009. Disponível em: wilikit.ifrr.edu.br/SISTEMAS/revistas/article. Acesso em: 10 de maio de 2023.
- [8] GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- [9] GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.
- [10] LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- [11] MORAES, M.F. **A Teoria das inteligências múltiplas no ensino de língua espanhola: recursos e estratégias de aprendizagem**. 2013. 92f. Monografia (Apresentada ao final do curso de Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em:www.lume.ufrgs.br/TCC/letras. Acesso em: 20 maio 2023.
- [12] MARIANO, W.S. et al. Teoria de Howard Gardner das inteligências múltiplas, em escolas públicas e privadas no município de Dourado, MS. **Cadernos da Pedagogia**. Dourados-MS, v.2, n.4, p.128-139, dez. 2008. Disponível em:www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index. Acesso em: 22 maio 2023.
- [13] PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.
- [14] SMOLE, K.C.S. **A matemática na educação infantil: A teoria das inteligências múltiplas na prática escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

# Capítulo 7

## *A arte e seu papel como promotora da inclusão de crianças com deficiência intelectual*

*Aldeniza Gomes Lima*

*Ranyelle Lopes Barros*

**Resumo:** O artigo tem como objetivo principal compreender a importância da presença de atividades artísticas nos espaços de aprendizagem, especialmente para os alunos com deficiências no campo intelectual. A arte desempenha um papel importante na promoção da inclusão na educação, pois possibilita que os estudantes estabeleçam relações na realidade que fazem parte, permitindo que haja uma diversidade de visões de mundo, linguagens, culturas e conhecimentos, isto é, questões objetivas e subjetivas que permeiam os contextos sociais que são participantes. Quanto à metodologia, a pesquisa é de cunho bibliográfica fundamentada por meio das leituras dos livros, artigos, revistas, teses, dissertações e sites científicos. Concluiu-se que o aspecto lúdico, voltado para as crianças como promotora da inclusão, facilita a aprendizagem e o desenvolvimento integral nos aspectos físico, social, cultural, afetivo e cognitivo. Em suma, a arte desenvolve o indivíduo como um todo. Portanto, deve-se considerar a arte como um instrumento pedagógico e utilizá-la amplamente para atuar no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças com algum tipo de deficiência.

**Palavras-chave:** Arte. Educação. Inclusão.

## 1. INTRODUÇÃO

O uso do lúdico como instrumento pedagógico proporciona uma abordagem diferente e divertida para o aprendizado. A arte, por sua vez, desempenha um papel importante na promoção da inclusão na educação, oferecendo oportunidades para que os alunos desenvolvam a capacidade de estabelecer conexões com situações presentes em seu cotidiano. Nas expressões artísticas, estão presentes visões de mundo, linguagens e conhecimentos, assim como questões objetivas, subjetivas e intersubjetivas em construção. Essas expressões surgem como alternativas para ajudar na compreensão das demandas da comunidade escolar em relação à inclusão social de crianças com deficiência. Dessa forma, as práticas pedagógicas inclusivas se concentram nessa área.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/1996, as políticas educacionais atuais têm como objetivo incluir as crianças com deficiências múltiplas no ensino regular. O processo administrativo e acadêmico das escolas precisou se adaptar, conforme previsto na lei, para atender às singularidades e pluralidades humanas dessas pessoas, rompendo com o paradigma do modelo tradicional em prol de um modelo mais inclusivo. Outra adaptação importante se refere ao papel do professor ao lidar com esse contexto de alunos com deficiência em sala de aula.

Porém, os docentes enfrentam desafios, uma vez que pesquisas indicam possíveis lacunas em seu preparo para lidar com o público-alvo da educação especial no Ensino Fundamental. Atualmente, um dos grandes desafios deles é possibilitar diferentes estratégias de aprendizagem que auxiliem o aluno na construção de um processo de aprendizagem significativo em seus estudos. Assim, questiona-se: como a arte pode promover a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Fundamental?

Neste contexto, o interesse em realizar este estudo sobre a importância das atividades artísticas como meio de inclusão de crianças com limitações cognitivas e sociais surgiu ao perceber que muitos ambientes educacionais e formativos ainda não estão preparados para lidar com as diferenças e promover a integração e inclusão de alunos com deficiência nos processos de ensino e aprendizagem.

Portanto, o objetivo geral da pesquisa é compreender a importância da presença de atividades artísticas nos espaços de aprendizagem, especialmente para os alunos com deficiências no campo intelectual. Os objetivos específicos são: a) revisar a literatura sobre o ensino de arte para alunos com deficiência no ensino fundamental; b) apresentar os aspectos históricos da inclusão escolar de alunos com deficiência; e c) discutir as contribuições da arte para o processo de inclusão.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1. ASPECTOS HISTÓRICOS DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Na área educacional, a Constituição de 1988, além de afirmar o direito público e subjetivo à educação para todos, registrou no Artigo 208 a garantia de atendimento educacional especializado para os portadores de deficiência perante o poder público. Referindo-se à Educação Especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001) entre outros documentos subsequentes que complementam esses regimentos de direito.

Em 1994, a Declaração de Salamanca (2006, p. 330) proclama que "as escolas regulares devem incluir com eficácia, combatendo atitudes discriminatórias,

independentemente das condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras dos alunos especiais". Salienta-se que a Educação Inclusiva é uma área relativamente nova no campo do conhecimento da Educação brasileira. Ela foi incluída no currículo dos cursos de Pedagogia somente a partir do século XIX, como resposta da academia às demandas das instituições assistenciais filantrópicas privadas. Essas instituições, mesmo estando à margem dos sistemas de ensino, já prestavam atendimento educacional às pessoas "excepcionais" desde o século XVIII. Isso se refere a indivíduos com deficiências sensoriais, como surdez e cegueira, por exemplo. Claude (2005) afirma:

Nesse sentido, a Educação Especial nasceu sob o paradigma segregacionista de Educação que tentava produzir uma reparação histórica frente aos processos de exclusão escolar sofridos pelas pessoas que apresentavam singularidades sensoriais e, em seguida, por aquelas ditas "idiotas" ou "imbecis" (atualmente denominadas de pessoas com deficiência intelectual) (p. 50).

O direito aos benefícios da cultura, reconhecendo aqueles que decorrem da promoção e desenvolvimento da cooperação e das relações internacionais em assuntos científicos, artísticos e culturais e, na mesma linha, comprometendo-se a propiciar maior cooperação internacional (BRASIL, 1988).

É um "direito de múltiplas faces". É, ao mesmo tempo, direito social, econômico e cultural. Direito social porque, no contexto da comunidade, promove o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Direito econômico, pois favorece a autossuficiência econômica por meio do emprego ou do trabalho autônomo. E direito cultural, já que a comunidade internacional orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de direitos humanos (CLAUDE, 2005, p.37).

A Educação Especial tem se tornado uma temática emergente nos debates internacionais, abrangendo novas perspectivas que questionam a visão essencialmente homogeneizante e segregacionista. Isso tem levado ao rompimento de paradigmas históricos e ao fomento de uma ideologia baseada na inclusão.

No âmbito interamericano, o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos, conhecido como Protocolo de São Salvador (1988), no art. 13 e 14 tratam sobre os direitos culturais, em que asseguram o direito à educação, à dignidade humana, ao desenvolvimento da pessoa humana, considerando ter como objetivo o fortalecimento do respeito, da cooperação nos assuntos concernentes aos âmbitos científicos, artísticos e culturais.

Defende-se, pois, a tese de que os debates internacionais registrados em documentos oficiais impulsionam mudanças de concepções e, consecutivamente, de políticas impulsionando o Brasil a alinhar sua política interna em direção à garantia de direitos humanos e igualdade às pessoas com deficiência. Nesse contexto, a "pessoa diferente", com limitações funcionais e necessidades diferenciadas, era praticamente excluída através do abandono, o que não era considerado um problema de natureza ética ou moral.

Essa marca fica muito evidenciada na Bíblia ao trazer referências ao cego, ao manco e ao leproso - a maioria dos quais eram mendigos ou rejeitados pela comunidade,

seja por medo de doenças ou porque se acreditava que eram amaldiçoados pelos deuses. Vygotsky (1989) defendia a ideia de que o indivíduo se desenvolve pelas condições sociais a qual vive. Pois nessas condições a mente é entendida como um sistema complexo e autorregulado da natureza social, que atua e dá significações às ações no ambiente onde se vive.

## 2.2. O ENSINO DAS ARTES E AS ATIVIDADES LÚDICAS

A atenção dada à presença da Arte na educação não é algo recente. As discussões sobre educação estética percorrem a história, desde Platão até os dias atuais. É importante destacar um dos expoentes do movimento de educação pela arte, Herbert Read (1986), que defendeu uma abordagem estética da educação, na qual todas as linguagens artísticas seriam exploradas: artes plásticas/visuais, literárias/poéticas, musicais/auditivas e cênicas. Ao pensar na Arte como expressão e liberdade criadora, Read contribuiu para a educação dos sentidos, baseando-se na consciência, raciocínio e inteligência do indivíduo. Em seu livro *A redenção do robô - meu encontro com a educação através da arte*, Read (1986, p. 12) afirma:

[...] quando falo em arte, quero dizer um processo educacional, um processo de crescimento; e, quando falo em educação, quero designar um processo artístico, um processo de autocriação. Como educadores, olhamos o processo do lado de fora; como artistas o vemos por dentro; e ambos os processos integrados constituem o ser humano completo.

O pensamento de Read, apontando a Arte como a protagonista dos processos de uma educação libertadora, destaca seu diálogo com processos intelectuais, sensíveis, emocionais e transcendentais. Esse diálogo favorece a presença e o uso da mesma para fins terapêuticos, curativos e educativos, os quais se confundem, dificultando a definição da Arte como campo do conhecimento a ser explorado na educação.

A Arte como Terapia pode ser pensada como o uso da Arte para fins terapêuticos. Não se constitui como uma técnica em si, mas utiliza os efeitos terapêuticos constituintes da Arte para o tratamento de um mal-estar. Pode-se dizer que a arte, por si só, congrega uma terapêutica, uma vez que o processo criativo ou mesmo a fruição de um trabalho artístico (como uma tela, uma peça de teatro, etc.) intermediam as relações com nossos conflitos internos. Nesse sentido, muitas vezes é convocada como instrumento para o tratamento ou cura desses conflitos.

A partir dessa perspectiva, é possível observar que as atividades oferecidas nos espaços de convivência e tratamento de sujeitos com deficiência intelectual frequentemente envolvem a brincadeira. A brincadeira ocupa um lugar importante na infância, sendo uma condição social na vida da criança, tanto dentro quanto fora da instituição escolar. Nesse sentido, os conteúdos de ensino devem ser interpretados de forma clara e objetiva, de modo a promover uma conexão efetiva entre o brincar e o aprender.

Assim, o brincar relaciona de forma interdisciplinar questões sociais, educacionais e políticas, desafiando as crianças a descobrirem maneiras de resolver conflitos, formar opiniões, criar regras, socializar-se com os outros, representar e se divertir. Isso torna o processo de alfabetização mais encantador e facilita a aprendizagem. Conforme Carvalho



(2011, p. 81), "os primeiros anos da infância são decisivos para a formação intelectual, afetiva e social do ser humano". Por esse motivo, é imperativo que as crianças recebam o melhor atendimento possível, cercando-as de cuidado e atenção, em todas as sociedades.

Tudo indica uma perspectiva reflexiva do saber, que considera a compreensão pedagógica do desenvolvimento humano como uma atividade lúdica, envolvendo a criação e a interação com os outros na construção do conhecimento. Nessa interação, os sujeitos ampliam os sentidos e significados sobre o conhecimento, estabelecendo relações com seus cotidianos. Nos estudos que relacionam a arte e a inclusão escolar encontram-se as ideias de pesquisadores Sene e Zaniolo (2014):

[...] a arte eficiente para a inclusão por tratar-se de um espaço de exercício da sensibilidade. O objeto de estudo da arte é a alfabetização estética voltada para a sensibilidade de aprender a ver, sentir, ouvir, pensar e refletir sobre o mundo. Afirma que falta formação específica para os professores atuarem na área de inclusão escolar. Cenário que contempla também a disciplina de arte que, geralmente, não desfruta de formação específica nessa área. "Tal fato resulta também em precariedades de pesquisa, inaptações curriculares, ausência de materiais e metodologias específicas nas diferentes áreas/disciplinas para garantir o sucesso da política de inclusão" (p. 4).

Do mesmo modo, Reily (2010, p.1) pontua que o professor lida com a heterogeneidade e que "a maioria dos cursos de licenciatura em Arte não forma o professor para atuar na inclusão e, diante da falta de publicações na área, este se encontra despreparado para atuar no contexto da diversidade"

Destaca-se que, a partir da década de 1990, iniciou-se o movimento de inclusão escolar no cenário mundial, reconhecendo o direito de todas as crianças à educação no sistema regular de ensino. A autora supracitada o ensino de arte para alunos com deficiências, baseado na recente produção brasileira de conhecimento, e valoriza o trabalho de ateliê e fruição. Ela destaca que a heterogeneidade nas salas de aula, a falta de envolvimento nas atividades e a falta de valorização da área são fatores com os quais o professor precisa lidar diariamente e que dificultam o engajamento dos alunos nos projetos realizados.

A educação constitui um instrumento de inclusão, conforme o art. 22, 26 e 29 da Declaração Universal dos Direitos Humanos vincula o direito à educação, o desenvolvimento da personalidade humana, aos aspectos sociais, econômicos e culturais indispensáveis para a formação da personalidade. A partir disso, questiona-se qual o significado do desenvolvimento da personalidade que envolve a vida do ser humano. A dignidade humana é alcançada por meio da implementação do conjunto de direitos humanos. Nessa perspectiva, Claude (2005, p. 41) destaca que:

A educação para a dignidade deve levar em conta a lista completa dos direitos humanos: direitos pessoais, como a privacidade; direitos políticos – como a participação, bem como a busca e a divulgação de informações; direitos civis, como a igualdade e a ausência de discriminação; direitos econômicos, como um padrão de vida digno; e o direito a participar da vida cultural da comunidade.

Como uma temática emergente nos debates internacionais, a Educação Especial está passando por uma transformação que questiona a visão essencialmente homogeneizante e segregacionista, buscando romper com paradigmas históricos e promover uma ideologia baseada na inclusão. Defende-se, portanto, a tese de que os debates internacionais registrados em documentos oficiais impulsionam mudanças de concepções e, conseqüentemente, de políticas, levando o Brasil a alinhar sua política interna com a garantia de direitos humanos e igualdade para pessoas com deficiência.

### **2.3. CONTRIBUIÇÕES DA ARTE PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO**

A arte, em sua essência, é uma ação que coordena as experiências das crianças com aquilo que os objetivos evocam como sentimento em determinado momento. Ela permite que as crianças imaginem, representem e expressem seus conhecimentos prévios, além de proporcionar a absorção de novas aprendizagens.

A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento; embora passe não for um jogo com regras formais estabelecidas a priori. A criança imagem como mãe e a boneca como criança e dessa forma deve obedecer às regras do comportamento material (...) crianças pequenas podem fazer coincidir a situação de brinquedo e realidade (VYGOTSKY, 1989, p. 108).

Contudo, compreender a relevância do brincar possibilita aos professores intervir de maneira apropriada, utilizando a arte como recurso pedagógico inclusivo nas aulas com alunos com deficiência. Dessa forma, não interferindo nem descaracterizando o prazer que o brincar proporciona. Assim, o uso da arte na escola favorece o processo de inclusão, tornando-o um momento de brincadeira com grande aprendizagem.

A compreensão dos aspectos históricos, políticos e ideológicos da educação inclusiva, como modelo transversal de ensino que dialoga e compartilha os mesmos princípios e práticas da educação geral, é recente no cenário brasileiro. Exige dos sujeitos escolares uma reflexão sobre a complexidade desse novo imperativo ético, o qual busca garantir os direitos humanos de populações historicamente excluídas dos espaços sociais, como a escola.

De acordo com Gomes (2004), a arte faz parte de uma dimensão da linguagem humana que possibilita a expressão do sujeito criador, isto é, torna-o capaz de dar significado à sua existência, ressignificar e transformar o mundo, bem como, apresentar a ludicidade através da arte como uma possibilidade e uma capacidade de brincar com a realidade, ressignificando o mundo e tornando-o mais inclusivo, destaca o autor.

A lei da obrigatoriedade escolar, introduzida nos países europeus há pouco mais de 100 anos, garantia, em princípio, o direito à educação para todos os estudantes. No entanto, os estudantes com deficiência física e mental não tinham nem a obrigatoriedade nem o direito de frequentar uma escola pública. Para Beyber (2010):

No Brasil, o projeto de integração escolar surgiu com o impacto mais significativo na década de 90 do século passado, em grande medida como resultado das pressões paradigmáticas decorrentes das experiências desenvolvidas em outros países. Tal situação culminou com várias medidas dos órgãos responsáveis pela

condução das políticas educacionais brasileiras na área da educação especial. Menciono, aqui, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394 de 1996, que, ainda com determinadas as imprecisões e definições, sinaliza como espaço preferencial do atendimento educacional dos alunos com necessidades especiais as escolas do ensino comum (p. 07).

Deste modo, garantir o direito à educação pública, gratuita e de qualidade para toda a população brasileira é, portanto, um dever do Estado, conforme expresso na Constituição Federal de 1988, que o qualifica como um direito social. Esse direito social está embasado em uma série de documentos nacionais, incluindo a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Gomes (2004) afirma que:

Como expressão de significados que têm o brincar como referência, o lúdico representa uma oportunidade de (re) organizar a vivência e (re) elaborar valores os quais se comprometem com determinado projeto de sociedade. Pode contribuir por um lado com a alienação das pessoas reforçando estereótipos instigado discriminações incitando a evasão da realidade estimulando a passividade o conformismo e o consumismo por outro o lúdico pode colaborar com a emancipação dos sujeitos por meio do diálogo da reflexão crítica da construção coletiva e da contestação e resistência a ordem social injusta e excludente em nossa realidade (p. 146).

Em décadas passadas, as crianças brincavam a partir dos saberes transmitidos por avós, tios e tias, ou até mesmo por seus vizinhos. No entanto, ao longo dos anos, houve mudanças tanto nas formas de brincadeiras quanto nos próprios brinquedos. Anteriormente, os brinquedos eram confeccionados pelos pais e avós, mas atualmente são produzidos em larga escala pelas indústrias, que criam e fabricam brinquedos em todo o mundo.

Acredita-se que a arte seja de grande importância para as crianças, independentemente de sua idade ou classe social. Essas atividades devem fazer parte do contexto pedagógico na escola, sem distinção. Através do lúdico, a arte engloba jogos, brincadeiras e outras atividades educativas, tanto as antigas quanto as atuais, que auxiliam na aprendizagem dos alunos e no convívio social. A interação é fundamental para o desenvolvimento da criatividade e liberdade das crianças. Portanto, é importante inserir atividades artísticas como modelos de vivência e conscientização, visando a uma prática mais efetiva de educação inclusiva no desenvolvimento das crianças com deficiência.

### **3. METODOLOGIA**

Por meio de revisão bibliográfica, buscou-se compreender a importância da presença de atividades artísticas nos espaços de aprendizagem, especialmente para os alunos com deficiências no campo intelectual. A pesquisa bibliográfica, para Fonseca (2002), é realizada

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que

permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (p. 32).

O processo metodológico do trabalho ocorreu de forma qualitativa, construindo um referencial consolidado a partir dos sites científicos, artigos, livros, teses e dissertações que estivessem relacionados à arte e o papel da inclusão das crianças com deficiência intelectual. De acordo com Galvão e Pereira (2014), “a grande contribuição desse tipo de pesquisa se dá pela divulgação dos critérios adotados, com os quais se permite que outros pesquisadores possam repetir o procedimento, sendo, desse modo, considerada uma boa estratégia para tomada de decisão à continuidade da pesquisa”.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Esta pesquisa tem possibilitado através das leituras bibliográficas compreender a temática a partir das contribuições da arte no processo de inclusão de pessoas com deficiência, bem como, refletir acerca dos documentos legais que os amparam. Sabe-se que ainda é desafiador tanto para o aluno quanto ao professor essa consolidação dos direitos das crianças com qualquer deficiência que seja, para isso, espera-se que haja uma proposta de educação adequada aos desafios e as exigências da sociedade contemporânea, o que infere ser crítico e transformador frente à realidade social dos alunos. Brasil (1998) enfatiza que ao criar essas condições para o aluno perceber a sua natureza e a sua cultura contribui para o seu comprometimento na qualidade de uma vida melhor.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997):

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender (p. 21).

Neste sentido, o conhecimento da arte permite não apenas a inclusão, mas o comprometimento com a sociedade e consigo mesmo, entretanto, isto é apenas possível não for algo desvinculado da práxis do professor e do aluno, ou seja, articulados aquilo que é significativo no contexto da sala de aula. As crianças se libertam da clausura da sala de aula formal e encontram um espaço livre para se conhecer, relacionar-se e crescer em um contexto aberto às diferenças expressivas e comunicativas.

A formação para trabalhar com uma diversidade de alunos durante o curso de licenciatura ou em cursos de formação continuada é um diferencial na prática docente. O professor que não teve os conteúdos necessários para atuar com alunos com deficiência recorre à intuição e à consulta aos colegas, o que muitas vezes não é suficiente para prepará-lo para atuar da melhor maneira possível, considerando as especificidades do trabalho com arte. Ao invés de depender da

sua intuição, o professor pode se apoiar na produção de conhecimento da área, consolidando saberes que dizem da prática, mas se apoiam na epistemologia (REILY, 2010, p. 88).

Percebe-se que as experiências artísticas vêm demonstrando possibilidades de novas expressões, sensibilidades e criações enquanto forma de integração das diferenças na escola, visto que as artes estão incorporadas como formas de linguagem e expressão, superando os isolamentos sociais, corporais, cognitivos e expandindo conhecimentos em diferentes contextos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa traz, em especial, a educação como um direito inalienável do ser humano, abrangendo os aspectos que permeiam a vida do ser humano, através dos princípios públicos subjetivos, tais como a dignidade humana, seja no âmbito cultural, individual ou coletivo. Nesse sentido, a Arte desempenha um papel fundamental como promotora da inclusão de alunos com deficiência, pois promove a igualdade real de inclusão das pessoas em suas diversidades, sem realizar acepção.

A escola deve estar relacionada dentro um contexto formal ou informal, de modo que promova a inclusão dos seus alunos em todas as esferas, isto é, estruturas físicas, formação adequada aos professores, salas de atendimentos especializados, bem como, desenvolvimento de uma cultura voltada para o respeito à diferença, evitando qualquer espécie de segregação.

Pode-se considerar que o aspecto lúdico, voltado para as crianças como promotora da inclusão, facilita a aprendizagem e o desenvolvimento integral nos aspectos físico, social, cultural, afetivo e cognitivo. Em suma, a arte desenvolve o indivíduo como um todo. Portanto, deve-se considerar a arte como um instrumento pedagógico e utilizá-la amplamente para atuar no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças com algum tipo de deficiência.

## REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- [2] BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- [3] BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**: Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília, DF: MEC, 2001.
- [4] BRASIL. Lei Darcy Ribeiro (1996). **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 12. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.
- [5] BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997.
- [6] BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

- [7] CARVALHO, Silvia Pereira. **Os primeiros anos são para sempre**. Mestre em psicologia da educação pela PUC-SP, coordenadora executiva do Instituto Avisa Lá – Formação Continuada de Educadores, 2011. Disponível em: <[www.avisala.org.br](http://www.avisala.org.br)>. Acesso em: 22 set. 2022.
- [8] CLAUDE, Richard Pierre. **Direito à educação e educação para direitos humanos**. SUR: **Revista Internacional de Direitos Humanos**. Ano 2, n. 2, 2005 p. 37-63, Ed. em português. São Paulo: Rede Universitária de Direitos Humanos.
- [9] **DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <[http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)>. Acesso em: 10 abril. 2023.
- [10] FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- [11] GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. **Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração**. Brasília, vol. 21, n. 2014. Disponível em: <<http://scielo.iec.gov.br/pdf/ess/v23n1/v23n1a18.pdf>>. Acesso em: 24 abril. 2023.
- [12] GOMES C. L. (ORG) **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte. Autêntica. 2004.
- [13] ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, conhecido como Protocolo de São Salvador**, 1988.
- [14] READ, H. **A Redenção do robô. Meu encontro com a educação através da arte**. São Paulo: Summus, 1986.
- [15] REILY, Lucia. **O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão**. Cad. CEDES, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 84-102, jan.-abr. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622010000100007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622010000100007). Acesso em: 19/04/2023.
- [16] SENE, Marta Regina; ZANILOLO, Leandro Osni. Formação continuada de professores para a educação inclusiva: discutindo a aplicação do currículo de arte. In: **Congresso Nacional de Formação de Professores**. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2014. p. 9358-9368.
- [17] VYGOTSKY. **O papel do brinquedo no desenvolvimento in: a formação social da mente**. São Paulo. Martins Fontes;1989.



# Capítulo 8

## *Inclusão de alunos com TDAH na educação infantil*

*Gracinete Bentes da Silva*

*Rosely Belém da Silva Farias*

*Mariê Augusta de Souza Pinto*

**Resumo:** O presente trabalho examina o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), suas principais características e o processo de inserção no ambiente escolar e nos processos de ensino. Tem como objetivo principal compreender o processo de integração de alunos com TDAH no ambiente escolar. E em sua especificidade: Discutir sobre as políticas públicas nas instituições escolares; apresentar os transtornos de aprendizagens que permeiam no contexto escolar; discutir sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH. A pesquisa consiste em uma revisão bibliográfica, que inclui um levantamento teórico sobre o tema. Conclui-se que a dificuldade de concentração é uma característica constante, o que requer compreensão por parte dos pais e professores. Estes últimos devem adotar métodos de trabalho em sala de aula adequados, levando em consideração as particularidades do TDAH e seu processo de integração no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Inclusão Escolar. Atendimento Educacional Especializado.

## 1. INTRODUÇÃO

Atualmente, muito se fala sobre crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, essa abordagem geralmente dá a impressão de que, nos últimos anos, as crianças começaram a desenvolver um grande número de problemas comportamentais. O TDAH agora é diagnosticado com mais frequência e é considerado um problema das crianças modernas. Quem tem TDAH geralmente apresenta dificuldade em manter a atenção, podendo não prestar atenção aos detalhes e cometer erros por descuido nas atividades escolares. Além disso, são caracterizadas por desatenção, irritabilidade e impulsividade. É importante, portanto, distinguir o comportamento da criança com TDAH do mero desejo de falta de contenção.

Neste contexto, a pesquisa buscou responder ao seguinte problema: quais são os principais desafios enfrentados na inclusão de alunos com TDAH na educação infantil e como superá-los para garantir um ambiente educacional inclusivo e propício ao desenvolvimento desses alunos?

Esse tema foi escolhido porque durante o estágio trabalhamos com crianças com deficiência, incluindo crianças com TDAH. Logo, faz-se necessária uma discussão sobre esse assunto que se tornou tão complexo no ambiente escolar. Uma vez que a maioria das pessoas definem o TDAH como falta de limitação ou deficiência, é importante esclarecer que nem toda criança exigente deve ser rotulada como TDAH e que esses sintomas podem estar associados ao autismo, hipertireoidismo, depressão infantil ou ser resultado de problemas de comportamento.

O objetivo deste trabalho foi compreender o processo de integração de alunos com TDAH no ambiente escolar. E, em sua especificidade, discutir sobre as políticas públicas nas instituições escolares; apresentar os transtornos de aprendizagens que permeiam no contexto escolar; discutir sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

A educação está avançando no que se refere à intervenção precoce dos estudantes que possuem TDAH, tanto em termos legais quanto na acessibilidade física das escolas, uma vez que grande parte delas ainda é inacessível. O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tem início na infância e geralmente é identificado durante o ensino fundamental. Caracteriza-se por desatenção, hiperatividade e impulsividade, o que resulta em falta de concentração, movimentos excessivos e comportamento imprudente.

A teoria é um dos principais desafios enfrentados pelos educadores na inclusão, pois as necessidades educacionais especiais requerem abordagens de aprendizagem singulares e individuais. É fundamental compreender a educação em seu contexto cultural e histórico, além de conhecer as diretrizes das políticas educacionais inclusivas, sejam elas de âmbito federal, estadual ou municipal.

As políticas públicas e as propostas curriculares implantadas nas instituições escolares, visam atender às necessidades dos alunos, considerando o acesso e a permanência nesses espaços, para isso, torna-se preciso uma ação conjunta da comunidade escolar e todos os que participam diretamente da formação holística destes, isto é, os sistemas de ensino, os pais, professores, sociedade em geral entre outros.

Os direitos da pessoa com deficiência envolvem a interação com o ambiente, assim, para a construção do conceito de educação inclusiva, segundo Beyer (2006, p. 86):

[...] A educação inclusiva surgiu, ou, melhor posto, evoluiu como conceito e proposta institucional, ao longo dos anos 90, particularmente com os avanços provocados pelos dois encontros internacionais, que marcaram as discussões correspondentes. Esses encontros foram a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha [...].

Com as políticas internacionais e nacionais, surgiram e continuam surgindo grandes desafios para garantir uma educação de qualidade a todos os alunos. Isso envolve a implementação de estratégias de acessibilidade, oportunidades, inclusão social e escolar. Anteriormente, as pessoas com deficiência enfrentavam desrespeito e violações de seus direitos, o que limitava sua capacidade de exercer plenamente sua cidadania. Havia uma expectativa de que essas pessoas se adaptassem à sociedade, em vez da sociedade se adaptar para acolhê-las. No entanto, atualmente, reconhecemos que é a sociedade que precisa se mobilizar para romper com suas limitações e eliminar os obstáculos que as impedem de desfrutar plenamente de sua cidadania nos espaços públicos e compartilhados da sociedade, sem segregação ou discriminação. Segundo a Convenção, pessoas com deficiência são:

[...] aquelas que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, os quais em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2010, p. 34).

Ressalta-se ainda que tais políticas existem para complementar o currículo de acordo com as necessidades do público-alvo da educação especial. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pauta-se na não discriminação, na plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, no respeito pela diferença e pela pessoa com deficiência, na igualdade de oportunidades, na acessibilidade, entre outros princípios.

De acordo com o Brasil (2002), o currículo desempenha um papel fundamental em qualquer processo de escolarização, sendo a síntese básica da educação. Isso significa que a construção curricular deve ser percebida como aquela garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sendo complementada, quando necessário, com atividades que permitam ao aluno com necessidades educacionais especiais ter acesso ao ensino, à cultura e à inserção social produtiva, a fim de desenvolver e estimular suas capacidades.

Em casos muitos particulares, em que o educando com graves comprometimentos mentais ou múltiplos não possam beneficiar-se do currículo da base nacional comum, deverá ser proporcionado um currículo funcional para atender as necessidades práticas da vida (BRASIL, 2002, s.p).

Em relação às barreiras para a participação e aprendizagem dos alunos, Carvalho (2004) argumenta que pensar em uma escola inclusiva implica refletir sobre as possibilidades de remoção de tais barreiras, a fim de promover a participação e a aprendizagem dos estudantes em um ambiente escolar de qualidade. No entanto, a realidade das escolas públicas brasileiras é caracterizada por uma grande quantidade de alunos, e as atividades complementares ou suplementares, em sua maioria, são realizadas em ambientes externos à sala de aula, a fim de favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Para que esse processo inclusivo alcance de forma efetiva a educação inclusiva, é essencial que os professores recebam formação e qualificação adequadas para lidar com alunos com necessidades educativas.

Outro documento legal importante na luta pelo direito das pessoas com deficiência é a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, no artigo 1º institui: “Assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício do direito e da liberdade fundamental por pessoa com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

As políticas nacionais preconizam que o currículo a ser desenvolvido na educação especial segue as diretrizes curriculares nacionais para as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, incluindo a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, a educação de jovens e adultos e a educação profissional. Nesse sentido, é responsabilidade da escola englobar todos os alunos, sem distinção, e garantir uma educação de qualidade para eles.

## **2.1. TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM**

As condições que afetam a capacidade de aprendizagem podem ter um impacto específico em funções e áreas que interferem no processo geral de aquisição de conhecimento. Por exemplo, déficits na leitura e na escrita podem prejudicar o desempenho em várias disciplinas, uma vez que essas habilidades são fundamentais para a aprendizagem. Outros exemplos incluem dificuldade de concentração e organização de tarefas e atividades, dificuldade em manter o esforço mental constante, perda de itens necessários para tarefas ou atividades, esquecimento e distração durante as atividades diárias, hiperatividade e impulsividade. Essas condições interferem nas funções cerebrais relacionadas ao aprendizado. Em situações ligadas à aprendizagem, o principal transtorno está relacionado à capacidade de reter e processar informações.

Os transtornos se dão na leitura, na ortografia, na expressão escrita (dislexia e disgrafia - letra ruim) Na matemática,( discalculia - falha no cálculo mental) Na linguagem oral,(dislexia) também na dificuldade de decodificar a linguagem no cérebro, na dificuldade em memória de trabalho, na atenção, no controle executivo com a sequência, na resposta sem haver executado a pergunta, desorganização, na intromissão - intromete se nas conversas alheias - na dificuldades, se disse sintetizar, Não sabem dar ideia de conjunto, falta de habilidades pragmáticas e “consideram que o esforço de ler ou estudar não compensa em absoluto” (PERES, 2018, p. 25).

Eles carecem de controle executivo (essas funções estão localizadas nos lobos frontais do cérebro, que são usados como o "maestro da orquestra" da aprendizagem e do comportamento). Geralmente é acompanhada de problemas e enurese noturna. Em termos de memória de trabalho, a capacidade de ter vários bits de informação ao mesmo

tempo (processo de sincronização) geralmente falha, é memória de curto prazo e acho que é a dificuldade com informações sequenciais. Eles têm dificuldade em priorizar, planejar, pensar antes de agir, administrar o tempo e os resultados esperados, aprender com a experiência e socializar.

O melhor tratamento é a compreensão dos pais, a paciência das pessoas envolvidas na educação, um bom acompanhamento médico, principalmente quando todos os profissionais que tratam a criança estejam de alguma forma de alguma maneira trabalhando na mesma direção (PERES, 2018, p. 34).

Para lidar com os comportamentos típicos que têm um impacto negativo na vida cotidiana da criança e de sua família, é essencial buscar modificações ou compensações que possam diminuir a impulsividade e agitação, enquanto aumenta a atenção. Além disso, é importante respeitar, valorizar e aprimorar as habilidades da criança de maneiras diversas, levando em consideração suas características individuais.

## **2.2. TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE**

O TDAH tem sido objeto de numerosos estudos com o objetivo principal de melhorar os padrões de diagnóstico e compreender suas causas. Ao longo do tempo, muitos estudos têm sido dedicados à busca de causas biológicas específicas que expliquem o TDAH. No entanto, ainda não há evidências conclusivas de lesão ou disfunção específica. O transtorno do déficit de atenção/hiperatividade é agora um termo utilizado para descrever os déficits das crianças em manter a atenção, inibir impulsos e regular a atividade motora em uma variedade de situações da vida, Rohde (2020) o trata como um distúrbio comportamental complexo que causa vários graus de prejuízo na vida social, emocional, escolar e familiar da criança.

O transtorno de déficit de atenção geralmente tem início na infância e costuma persistir ao longo da vida. Segundo Sulkes (2022), os sintomas do TDAH variam de leves a graves e podem se manifestar de maneira mais intensa ou problemática em determinados ambientes, como em casa e na escola. Restrições impostas pelo ambiente escolar e estilos de vida altamente estruturados podem tornar o TDAH um desafio. No entanto, em gerações anteriores, as expectativas em relação ao comportamento considerado normal nas crianças eram diferentes, o que resultava em um impacto significativo no desempenho das crianças com sintomas de TDAH. Os problemas de aprendizagem e seus sintomas podem estar relacionados a fatores orgânicos, físicos, intelectuais e motivacionais, e os sintomas podem ter um significado e função específicos.

Para fins de diagnóstico, o DSM-IV O DSM-IV subdivide o TDAH em três tipos: a) TDAH com predomínio de sintomas de desatenção; b) TDAH com predomínio de sintomas de hiperatividade/impulsividade; c) TDAH combinado. A partir deste estudo, Rohde (2020) afirma:

O tipo com predomínio de sintomas de desatenção é mais frequente no sexo feminino e parece apresentar, conjuntamente com o tipo combinado, uma taxa mais elevada de prejuízo acadêmico. As crianças com TDAH com predomínio de sintomas de hiperatividade/impulsividade, por outro lado, são mais agressivas e impulsivas do que as crianças com os outros dois tipos, e tendem a apresentar

altas taxas de rejeição pelos colegas e de impopularidade. Embora sintomas de conduta, de oposição e de desafio ocorram mais frequentemente em crianças com qualquer um dos tipos de TDAH do que em crianças normais, o tipo combinado está mais fortemente associado a esses comportamentos. Além disso, o tipo combinado apresenta também um maior prejuízo no funcionamento global, quando comparado aos dois outros grupos (p.1).

De acordo com Buckley et al. (1998), a "desatenção seletiva" associada ao TDAH está relacionada à motivação e ao prazer induzidos pela tarefa, fazendo com que as crianças se sintam atraídas por estímulos excitantes, enquanto consideram o mundo ao seu redor como entediante, monótono, demorado ou repetitivo, sem apelo intrínseco. O TDAH é um transtorno que envolve déficits de atenção e pode afetar também a linguagem, a memória e as habilidades motoras. Embora as crianças com TDAH geralmente tenham um nível de inteligência normal ou acima da média, a condição é caracterizada por problemas comportamentais e de aprendizagem.

O comportamento de uma pessoa com TDAH pode interferir em sua vida familiar, escolar e social, causando dificuldades de concentração e aprendizagem. Essas pessoas têm dificuldade em filtrar estímulos e se distraem facilmente. Elas estão constantemente em movimento, preferindo estar sempre fazendo algo em vez de ficarem paradas. Além disso, são impulsivas e têm uma tendência constante de olhar ou ouvir ao seu redor.

### **3. METODOLOGIA**

Este estudo é de natureza qualitativa, uma vez que se reuniram informações referentes ao tema Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo de forma profunda nas relações, dos processos e dos fenômenos não se reduzem à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001).

No que se refere aos meios, utilizou-se o bibliográfico, visto ser o procedimento adequado quando se trata de pesquisa qualitativa, ou seja, "a pesquisa bibliográfica é feita a partir d levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos como livros, artigos científicos, páginas de web sites" (FONSECA, 2002, p. 32).

Quantos aos fins, a pesquisa é classificada como exploratória, visto que se quis fazer um aprofundamento a respeito do assunto para compreender melhor o problema sobre Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses (GIL, 2007).

## **4. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **4.1. ESCOLA INCLUSIVA**

As discussões sobre a necessidade da sociedade e das instituições escolares se transformarem em espaços que promovam o desenvolvimento de todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças ou necessidades individuais, são essenciais para criar uma escola inclusiva e comprometida com a singularidade de cada um. O preconceito, a desigualdade social e a discriminação surgem de uma visão distorcida e da



falta de conhecimento em relação à diversidade e à diferença. Essa diversidade exige uma luta em prol dos direitos das pessoas socialmente excluídas. “A diversidade cultural e a desigualdade social, apesar de terem conceitos distintos, têm uma ampla relação, isto é, quanto maior a diversidade cultural, maior a desigualdade” (BARBOSA, 2004, p. 3)”.

A inclusão escolar e social da diversidade humana constitui uma maneira de repensar a educação como uma oportunidade de promover mudanças na concepção curricular, tornando-a menos excludente. Independentemente de suas características diversas, todos os indivíduos têm o direito de receber acesso a uma educação de qualidade e de ter suas necessidades educacionais atendidas, quando necessário. A sociedade, a partir do entendimento e da conscientização humanitária, deve buscar a democratização da educação, tornando-se capaz de atender às necessidades de todos.

A diversidade que a educação pretende atender não pode ser estabelecida em termos abstratos, mas ao contrário, deve ser vinculada a uma análise da realidade social atual e deve abranger todo o âmbito macrossocial quanto microssocial. [...] é preciso considerar a diversidade como um projeto socioeducativo e cultural enquadrado em um determinado contexto, e entre as características desse projeto necessariamente devem figurar, a participação e a autonomia (IMBERNÓN, 2000, p. 86-87).

O ponto de vista da inclusão social é compreendido como um processo no qual a sociedade se adapta para ser capaz de incluir todos os indivíduos em seus sistemas sociais (SASSAKI, 1997, p. 41). A Educação Especial vai além das escolas especializadas, devendo fazer parte da educação nas escolas regulares, proporcionando um ensino de qualidade aos alunos que necessitam de atendimento especial. A aceitação da diversidade implica em superar a visão distorcida da “deficiência” ou do “ser diferente” que estamos acostumados, aprendendo a olhar com cuidado para esses indivíduos que merecem ser tratados com dignidade e respeito.

A construção de uma escola inclusiva implica em transformações no contexto educacional: transformações de ideias, de atitudes, e da prática das relações sociais, tanto no âmbito político, no administrativo, como no didático-pedagógico (ARANHA, 2004, p. 9).

As atuações para atender a Educação Especial e inclusiva indica sobretudo na reformulação de políticas educacionais e de implementação de projetos educacionais do sentido excludente ao sentido inclusivo, que transforme a educação em cidadania, cuja uma das finalidades é fazer que os professores sejam cientes sobre a necessidade de cada aluno com deficiência. Para uma inclusão ideal, é necessário que todos sejam aceitos e respeitados, que tenham o direito de inclusão, preferencialmente, na rede regular de ensino.

A educação inclusiva se baseia em princípios democráticos, como igualdade de oportunidades, respeito às necessidades individuais e melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Este paradigma educacional se constitui em oferecer uma escola de qualidade a todos, sem discriminação. Entendemos por escola de qualidade aquela que se empenha em dar uma resposta positiva a todos os alunos, independente de suas particularidades, como as do alunado com deficiência (BATISTA, SOUZA, SANTOS, 2018, p. 13).

A inclusão educacional não depende apenas das adaptações das escolas; é necessário preparar os professores para que saibam receber alunos com diversas necessidades e diversidades. Além disso, é importante preparar os pais para que possam participar do processo educacional no dia a dia. Vale ressaltar que a formação dos professores muitas vezes é deficiente e não aborda adequadamente o trabalho com a diversidade. Trabalhar com essas diferenças não é tarefa fácil, e é necessário utilizar metodologias que estejam fundamentadas na realidade da escola. Não se deve priorizar uma única cultura, deficiência, linguagem ou crença. Os alunos devem ser percebidos como sujeitos capazes, respeitando suas diversidades culturais, sociais e individuais.

## 4.2. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Nesta perspectiva, educar significa enfrentar diariamente o desafio de superar as barreiras para que, na escola, esses alunos possam participar de forma igualitária e desenvolver seus processos de aprendizagem de maneira autônoma. É importante demonstrar como envolver com sucesso os alunos com deficiência em sua aprendizagem, respeitando suas características e necessidades individuais.

[...] principal objetivo da escola no trabalho com alunos com deficiências e/ou diferenças significativas é o mesmo para todos os estudantes. O foco, portanto, está na remoção de barreiras para a aprendizagem, ampliando nossos repertórios de ação para contemplar todos nesse processo de aprendizado constante e apoiá-los na ampliação de seus canais de aprendizado. É importante reafirmar que deficiência ou diferença não são barreiras. A barreira é sempre relacional. Cabe à escola percebê-las e trabalhar para que elas parem de impedir o acesso ao conhecimento (SILVA, GARCEZ, 2019, p. 238).

O objetivo é trabalhar em todas as disciplinas para promover esses cenários protagonistas na vida escolar cotidiana, e inspirar e ajudar, para alcançar a sociedade inclusiva a que aspiramos. No que concerne às estratégias que podem ser utilizadas:

O importante é compreender que as estratégias devem ser apresentadas para toda a turma, e não exclusivamente para um aluno individualmente pelo fato de ele não poder fazer uso de determinado sentido. Isso porque uma pessoa não tem um único estilo de aprendizagem e a diversificação de meios e modos enriquece a aprendizagem de todos, além de ampliar e flexibilizar a forma de abordar os conteúdos, e, nesse sentido, o próprio repertório do professor. Ou seja: se determinado aluno reage mais a uma abordagem visual do conteúdo, isso não significa que apenas essa abordagem deva ser utilizada com ele (SILVA, GARCEZ, 2019, p. 237).

Ao identificar uma via de comunicação mais fácil, abre-se caminho para a ocorrência de uma comunicação eficaz, que pode servir como ponto de partida para estimular o aprendizado por outros meios. Dessa forma, os professores têm a possibilidade de apresentar o conteúdo de diferentes formas e atuar por meio de canais mais ativos, o que facilita a ampliação do repertório dos alunos, levando em consideração a atuação geral dos professores e respeitando as peculiaridades individuais.

É essencial criar essa variedade de estratégias, independentemente do histórico dos alunos, principalmente quando estamos lidando com estudantes que têm maior

dificuldade em aprender ou prestar atenção em comparação com a maioria da classe. Além disso, o uso de materiais textuais com diferentes níveis de complexidade, a inclusão de numerosos exemplos e a promoção de experiências de aprendizagem específicas contribuem para a abertura de canais de comunicação e favorecem uma aprendizagem significativa.

### **4.3. EDUCAÇÃO ESPECIAL E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

A educação especial engloba todos os níveis e etapas do processo educativo, tanto nas classes comuns quanto nas classes especiais. Durante o processo de ensino, são disponibilizados serviços educacionais especiais, recursos e orientações (BRASIL, 2008). Um princípio fundamental da educação especial é garantir que as crianças com deficiência tenham o direito de aprender nas escolas regulares e progredam de acordo com suas limitações e potencialidades (SARTORETTO, 2011). São oferecidos serviços educacionais específicos, recursos identificados, desenvolvidos e organizados, além de materiais instrucionais acessíveis para superar as barreiras existentes.

As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, na Educação Básica – Modalidade Educação Especial, Resolução nº 4 CNE/CEB, de 2009 preconiza que o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BATISTA, SOUZA, SANTOS, 2017, p. 16).

A participação plena dos alunos, considerando suas necessidades específicas, é essencial. As atividades realizadas nos serviços de educação profissional são diferentes das atividades na sala de aula regular e não substituem a escolarização. Esses serviços complementam e/ou fortalecem a autonomia e independência dos alunos, tanto dentro como fora do ambiente escolar (BRASIL, 2008).

O objetivo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos da educação especial. Isso está alinhado com o posicionamento de diversos autores em defesa da inclusão escolar, indo além da simples presença dos alunos nos espaços escolares (CARVALHO, 2004; GLAT, 2007; MATOS, 2013). O processo de integração escolar dos alunos deve abranger também sua participação e aprendizagem escolar.

Com a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, é que foi instituído o Atendimento Educacional Especializado - AEE. Esse modelo de serviço surgiu como recurso de apoio pedagógico, para responder às necessidades educacionais específicas dos educandos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, incluso na classe comum. O AEE é oferecido preferencialmente em Salas de Recursos Multifuncionais, que são espaços educacionais estruturados especialmente para esse fim (BATISTA, SOUZA, SANTOS, 2017, p. 19).

Embora o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenhe um papel importante na integração dos alunos da Educação Especial nas escolas, a organização

geral da escola pode representar uma barreira significativa. Nesse sentido, é fundamental estabelecer parcerias entre os professores do AEE e os profissionais da educação regular, com o objetivo de colaborativamente remover essas barreiras, promovendo assim a efetiva inclusão escolar.

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (BRASIL, 2008, s.p).

A educação inclusiva propõe que a educação especial, como modalidade de ensino estabelecida pela legislação educacional, não seja mais ministrada de forma isolada ou como substituta da educação geral (BRASIL, 2018). Uma estratégia organizada para oferecer suporte educacional especializado em relação à educação regular são os Atendimento Educacionais Especializados (AEE). Na perspectiva da educação inclusiva, espera-se que todas as faixas etárias sejam atendidas na educação especial.

No que consiste na aprendizagem de crianças com TDAH, alunos com dificuldades de aprendizagem também podem tentar compensar seus problemas, adquirindo maus hábitos ou evitando certas áreas de estudo por medo de não conseguirem realizar as tarefas. Nesse processo, a intervenção precoce dos formadores de professores é fundamental. Esses alunos com dificuldades de aprendizagem não conseguem utilizar as mesmas estratégias utilizadas pelos alunos normais de forma rápida, devido à sua baixa capacidade de armazenar informações na linguagem e às dificuldades de memória.

As teorias do processamento da informação da memória. Humana torna o computador como por exemplo, uma metáfora da atividade humana, memória sensorial ou arquivo de informação sensorial mantém brevemente a informação sensorial (sensações) como a percepção de atenção; memória de trabalho é a informação que se concentra de um lado, um dado momento memória ao longo prazo, é o arquivo permanente do conhecimento; memória semântica é a memória para os significados; memória episódica é a de longo prazo para informação vinculada com o momento em um lugar em particular, sobre todos acontecimentos pessoais; e a memória procedimental é a longo prazo sobre a forma de fazer as coisas (PERES, 2018, p. 28).

Ao relacionar esse conceito ao perfil das crianças com TDAH, podemos hipotetizar que esse transtorno está intimamente relacionado às dificuldades que essas crianças têm em aprender, ou seja, em utilizar o aprendizado da maneira necessária. Crianças com TDAH, cujas habilidades ou problemas de aprendizagem requerem educação especial, necessitam de um planejamento educacional baseado em estratégias apropriadas.

O aluno especial ou estudante com necessidades especiais seja educado com condições menos restritivas, de acordo com o programa de educação individualizada, é necessário pensar em uma educação integral inclusiva, respeitando os direitos das crianças, dos profissionais da educação e dos pais. No momento em que enfocamos a dificuldade de aprendizagem na linguagem, os

especialistas são unânimes em defender que a intervenção, quanto mais cedo melhor, pode prevenir e evitar as consequências negativas do desenvolvimento da criança (SILVA, GARCEZ, 2019, p. 167).

Ter boas habilidades comunicativas é essencial, o que significa possuir habilidades e conhecimentos relacionados a como falar, quando falar sobre o quê e com quem falar. É importante distinguir o contexto e o interlocutor, saber o que esperar da pessoa com quem se está conversando, levando em conta o local em que se encontram e esperando que haja tempo para falar. Além disso, é necessário ouvir atentamente o que nos é dito para poder fazer comentários adequados, entre outros aspectos. A partir desses conceitos, fica claro que as dificuldades de ajuste e adaptação em crianças hiperativas e/ou com déficit de atenção serão prejudicadas se não forem devidamente trabalhadas.

Compreender as particularidades das crianças, reconhecer suas dificuldades de comunicação, entender as dificuldades enfrentadas pelos adultos e perceber as deficiências das crianças, como a interação social fraca e a presença de rotinas estereotipadas e artificiais, é crucial. Além disso, a falta de informação sobre os problemas enfrentados pelas crianças, as dificuldades dos adultos em aceitá-las e se adaptar a elas, o desenvolvimento da perturbação e a presença de atitudes parentais inadequadas e respostas emocionais perturbadoras são aspectos fundamentais que interferem seriamente no desenvolvimento da comunicação em crianças com esse transtorno.

## 5. CONCLUSÃO

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) se manifesta como um nível elevado de excitação física, trazendo consigo consequências funcionais ligadas a fenômenos emocionais. O comportamento das crianças com TDAH é caracterizado pela impulsividade, uma vez que elas se distraem facilmente com estímulos externos. No entanto, à medida que essas crianças se desenvolvem, elas conseguem estabelecer metas, criar planos e lidar com as consequências de seus comportamentos frustrantes. O excesso de energia faz com que a criança funcione de maneira hiperativa, hiperfocada e hiperemocional, agindo de forma global, sem ser capaz de se adaptar ou ser flexível em relação às demandas de uma situação específica, como a escolarização. É importante ressaltar que o TDAH não se enquadra completamente na categoria de patologia.

No entanto, o desenvolvimento natural dessas habilidades, como pensamento flexível, execução de tarefas planejadas e exercício de tolerância à frustração, não ocorre de forma espontânea em crianças com TDAH. Essas crianças desafiam educadores, pais e profissionais de saúde a mudarem seus pensamentos, intervenções e padrões de interação. Portanto, é necessário que sejam aplicadas estratégias adequadas para ajudá-las a controlar suas emoções.

## REFERÊNCIAS

- [1] ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v. 1, 2004.
- [2] BATISTA, Claudenilson Pereira; SOUSA, Tatiane Pinto; SANTOS, Christiane Bruce Dos. Programa Arumã: **Formação de professores em Educação Especial**. Atendimento de Educacional Especializado. Manaus: IFAM - APOEMA, 2018.
- [3] BRASIL, 2015. **Lei Brasileira de Inclusão**. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.

- [4] BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008; Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed. rev. e atual. Brasília, 2010. Disponível em: [http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencao\\_pessoas\\_com\\_deficiencia.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencao_pessoas_com_deficiencia.pdf). Acesso em: 05 mai. 2023.
- [5] BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm). Acesso em: 05 maio. 2023.
- [6] BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 07 mai. 2023.
- [7] BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- [8] BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- [9] BARBOSA, Ana Clarisse Alencar, et al. **Educação e Diversidade**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2004.
- [10] BEYER, Otto. Educação Inclusiva ou Integração Escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. In: **Ensaios pedagógicos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- [11] CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre. Mediação, 2004.
- [12] FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- [13] GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- [14] GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.
- [15] IMBERNÓN, Francisco. Um livro para a reflexão e a busca de alternativas educativas para o futuro. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, p. 17-36, 2000.
- [16] MATOS, Maria Almerinda de Souza. **Cidadania, diversidade e educação inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática na rede pública municipal de Manaus**. Manaus: Edua, 2013.
- [17] PERES, Clarice. **TDAH (Transtorno de déficit de atenção e Hiperatividade) da teoria à prática: manual de estratégias no âmbito familiar, escolar e da saúde**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.
- [18] ROHDE, Luis Augusto; BARBOSA, Genário; TRAMONTINA, Silzá; POLANCZYK, Guilherme. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, [S.l.], v. 22, p. S7-S9, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/zsRj5Y4Ddgd4Bd95xBksFmc/?lang=pt>. Acesso em: 05 maio. 2023.
- [19] SARTORETTO, Maria Lúcia. Os fundamentos da Educação Inclusiva. In: **ASSISTIVA, Tecnologia e Educação**, 2014.
- [20] SASSAKY, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- [21] SILVA, Claudia Lopes da; GARCEZ, Liliane. **Educação inclusiva**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2019.
- [22] SULKES, Stephen Brian. MD, Golisano Children's Hospital at Strong, University of Rochester School of Medicine and Dentistry. Avaliação/revisão completa fev 2022. **Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH)**. MSD Manual - Versão Saúde para a Família. Disponível em: <https://www.msmanuals.com/pt-br/casa/problemas-de-sa%C3%BAde-infantil/dist%C3%BAr-bios-de-aprendizagem-e-do-desenvolvimento/transtorno-do-d%C3%A9ficit-de-aten%C3%A7%C3%A3o-com-hiperatividade-tdah>. Acesso em: 20 mai. 2023.



# Capítulo 9

## *Autismo: O processo de inclusão em duas escolas públicas na educação infantil e ensino fundamental na cidade de Parintins/AM*

*Maria do Carmo Serrão da Silva*

*Meryane Silva de Oliveira*

*Raianne Kelry Souza da Silva*

*Mariê Augusta de Souza Pinto*

**Resumo:** O objetivo da pesquisa é compreender as principais dificuldades enfrentadas no cotidiano de duas escolas regulares no processo de ensino-aprendizagem de alunos autistas. Tem-se falado bastante sobre o Autismo, também conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA). Percebe-se que muitas pessoas ainda não possuem conhecimento adequado sobre o assunto, o que indica que está nos estágios iniciais de compreensão e evolução. Além disso, é evidente que muitos pais ainda relutam em enxergar a realidade enfrentada por seus filhos no dia a dia e não aceitam o diagnóstico de autismo, o que dificulta a intervenção e o tratamento das crianças. Essa resistência pode ocorrer por falta de compreensão sobre o tema ou por acreditar que todos os comportamentos do filho são normais. A pesquisa é de natureza qualitativa, realizada por meio de estudo de caso, com caráter apenas descritivo. Constatou-se que os professores se esforçam para acompanhar seus alunos autistas, no entanto, também se tornou visível a necessidade de mais engajamento na aplicação de metodologias que estimulem o desenvolvimento dos alunos autistas no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Autismo. Processo de Inclusão. Escolas Públicas. Educação Infantil. Ensino Fundamental.

## 1. INTRODUÇÃO

Segundo Kanner (2000), o autismo é um distúrbio do desenvolvimento. Ainda não há um número exato de pessoas com autismo nos registros, pois o diagnóstico é feito de forma gradual, passando por pediatras, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, neurologistas, psiquiatras, psicoterapeutas, entre outros profissionais. É fundamental que a família fique atenta ao desenvolvimento da criança para identificar possíveis diferenças precocemente. Os sintomas relacionados aos comportamentos autoestimulatórios e autoagressivos devem ser observados. Além disso, outras características despertam a atenção das pessoas, o que pode causar temor e desconfiança por parte dos pais. É evidente que lidar com as diferenças é um desafio, especialmente quando se trata da aprendizagem dessas crianças.

Essa resistência pode ocorrer por falta de compreensão sobre o tema ou por acreditar que todos os comportamentos do filho são normais. Dessa forma, como é realizado o processo de inclusão em duas escolas públicas do município de Parintins - AM?

A justificativa da pesquisa pauta-se no fato de que, nas vivências nos estágios supervisionados, do curso de Pedagogia, nas quais se observou a necessidade de compreender a vivência e a inclusão das crianças autistas nas escolas, considerando ser algo desafiador para o professor e emergencial para a criança, pois há marcos legais que amparam o acesso e a permanência destes preferencialmente no ensino regular. Este estudo é relevante ainda por mostrar que os pais têm participação imprescindível na educação dos seus filhos com autismo. Portanto, é essencial estabelecer uma ligação entre a família e a escola.

O objetivo da pesquisa é compreender as principais dificuldades enfrentadas no cotidiano de duas escolas regulares no processo de ensino-aprendizagem de alunos autistas. Quanto aos objetivos específicos: a) apresentar um breve histórico sobre o autismo; b) discutir a importância da participação dos pais no processo de inclusão e; c) refletir sobre as leis que regem o autismo.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1. UM BREVE HISTÓRICO SOBRE O AUTISMO

É imprescindível ressaltar que foi em 1943, por meio do psiquiatra Leo Kanner e sua publicação de um artigo descrevendo uma síndrome rara com sintomas que ele chamou de autismo. Logo em seguida, em 1944, o médico austríaco Hans Asperger escreveu um artigo intitulado "Psicopatologia Autística da Infância", que apresentava semelhanças com o artigo de Kanner.

Ambos contribuíram para o avanço do conhecimento na identificação do autismo, embora tenham se deparado com estudos relacionados a distúrbios levemente diferentes. Conforme mencionado por Mello (2007, p. 16), "o autismo é uma síndrome definida por alterações presentes desde idades muito precoces, tipicamente antes dos três anos de idade, e que se caracteriza sempre por desvios qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da imaginação". É indispensável destacar que essas duas questões foram fundamentais para a detecção dos primeiros sinais associados aos Transtornos do Espectro Autista (TEA).

A primeira diz respeito à necessidade de um diagnóstico diferencial mais eficaz, que requer um cuidado adequado. A segunda refere-se à construção de procedimentos a

serem utilizados pela equipe multiprofissional responsável para estabelecer o diagnóstico e identificar comorbidades. Ao longo do tempo, é importante voltarmos aos períodos históricos durante a Segunda Guerra Mundial, quando o Hospital Psiquiátrico Am Steinhof foi palco de muitas atrocidades.

Crueldades foram perpetradas contra crianças e outros pacientes, levando à perda de suas vidas devido aos programas de eutanásia infantil promovidos pelo regime nazista alemão. Vale ressaltar que não apenas essa clínica, mas várias outras também foram cenários de atrocidades ao longo das décadas. Tanto crianças, adolescentes quanto jovens foram submetidos a abusos psicológicos e físicos, além de enfrentarem a fome como consequência. Alguns foram vítimas de experimentos inesperados, enquanto aqueles que sobreviveram foram assassinados por meio de injeções letais, exposição a gases tóxicos e inanição. Com o tempo, centenas de cadáveres foram descobertos, assim como partes específicas do corpo, como cérebros, que foram estudados para compreender sua origem e até mesmo diagnosticar as causas da morte.

Conforme o estudo, é importante ressaltar a significativa contribuição da psiquiatra inglesa Lorna Wing para o campo do autismo, o que a coloca na História da Medicina. Como menciona Liberalesso (2020, p. 15), "não poderíamos ignorar a enorme contribuição desta psiquiatra inglesa ao autismo". Wing, que era psiquiatra, diagnosticou o autismo em sua própria filha e dedicou-se a buscar estudos relacionados ao desenvolvimento sócio emocional humano, que têm correlação com o campo do autismo. Ela se uniu a um grupo de pais que também tinham filhos com TEA e, inspirados nas ideias da psicanálise e nos trabalhos de Kanner, fundaram em 1962 a National Autistic Society no Reino Unido.

Mas, retornando à psiquiatra Lorna Wing, devemos lembrar que ela foi uma das primeiras médicas que destacou a importância da contribuição genética para a origem do autismo, tendo inclusive realizado pesquisas de campo nesse sentido, além de lhe ser atribuída a introdução do termo "síndrome de Asperger" no ano de 1976 (LIBERALESSO, 2020, p. 16).

Sabe-se que a implementação de ações avulsas não contou com o apoio das políticas públicas durante a transição do século XIX para o século XX. Esse período foi marcado pelo aumento das classes especiais, que promoviam uma educação segregada para esses indivíduos. Conforme Mantoan (2002):

Evidencia três grandes períodos da educação especial no Brasil, o primeiro de 1854 a 1956 foi marcado por iniciativas de caráter privado; o segundo, de 1957 a 1993, define-se por ações oficiais de âmbito nacional; e o terceiro, de 1993 em diante, caracteriza-se pelos movimentos em favor da inclusão escolar.

Nessa concepção, o primeiro período era voltado para atendimentos clínicos especializados, com uma abordagem assistencialista em relação às pessoas com deficiência mental, física e sensorial, seguindo o modelo da instituição pioneira do Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro, em 1854. Em 1857, foi implantado o Instituto dos Surdos-Mudos, também no Rio de Janeiro, que atendia apenas uma parcela específica da população com deficiência, abrangendo apenas deficientes

visuais e auditivos. É importante ressaltar, no entanto, o completo abandono em relação à deficiência mental.

Na época, eram adotadas abordagens médico-pedagógicas, com ênfase em práticas higienistas. Em outras regiões do Brasil, havia a figura do médico escolar, responsável pela identificação e educação dos considerados "anormais" pela sociedade. Foram exploradas várias abordagens para incluir as pessoas com deficiência de maneira sutil. Vale destacar que a introdução da psicologia no processo educacional trouxe uma grande contribuição, assim como a aplicação de testes de inteligência, que visavam diagnosticar as deficiências mentais. No entanto, é importante observar que o uso de termos como "anormais" era considerado inadequado por muitos.

A educação enfrentou vários desafios e termos não significativos ao longo dos anos, porém, as mudanças sociais e a conscientização impulsionaram os movimentos sociais que lutavam pelos direitos educacionais. Os primeiros resultados significativos surgiram com a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu, em seu artigo 208: "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988).

Foram necessárias várias batalhas para alcançar o processo de inclusão escolar. Foi somente a partir da década de 1990 que o termo inclusão começou a ser discutido, levando em consideração o processo histórico para se chegar a uma compreensão mais ampla do conceito. Atualmente, estamos em um estágio avançado nessa caminhada, tendo superado muitos obstáculos, embora ainda existam desafios a serem enfrentados.

## **2.2. A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NO PROCESSO DE INCLUSÃO**

Torna-se perceptível que os pais que acompanham seus filhos durante o processo escolar obtêm grande sucesso no desenvolvimento deles. Nesse sentido, o ambiente escolar busca compreender o aprendizado dos alunos autistas da melhor forma possível, por meio de metodologias adequadas. Para isso, é essencial a participação dos pais nesse processo de aprendizagem, assim como o estímulo ao convívio social.

Os pais devem interagir com seus filhos e levá-los a passeios nos quais possam ter contato com outras crianças. É importante planejar essas atividades de forma controlada para que tudo ocorra dentro dos limites estabelecidos.

É necessário fazer observações de acordo com as particularidades de cada criança e ajustar as propostas de tratamento conforme o grau de autismo e o progresso alcançado. Além disso, a participação da família é essencial no tratamento. Conforme destaca a citação, "o autista precisa ser tratado como um membro da família e não como um soberano, a quem é tudo permitido". Desde o nascimento, o primeiro contato do bebê é com os pais. Portanto, é crucial que os pais estejam atentos às fases do desenvolvimento da criança, a fim de identificar os sinais iniciais e realizar intervenções imediatas para os procedimentos futuros.

A maior plasticidade das estruturas anátomo-fisiológicas do cérebro nos primeiros anos de vida e o papel fundamental das experiências de vida de um bebê, para o funcionamento das conexões neuronais e para a constituição psicossocial, tornam este período um momento sensível e privilegiado para intervenções. Assim, as intervenções em casos de sinais iniciais de problemas de

desenvolvimento que podem estar futuramente associados aos TEA podem ter maior eficácia, devendo ser privilegiadas pelos profissionais (BRASIL, 2014, p.16).

Seguindo os pressupostos, é imprescindível que os pais fiquem atentos desde os primeiros anos de vida do bebê para identificar sinais iniciais de problemas no desenvolvimento. Quanto mais cedo esses casos forem identificados, mais rapidamente serão realizados os procedimentos adequados para promover seu desenvolvimento. No entanto, é importante ressaltar que não se deve fazer um diagnóstico precipitado, pois isso pode obscurecer a compreensão da verdadeira condição do bebê, especialmente em relação ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) (BRASIL, 2014, p.16,).

Para isso, é necessário que os pais acompanhem o desenvolvimento do bebê, uma fase muito importante. Infelizmente, muitos pais têm dificuldade em aceitar que algo diferenciado possa estar acontecendo com seu filho, o que pode ser prejudicial para a criança. Já ocorreram casos de pais que não aceitaram uma criança com deficiência devido a um pensamento arcaico, que considera a criança como inútil, uma aberração ou utiliza outros termos pejorativos. Infelizmente, ainda ocorrem situações inadmissíveis no nosso dia a dia. No entanto, não devemos permitir que essas situações passem despercebidas. Ser diferente não impede nenhum ser humano de viver a vida da forma que lhe convém.

Quando um bebê a partir dos seis meses apresenta sintomas como falta de acompanhamento dos movimentos, falta de resposta auditiva e ausência de balbucio, é necessário ficar atento e buscar atendimento para ele devido ao atraso em seu desenvolvimento. O diagnóstico de TEA (Transtorno do Espectro Autista) é essencialmente clínico e baseia-se em observações da criança e em entrevistas com pais e/ou cuidadores (BRASIL, 2014, p. 36).

É importante ressaltar a importância do diagnóstico precoce, pois quando a criança ingressa na escola, o diretor e os professores poderão se preparar adequadamente para receber o aluno, levando em consideração seu diagnóstico. O TEA é dividido em três níveis de gravidade: leve, moderado e grave. Assim, é possível articular e buscar professores capacitados para atender os alunos autistas, oferecendo acompanhamento especializado e salas de recursos adequadas.

Por isso, é de suma importância que os pais acompanhem de perto o processo de aprendizagem de seus filhos, pois as crianças autistas necessitam de cuidados e atenção adequados para que possam se incluir e interagir com seus colegas de classe. Além disso, é fundamental que recebam o acompanhamento adequado, levando em consideração o nível do autismo, como mencionado anteriormente. Tanto psicólogos quanto fonoaudiólogos podem avaliar os desvios qualitativos nas áreas de interação social e linguagem presentes nos casos de TEA (BRASIL, 2014, p. 40).

Esses diagnósticos devem estar nas mãos dos professores que irão acompanhar os alunos autistas. Essa responsabilidade recai sobre os pais ou responsáveis pela criança. Ao incluir uma criança no ambiente escolar, é essencial que os pais forneçam todas as informações relevantes sobre a criança, uma vez que é de sua inteira responsabilidade garantir a aprendizagem dos alunos autistas dentro da sala de aula. Além disso, se a criança estiver enfrentando dificuldades de aprendizado, é importante disponibilizar a sala de recursos, onde é possível oferecer reforço por meio de metodologias interativas voltadas para chamar a atenção desses alunos. Durante os estágios observados, foi notável que os professores, ao perceberem que uma criança autista está enfrentando dificuldades



ou se sentindo desconfortável na sala de aula, solicitam a presença do responsável pela sala de recursos para acompanhá-la.

### **2.3. LEIS QUE REGEM O AUTISMO NA INCLUSÃO SOCIAL**

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº.9.394/96, que vem para reforçar a obrigatoriedade do país em prover uma educação que atenda as especificidades de todos. Em seu artigo 58, reafirma:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

É fundamental que as leis sejam efetivamente colocadas em prática e, para isso, é necessário que as pessoas as conheçam, pois muitas vezes falta conhecimento sobre as leis. No caso específico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma síndrome comportamental que pode afetar a socialização do aluno, levando-o muitas vezes ao isolamento, é importante destacar que o TEA está abrangido pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015). Esse estatuto tem como objetivo assegurar e promover os direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, que são definidas como aquelas que possuem um impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que dificulte sua participação na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Além da proteção fornecida por essa norma inclusiva, as pessoas com Transtorno do Espectro Autista também são amparadas pela Lei Nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa lei assegura diversos direitos, incluindo o atendimento prioritário nos sistemas de saúde pública e privada.

### **3. METODOLOGIA**

Este estudo tem natureza qualitativa, visto que pesquisa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 14).

Quanto aos meios, utilizou-se o estudo de caso, objetivando coletar os dados de forma bastante específica para compreender as principais dificuldades enfrentadas no cotidiano de alunos com autismo, no processo de ensino-aprendizagem, em 2 (duas) escolas regulares, no município de Parintins/AM. Este método corrobora para uma melhor compreensão dos fenômenos individuais, os processos organizacionais e políticos da sociedade. Através desta ferramenta é possível entender a forma e os motivos que levam a determinada decisão. Tem-se o estudo de caso como estratégia de pesquisa que



abrange um método que abarca tudo em abordagens específicas de coletas e análise de dados (YIN, 2001).

No que se refere aos fins, a pesquisa é exploratória, uma vez que se quis fazer um aprofundamento acerca do tema Autismo: o processo de inclusão em duas escolas públicas na Educação Infantil e Ensino Fundamental na cidade de Parintins/AM<sup>1</sup>. Este tipo de pesquisa, como o nome diz, deseja-se explorar, logo, visa possibilitar maior familiaridade com o problema pesquisado, conforme Gil (2007).

Como procedimento técnico, utilizou-se a observação direta assistemática. O instrumento usado para coletar os dados foi o diário de campo com o propósito de fazer anotações acerca da inclusão dos alunos autistas nas instituições de ensino selecionadas. O universo da pesquisa foi 2 (duas) escolas públicas da rede municipal na cidade de Parintins – AM. A primeira (escola A) oferece Educação Especial, Educação Infantil e Ensino Fundamental. A segunda (escola B) atende crianças na etapa da pré-escola. Nesta, foram observadas 2 (duas) salas de aula e, naquela, 1(uma). O total de alunos participantes foi 3 (três), 2 do gênero feminino e 1 maculino. O período de observação foi de março a abril de 2022.

## **4. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **4.1. ANÁLISE DA OBSERVAÇÃO *IN LOCU* SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE PARINTINS-AM**

Brasil (2014) afirma que a teoria por meio da prática faz todo o sentido, pois os resultados só ganham significado quando se vivencia a realidade. As manifestações do Transtorno do Espectro Autista (TEA) são percebidas desde a primeira infância, geralmente antes dos três anos de idade, e a identificação precoce desempenha um papel crucial, uma vez que intervenções realizadas precocemente melhoram o prognóstico para um desenvolvimento típico.

Diante disso, considerando os objetivos propostos neste estudo, as observações mostraram que, na escola A, os professores parecem capacitados para atender alunos com TEA. A escola possui estrutura adequada para atender tanto alunos com autismo quanto com deficiência. Porém, o que se percebeu, foi que a aluna X, tinha dificuldade de acompanhar os colegas na realização de atividades, e tarefas na sala de aula, do mesmo modo, compreender a explicação do professor na mesma proporcionalidade que os outros colegas. Por isso, ela precisava ir para a sala de recursos multifuncionais, onde tinha total atenção do professor.

É vital mencionar a importância da sala de recursos no desenvolvimento da criança. No entanto, esse termo também se torna objeto de discussão, uma vez que há uma clara ruptura na sala de aula quando a criança não consegue acompanhar os colegas. Surge então a questão: é necessário que essa inclusão seja efetivamente inclusiva. É na escola que muitas suspeitas de TEA surgem, quando os educadores percebem que a criança não consegue acompanhar as atividades no mesmo ritmo que os colegas, e não responde da mesma forma aos estímulos (AUTISMO & REALIDADE, 2013).

As observações evidenciaram também que, apesar de ser perceptível a capacitação do professor, ele precisava se esforçar bastante para que a criança autista pudesse

---

<sup>1</sup> Em acordo com os autores, os nomes das escolas são preservados nesta pesquisa.

desenvolver sua interatividade. Isso é bem necessário, uma vez que o desenvolvimento dela precisa ser instigado para se adaptar ao ambiente escolar.

A escola B de Educação infantil também trabalha com o processo de inclusão, nesta, as crianças autistas tinham o acompanhamento do professor especializado na sala de aula. Percebe-se que os docentes davam apoio, estimulavam e incentivavam os alunos, de modo a não os deixar sem práticas nas atividades do dia a dia. Estes docentes são, na realidade, capacitados para exercer esta função, embora, no que se refere à metodologia, deixavam um pouco a desejar, visto que, por exemplo, não usavam recursos didáticos que pudessem despertar a vontade das crianças em fazer as atividades. “Para que o processo ensino-aprendizagem seja completo, o docente necessita unir tanto estratégias metodológicas diferentes quanto o conteúdo didático-pedagógico que está por trás da prática em si” (MACIEL; GOMES-SOUSA, 2020, p. 6).

O professor ministrava a aula sempre direcionando para todos, porém eram raríssimos os momentos em que elas crianças com TEA participavam sem o apoio do docente especializado. Por muitas vezes ficavam impacientes, principalmente na hora de brincar, pois elas ainda estão aprendendo a compartilhar as coisas.

## 5. CONCLUSÃO

O presente artigo buscou compreender as principais dificuldades enfrentadas no cotidiano de duas escolas regulares no processo de ensino-aprendizagem de alunos autistas em Parintins/AM. A partir da realidade vivenciada através do estágio podemos ter uma visão baseada nas observações da relação dos alunos (as) com o professor (a).

Destaca-se que o professor/mediador é bastante comprometido com o seu trabalho, pois acompanha todos os dias o aluno autista conforme o seu desenvolvimento e, o papel da escola é dar suporte o suficiente para que o educador se sinta confortável nos seus atendimentos às crianças, Deste modo, há que considerar, nas escolas, a importância do professor especializado e as salas de recursos multifuncionais.

Outro fator que se destaca são as metodologias, estas, ainda precisam progredir bastante diante da situação vivenciada, dessa forma é necessário que os professores possam priorizar novas metodologias para instigar o desenvolvimento da criança autista. Isto porque a falta de metodologia em sala de aula realmente faz uma grande diferença, principalmente com crianças pequenas, que costumam ser bastante agitadas e precisam ser atraídas por algo que as prenda, como jogos educativos. É importante direcionar o diálogo, levando em consideração a realidade do convívio, e promover a interação por meio de atividades como desenhos, brincadeiras, pinturas e mini teatros.

Sabe-se que o processo da criança está em desenvolvimento, ela ainda está aprendendo a se adaptar com os colegas de sala de aula, tornando-se independente aos poucos. Na realidade, dependendo do grau de autismo dela, é viável que o professor possa acompanhar a sua fase com bastante cuidado. Pois, algumas crianças autistas são impacientes, outras agressivas, outras muito tímidas, outras não aceitam contato com outras pessoas, é uma diversidade de pensamentos, ações e reações completamente diferentes umas das outras.

Por conseguinte, a inclusão deve ocorrer não somente em contato com o professor (a), mas sim, com todos os que estão convivendo diariamente em sala de aula e na totalidade da escola. Cabe ao professor/mediador reconhecer as singularidades das

crianças com TEA, assim como seu comprometimento com elas, articulando seu diálogo e planejamento curricular que são indispensáveis para o desenvolvimento destas crianças. Do mesmo modo, a família precisa acompanhar o desenvolvimento delas no processo da inclusão educacional.

## REFERÊNCIAS

- [1] AUTISMO & REALIDADE. Cartilha Autismo e Educação. São Paulo: [s.n], 2013. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/convivendo-com-o--tea/cartilhas/>. Acesso em: 30 mai 2023.
- [2] BAUER, Martin W.; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático. Gareschi, P. A. (trad.), 7a edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- [3] BRASIL. **Autismo: orientação para os pais**. Casa do Autista, Brasília: Ministério da Saúde, 2000.
- [4] BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- [5] BRASIL. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.
- [6] BRASIL. **Lei 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 de dez.1996.
- [7] BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Brasília: **Diário Oficial da União**.
- [8] BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm) . Acesso em: 25 de maio de 2023.
- [9] BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014.
- [10] CAMARATA, S. **Early identification and early intervention in autism spectrum disorders: Accurate and effective?** International Journal of Speech-Language Pathology, [s.l.], v. 16, n. 1, p. 1-10, fev. 2014. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24410017/>. Acesso em: 30 maio 2023.
- [11] FALLEIROS, I.; LIMA, J. C. F.; MATTA, G. C.; PONTES, A. L. M.; LOPES, M. C. R.; MOROSINI, M. V. C.; CORBO, A. D. A Constituinte e o Sistema Único de Saúde. In: PONTE, C. F.; FALLEIROS, I. (Coord.) **Na corda bamba de sombrinha: a saúde no fio da história**. Rio de Janeiro: Fiocruz/COC, 2010.
- [12] GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2007.
- [13] LIBERALESSO, Paulo. **Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências** (livro eletrônico) /Paulo Liberalesso e Lucelmo Lacerda. —1ª.ed.—Curitiba: Marcos Valentin de Souza, 2020.
- [14] MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. Universidade Estadual de Campinas. Unicamp, v. 25, 2002.
- [15] MACIEL, Fátima Miliane Silva; GOMES-SOUSA, Francisco Ebson. Desafios nos espaços de atuação de professores de libras: um relato de experiência em uma sala de AEE. **VII Congresso Nacional de Educação**, 2020.
- [16] MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- [17] MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático**. 5 ed. São Paulo: AMA. Brasília: CORDE, 2007.
- [18] PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. D. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª. ed. Novo Hamburgo: Universidade Freevale, 2013.
- [19] SILVA, Lorena Rodrigues. **Inclusão de crianças autistas na Educação Infantil [manuscrito]: um estudo na literatura acadêmica / Lorena Rodrigues Silva**. - 2023.41 F.
- [20] YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam. 2001.

www.poisson.com.br  
contato@poisson.com.br

@editorapoisson



<https://www.facebook.com/editorapoisson>



**Produzir  
&  
Publicar**

