

A PROFESSORA DE Educação Especial



NARRA A SUA HISTÓRIA



ORGANIZADORES:

Isaac Rodrigues Saglia- João Paulo Oliveira Marum

PREFÁCIO:

Luciana Haddad Ferreira

Organização

Isaac Rodrigues Saglia

João Paulo Oliveira Marum

A professora de Educação Especial narra a sua história



1ª Edição
Foz do Iguaçu
2025

© 2025, CLAEC

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 5988 de 14/12/73. Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito da editora, poderá ser reproduzida ou transmitida para fins comerciais, sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros. Aplica-se subsidiariamente a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Diagramação: Valéria Lago Luzardo

Capa: Gloriana Solis

Revisão: Isaac Rodrigues Saglia e João Paulo Oliveira Marum

ISBN: 978-65-89284-78-9

DOI: <https://doi.org/10.23899/9786589284789>

Disponível em: <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/book/148>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A professora de Educação Especial narra a sua história [livro eletrônico] / organização Isaac Rodrigues Saglia, João Paulo Oliveira Marum. 1. ed. Foz do Iguaçu, PR: CLAEC e-Books.

Vários autores.

Vários colaboradores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-89284-78-9

1. Educação Especial. 2. Professores. 3. Narrativa e memória. I. Saglia, Isaac Rodrigues. II. Marum, João Paulo Oliveira.

CDD: 370

Os textos contidos neste e-book são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e autoras, incluindo a adequação técnica e linguística.

Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura – CLAEC
Diretoria Executiva

Me. Bruno César Alves Marcelino
Diretor-Presidente

Dra. Cristiane Dambrós
Diretora Vice-Presidente

Dra. Betania Maciel
Diretora Vice-Presidente

Dr. Fábio do Vale
Diretor Vice-Presidente

Editora CLAEC

Me. Bruno César Alves Marcelino
Editor-Chefe

Dra. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo
Editora-Assistente

Dr. Lucas da Silva Martinez
Editor-Chefe Adjunto

Bela. Valéria Lago Luzardo
Editora-Assistente

Conselho Editorial

Dra. Ahtziri Erendira Molina Roldán
Universidad Veracruzana, México

Dra. Marie Laure Geoffray
Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, França

Dra. Denise Rosana da Silva Moraes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Dra. Ludmila de Lima Brandão
Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Dr. Djalma Thürler
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Dr. Marco Antonio Chávez Aguayo
Universidad de Guadalajara, México

Dr. Daniel Levine
University of Michigan, Estados Unidos

Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Dr. Fabricio Pereira da Silva
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Sandra Catalina Valdetaro
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. Francisco Xavier Freire Rodrigues
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Dra. Susana Dominzaín
Universidad de la República, Uruguai

Dra. Isabel Cristina Chaves Lopes
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Suzana Ferreira Paulino
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil

Dr. José Serafim Bertoloto
Universidade de Cuiabá, Brasil

Dr. Wilson Enrique Araque Jaramillo
Universidad Andina Simón Bolívar, Equador

Prefácio

Educação especial na escola pública: experiências e narrativas docentes

Esta obra reúne relatos de professores e professoras da Educação Básica que vivem, todos os dias, os desafios e as possibilidades da inclusão escolar no âmbito da Educação Especial. Por isso, trata-se de uma coletânea que parte da vivência para buscar fundamentação e diálogo no campo das teorias: cada capítulo emerge da experiência concreta de quem, mesmo em contextos marcados por escassez de recursos, sobrecarga de trabalho e limitações institucionais, insiste em construir caminhos para que todos aprendam e se desenvolvam ocupando o espaço que lhes é direito: o da escola.

Longe de romantizar a inclusão ou reduzi-la a uma sequência de registros pessoais marcados apenas por boas intenções, os relatos aqui reunidos escancaram as dificuldades enfrentadas cotidianamente: a falta de políticas efetivas, de apoio especializado, de formações e de materiais adequados. Mas, ainda assim, os autores não se furtam ao enfrentamento criativo dessas adversidades, produzindo práticas que respeitam as singularidades dos estudantes e afirmam, com coragem, que não é possível ensinar bem quando se parte da negação da diferença. Os textos reafirmam que a Educação Especial tem um público-alvo específico, cujas necessidades não são plenamente atendidas por abordagens desenhadas para um aluno cujo desenvolvimento é considerado típico, mas deixam evidente que toda a escola – seus alunos, famílias e profissionais – se beneficia quando se diversificam as formas de ensinar e aprender.

Ao tornar visível a batalha cotidiana de tantos educadores pela permanência dos estudantes no espaço comum da escola, esta obra traz argumentos, testemunhos e força à luta por uma escola pública que seja, de fato, inclusiva, plural e democrática. Em tempos de retrocessos nas políticas educacionais, os relatos aqui apresentados também anunciam possibilidades: mostram que, apesar de tantas barreiras, há professoras e professores comprometidos com o direito inegociável de aprender, e com a construção coletiva de uma escola que acolha a todos.

No registro Amanda Silva, intitulado *A escola vai à praia: nas ondas da diversidade, a inclusão que transforma vidas*, a experiência de levar estudantes à praia é trazida a debate. Ao destacar a centralidade da escuta, da família e da vivência concreta na formação de identidades positivas, a autora demonstra como experiências coletivas fora dos muros escolares podem promover memórias afetivas, ampliar repertórios culturais e transformar o modo como vemos e vivemos a inclusão.

Isaac Saglia, João Paulo Marum, Katia Gabrielli e Matheus Luiz Céfaló rememoram, em *As Memórias acadêmica e profissional de um professor de Educação Especial na Educação Básica*, vivências familiares, desafios escolares e práticas pedagógicas, apontando para a escrita narrativa como dispositivo de construção da identidade profissional do professor-pesquisador, que emerge como um gesto ético-político de compromisso com a educação inclusiva.

No capítulo *As práticas pedagógicas de uma professora da Educação Especial no cotidiano de uma escola pública no município de Campinas – SP*, de autoria de Ana Paula Gomes e Isaac Saglia. Neste capítulo, uma professora da Educação Especial narra sua vivência cotidiana, evidenciando como suas práticas foram se transformando a partir do contato direto com os estudantes e suas famílias. A autora compartilha sua própria trajetória de identificação com a deficiência, o que amplia sua sensibilidade para a inclusão como causa pertencente. Com uma abordagem crítica e afetiva, o capítulo reafirma que a educação inclusiva exige compromisso coletivo, flexibilidade pedagógica e o reconhecimento de que há múltiplas formas de ensinar e aprender, inclusive fora dos parâmetros tradicionais de alfabetização. Ao valorizar as pequenas conquistas do cotidiano, o texto propõe uma prática educativa centrada na dignidade e na diferença.

Na mesma direção, o texto *Atendimento educacional especializado: um lugar de escuta*, de Patrícia Dias, articula conceitos como o brincar, a linguagem e o corpo para compreender os processos subjetivos que atravessam a inclusão escolar, reafirmando que a escuta qualificada não é um gesto técnico, mas uma aposta na alteridade como fundamento da aprendizagem e da inclusão.

A autora Amanda Souza narra com sensibilidade e coragem, em *Da luta à realização: trajetória de uma professora universitária na Espanha*, os caminhos que a levaram da periferia do interior paulista à docência universitária na Espanha, atravessando desafios sociais, acadêmicos, afetivos e linguísticos. A narrativa mobiliza a escrita de si como prática de memória, resistência e afirmação, revelando como a educação – especialmente a pesquisa em altas habilidades/superdotação – se tornou instrumento de emancipação pessoal e transformação social.

Cleusa Guedes e Luciana Rizzi contribuem, ao escrever *Educadora especial: histórias e memórias que contribuíram para a construção da aprendizagem do aluno incluído*, para a compreensão da complexidade da trajetória de implantação de uma Sala de Recursos em uma escola pública. A narrativa destaca como as práticas pedagógicas inclusivas foram construídas com o objetivo de valorização das potencialidades dos estudantes, como no caso dos alunos cegos que, com o ensino do Braille e a chegada de computadores, passaram de ouvintes a produtores de conhecimento.

Na sequência, em *Estratégias para a inclusão de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade no ensino regular: sanando as dificuldades em Matemática*, Emanoela Grimaldi e Reginaldo Grimaldi discutem, a partir de uma revisão sistemática da literatura, os desafios enfrentados por alunos com TDAH na aprendizagem da Matemática, destacando o impacto de déficits atencionais e de memória de trabalho no desempenho escolar. Com base em autores nacionais e internacionais, defendem uma escola que reconhece e acolhe as singularidades dos estudantes com TDAH, promovendo intervenções sensíveis e coletivas que sustentem sua autonomia e participação ativa no processo educativo.

Já em *Estudos do cotidiano: abordagem de atividade psicomotora aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)*, Kamille Losquiavo, Sirlei Pastore, Vanildo Tonetto e Guilherme Silva apresentam uma proposta metodológica que integra psicomotricidade, linguagem geométrica e jogos simbólicos para o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas em estudantes com TEA. Fundamentados em autores como Wallon e Piaget, valorizam a relação entre corpo, afeto e inteligência. Os resultados evidenciam que a mediação realizada potencializa a aprendizagem e a construção da percepção de si e do outro no contexto educacional inclusivo.

Encerra o conjunto de relatos o texto *Transtorno do Espectro Autista: a ludicidade como estratégia à aprendizagem leitora*, as autoras Fernanda Dutra e Jéssica Hencke apresentam um estudo de caso com um estudante autista de 12 anos, evidenciando como o envolvimento com o universo simbólico do estudante – neste caso, o anime Naruto – pode transformar o ato de aprender em uma experiência significativa, criativa e afetivamente potente.

Cada uma das experiências relatadas convida à escuta, à reflexão e, sobretudo, ao reconhecimento da potência do cotidiano escolar quando o compromisso com a inclusão se torna coletivo. Ao longo dos capítulos, os leitores encontrarão relatos densos, sensíveis e teoricamente fundamentados, que não apenas registram as desigualdades ainda presentes nas escolas públicas, mas também apontam possibilidades reais de transformação. Que este livro possa ser inspiração a quem deseja aprender com os caminhos trilhados por docentes que, em meio a tantos desafios, seguem fazendo da escola um lugar de presença, resistência e reinvenção. Boa leitura!

Luciana Haddad Ferreira

Sumário

- A escola vai à praia: nas ondas da diversidade, a inclusão que transforma vidas** 8
Amanda Santana Gomes Silva
DOI: <https://doi.org/10.23899/9786589284789.1>
- As memórias acadêmica e profissional de um professor de Educação Especial na Educação Básica** 17
Isaac Rodrigues Saglia, João Paulo de Oliveira Marum, Katia Silene Gabrielli, Matheus Luiz de Souza Céfalo
DOI: <https://doi.org/10.23899/9786589284789.2>
- As práticas pedagógicas de uma professora da Educação Especial no cotidiano de uma escola pública no município de Campinas - SP** 28
Ana Paula Pessoa Gomes, Isaac Rodrigues Saglia
DOI: <https://doi.org/10.23899/9786589284789.3>
- Atendimento educacional especializado: um lugar de escuta** 40
Patricia Unanue Dias
DOI: <https://doi.org/10.23899/9786589284789.4>
- Da luta a realização: trajetória de uma professora de universidade na Espanha** 54
Amanda Rodrigues de Souza
DOI: <https://doi.org/10.23899/9786589284789.5>
- Educadora especial: histórias e memórias que contribuíram para a construção da aprendizagem do aluno incluído** 69
Cleusa Guedes, Luciana Maria Schmidt Rizzi
DOI: <https://doi.org/10.23899/9786589284789.6>
- Estratégias para a inclusão de alunos com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade no ensino regular: sanando as dificuldades em Matemática** 78
Emanoela Ferreira Barnabé Nery Gonzalez Grimaldi, Reginaldo Barnabé Gonzalez Grimaldi
DOI: <https://doi.org/10.23899/9786589284789.7>
- Estudos do cotidiano: abordagem de atividade psicomotora aos estudantes com Transtorno do espectro autista (TEA)** 91
Kamille Postay Losquiavo, Sirlei Pastore, Vanildo Tonetto, Guilherme Pedó da Silva
DOI: <https://doi.org/10.23899/9786589284789.8>
- Transtorno do Espectro Autista: a ludicidade como estratégia a aprendizagem leitora** 101
Fernanda Andara Pereira Dutra, Jéssica Hencke
DOI: <https://doi.org/10.23899/9786589284789.9>

A escola vai à praia: nas ondas da diversidade, a inclusão que transforma vidas

Amanda Santana Gomes Silva*

A Educação Especial Inclusiva sempre foi vista como um desafio para muitos professores e professoras e para os gestores, e isso se justifica pela necessidade de criação de políticas educacionais específicas para a educação inclusiva e pela oferta de formação continuada a fim de promover essa modalidade educativa.

Este texto busca refletir a união entre a vivência de um passeio à praia com os estudantes do público da educação especial e o conceito de inclusão, além de destacar o aspecto transformador e significativo da experiência para os alunos e para a comunidade escolar. Este relato justifica-se, pois, a experiência vivida é considerada uma fonte legítima de conhecimento, Clandinin (2013) afirma que a investigação narrativa honra a experiência vivida, uma visão compartilhada, como uma fonte de conhecimento e compreensão importantes.

Para compreender e interpretar as vivências e narrativas, conforme Abrahão (2014), é importante compreender a lógica de si e do outro, na construção de cada experiência e narrativa e na reconstituição de significados durante o processo. “[...] reflexividade (auto)biográfica de cada sujeito que lhes possibilita expressar as próprias vivências de vida e de formação com a inclusiva identitária” (Abrahão, 2014, p. 42).

A primeira vez que ouvi a palavra 'inclusão', ainda na faculdade, imaginei um enorme desafio e que eu jamais estaria apta para assumir esta função mesmo depois de formada, em meus pensamentos, eu não tinha competência nenhuma para lidar com as questões da educação especial inclusiva, menos ainda para lidar com as pessoas público da educação especial (capacitismo, talvez), eu precisaria de uma formação com muita qualidade para que eu conseguisse compreender sobre essa atuação.

No contexto da minha educação e da formação inicial como pedagoga, a educação especial inclusiva foi como um conceito distante, as disciplinas da faculdade de pedagogia não se aprofundaram nessa temática e minhas experiências de estágio em

* Doutoranda e Mestra em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar e Membro do Grupo de Pesquisa FOREESP (Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial). Especialização em Educação Especial Inclusiva com ênfase em Altas Habilidades/Superdotação pela UNESP. Pedagoga. Profa. de AEE em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) na Prefeitura de São Paulo. Bolsista CAPES. Contato: amandasgs@estudante.ufscar.br

escolas particulares, não me trouxeram experiências práticas acerca da educação especial inclusiva.

No entanto, ao longo dos anos na experiência docente, fui entendendo o sentido da verdadeira inclusão, que não está apenas relacionado à acessibilidade arquitetônica e física, ou no acesso à escola e ao ensino, mas nas estratégias pedagógicas para que estes estudantes possam aprender e se desenvolver.

Na Educação Integral e em Tempo Integral, que visa promover a permanência do aluno por no mínimo sete horas diariamente na escola e abranger aspectos intelectuais, físicos, afetivos, sociais e culturais da educação (Freitas et al., 2023), preocupando-se com a formação do aluno para o exercício da cidadania. Este conceito de Escola Integral é discutido no Brasil desde 1930 com o Movimento Escola Nova, preconizado por Anísio Teixeira, que defendeu a educação pública universal, gratuita, obrigatória, laica e de qualidade como base para a democracia e a justiça social (Lioti; Zanatta, 2020). A educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a educação integral são concepções de educação fundamentais para a superação das desigualdades e principiam aspectos como: equidade, inclusão, acessibilização (Gomes-Silva; Mendes, 2025).

O contexto da escola em que atuo, trata-se de uma escola de ensino fundamental I e II, que atende crianças e adolescentes do 1º ao 9º ano e oferta a Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo que atende a maioria dos alunos do Fundamental I (1º ao 4º ano) em tempo integral, nas turmas do período da tarde. A escola está localizada no município de São Paulo, na região central da cidade, é uma escola da rede municipal de ensino. Sou professora de AEE nesta escola desde 2017, ano em que a escola aderiu ao “Programa Mais Educação” para ampliação da jornada de permanência dos alunos em aula. Nas escolas com este perfil os alunos fazem ao menos três refeições, nesse caso: almoço - na entrada, lanche, e jantar - na saída. Considero este um aspecto fundamental para a dignidade humana e para a justiça social que a escola também tem um papel essencial para sua promoção e garantia.

Atualmente, temos matriculados cerca de 25 estudantes do público da educação especial (cada professora de AEE pode atender até 20 alunos), este número aumentou expressivamente nos últimos anos, em 2018, a quantidade era de 8 estudantes atendidos no AEE. Cabe ressaltar que a educação especial inclusiva é uma modalidade transversal que perpassa todas as etapas de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior, logo, temos estudantes no fundamental I e II e na EJA com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação.

Na rede municipal de ensino de São Paulo existe uma legislação específica para a educação especial, a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Portaria nº 8.764/2016 (São Paulo, 2016) que rege a educação especial inclusiva na rede municipal de ensino. Nela, consta um artigo que instrui que os alunos atendidos e matriculados em escolas de tempo integral não devem ser atendidos em Sala de Recursos Multifuncionais no contraturno escolar. A orientação é de que o estudante seja atendido dentro do seu turno de matrícula, através do Atendimento Educacional Especializado (AEE) colaborativo ou do AEE Itinerante (São Paulo, 2016).

De acordo com a política supracitada, o AEE Colaborativo é definido como:

[...] desenvolvido dentro do turno, articulado com profissionais de todas as áreas do conhecimento, em todos os tempos e espaços educativos, assegurando atendimento das especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE, por meio de acompanhamento sistemático do Professor de AEE (São Paulo, 2016, n. p).

O ensino colaborativo é uma estratégia pedagógica que envolve a parceria entre ensino comum e educação especial, qualifica as práticas pedagógicas em sala de aula e promove a aprendizagem através da interação no espaço de sala de aula comum junto com os colegas de turma, contribuindo para a inclusão de todos e todas, assim como indicado pelas pesquisas, o ensino colaborativo pode contribuir para práticas de inclusão bem-sucedidas e fornecer desenvolvimento profissional contínuo para professores (Mendes, Vilaronga, 2014). O ensino colaborativo propicia uma formação *in loco*, uma vez que o professor regente e o professor de educação especial dividem a responsabilidade pelo planejamento, pela instrução e pela avaliação do processo de ensino-aprendizagem (Zerbato; Capellini, 2019).

Contudo, na escola em que atuo boa parte dos estudantes são atendidos através do AEE Colaborativo, ou seja, estabeleço uma parceria que envolve troca de informações com os demais professores, coordenação pedagógica e direção, além do atendimento e projetos voltados às famílias dos estudantes do público da educação especial.

O meu trabalho envolve conhecer os alunos, suas famílias, conheço, por vezes, a equipe da área da saúde, como terapeutas que os atende, dentre outros envolvidos no processo de desenvolvimento. Eu baseio a minha atuação em um autor francês, chamado Serge Ebersold (2020) que define Abordagem Policêntrica, nessa teoria, o policentrismo traz o devir da pessoa no centro da ação pública, distanciando-se de uma

perspectiva defectológica que fundamenta as dificuldades das pessoas. Nessa concepção, a pessoa é vista como um ser humano em processo de desenvolvimento, capaz de evoluir e desenvolver-se como qualquer outra pessoa, desde que sejam oferecidos os meios devidos (pedagógicos, técnicos, humanos e financeiros). O policentrismo defendido pelo autor envolve profissionais da saúde, profissionais de apoio, gestores, setores de administração e família em uma dinâmica baseada na interdependência com o reconhecimento de cada um e no envolvimento de todos, estimulando-os a compartilhar valores, experiências, interesses e projetos comuns que culmina na centralidade do dever do estudante, potencializando sua capacidade de desenvolvimento (Ebersold, 2020; Gomes-Silva, 2023).

Na perspectiva da Abordagem Policêntrica, criamos um Projeto na escola, chamado “Todos Juntos” que visa criar uma aproximação na relação escola-família e uma relação entre as famílias e/ou responsáveis, a fim de que criem afinidade através de suas histórias e experiências, contudo, nos reunimos mensalmente, em encontro que busca discutir uma temática, por exemplo: autonomia. Geralmente assistimos a algum vídeo ou faço uma explanação a partir de algum texto e partimos para a escuta de cada uma das famílias acerca do tema central, e os presentes compartilham com o grupo como é a sua experiência de promover a autonomia do seu filho/a do público da educação especial. Este projeto ocorre desde 2019, e é perceptível que a relação com as famílias, assim como a comunicação melhoraram significativamente, o que torna o desenvolvimento dos estudantes mais assertivo. Antes da pandemia, em 2020, logo nas primeiras semanas de aula, o tema tratado foi sobre “Trajetória escolar”, onde convidamos Samuel Adiron, um rapaz com síndrome de down que estava terminando o curso de pedagogia e conversou com os presentes sobre a sua trajetória escolar e da importância de se prever adequações e acessibilização de materiais e conteúdos, sempre que necessário, para que o estudante com alguma dificuldade de acessar o currículo também possa ter acesso à outras formas de aprendizagem. Foi um encontro muito significativo, pois as famílias passaram a ver nos filhos e filhas a possibilidade de desenvolvimento e formação para além da escola.

Em um outro encontro, este já em 2024, discutimos sobre o Lazer para as pessoas com deficiência, que é garantido por lei, assim como na Lei Brasileira de Inclusão - LBI, que traz em seu artigo 42, que “a pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, garantindo-lhes o acesso a:

- I - A bens culturais em formato acessível;
- II - A programas de televisão, cinema, teatro e outras atividades culturais e desportivas em formato acessível; e
- III - a monumentos e locais de importância cultural e a espaços que ofereçam serviços ou eventos culturais e esportivos.

A arte e a cultura inclusivas permitem que as pessoas com deficiência ou com transtorno do espectro autista assumam o lugar que lhes cabe enquanto criadores e consumidores da cultura que molda nossa sociedade. O acesso à cultura e ao lazer é vital para o nosso bem-estar e permite que muitos de nós desempenhem plenamente o nosso papel na comunidade local. No entanto, as pessoas com deficiência são, demasiadamente, excluídas destes domínios da sociedade devido à falta de acessibilidade das infraestruturas ou serviços, que não estão adaptados às suas necessidades ou ainda por preconceito e discriminação.

Ao perguntar às famílias sobre como seus filhos acessavam o lazer e a cultura tão ricas presentes na cidade de São Paulo, como parques e museus, dentre outros, com acesso gratuito, a maior parte das famílias assumiram pouco sair com seus filhos/as, que muitas vezes deixavam de sair por receio de julgamentos e olhares estranhos. Muitos disseram que seus filhos/as nunca tinham ido à praia, por exemplo, e os que foram, eram muito pequenos e não iam há anos, nem se lembravam mais da paisagem.

A partir dos relatos das famílias, surgiu a ideia de irmos conhecer a praia e demonstrar às famílias e aos alunos que o lazer é para todos, que essa possibilidade existe e é importante promovê-la e vivenciá-la.

Dessa forma, fomos descobrindo como navegamos juntas e juntos nas ondas da diversidade. Foi nesse espírito de união e aprendizagem mútua que surgiu o projeto “Mar, Cultura e Inclusão” que marcou a vida de alguns alunos e alunas que nunca tinham ido à praia antes. As famílias foram envolvidas neste projeto, afinal era preciso entender que espaço de lazer é para todos, e é direito da pessoa com deficiência ou com TEA acessá-los. Foi uma forma de mostrar às famílias que é possível acessar os lugares públicos de lazer. Como relataram em um dos encontros do “Todos Juntos” que a maioria não saía com seus filhos/as por conta dos olhares ou porque tinham receio de acontecer algo grave, conversamos bastante neste dia, propus um caderno de registro com as experiências culturais e de lazer, estes registros nunca foram realizados pelas famílias, logo, identifiquei a necessidade de mostrar que era possível que esses passeios fossem realizados.

Percebi que o lazer não é democrático!

A ideia de levar esses jovens para a praia, onde muitos nunca haviam ido antes, surgiu como uma forma de vivenciar, na prática, os princípios que defendemos em sala de aula. O mar não era apenas um destino físico; ele simbolizava a imersão de nossos alunos no processo de aprender e se sentir parte de um todo.

Integrar experiências sensoriais no processo de aprendizagem de alunos com deficiência pode melhorar significativamente seus resultados educacionais. Pesquisas indicam que abordagens multissensoriais podem promover aprendizagem inclusiva para alunos com deficiência (Nascimento *et al.*, 2022).

Este projeto teve como finalidade promover a inclusão social, cultural e lazer para crianças e adolescentes do público da educação especial de nosso Espaço de Bitita, através de uma experiência enriquecedora que inclui visita à praia, aquário, museu de pesca, outros espaços culturais e almoço em restaurante no Litoral Paulista, com atividades adaptadas para atender às necessidades especiais dos participantes. Considerando ainda, o contexto social da clientela deste território, pois a maioria nunca vivenciou uma experiência como essa.

A experiência até a chegada, dentro do ônibus, observando a paisagem, cantando e conversando sobre nossas expectativas, disfarçaram a ansiedade por chegar à praia.

Quando chegamos à praia de Santos, vi os olhinhos de todos e todas brilharem. Para muitos, aquela era a primeira vez que viam o mar de perto. Algumas crianças se emocionaram ao entrar no mar, enquanto outras ficaram fixas observando o movimento das águas, enquanto as ondas batiam nos pés. O mais incrível, porém, foi ver como a experiência transcendia as barreiras de comunicação. Para alguns alunos com autismo ou com deficiência, que normalmente têm dificuldades em se expressar verbalmente, foi o mar quem falou. A imersão nas águas, o som das ondas quebrando na areia, tudo parecia ajudá-los a entender o mundo de maneira diferente. A aprendizagem aconteceu de forma orgânica, sem pressões, mas com a imersão no sensorial e no simbólico.

Alguns hesitaram, outros se jogaram imediatamente nas ondas. O medo e a dúvida se misturavam com a alegria e o fascínio de algo desconhecido. Uma aluna, que raramente interage verbalmente, gritou com alegria ao sentir a água fria em seus pés pela primeira vez. Para ela, aquele era um novo tipo de aprendizado, uma aprendizagem que não se ensina com palavras, mas com a experiência de estar no mundo. Víamos nela, o desejo em falar e demonstrar a alegria, mas estava nítido em cada expressão sua,

estava evidente em cada sorriso, em cada abraço. O aluno João¹ o mais ansioso por esse momento) não saía da água, o tempo inteiro se jogava sob as ondas, mergulhava e sentia o gosto da água salgada. Sem saber expressar direito a sua alegria, demonstrava em seus movimentos a alegria e a realização em estar ali.

É chegada a hora do almoço, sentar-se à mesa de um restaurante também não é algo comum para esta comunidade, esta foi mais uma experiência potente para este dia, os alunos puderam selecionar a opção que gostariam de comer no cardápio, eles tiveram voz ativa na escolha. Ali, as famílias puderam conversar e interagir.

No retorno, fomos ao Aquário de Santos, as crianças viram: raias, pinguins, tartarugas marinhas, tubarões e muitas outras espécies marinhas. Um dos alunos recorre à professora e diz: “Nossa, eu nunca tinha visto um bicho desses (pinguim) de perto”. Com certeza essa experiência tem para ele uma marca significativa e ficará eternizada em sua memória, assim como para os demais alunos e alunas.

De acordo com Vygotsky (1998) as interações sociais no desenvolvimento humano são importantes e se aplicam neste projeto. A ideia de que o desenvolvimento cognitivo e afetivo ocorre em contextos sociais e culturais é crucial. Quando um estudante com deficiência ou autismo participa de atividades como a visita à praia e/ou ao aquário, ele está sendo inserido em um ambiente que não só favorece a aprendizagem prática, mas também amplia suas possibilidades de comunicação e expressão de emoções. Vygotsky acreditava que as interações com o meio e com outros indivíduos (professores, colegas de classe) influenciam profundamente a construção da identidade. Assim, esses momentos se tornam oportunidades para o aluno fortalecer seu vínculo com o ambiente, além de perceber-se como parte ativa da experiência. Experiências que envolvem o contato com o ambiente natural e o mundo ao redor são fundamentais para a formação da identidade do estudante. Momentos como o que vivenciamos possibilitam experiências sensoriais, emocionais e cognitivas que são essenciais para o desenvolvimento das memórias afetivas, ou seja, lembranças que carregam um forte componente emocional, e contribuem para a construção de uma identidade positiva e autônoma.

Nos amparamos no conceito de “memórias afetivas” de Mello (2015) reforça a ideia de que as experiências emocionais vivenciadas pelo indivíduo se tornam marcos em sua história de vida, moldando a percepção que ele tem de si mesmo. A visita a um ambiente como a praia e ao aquário, que oferece uma variedade de estímulos naturais como o som das ondas, o cheiro da água e a sensação da areia, podem proporcionar um

¹ Neste trabalho optou-se pelo uso de nomes de participantes fictícios para preservar a identidade dos alunos e alunas.

fortalecimento emocional que auxilia o aluno com deficiência ou autismo a desenvolver uma relação afetiva com o ambiente e consigo mesmo. Esse processo contribui para a construção de uma identidade mais integrada e positiva, já que ele se vê como parte do mundo ao seu redor. É o que buscamos, pensando na integralidade do aluno que constitui uma escola em tempo integral.

Outro conceito que fundamenta este projeto é o de “identidade inclusiva” proposto por Souza (2020), que destaca como é fundamental que o aluno com deficiência ou autismo tenha acesso a experiências significativas em diferentes contextos, pois isso ajuda a quebrar barreiras, proporcionando novas perspectivas e ampliando o repertório de interações sociais e culturais.

Entretanto, a educação deve ser pensada de forma a garantir que esses momentos não apenas proporcionem aprendizado, mas também ajudem a formar memórias afetivas que acompanharão o estudante ao longo de sua vida, para além dos muros do Espaço de Bitita.

E através do Projeto “Mar, Cultura e Inclusão” é possível criar uma metáfora entre o Mar e a Inclusão, considerando que a memória do mar construída na escola, pode simbolizar a nossa caminhada, pois o mar, assim como a inclusão é vasto, imprevisível, mas ao mesmo tempo, profundamente transformador. Navegar juntos nas ondas da diversidade exige coragem, aceitação e, principalmente, a certeza de que todos têm o direito de estar em cada onda, de vivenciar cada pedaço da praia e cada lugar no mundo, se assim o desejar.

E ao olharmos para os rostos de nossos alunos ao final daquele dia, percebemos que, mesmo que a maré se acalme e a viagem termine, a memória daquela experiência será um marco, uma bússola a guiar seus caminhos.

De acordo com Gomes-Silva e Mendes (2025), a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Educação Integral são concepções de educação fundamentais para a superação das desigualdades e principiam aspectos como: equidade, inclusão, questões de equiparação, acessibilização, participação e a aprendizagem de todos os alunos. De acordo com as autoras, ambas as concepções se assemelham e/ou se complementam, pois, consideram a integralidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, de modo a considerar e valorizar as suas potencialidades, colocando o educando no centro do processo formativo, como o principal protagonista no processo educacional.

Referências

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Fontes orais, escritas e (áudio)visuais em pesquisa (auto)biográfica: palavra dada, escuta (atenta), compreensão cênica, o studim e o punctum possíveis. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; BRAGANÇA, I. F. de S.; ARAÚJO, M. S. (org.). **Destacados educadores brasileiros**: suas histórias, nossa história. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é o ensino colaborativo**. 1. ed. São Paulo: Edicon, 2019.
- CLANDININ, D. J.; CAINE, V. Narrative Inquiry. In: TRAINOR, A. A.; GRAUE, E. (ed.). **Reviewing qualitative research in the social sciences**. London: Routledge, 2013. p. 166-179.
- EBERSOLD, S. Pratiques inclusives, approche polycentrée et accessibilité. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. e64/1-22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X52845>.
- GOMES-SILVA, A. S.; ROMANO, S.; CABRAL, L. S. A. Acessibilidade Policêntrica: contribuições para além das práticas inclusivas centralizadoras. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 26, p. 1-15, 2023. DOI: [10.5212/OlharProfr.v.26.21657.054](https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.26.21657.054).
- GOMES-SILVA, A. S.; MENDES, E. G. Atendimento educacional especializado em escolas de tempo integral. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 41, p. e49296, 2025.
- GOMES-SILVA, A. S.; ZERBATO, A. P.; GAVIOLI PRIETO, R. Educação Integral e Inclusiva: potencialidades do Atendimento Educacional Especializado Colaborativo. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 18, n. 40, 2024. DOI: [10.22420/rde.v18i40.1899](https://doi.org/10.22420/rde.v18i40.1899).
- LIOTI, C. S.; ZANATTA, S. C. One hundred and twenty years of Anísio Teixeira: "Education is not only the basis of democracy, but social justice itself." **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 8, p. e635986224, 2020. DOI: [10.33448/rsd-v9i8.6224](https://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.6224). Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/6224>. Acesso em: 31 jan. 2025.
- MELLO, L. S. Memórias afetivas e o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 20, n. 62, p. 205-221, 2015.
- MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCAR, 2014. 160p.
- NASCIMENTO, C. da S.; POSCA, L. M.; MAROTI, P. S. Experiência Multissensorial: Uma Proposta para Alunos com Deficiência na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista Digital do LAV**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 67-82, 2022. DOI: [10.5902/1983734846865](https://doi.org/10.5902/1983734846865).
- SÃO PAULO. **Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016**. Regulamenta o Decreto nº 57.379 que institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Paulistana. São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 2016.
- SOUZA, M. L. Identidade e inclusão na educação: um estudo sobre o papel da escola na formação de sujeitos com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 45-63, 2020.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de Carmem G. de Almeida. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

As memórias acadêmica e profissional de um professor de Educação Especial na Educação Básica

Isaac Rodrigues Saglia*, João Paulo de Oliveira Marum**, Katia Silene Gabrielli***, Matheus Luiz de Souza Céfal****

[...] ainda é a escola pública a única possibilidade de democratização da educação.
(Follari; Garcia; Moreira; Soares, 2011)

Entre linhas e traços: memórias de um professor-pesquisador

Escrever este memorial foi como embarcar em uma viagem no tempo. Ao traçar uma linha cronológica, meu objetivo é compartilhar momentos cruciais da minha vida para que você, leitor, possa me conhecer melhor. Resumir mais de quatro décadas em poucas palavras é desafiador, mas acredito que essa jornada será enriquecedora para ambos. Como ressalta Freire (1994. p. 16),

[...] não escrevo somente porque me dá prazer escrever, mas também porque me sinto politicamente comprometido, porque gostaria de convencer outras

* Doutorando em Educação no PPGE/PUC-Campinas/SP e bolsista CAPES e FAPESP (Processo: 2023-24). Mestre em Ciências Humanas pela UFSCar. *Adaptaciones Curriculares pela Universidad de Alcalá de Henares*; *Lato Sensu: Alfabetização pela UFSJ*; *Tecnologias, Formação de Professores e Sociedade pela UNIFEI*; *Matemática no Ensino Fundamental pela UNICAMP*. Licenciatura em Pedagogia pela UNESP. Contato: irsaglia@gmail.com

** Mestre e PhD em Ciência da Computação pela *University of Mississippi* (EUA). Bacharel em Engenharia da Computação pela Faculdade de Engenharia de Sorocaba (FACENS). Membro da *Association of Computing Machinery (ACM)* e *Institute of Electrical and Electronical Engineering (IEEE)*, *IEEE Computer Science Society* e da *Order of Engineer*. Professor da Escola de Engenharia Elétrica e Ciência da Computação na *Syracuse University*. Contato: jomarum@syr.edu

*** Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2010) com período Sanduíche (Estágio no Exterior - Mestrado Sanduíche), na *Universidad De Valladolid*, Espanha, no Programa de *Doctorado del Departamento de Lengua Española: "Lingüística Española y sus Aplicacione"*. Graduação em Letras pela Universidade Federal de São Carlos (2007). Contato: ksgabrielli@gmail.com

**** Doutorando em Educação na USF. Mestre em Educação pela PUC/SP. Especializações: Supervisão Escolar, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o mundo do trabalho, Gestão Escolar, Geografia Humana e Econômica, Metodologia do Ensino de História e Geografia, Psicopedagogia Clínica e Institucional e História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Licenciado em História, Geografia, Pedagogia, Artes Visuais, Sociologia e Filosofia. É Professor no Centro Universitário Padre Anchieta e Diretor Educacional na rede municipal de Campinas (SP). Contato: matheus.cafalo@gmail.com

peçoas, sem a elas mentir, de que o sonho ou os sonhos do que falo, sobre o que escrevo e porque luto, valem a pena ser tentados.

A ideia principal de escrever um artigo emergiu das memórias revividas na disciplina: *Pesquisa Colaborativa e o uso de Narrativas em investigações*, ministrada pela Profa. Luciana Haddad Ferreira, no Programa de Pós-graduação em Educação da PUC - Campinas, no segundo semestre de 2024.

A partir da perspectiva de Eclea Bosi (1994), a memória não se restringe a uma mera reprodução do passado, mas é um processo ativo de reconstrução da experiência. Ao vivenciarmos um evento, criamos uma representação mental que se transforma ao longo do tempo, moldada por nossas emoções, crenças e novas experiências. Essa representação mental, que chamamos de memória, está intrinsecamente ligada ao tempo vivido, um tempo subjetivo e pessoal, distinto do tempo cronológico. Ao evocarmos uma lembrança, não estamos simplesmente reproduzindo uma gravação do passado, mas sim recriando o evento à luz de nossas experiências presentes.

Numa performance metodológica, delineada pelos estudos da Pesquisa Narrativa, segundo os preceitos de Connely-Clandinin (2011, p. 85-86) que definiram Termos e Espaço da Pesquisa Narrativa, em quatro direções:

Por introspectivo: queremos dizer em direção às condições internas, tais como sentimentos, esperança, reações estéticas e disposições Morais. Porém extrospectivo, referimos às condições existenciais, isto é o meio ambiente. Por retrospectivo e prospectivo, referimos a temporalidade – passado, presente e futuro.

Logo, de que maneira as experiências de vida, acadêmica e profissional de um professor da Educação Especial influenciaram a construção de sua identidade docente e suas práticas pedagógicas?

Memórias do tempo de criança antes da escola: um olhar sobre a construção da identidade infantil

Meu pai é descendente de italiano, daqueles imigrantes que se instalaram no final do século XX no interior de São Paulo, na cidade de Tabatinga; e minha mãe saiu de Altaneira-CE, sertão cearense, para tentar a vida na capital com apenas 13 anos de idade. Ambos se conheceram na capital, pois meus avós praticaram o êxodo rural, deixando as plantações de café, cana e laranja para, além de trabalhar na indústria poder escolarizar os filhos. No entanto, a vida dura impôs aos meus pais apenas a conclusão dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Casados, na década de 80, decidiram construir uma nova vida na periferia de São Paulo. A jornada diária de meu pai, que dedicava cerca de quatro horas para se deslocar até o trabalho utilizando diferentes meios de transporte, refletia as dificuldades enfrentadas por nossa família. Eu sou o segundo filho. Quando eu tinha cinco anos, nasceram os gêmeos e passamos a ser uma família numerosa com cinco filhos.

Josso (2020, p. 42) aponta que

Tudo isso implica manter-se alerta, monitorando a mobilidade e, portanto, a permanência de nossos biótopos humanos. O mundo político continua nos surpreendendo com a agitação de políticos e/ou eleitores – quando existem – e nossas vidas individuais e coletivas tornaram-se mais imprevisíveis do que nunca.

Logo, a luta constante de classes sociais, evidente na trajetória de vida dos meus antepassados, revelou que dos meus seis tios, apenas um concluiu o Ensino Médio, cursando o técnico em contabilidade. Isso despertou em meus pais a convicção de que a educação seria a principal ferramenta para a ascensão social. Essa crença permeou nosso lar e moldou o desafio e a concretização de formar todos os cinco filhos. Josso (2020, p. 45-46), corrobora que

Portanto, não me parece exagero dizer que o conceito de experiência de vida é provavelmente o conceito fundador do nosso paradigma [...]. A experiência, volto a enfatizar, é forjada e construída no lugar da interseção entre a singularidade de cada percurso e a alteridade emergente de todos os cursos compartilhados.

A vida na metrópole era um desafio constante. Nossa casa, um único cômodo que servia tanto de quarto quanto de cozinha, refletia nossa realidade. Nos invernos paulistanos, o banheiro externo, ao final de uma escadaria íngreme, era um verdadeiro desafio. Lembro-me do cheiro de roupa molhada pendurada para secar e do barulho da chuva batendo no telhado de barro.

Acima da garagem, na primeira casa, viviam meus avós. A casa da minha tia, com seu filho autista, ficava no segundo andar, e era lá que eu ia assistir TV nos finais de semana. Nossa humilde moradia ficava no terceiro andar de um cortiço, acessível por uma escadaria interminável. Subindo mais alguns degraus, chegávamos à nossa porta, sempre entreaberta, convidando a todos para entrar.

Memórias do tempo de aluno da escola pública: os espaços escolares na construção da identidade

Gostaria de reencontrar as minhas memórias escolares. Santana (2022, p. 35) nos inspira ao dizer que

Tocar a memória supõe um deslocamento no tempo, significa uma disposição para articular o passado ao presente e buscar enxergar novas e inesperadas configurações que façam emergir novos sentidos. Trata-se de um experimento que visa a implodir a continuidade e a linearidade do tempo cronológico que passa varrendo os minutos, as horas e os dias sem descanso, rumo a um continuum esvaziado e sem sentido. Um ato de resistência.

Em 1988, iniciei minha vida pré-escolar na Escola Estadual “Yollando Mallozzi”. Aquele menino que chorava ao ser deixado na porta da escola, com medo do desconhecido, hoje se encontra aqui, escrevendo sobre a jornada que o levou a se tornar um educador. As dificuldades que enfrentei na infância, como a adaptação à escola e as aulas de alfabetização, foram sementes que germinaram em uma profunda possibilidade de oferecer uma educação mais humana e acolhedora para outras crianças.

Vejam como vasculhar na memória a trajetória escolar, buscando nas imagens e sensações nomes e lugares que marcaram o trajeto. Pois, para Bergson memória é um aspecto também contínuo da consciência não é algo que se armazena em compartimentos separados. Bosi adota, então, uma visão para descrever a memória como processo que envolve a integração das experiências passadas com a vivida no presente em vez de uma simples correção de registros fotográficos como uma espécie de lembrança.

Lembro-me da professora Isabel, com sua paciência infinita, tentando me ensinar a ler. Cada letra que eu decodificava era uma pequena vitória. Aquelas primeiras experiências na escola, embora desafiadoras, moldaram minha visão sobre o papel do professor-alfabetizador, e, entre 2001 e 2008, dediquei-me com afinco a letrar meus alunos.

A decisão de seguir a carreira docente pode parecer contraditória para quem, como eu, tentou fugir dela durante o Ensino Médio. No entanto, ao olhar para trás, percebo que minhas experiências escolares, mesmo as mais desafiadoras, me prepararam para essa jornada. As lembranças daquela pequena sala de aula, com as mesas redondas de ferro e o trinco da porta fora do alcance das crianças mais novas,

me fazem refletir sobre a importância de criar um ambiente de aprendizado acolhedor e seguro.

Recordo com clareza a figura da professora Isabel, com seus óculos redondos e um sorriso gentil, tentando me guiar pelos labirintos da língua portuguesa. A cartilha “Caminho Suave” parecia ironizar minha dificuldade em decifrar letras invertidas e espelhadas. As aulas de leitura eram uma verdadeira tortura. As sílabas se rebelavam e as palavras se recusavam a formar frases com sentido. Até hoje, a imagem do bebê com a babá me intriga. Qual criança da periferia, nos anos 80, teria ou saberia o que é uma babá? Aquela imagem, tão distante da minha realidade, me causava uma profunda sensação de estranhamento.

Paralelamente às dificuldades com a leitura, lutava contra a asma, uma doença que me aprisionava em casa por longos períodos. A sensação de falta de ar era sufocante, e os "gatos" que miavam em minha garganta me atormentavam noite após noite. A cidade cinzenta, com sua poluição e poeira, parecia conspirar contra minha saúde. A mudança para o interior, em 1992, para a cidade de Matão, onde fomos morar na casa dos meus avós, foi um alívio. No entanto, a diferença no nível de ensino foi um choque.

Na escola estadual “Prof. Odone Bellini”, enquanto meus colegas já dominavam a divisão com dois algarismos, eu ainda estava aprendendo a dividir por um. Graças à paciência da professora Sueli, que me dedicou um tempo extra, consegui acompanhar o ritmo da turma. Nesta escola interiorana, recordo elementos como um curral e uma ovelha criada na escola, sessões de fluoretação, escovas dentais de presente e o gabinete dentário, com visitas periódicas.

Logo chegaram os anos finais do Ensino Fundamental. Tive aula de Português com a professora Marta, dona da pizzeria em frente ao bosque; matemática com a professora Sônia, dona da papelaria “Risque e Rabisque”; Inglês com a professora Genilda, que morava em frente ao clube da Sorema; Geografia com a professora Dalva, caseira da escola; História com a professora Nivalda, aquela que desafiei na sala de aula e cujos ensinamentos dos meus pais me corrigiram, não de forma amigável, mas enfatizando a importância da figura do professor na sala de aula.

Em Ciências, a professora Lucelaine, após o término de uma prova, sentou-se na minha carteira e viu que eu havia apagado uma "cola" manuscrita em grafite; foi a primeira vez que recebi um E, uma nota vermelha na época, causando um grande alvoroço em casa. Arte foi com a professora Tânia, que desenhou sua própria casa, a mais linda que eu já tinha visto. E, por fim, a professora Ana Lúcia, de Educação Física, que acho que tinha uns dois metros de altura.

No Ensino Médio, escolhi cursar o técnico em Informática na Escola Municipal “Adelino Bordignon”. Em 1997, a profissão era considerada o futuro, e no mundo dos computadores e da internet, quem não tivesse esse curso estava em desvantagem. Esse foi o primeiro desafio na minha formação: um Ensino Médio profissionalizante, no qual, desde o primeiro ano, as aulas específicas subtraíam o tempo das disciplinas de conhecimentos gerais.

Memórias entre livros e tarefas: a jornada de conciliar estudo e trabalho

No final do primeiro ano do Ensino Médio, com 15 anos, já havia trabalhado desde os 12, vendendo picolé na rua, atuando como embalador interno na sorveteria, dobrando calhas e, por fim, descarregando caminhões de frutas e verduras em um supermercado central.

Em 1998, meu professor de Psicologia noturno me incentivou a prestar o vestibulinho, informando que o salário-mínimo que eu ganhava no Hortifruti seria equivalente ao valor da bolsa paga no Curso Normal oferecido no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) “Profa. Grazia Olga Vezzani” em período integral. Tudo deu certo!

A rotina era árdua. Saía de casa por volta das seis e quinze da manhã, caminhava por 35 a 40 minutos, cerca de três quilômetros, e cursava integralmente o magistério. Voltava para casa, tomava banho e saía em direção à Escola Municipal “Adelino Bordignon” para o curso técnico, que terminava às 23 horas, mais uns 45 minutos de caminhada até em casa. Nesses anos, aprendi a valorizar um boa noite de sono e a otimizar o tempo. Doze quilômetros de caminhada não eram nada; meu corpo era diferente, sem barriga nem gordura, e eu não precisava ir à academia.

No ano de 2000, durante o curso técnico, fui estagiar, pela Fundação Vanzolini, na UNESP de Araraquara, no Polo de geração de videoconferência do Programa de Educação Continuada (PEC) para professores efetivos da rede pública estadual que não tinham licenciatura em Pedagogia. Fugindo da carreira de professor, me deparei com um curso de formação de professores! Foi ali que conheci a professora Marilda da Silva, que ministrava didática, e outros profissionais como Paulo Rennes, Ricardo Ribeiro, Sebastião Lemes, Carlota Botto e Marcus Vinicius da Cunha. Ressalto que o estúdio ficava no corredor da Psicologia da Educação, ao lado da sala de Newton Duarte, Maria Julia Cannazza e Silvia Sigolo, e uma teia de amizade foi se construindo. Mas eu insisti em cursar Ciências Econômicas, acreditando que jamais seria um professor.

Com o diploma de magistério em mãos, desde o ano 2000, eu já dava aulas de música em escolas particulares para crianças pequenas. Em novembro de 2002, recebi

um convite para ensaiar um coral na APAE de Matão, no encerramento do ano. Após cerca de um mês de ensaio, conseguimos encontrar uma sonoridade plausível. No mesmo dia da apresentação, veio um convite: dar aulas para pessoas com deficiência. Achei que não seria algo novo, mas foi a oportunidade de deixar o banco e abandonar meu curso.

Memórias da formação inicial: rascunhos de um professor

No primeiro semestre de 2001, estava indo bem, com estágio em um banco internacional, com metas e uma vida bastante alienada. Sem me dar conta, fui me entristecendo. A cada empréstimo e a cada cartão vendidos, vinham questionamentos e lembranças: e todos os movimentos estudantis em que participei? As andanças com a UNE, passeatas e congregações, as pautas e temas emergentes e revolucionários? Onde ficou o desejo de mudar o mundo pelo viés da educação emancipadora e crítica? O capitalismo me silenciava e me oprimia.

Em 2004, passei no vestibular da Vunesp e ingressei na Pedagogia na UNESP, em Araraquara. As aulas presenciais me permitiram rever o círculo de professores-pesquisadores das ciências da educação, que trabalharam no PEC, com quem convivi nos anos 2000.

Da teoria à prática: construindo minha identidade docente

Dessa maneira, os processos de formação são lugares de memória que colocam em perspectiva crítica as relações da memória no campo da educação e, simultaneamente, problematizam o presente e ressignificam as experiências formadoras. Tais experiências se constroem em uma coletividade e partilha de sentidos e pressupõem a exposição do sujeito e sua abertura às múltiplas possibilidades de construção de significados que se dispõem no caminho da formação, permitindo a ele se “encharcar de sentido” na relação com o mundo e com a alteridade.

Deve-se acrescentar que o paradigma biográfico em ciências humanas despertou um interesse crescente ao longo dos anos, o que mostra sua relevância, o que nem sempre foi o caso. De fato, as práticas das histórias de vida e sua formatação múltipla ganharam valor no campo das Ciências Humanas tanto quanto as lutas individuais e coletivas, em razão de que era necessário criar esse território de reflexão reconhecido como exigindo novos métodos e suportes para o que chamamos de “biográfico” (Josso, 2020, p. 43-44).

Em 2005, após o falecimento do meu avô, assumi mais um cargo no contraturno. Passei a lecionar, de manhã, na Escola Especial da APAE e, no outro período, na escola regular, na classe comum. Ao longo de sete anos, lecionei para turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental, alfabetizando crianças com e sem deficiência. Assim, foi construída uma ponte: os alunos que se alfabetizavam na escola especial conseguiam migrar para a classe comum na escola regular.

A teoria do cone da memória, proposta por Bergson (1999), oferece um modelo hierárquico para compreender como nossas lembranças são organizadas e processadas. No ápice do cone, a memória episódica armazena experiências pessoais ricas em detalhes, como sensações, emoções e contextos, permitindo-nos reviver momentos específicos da nossa vida. À medida que descemos pelo cone, encontramos a memória semântica, que abriga conhecimentos gerais e conceitos abstratos, como o significado das palavras e as regras gramaticais. Na base do cone, a memória de trabalho atua como uma espécie de "mesa de trabalho mental", manipulando ativamente as informações necessárias para realizarmos tarefas cotidianas.

Considerado desse novo ponto de vista, com efeito, nosso corpo não é nada mais que a parte invariavelmente renascente de nossa representação, à parte sempre presente, ou melhor, aquela que acaba a todo momento de passar. Sendo ele próprio imagem, esse corpo não pode armazenar as imagens, já que faz parte das imagens; por isso é quimérica a tentativa de querer localizar as percepções passadas, ou mesmo presentes, no cérebro: elas não estão nele; é ele que está nelas. Mas essa imagem muito particular, que persiste em meio às outras e que chamo meu corpo, constitui a cada instante, como dizíamos, um corte transversal do universal devir. Portanto é o lugar de passagem dos movimentos recebidos e devolvidos, o traço de união entre as coisas que agem sobre mim e as coisas sobre as quais eu ajo, a sede, enfim, dos fenômenos sensório-motores (Bergson, 1999, p. 177).

Essa organização hierárquica não apenas explica como as informações são armazenadas, mas também tem importantes implicações para a educação. Ao compreender como os diferentes tipos de memória funcionam, podemos desenvolver estratégias de ensino mais eficazes, que facilitem a aprendizagem e a retenção de informações por parte dos alunos.

A Educação Especial foi acontecendo naturalmente, por vias cruzadas do desejo e da possibilidade. Em 2007, meu trabalho de conclusão de curso me deu asas para ingressar no mestrado no PPGEs da UFSCar. Meu horizonte se abriu. Queria aprofundar meus estudos sobre o autismo, entender por que uma criança pode perder a fala gradualmente, ter crises, estereotípias e sintomas diversos. Decidi casar-me e

realizar a pesquisa em Campinas. Minha esposa me convenceu de que a região era promissora e oferecia mais possibilidades de avanço na carreira. Em 2008, despedi-me de Matão e, em 2009, em Campinas/SP, fui aceito para ministrar aulas em uma instituição especializada em autismo. Passei os próximos seis anos lá, desenvolvendo e conhecendo abordagens, métodos e terapias.

Mas, em 2013, a educação inclusiva ainda pulsava dentro de mim. Os movimentos sociais em que participei outrora ainda gritavam na minha memória, pedindo-me para regressar à escola pública e continuar a mudança paradigmática: uma escola de todos com todos! Passei mais dez anos na escola pública, tanto na Secretaria de Educação em Hortolândia/SP, coordenando a Educação Especial, quanto como Professor de Educação Especial (2013-15) e gestor educacional na Secretaria de Educação de Campinas. Concluí que a fuga durou o tempo suficiente para me fazer compreender que sou um professor tanto dos anos iniciais quanto de Educação Especial e por fim, um gestor. A cada mediação, via a emancipação dos mais vulneráveis, estigmatizados e silenciados, pois não constituem lucro para a sociedade mercantilista/capitalista.

Em 2023, conheci o projeto da Professora Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha, da PUC Campinas/SP, “Construindo Pontes entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental”. A priori, parecia que eu e Silvia já tínhamos um desejo comum pelo tema central. Ela pesquisa e orienta, e eu carrego na minha memória algumas práticas que deram certo! Desafiei-me a juntar a relevância de uma pesquisa que busca dar visibilidade às pessoas com Necessidades Educacionais Específicas na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental com a minha prática pedagógica.

Em 2024, estou cursando o doutorado em Educação na PUC Campinas, e a Professora Silvia ousou me direcionar na importância da construção de pontes, caminhos, acertos, diálogos e uma certa pluralidade de possibilidades para promover uma educação libertária, crítica e inclusiva.

Colocando uma vírgula nas memórias narradas

Este trabalho propôs uma imersão nas profundidades da experiência humana, buscando compreender como as memórias, as identidades e as relações sociais se entrelaçam. Ao longo da narrativa, evidenciou-se a importância da experiência como fundamento para a construção do conhecimento e da compreensão do mundo.

A perspectiva (auto)biográfica, ao valorizar a singularidade de cada trajetória e a interseção entre o indivíduo e o social, permitiu uma análise aprofundada das memórias e de como elas moldam nossa identidade e nossas ações.

A memória, longe de ser uma mera reprodução do passado, é um processo ativo de construção e reconstrução, influenciado por fatores sociais, culturais e históricos. Ao explorar as dimensões temporal, espacial e social da experiência humana, esta narrativa contribui para uma compreensão mais complexa e dinâmica da subjetividade e da construção do conhecimento.

Portanto, as memórias são produtos de um processo social, influenciadas pelas culturas e grupos aos quais pertencemos. As narrativas, crenças e valores transmitidos nesses grupos moldam nossas lembranças e constroem nossa identidade.

Referências

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Biografização/heterobiografização: elaboração memorialística de uma personagem auto(hetero)biográfica em formação docente. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 29, p. 1-21, 2023.
- ABRAHÃO, M. H. M. B.; CUNHA, J. L.; BÔAS, L. V. (org.). **Pesquisa (Auto) biográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018.
- ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 23. mai o/ago. 2003a.
- ALVES, N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **TEIAS**, Rio de Janeiro, n. 7, jan./dez. 2003b.
- BA HAMPATE, A. A tradição viva. In: UNESCO. História Geral da África, vol. I. São Paulo: Editora Ática, 2010.
- BA HAMPATE, A. **Amkoullel, o menino fula**. São Paulo: Editora Athenas, 2003.
- BERGSON, H. **Matéria e memória**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BERGSON, H. **O pensamento e o movente**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BOSI, E. Memória-sonho e Memória-Trabalho. In: BOSI, E. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 1-39.
- BRAGANÇA, I. F. S. Formação Docente na Escola e na Universidade: Contribuições das Narrativas (Auto)Biográficas. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 37, p. e32746, 2021.
- CAMPOS, C. M. **Cumplicidade e fantasia na composição do trabalho docente**: as narrativas pedagógicas no cotidiano escolar. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas, 2016.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 17, n. 51, set./dez. 2012.
- FERREIRA, L. H. **Percursos do escrever-se**: Memoriais de formação na Pós-Graduação. Piracicaba: UNIMEP, 2022.
- FREIRE, P. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

A professora de Educação Especial narra a sua história

As memórias acadêmica e profissional de um professor de Educação Especial na Educação Básica

DOI: <https://doi.org/10.23899/9786589284789.2>

FOLLARI, Roberto A.; GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio; SOARES, Magda (orgs). **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo, Cortez, 2001. 120p.

IBIAPINA, I. M. L. M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. (org.). **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: EDUFPI, 2016. p. 33-62.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

MIZUKAMI, M. da G. N.; ANDRADE, M. F. R.; LIMA, F. P. M. Pesquisa colaborativa: contextualizações, conceptualizações, reflexões e desenvolvimento profissional da docência. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 6, n. 12, p. 5-21. 2021.

PRADO, G. V. T.; SERODIO, L. A.; PROENÇA, H. H. D. M.; RODRIGUES, N. C. R. **Metodologia narrativa de pesquisa em Educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

SAGLIA, I. R.; MARUM, J. P. O.; FLORES, P. J.; QUINTAS, R. H. R. Deficiência: visão diacrônica das terminologias e conceitos. In: VII ENCONTRO HUMANÍSTICO MULTIDISCIPLINAR – EHM; VI CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE ESTUDOS HUMANÍSTICOS MULTIDISCIPLINARES – CLAEHM. **Anais [...]** Foz do Iguaçu: CLAEAC, 2021. Disponível em: <https://tupa.claec.org/index.php/ehm/7ehm/paper/view/2837/1461>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SAGLIA, I. R. *et al.* Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: Transição das Crianças Público-Alvo Da Educação Especial. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 10., 2023, São Carlos. **Anais [...]** [S. l.]: Galoá, 2023. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/da-educacao-infantil-ao-ensino-fundamental-transicao-das-criancas-publico-alvo-d?lang=pt-br>. Acesso em: 18 jan. 2025.

SAGLIA, I. R. **Construção, implementação e avaliação de um programa de alfabetização tecnológica multissensorial para alunos incluídos**. 2010. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

SAGLIA, I. R.; ROCHA, M. S. P. de M. L, da; TASSONI, E. C. M. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de crianças com Necessidades Educativas Específicas In: SOEIRO, A. F.; SCHMIDT, M. (org.). **Práticas Pedagógicas na Educação Básica: um olhar para o cotidiano da escola**. Foz do Iguaçu: CLAEAC e-Books, 2024.

SANTANA, C. da S. Memória, Narrativa e Formação Docente. In: FERREIRA, L. H. **Percursos do escrever-se: Memoriais de formação na Pós-Graduação**. Piracicaba: UNIMEP, 2022.

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

As práticas pedagógicas de uma professora da Educação Especial no cotidiano de uma escola pública no município de Campinas - SP

Ana Paula Pessoa Gomes*, Isaac Rodrigues Saglia**

Um caminho a seguir: o cotidiano de uma professora de Educação Especial

Um sonho, diplomas e livros. Foi assim que ingressei na rede pública como professora da Educação Especial no ensino colaborativo, recursos dos quais me traziam a sensação de segurança e de que tudo estava bem. Esse era o momento de colocar a teoria em prática e ver a mágica da inclusão acontecer. Foi quando me deparei, não com o público da educação especial, mas com pessoas que tinham um nome, uma família, uma deficiência e diferenças peculiares. Estudantes com uma história de fracasso, negligência e preconceitos.

No percurso metodológico, partimos da premissa de que Memória (Bosi, 1994), no livro *Tempo e memória*, Ecléa coloca que Bergson distingue o tempo real (tempo vivido) e o tempo espacializado que é o tempo medido. Então, o tempo real é um tempo subjetivo vivido e experimentado internamente enquanto o tempo especializado é o tempo *Cronos*, cronologicamente medido, dividido em unidades discretas: que chamarei de segundos, minutos, horas, dias, anos e séculos, que nos é possível de compreendê-lo no modo cronometrado. Outra distinção para explicar como a memória não é uma simples gravação de eventos, mas experiência dinâmica e fluída, ligada ao tempo vivido porque a gravação e retomada de imagens está mais ligada à nossa lembrança.

* Especialista em Educação Especial, Análise do comportamento (ABA), Neuroeducação, Transtorno do Espectro Autista e TDAH pela UNIOPET. Neuropsicopedagoga pela Faculdade Gaúcha. Especialista em Atendimento Educacional Especializado, Deficiência Intelectual e Psicomotricidade pela Faculdade Campos Elíseos. Licenciatura em Pedagogia pela UNIESP. Contato: ana.gomes@educa.campinas.sp.gov.br

** Doutorando em Educação no PPGE/PUC-Campinas/SP e bolsista CAPES e FAPESP. Mestre em Ciências Humanas pela UFSCar. *Adaptaciones Curriculares pela Universidad de Alcalá de Henares*; Lato Sensu: Alfabetização pela UFSJ; Tecnologias, Formação de Professores e Sociedade pela UNIFEI; Matemática no Ensino Fundamental pela UNICAMP. Licenciatura em Pedagogia pela UNESP. Contato: isaac.saglia@educa.campinas.sp.gov.br

Pretendo assim, discorrer sobre as minhas práticas pedagógicas no cotidiano de uma escola de Ensino Fundamental, no município de Campinas, Estado de São Paulo. Por ora, as narrativas se passaram na perspectiva da educação inclusiva, o que futuramente, esperamos que seja uma escola para todos, cabe ressaltar que assim faremos pela via das narrativas do cotidiano cujos,

[...] os estudos desenvolvidos do/no cotidiano sobre a cultura e seus artefatos de todo o tipo – de ideologias a aparelhos – buscam analisar, explicar e compreender os modos como cada um desses artefatos está sempre encarnado em cada “praticante” através das diversas redes cotidianas em que o mesmo está enredado (Alves, 2023, p. 72).

Cidadãos acostumados às margens, reproduzindo uma história de exclusão, por meio de suas vidas. Diante desse cenário desafiador, percebi que a inclusão não era apenas um conceito teórico, mas sim um processo complexo e multifacetado, que exigia de mim um olhar atento e individualizado para cada aluno. Baseei-me nas cinco categorias a partir da observação e estudo do cotidiano escolar (Alves, 2001):

1. *Sentimento de mundo*: tenho que mergulhar nele;
2. *Virar de ponta cabeça*: olhar para o conhecimento que está sendo produzido;
3. *Beber em todas as fontes*: triangulação dos dados, inclusive ouvir os participantes.
4. *Narrar a vida e literaturizar a ciência*: eu senti que as discussões de lutas de classes e questões da dominância masculina foram sendo tecidas de forma metafóricas, mas cientificamente provocantes;
5. *Ecce femina*: a autora compreendeu que ao longo das suas primeiras escritas ela se anulou como mulher, hegemonicamente, numa sociedade marxista, ficam em exposição os homens.

Foi nesse contexto que me dei conta que eu também compartilhava dos mesmos sentimentos e me identifiquei como pessoa com deficiência, o que explicava todas as dores do passado. Com isso, passei a ser a professora de educação especial, não só com livros e diplomas, mas com conhecimento de causa, não mais uma representante da Inclusão, mas pertencente à mesma. A causa pela qual eu luto é a causa pela qual pertencço e me reconheço. Logo, Alves (2003, p. 66), corrobora que

As mudanças na história são, assim, trançadas em nosso dia a dia de modos não detectáveis no momento mesmo de sua ocorrência, mas em lances que não prevemos, nem dos quais nos damos conta no momento em que se dão e onde se dão, mas que vão “acontecendo”.

Esta consciência mudou as minhas práticas pedagógicas e desde então é por meio dessa orientação que desenvolvo meu trabalho. Algumas vezes é esperado que eu entre na sala para ficar com o estudante e ajude o professor trazendo atividades para ele, já que ele não consegue acompanhar a turma. Confesso que fazer dessa forma seria a mais fácil e confortável visto que todos ficariam satisfeitos, porém tenho me recusado a seguir o fluxo e fazer a diferença.

Classifiquei como uma das maiores barreiras, baseado no art. 3 da LBI, enfrentadas no cotidiano do meu trabalho, as atitudinais, que remetem ao: “IV - *“barreiras: e) atitudes e comportamentos que prejudicam a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas”* (LBI, 2015, p. 1).

Sendo assim, uma das minhas funções é esclarecer aos professores e famílias que se fizermos isto, reforçaremos a exclusão, mantendo vivo o sistema de segregação e integração. Sigo na orientação de Paulo Freire: Não acredito que a educação transforma o mundo, o que eu acredito é que a minha prática pode transformar pessoas e essas, transformarem o mundo e que tenhamos o “direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza, e o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”. (Boaventura de Sousa Santos). É com essa narrativa que apresento a vocês o cotidiano de uma professora de educação especial que tem um caminho a seguir.

O movimento de desconstruir e construir: o cotidiano com as famílias

Vou começar essa história falando do cotidiano com as famílias, que na maioria das vezes é representada pela figura da mãe. É importante ressaltar que essa prática acontece num movimento concomitante de desconstruir e construir: desconstruir os sentimentos negativos que geram a insegurança e medo e construir uma parceria que gera vínculos de segurança, confiança, respeito e afetividade.

Esse movimento é o princípio para que o trabalho seja eficaz, ao contrário disso é viver uma guerra tentando provar o que está certo e o que está errado. Na luta pela inclusão, a família é nossa maior aliada. Para isso, estructurei quatro princípios:

- A. Princípio do acolhimento;
- B. Princípio da escuta;
- C. Orientação;
- D. Recursos.

Se eu fosse classificar o perfil das famílias que recebo, diria que existem três principais categorias: A família que já chega “armada” e já se apresenta com leis, direitos e reivindicações na ponta da língua, pronta para uma guerra. A família que tem vergonha da condição do filho e procura não falar muito, essa é cabisbaixa e aceita qualquer coisa, pois sente culpa pela situação, geralmente elas vivem a dizer que não querem dar trabalho.

A família que confunde os princípios de inclusão e pedem para que seu filho seja atendido fora da sala com atividades paralelas, ou que não deixem brincar muito com os outros, pois têm medo de que seu filho seja machucado ou sofra bullying. Essas costumam pedir um professor de apoio e um cuidador para acompanhar o estudante o tempo todo. Independente do perfil da família, posso dizer que todas tem muito incomum. Elas são marcadas pela indiferença, rejeição, preconceito e descaso que geram todo o comportamento negativo.

Meu trabalho começa quando chamo a família para uma conversa. Este primeiro momento eu chamo de acolhimento e escuta. É nesta fase que eu deixo essa família desabafar, reclamar e questionar. Em seguida eu peço para que me conte como foi a trajetória para chegar ao laudo/diagnóstico de seu filho. Cada história me aproxima mais dessa causa e percebo o quanto aprendo com a luta do outro. Todo relato é anotado, pois é a história de uma pessoa única e deve ser respeitada e inserida nos arquivos escolares servindo de apoio para se pensar o planejamento desse estudante.

No segundo momento, eu pergunto sobre os atendimentos que o aluno está fazendo e verifico que pior do que a exclusão é a falta de recursos para proporcionar uma qualidade de vida para essa pessoa. A maioria das mães não podem trabalhar porque se dedicam em tempo integral nos acompanhamentos. Com isso, não conseguem dinheiro para ter um convênio e ficam às margens do SUS (Sistema Único de Saúde).

Dessa forma, muitos alunos estão sem acompanhamento terapêutico e até mesmo os que têm convênio encontram dificuldades para conseguir os especialistas. Essa lacuna em branco prejudica o desenvolvimento do estudante na escola, pois para um

trabalho de sucesso é necessário que ele esteja acompanhando em todas as suas necessidades.

Dou seguimento à conversa anotando o uso de medicamentos, a seletividade alimentar, o hiperfoco, a rotina, o que gosta e o que não gosta, os medos, entre outros. Esse é o momento da entrevista que chamo de orientação e recursos, pois é nessa ocasião que faço o levantamento do que o aluno tem acesso e do que ele não tem e precisa. Com essas informações faço toda a orientação para a família e encaminhamentos necessários.

Quando o estudante é pessoa com cadeira de rodas, seja por paralisia cerebral ou outras causas, anoto todo o procedimento para os cuidados pessoais com esses alunos, alguns usam sonda para alimentação e precisam de uma dieta líquida, outros podem ter luxação no quadril e tem que ter um certo cuidado para a remoção da cadeira de rodas.

Todas essas informações são extremamente importantes para planejar o cotidiano desse estudante na escola, respeitando suas diferenças. Certifico se faz uso de transporte escolar, sala de recurso e alimentação diferenciada, identificando a necessidade, eu faço o encaminhamento para que ele tenha acesso a esses direitos. Outra verificação que faço é saber qual a forma de comunicação do estudante e infelizmente, muitos dos que não tem a comunicação verbal (fala), não foram inseridos a uma outra forma de comunicação como a CAA por exemplo, negligenciando um meio de comunicação para o indivíduo. A maioria das vezes que o estudante se desregula é por não conseguir comunicar suas necessidades, entre tantas, a dor por exemplo.

No decorrer do ano letivo, mantenho o contato com a família e juntos vamos construindo essa relação-parceria, que faz toda a diferença para o atendimento desse estudante na escola. Gosto de fazer vídeos e fotos deles no espaço escolar e compartilhar com suas famílias. Dependendo das especificidades deles, eu convido a família para vir nos ensinar ou nos mostrar como devemos fazer o cuidado ou usar o recurso e dessa forma ela se torna participante. Aprendemos uns com os outros, alguns com o diploma da faculdade e outros com o diploma da vida e essa troca leva a excelência.

Indo à campo: o cotidiano com cuidadores, estagiários e professores

Com todas as informações em mãos, chega o momento de dividir o trabalho com a equipe. Uma professora de educação especial jamais conseguiria desenvolver seu trabalho sem a equipe, é com ela que faço toda a mediação e orientação para a inclusão do estudante. Um dos cuidados que tenho que ter com a equipe é o de observar para

que o trabalho não se torne assistencialista e para que o comportamento não seja capacitista. Portanto, Connelly e Clandinin (2001, p. 31), nos orienta,

Aprendemos a nos mover para trás (retrospectivamente) e para frente (prospectivamente) entre o pessoal e o social, simultaneamente pensando sobre o passado, o presente e o futuro, e assim agir em todos os *milleus*¹ sociais em expansão.

Muitas práticas estão carregadas desses comportamentos porque eles estão inseridos em nossa cultura e as pessoas não percebem que às vezes estão sendo assistencialistas e/ou capacitistas, pois fazem isso naturalmente e com boa intenção, algumas nem sequer conhecem esses conceitos e tenho como uma das minhas responsabilidades trazer esse conhecimento.

Antes de falar do cotidiano com cuidadores, estagiários e professores, é essencial esclarecer que o estudante público da educação especial, não é estudante da educação especial, ele é estudante da escola, pertencente a uma turma que tem seus professores junto com todos os outros. A educação especial é um apoio para que ele seja atendido em suas especificidades e não deve ser confundida como uma escola dentro da escola ou uma sala dentro da sala. Toda a comunidade escolar é responsável por ele assim como pelos outros, temos que ter sempre muito cuidado para não retrocedermos ao modelo da integração.

Dito isso, quero falar das cuidadoras. Essas profissionais são responsáveis pelo cuidado com o estudante que não tem autonomia para sua higiene, alimentação, autocuidado e locomoção. Conforme a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015, CAPÍTULO I, art. 3º, p. 1)

XII - atendente pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

Elas ajudam no cotidiano desempenhando suas atividades de cuidado. Minha orientação para elas é que estamos em busca do máximo de autonomia possível do

¹ Representam os diversos contextos em que interagimos, que podem incluir: Família, Escola, Trabalho, Comunidade, Ambientes online, dentre outros.

estudante dentro do que ele consegue, sendo assim, queremos que ele se alimente sozinho o mais rápido possível quando ele tem condições físicas para isso.

Dessa forma, o trabalho é para aos poucos disponibilizarem essa autonomia. Essa orientação também se dá para os casos de higiene. É claro que temos alunos com deficiência física, paralisia cerebral e outros que precisarão desses cuidados continuamente, por isso que cada caso é analisado individualmente. Também oriento as cuidadoras em como fazer a remoção da cadeira de rodas, como administrar a alimentação via sonda, entre outros detalhes que vou observando no cotidiano, como por exemplo a não reforçar comportamentos inadequados.

O município de Campinas oferece apoio pedagógico aos processos inclusivos de duas formas: a contratação de estudantes de pedagogia via estágio remunerado e disponibilizando carga suplementar para os próprios professores da rede que se dispõem a fazer apoio em sala de aula. Quer seja o estagiário ou o professor de apoio, eles têm como função compor o trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de educação especial, colaborando com os processos inclusivos em turma.

Como mediadora desse processo, eu trago para os professores e apoios todas as informações que tenho dos estudantes. É nesse momento que temos que ter o cuidado para que o trabalho não se torne paralelo. Temos que pensar juntos em como garantir o acesso ao currículo dentro daquilo que o aluno consegue fazer. Para isso recorreremos a princípios como equidade, recursos pedagógicos, tecnologia assistiva, adaptações de atividades e outros que forem necessários.

É comum os professores trazerem atividades de alfabetização em português ou matemática, mesmo quando a turma está aprendendo geografia ou ciências, pois existe uma maior preocupação tanto de professores quanto de famílias, se esses alunos vão ler e escrever. Em minha trajetória vejo alunos que chegaram no nono ano, não se alfabetizaram e ainda perderam a oportunidade de adquirirem outros conhecimentos. Existe também a situação em que o aluno se alfabetiza, mas não tem compreensão da leitura, nesse caso, ele apenas está decodificando.

Para que a aprendizagem ocorra, o papel do pesquisador, de observador ambíguo sempre em deslocamento, é o de encontrar diferenças; permitindo que as diferenças desafiem as certezas, os valores, e as crenças; é o de improvisar e adaptar-se às diferenças, e desse modo aprender como antropólogo narrativo (Connolly; Clandinin, 2001, p. 39).

Sobre isso, em minha experiência, o que tenho a falar é que nem todos os alunos com deficiência, chegarão à leitura e escrita, pois isso não depende só do professor ou recursos oferecidos, tem a ver com as questões neurológicas de cada um. Muitos têm uma deficiência intelectual e/ou outras especificidades complexas que carecem de mais acomodações e requisitos adaptativos para esse aprendizado como por exemplo: a memória, atenção, concentração, entre outros. Não devemos olhar para a escola apenas como formadora de leitores e escritores, pois dessa forma ela nunca será inclusiva, visto que nem todos têm as funções cognitivas pronta para este aprendizado.

A escola forma pessoas em seus diversos âmbitos, como por exemplo, conhecimentos gerais, história, geografia, ciências e artes. Uma pessoa não precisa saber ler e escrever para entender e participar de aulas como essas, que são disciplinas que permeiam o dia a dia de todos nós. O aluno pode não aprender a ler, mas ele pode ouvir histórias de como o Brasil foi colonizado pelos portugueses, ele pode ver imagens dos indígenas e dos africanos, ele pode saber como é formado o sistema solar, o que é a chuva, por que existe dia e noite, o que são seres vivos, como seu corpo funciona, pode conhecer os vários tipos de animais, vegetações, estação do ano e vários outros conhecimentos que passam pela escola que eu poderia ficar aqui listando infinitamente.

Ele não precisa saber ler ou escrever para desenvolver uma arte ou se expressar por meio dela, nem tão pouco para participar de uma atividade de apreciação, muito menos para fazer amizades, brincar, correr, gritar, sorrir e chorar. Percebem quantos conhecimentos perpassam pela escola?

Retomo aqui que em consonância com os preceitos metodológicos da Pesquisa Narrativa, tal como delineados por Connely e Clandinin (2011, p. 85-86), adotei uma performance metodológica que se estruturou ao longo dos escritos em torno dos eixos do Tempo e do Espaço da narrativa, explorando quatro direções inter-relacionadas:

Por introspectivo: queremos dizer em direção às condições internas, tais como sentimentos, esperança, reações estéticas e disposições morais. Porém extrospectivo, referimos às condições existenciais, isto é o meio ambiente. Por retrospectivo e prospectivo, referimos a temporalidade – passado, presente e futuro.

A performance metodológica, nesse sentido, não se limita à coleta de dados, mas sim a um processo de construção conjunta de significados, onde todos se engajam em um diálogo contínuo e reflexivo. As quatro direções exploradas na pesquisa narrativa, segundo Connely e Clandinin (2011), são:

1. **Temporalidade:** A análise das narrativas considera a dimensão temporal, explorando como as experiências se desenvolvem ao longo do tempo, desde o passado até o presente e o futuro.
2. **Espacialidade:** A pesquisa narrativa investiga como as experiências são situadas em contextos espaciais específicos, reconhecendo a influência do ambiente na construção das narrativas.
3. **Interação:** A pesquisa narrativa valoriza a interação entre pesquisador e participantes, reconhecendo que a narrativa é um processo colaborativo e dialógico.
4. **Intrapessoal e social:** A análise das narrativas considera tanto a dimensão individual quanto a social das experiências, explorando como as narrativas refletem as interações entre o eu e o outro.

É com essa visão que faço as orientações com os professores sobre as atividades com esses estudantes. Não sou eu a responsável em preparar uma atividade para o aluno e sim, dentro de uma perspectiva colaborativa, nós planejamos juntos como podemos dar acesso ao currículo para todos os alunos, conforme suas capacidades, respeitando seus limites e suas diferenças. Não queremos que esse aluno seja igual aos outros ou que alcance o padrão, pois isso seria desrespeitoso com qualquer um e não se chama inclusão. Queremos que ele aprenda o máximo possível dentro de suas possibilidades.

Muitos professores e famílias não acreditam na inclusão e gostariam que os estudantes fossem atendidos em uma escola própria para eles, ou uma sala própria para eles. Isso acontece porque essas pessoas têm a visão tradicional de modelo de escola em que todos tinham que alcançar uma média de inteligência para poder estar ali. Os que não conseguiam, eram considerados incapazes e sem inteligência. Quando se deseja separar os estudantes com base em sua deficiência, estamos retrocedendo a uma época que já foi vencida.

Educação Inclusiva: todos juntos no cotidiano com os alunos

Essa é uma das partes que mais gosto: quando vou observar, avaliar e acompanhar o aluno. Faço isso em sala de aula, no refeitório e espaço escolar, dessa forma consigo entender melhor as necessidades deles e identificar quais recursos necessários para sua inclusão. Atualmente o maior público dentro das escolas, são as pessoas com transtorno do espectro autista. É muito claro ver como eles são diferentes uns dos outros e por isso não existe uma receita que podemos aplicar e dará certo com todos.

Quero falar das pessoas com autismo porque elas são um grande desafio para todos os profissionais, porém quando o trabalho é conduzido da forma correta, temos muito sucesso com esses estudantes.

Alguns precisam se adaptar à nova rotina e à escola e por vezes temos que reduzir o horário e ir aumentando gradativamente. Nestes casos, fazemos esse combinado com a escola e a família, pois é uma necessidade do aluno. Outra adaptação que muitas vezes precisamos fazer é quanto ao ficar em sala de aula, alguns deles não conseguem ficar muito tempo e então inserimos em sua rotina, saídas que depois vamos diminuindo conforme ele vai se adaptando. No momento do almoço, não são todos que aceitam ir ao refeitório, dessa forma, planejamos inseri-lo aos poucos. Tem aqueles que se desregulam com o barulho do refeitório ou na hora de brincar, a esses oferecemos o abafador e na maioria das vezes dá certo.

Para acertar na intervenção com esse público, é necessário ter o conhecimento do espectro e tempo de observação. Cada comportamento corresponde a uma necessidade ou um aviso de que algo não está bom. Quando descobrimos aquilo que incomoda ou o que está faltando, fica mais fácil a intervenção. Costumo dizer que é verdade que não temos todos os recursos que precisamos, porém não podemos cruzar os braços e apenas lamentar porque faltam recursos. Por fim, Alves (2023a, p. 73) aponta que

[...] os estudiosos e as estudiosas do cotidiano e da cultura percebem que estamos vivendo um movimento notável, no cotidiano, em direção à manutenção da vida e da igualdade entre os seres humanos, que leva em consideração, especialmente, a possibilidade de vivermos juntos, bem e fraternalmente, em nossos tantos cotidianos.

Finalizando: a memória como construção social e suas Influências no cotidiano de uma professora da Educação Especial

A memória, em sua dimensão social, transcende a mera função individual, configurando-se como um constructo dinâmico e influenciado pelos grupos aos quais pertencemos. Nossas lembranças são moldadas pelas interações cotidianas, pelas narrativas culturais que nos cercam e pela transmissão de crenças, valores e informações que compõem nosso arcabouço pessoal (Bosi, 1994).

O enquadramento social da lembrança revela que as memórias não são apenas reconstruções pessoais e estáticas, mas também reflexos das experiências e

expectativas dos grupos sociais. A interpretação das lembranças, portanto, ocorre à luz do contexto social em que estamos inseridos, influenciando a forma como recordamos e atribuímos significado aos eventos passados (Bosi, 1994).

Para compreender a complexidade da memória, é crucial reconhecer que ela não é um fenômeno isolado, mas sim um processo intrinsecamente ligado às dinâmicas e influências dos grupos aos quais pertencemos. As circunstâncias de cada época, os valores culturais e as interações sociais moldam nossas lembranças, tornando-as um mosaico de experiências individuais e coletivas (Bosi, 1994).

Em suma, a memória é uma construção social que se transforma ao longo do tempo, refletindo as mudanças nas relações sociais, nos valores culturais e nas narrativas que compartilhamos. Ao reconhecer a influência dos grupos sociais na formação de nossas memórias, podemos compreender melhor a complexidade da experiência humana e a importância da memória como um elo entre o passado, o presente e o futuro (Bosi, 1994).

Temos que trabalhar com aquilo que temos e muitas vezes é o suficiente quando mudamos nosso olhar, nossa expectativa e oferecemos aos nossos alunos aquilo que eles necessitam. Se ele não sabe ler, leia para ele ou peça a um amigo da sala. Não sabe escrever, faça avaliação oral, mostre imagens e peça que aponte. São pequenas adaptações que já fazem a grande diferença. Mesmo com pouco nós conseguimos o muito. Este é um pouco do cotidiano de uma professora da educação especial, que acredita na inclusão, no trabalho em equipe e no desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiência.

Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B. Biografização/heterobiografização: elaboração memorialística de uma personagem auto(hetero)biográfica em formação docente. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 29, p. 1-21, 2023.

ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 62-74.

ALVES, N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **TEIAS**, Rio de Janeiro, n. 7, jan./dez. 2023.

BOSI, E. Memória-sonho e Memória-Trabalho. In: BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 1-39.

BRAGANÇA, I. F. S. Formação Docente na Escola e na Universidade: Contribuições das Narrativas (Auto)Biográficas. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 37, p. e32746, 2021.

A professora de Educação Especial narra a sua história

As práticas pedagógicas de uma professora da Educação Especial no cotidiano de uma escola pública no município de Campinas - SP

DOI: <https://doi.org/10.23899/9786589284789.3>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2015.

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.

CAMPOS, C. M. **Cumplicidade e fantasia na composição do trabalho docente**: as narrativas pedagógicas no cotidiano escolar. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas, 2016.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: [s. n.], 1994.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 17, n. 51, set./dez. 2012

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

MIZUKAMI, M. da G. N.; ANDRADE, M. F. R.; LIMA, F. P. M Pesquisa colaborativa: contextualizações, conceptualizações, reflexões e desenvolvimento profissional da docência. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 6, n. 12, p. 5-21, 2021.

PRADO, G. V. T. Narrativas pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 4, n. 10, p. 149-165, 2013.

PRADO, G. V. T.; SERODIO, L. A.; PROENÇA, H. H. D. M.; RODRIGUES, N. C. R. **Metodologia narrativa de pesquisa em Educação**: uma perspectiva bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais**: Um processo Contínuo de Reflexão e Ação. Campinas: Prefeitura Municipal de Hortolândia – SP: Secretaria Municipal de Educação: Departamento Pedagógico, 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil**: um processo contínuo de reflexão e ação. Campinas: Prefeitura Municipal de Hortolândia – SP: Secretaria Municipal de Educação: Departamento Pedagógico, 2013.

Atendimento educacional especializado: um lugar de escuta

Patrícia Unanue Dias*

Introdução

O presente trabalho busca refletir sobre a importância tanto do lugar de escuta do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), quanto da localização do aluno atendido na Sala de Recursos como sujeito, para a construção da inclusão escolar. É, nesse sentido, um trabalho que tece algumas relações entre a psicanálise e a educação a partir da prática do Atendimento Educacional Especializado.

A reflexão sobre a prática do Atendimento Educacional Especializado a partir dos aportes da psicanálise parece ser importante em um contexto de intensa medicalização das crianças com impasses psíquicos e a proliferação, nos ambientes escolares, de técnicas de repetição alienantes. Na prática do AEE, há uma tendência atual ao uso de práticas pedagógicas que, além de estarem centradas no diagnóstico, buscam a readaptação e a reeducação. Nesse sentido, a construção do espaço do AEE como um espaço de escuta dos sujeitos guia-se por uma ética da inclusão de todos, levando em conta a especificidade, a história e o desejo de cada aluno.

O primeiro subtítulo realiza uma breve contextualização do campo da Educação Especial, trazendo os quatro modelos e paradigmas desse campo ao longo da história. Possui especial importância o paradigma da inclusão, já que este além de ser o paradigma atual para elaboração de políticas públicas, transformou significativamente o campo da Educação Especial, pois baseia-se na diversidade e na equiparação das oportunidades, evidenciando, assim, as barreiras da sociedade para a inclusão de Pessoas com Deficiência. Além disso, este subtítulo aborda algumas legislações fundamentais para o desenvolvimento da atual política de inclusão escolar no Brasil.

Já o segundo subtítulo relaciona a inclusão escolar com o campo da psicanálise e, para tal, são debatidos os seguintes conceitos desse campo: o *brincar*; a *imagem do corpo*, a *linguagem* e a *Lei do Pai*. No subtítulo também há pequenas vinhetas de

* Professora de Atendimento Educacional Especializado, especialista em Educação Especial e mestre em Educação (UFRGS). Contato: seduc.patriciadias@gmail.com

atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais para exemplificar a importância de espaços de escuta no Atendimento Educacional Especializado.

Por fim, o último subtítulo aborda o conceito de sujeito para a psicanálise e a importância do lugar de escuta para prática, a partir da perspectiva da inclusão, do Atendimento Educacional Especializado. Além de pequenas vinhetas de atendimentos, também se considerou os aspectos subjetivos da aprendizagem.

As vinhetas apresentadas ao longo do texto partem da experiência da autora como professora de Atendimento Educacional Especializado em uma escola pública e dialoga com os estudos do cotidiano, entendendo este como uma forma de abordar as relações entre os sujeitos presentes na escola.

Contextualização da Educação Especial

Ao longo da história, a educação da Pessoa com Deficiência recebeu distintos tratamentos por parte do Estado e da sociedade, cada um baseando-se em modelos e paradigmas específicos. Além da política de extermínio promulgada na Idade Média, a Pessoa com Deficiência vivenciou, até o século XIX, o paradigma da exclusão (modelo de rejeição social), no qual buscou-se isolar aqueles sujeitos que apresentavam condutas ou características “desviantes”. Após o modelo de rejeição, surgiu o modelo assistencialista, predominando o paradigma da segregação. Nesse período, a escolarização das pessoas com Deficiência era oferecida somente em instituições especializadas. De acordo com Santos e Reis (2015, p. 115):

[...] a Educação Especial acontecia de forma paralela ao denominado ensino comum. De um lado estavam as escolas normais atendendo as pessoas que se enquadravam nos “padrões de normalidade” e de outro as escolas especiais que visavam o atendimento às pessoas com deficiência

Após a segunda metade do século XX¹ começa a ganhar força o paradigma da integração, baseado no modelo médico da deficiência. Nesse modelo, buscava-se a reabilitação física e profissional das pessoas com deficiência. Bampi *et al.* (2010, p. 19) afirmam que o modelo médico ainda persiste e a deficiência é concebida como “a expressão de uma limitação corporal do indivíduo para interagir socialmente” (p. 3). Quanto à educação, esse modelo entendia que a criança precisava integrar-se à escola, não havendo, de acordo com Kupfer *et al.* (2017, p. 19), “a ideia de que a escola iria

¹ É importante destacar a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que constitui marco fundamental da construção do sistema internacional de proteção dos direitos humanos.

precisar modificar-se caso desejasse transformar efetivamente a criança incluída em um aluno”.

Nos anos 80 o paradigma da integração começou a ser questionado por diversos movimentos, em especial, o Movimento Internacional das Organizações de Pessoas com Deficiência. Tal movimento, segundo Guilherme e Becker (2021, p. 17), denunciava que o modelo médico “apenas aceitava inserir na sociedade pessoas com deficiência que fossem consideradas prontas para o convívio nos sistemas sociais”.

A pressão dos movimentos e organizações de Pessoas com Deficiência por transformações em todos os âmbitos sociais (trabalho, educação etc.) conquistou, a partir de 1990, a Declaração de Salamanca² e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Tais documentos, conforme Lemer e Voltolini (2015, p. 78) “constituem as bases legais para o desenvolvimento das ações e políticas públicas de inclusão escolar”.

A partir desse contexto, surge o Modelo Social de Deficiência, baseado no paradigma da inclusão e este, de acordo com Lemer e Voltolini (2015, p. 75) “compartilha de pressupostos filosóficos da Reforma Antipsiquiátrica que intentou sensibilizar a sociedade para os prejuízos da segregação e marginalização de grupos minoritários”. O paradigma da inclusão busca a equiparação de oportunidades e evidencia as barreiras da sociedade, que impedem a Pessoa com Deficiência de viver em igualdade de condições com os demais no acesso aos bens e serviços. Segundo Lemer e Voltolini (2015, p. 77), a ideia da inclusão se ampara na “educação para as diferenças, isto é, para a aceitação do diferente, do outro, o que pressupõe que os sistemas educacional e social devem, em alguma medida, adaptar-se para receber a criança diferente”. É importante uma mudança de perspectiva em relação ao paradigma da integração, pois é a sociedade e o Estado que precisam se transformar, e não mais a Pessoa com Deficiência.

A Constituição Federal de 1988 apresentou avanços significativos para o percurso da inclusão escolar no Brasil, pois definiu, em seu Art.208, inciso III, que “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), art. 4º, inciso III, acrescenta ainda que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

² De acordo com Lemer; Voltolini (op. cit.): “A Declaração de Salamanca, sem dúvida, constituiu-se como um ponto de inflexão para a Educação Especial. Desde sua realização, passou a ser uma referência obrigatória para o desenvolvimento de políticas educativas inclusivas em todo o mundo e internacionalizou o uso do termo “necessidades educativas especiais” (p. 78).

Além das legislações acima citadas, podemos destacar ainda a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU (2006), a Ratificação do Brasil na Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU (2008) e a Lei Brasileira da Inclusão (2015).

No âmbito da Educação Especial, há quatro importantes documentos que propagam o sistema educacional inclusivo, são eles: Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), Resolução CNE/CEB n. 4/2009 (Brasil, 2009) e o Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011.

Gurski (2017, p. 75) afirma que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU/2006 (ratificada no Brasil com *status* de Emenda Constitucional pelos Decretos n.º 186/2008 e n.º 6.949/2009) é um importante documento para o desenvolvimento de políticas inclusivas, pois tal Convenção destaca “a importância do respeito ao sujeito em sua totalidade, considerando suas diferenças e potencialidades”.

Apesar do “respeito ao sujeito em sua totalidade” estar garantido na legislação, cabe lembrar que tanto Gurski (2017), quanto Fröhlich *et al.* (2017) apontam um distanciamento entre o chão da escola e a letra da lei. Tais autoras nomeiam tal distanciamento como um descompasso de tempo (do tempo da política e o tempo da escola).

Relações entre a inclusão escolar e a psicanálise

Lemer e Voltolini (2015, p. 80) consideram que “[...] uma contribuição fundamental da psicanálise é chamar ao primeiro plano de análise as condições subjetivas relativas à inclusão”. Essas condições estão relacionadas com a história do sujeito e os sentidos que a deficiência irá adquirir para cada um, na sua relação com os outros.

Como professora de AEE em uma escola pública, recebi na Sala de Recursos o aluno Jorge, matriculado no 4º ano do Ensino Fundamental. Segundo o relato da professora da sala regular, Jorge³ apresentava dificuldades de concentração e memorização, além de não estar alfabetizado. Nos atendimentos, Jorge pôde contar o quanto o espaço coletivo da sala regular o deixava apreensivo, dificultando seu processo de aprendizagem. O aluno também demonstrava grande insegurança em relação à construção de seu conhecimento, afirmando, em diversos momentos, que não conseguia realizar determinada atividade. Dessa forma, buscou-se desenvolver, junto com o aluno, jogos de alfabetização e atividades que auxiliassem Jorge a reconstruir sua

³ Todos os nomes de alunos são fictícios neste trabalho.

relação com o conhecimento, de forma ativa. Tais atividades tinham como objetivo que Jorge percebesse seu protagonismo na construção do processo de alfabetização.

A psicanálise empresta para o campo da Educação Especial a importância da posição de escuta dos sujeitos implicados no processo de inclusão escolar. Sobre o espaço de escuta, Bernardino (2007, p. 61) afirma que ele pode “permitir o surgimento da verdade de cada um”, ao tomar a criança em atendimento como “sujeito desejante”.

Kupfer *et al.* (2017, p. 36) listam quatro eixos teóricos de constituição subjetiva, baseados na teoria psicanalítica e construídos no decorrer da pesquisa IRDI⁴, que “ajudam a pensar a criança e os entraves que está enfrentando, sem que se faça com isso um estudo de caso nos moldes clássicos da Psicologia ou da Psicanálise”. Os quatro eixos são os que seguem: (1) o brincar e a fantasia; (2) o corpo e sua imagem; (3) a fala e a posição da linguagem, e (4) as manifestações diante das normas e a posição frente à lei.

Para a psicanálise, o brincar possui um papel fundamental na constituição do sujeito, pois é pela via do brincar que uma criança se constitui e se desenvolve. Além disso, o brincar também é a ferramenta de elaboração do cotidiano pela criança. Kupfer e Bernardino (2022, p. 8) acrescentam ainda que o brincar pode ser tomado como a “expressão da fantasia inconsciente da criança”.

O fundamento da ideia do brincar como constituinte da criança é a cena do Fort-Da, relatada por Freud (1920) em “Além do princípio do prazer”. Conforme Kupfer *et al.* (2017, p. 37): “Nesse texto, Freud relacionou o jogo da brincadeira do menino em que ele fazia aparecer e desaparecer um carretel, com saídas e retornos de sua mãe”. Através do jogo do Fort-Da, a criança conseguiu representar a ausência de sua mãe e, assim, ascender ao campo do simbólico (renunciando à pulsão). Pinho (2006, p. 1) afirma que, nessa cena do Fort-Da “a criança assume um papel ativo, em uma cena que foi anteriormente sofrida por ela de modo passivo”. O referido autor (p. 7) afirma ainda:

Falar do brincar significa interrogar a própria questão da constituição do sujeito e, por este motivo, sua presença é necessária a todas as disciplinas que compõem a clínica dos problemas do desenvolvimento. Enquanto ferramenta teórica comum, o brincar permite priorizar a constituição do sujeito na intervenção, sustentando essa posição ética, independente da especificidade profissional daquele que opera.

⁴ Segundo as autoras (op. cit., p. 36), “a pesquisa IRDI buscou validar indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil e construiu, para esse fim, o instrumento AP3 (...). Inicialmente esse instrumento desenvolveu a partir dos seguintes eixos: Suposição de Sujeito (SS), Estabelecimento da Demanda (ED), Alternância Presença e Ausência (PA) e Função Paterna (FP).

Helena é uma criança com Síndrome de Down que, atualmente, frequenta o 3º ano do Ensino Fundamental em uma Escola Estadual de Tempo Integral. Durante a “hora do descanso”, Helena me convida para sentar-se com ela no carrinho de madeira localizado na pracinha da escola. Eu entro e pergunta a ela: “Onde estamos indo?”, o que ela me responde: “Para a praia”. A partir daí, começamos a relatar o que havia na praia e a relembrar o que mais gostamos desse ambiente. Após alguns minutos, lembrei que as viagens de carro para o litoral são sempre repletas de música. Convidei Helena para escolher uma música no Youtube em meu aparelho celular. Helena escolheu a música da Frozen, “Livre estou”. Terminamos nossa brincadeira, cantando bem alto “Livre estou, livre estou, não posso mais segurar”.

O segundo eixo citado acima é “O corpo e sua imagem”. Kupfer *et al.* (2017) descrevem a imagem corporal da seguinte forma: “uma construção que aparece como resultado das ações maternas sobre o corpo da criança, transformando-o em um sistema de significações” (p. 40). Ou seja, os pais irão, ao longo do desenvolvimento da criança, esculpindo o corpo do filho com palavras, toques, entre outras ações. Nesse sentido, é no laço com os outros que se constrói a imagem corporal da criança.

Levin (2004, p. 218) também toma o corpo a partir do simbólico e na relação com o Outro. Esse Outro irá, segundo o autor, “[...] desenhando, inscrevendo, tatuando no corpo, faltas, buracos, zonas erógenas: gerando bordas, saliências, protuberâncias, onde o real do corpo se perde, cai, para se reencontrar no mapa corporal produto do desejo do Outro [...]”.

Maria Fernanda é uma aluna do 5º ano do Ensino Fundamental, da mesma escola de Helena. Ela possui uma deficiência física em uma das mãos e frequenta a Sala de Recursos na própria escola. A aluna me procura constantemente na escola para relatar situações desagradáveis no qual seus colegas, fazendo uso da deficiência da aluna, a ofendem. Sinto que Maria Fernanda está necessitando falar dessas situações e parece me endereçar o pedido de auxiliá-la no entendimento dos impactos de sua deficiência.

Em uma ocasião, Maria Fernanda foi ofendida por um coleguinha novo na turma e, devido à impossibilidade do Serviço de Orientação Escolar atender a situação naquele momento, precisei intervir. Em um primeiro momento, escutei Maria Fernanda e, logo em seguida, busquei escutar, na presença da aluna, o colega novo que, por sua vez, também relatou, muito sofrido, sobre ofensas proferidas a ele, pelos colegas da turma. Nesse momento, convidei Maria Fernanda a contar para seu colega o que ela sente quando é ofendida. A aluna pôde rememorar algumas situações e relembrar palavras escutadas durante seu percurso na escola. Entre elas, pôde contar que sua professora do 1º ano do Ensino Fundamental (de outra escola) disse à aluna que, devido à sua mão,

ela “nunca seria nada na vida”, algo que a marcou bastante. A mãe de Maria Fernanda também relatou, durante a anamnese, que nessa outra escola alguns coleguinhas desenhavam figuras na mão com deficiência (como tatuagens, segundo a mãe), fato que trazia muito sofrimento à criança.

Podemos pensar que essa “marcação de sua deficiência” pelos colegas e o dito da professora impactaram a imagem que Maria Fernanda construiu de sua mão com deficiência, como se essas situações/palavras tivessem emprestado a ela significações para sua diferença corporal com os demais colegas. Também podemos pensar que teria sido interessante a construção de espaços de escuta, na escola, tanto aos alunos daquela turma, quanto do sofrimento da Maria Fernanda. Espaços que buscassem ressignificar a estranheza que a deficiência física causava a esses alunos.

O terceiro eixo da constituição subjetiva apontado por Kupfer *et al.* (2017, p. 42-43) é a fala e a posição na linguagem e é descrito da seguinte forma:

A fala de uma criança indica que ela entrou em um campo que excede o da fala: o campo da linguagem. Esse campo abarca outras manifestações expressivas, mas não se restringe a elas. A entrada da criança no campo da linguagem não se mede pelo vocabulário, pelo domínio da sintaxe e da gramática, ou pelo domínio de outras manifestações de linguagem, como a gestualidade, por exemplo. Essa entrada se mede principalmente pelo lugar do qual o sujeito se representa no sistema da língua, revelando sua possibilidade de se situar em relação às significações do mundo, sua possibilidade de sustentar as relações com os outros, de reconhecer na linguagem a demanda e o desejo dos outros, e de produzir, por sua vez, significações novas.

Para a psicanálise, a linguagem é um saber, no qual os seres humanos fazem uso para mediar sua relação com o mundo, e esse saber está ordenado a partir da ordem significante. De acordo com Eidelsztein (2012, p. 10), “[...] *Lacan debe afirmar que más que el lenguaje en general, es el orden significante en particular lo que se debe colocar en posición de causa del sujeto*”.

Eduardo é um adolescente com 14 anos, que frequenta o 9º ano do Ensino Fundamental e possui o diagnóstico de autismo, apresentando, além de outras características, estereotípias motoras e dificuldades na motricidade fina e ampla. Em seus primeiros meses de vida foi descoberto que Eduardo possuía epilepsia, o que causou grande sofrimento à família. Em 2022, Eduardo sofreu um AVC (Acidente Vascular Cerebral) e, desde esse momento, sua permanência na escola vem sendo

prejudicada⁵. Eduardo, desde bebê, é acompanhado por equipes multi/interdisciplinares de saúde pelo SUS, recebendo atendimento das mais variadas especialidades ao longo de sua vida. Além disso, sua família demonstra ser muito presente e atenciosa com ele, sua mãe parece ver Eduardo como um sujeito de desejo, com vontade, sonhos, manias, entre outros aspectos.

Apesar do pouco tempo de atendimento de Eduardo na Sala de Recursos, já foi possível iniciar um trabalho de construção de um roteiro de filme. O aluno está escrevendo uma história muito interessante que envolve diversos personagens, entre eles, deuses e demônios, e situações, o que demonstra uma riqueza criativa. Além do roteiro, Eduardo pretende produzir, no computador, os personagens e o cenário do filme para, posteriormente, gravar e compartilhar na internet. Eduardo quer ficar “famoso” com seu filme. Além da experiência de roteiro, o aluno relatou, durante um dos atendimentos, sua vontade de ser lutador de muay thai.

Eduardo parece ter entrado no campo na linguagem e essa entrada talvez tenha tido seu ponto de partida o desejo de sua mãe (com o apoio das equipes da saúde) que menino fale por si e em nome próprio. O aluno possui um vasto vocabulário e uma riqueza expressiva, além de produzir textos com estilo e imaginação.

Por fim, o último eixo da constituição subjetiva proposto pelas autoras citadas acima diz respeito às manifestações diante das normas e à posição frente à lei. Kupfer et al. (2017, p. 44) afirmam que: “A relação com as normas e com a lei é uma importante indicação da inscrição ou da dificuldade de inscrição da criança na cultura e na organização social”. E essa dificuldade ou impossibilidade de seguir as regras relaciona-se, segundo as autoras, com o “fato de que para elas falta a *lei do Pai*” (p. 45). Esse pai não diz respeito à figura paterna, mas sim, conforme Bernardino (2004, p. 226) “enquanto nome, significante”. Ou seja, o que opera na *lei do Pai* é o nome, a palavra.

Para finalizar, é importante lembrar que a *lei do Pai* se relaciona com a metáfora⁶ do Nome-do-Pai, ou seja, uma operação, conforme Calligaris (2013, p. 22), “pela qual o neurótico institui, no campo dos significantes do seu saber, uma referência privilegiada que distribui neste campo as significações e, ao mesmo tempo, lhe promete uma significação”.

Atualmente, o tema da disciplina e obediência às regras da escola é debatido pelas professoras, em uma constante objeção de que os alunos estão indisciplinados. Porém,

⁵ Até o momento da escrita do artigo o aluno não era acompanhado por monitor escolar.

⁶ Segundo Calligaris (2013), a metáfora é uma “operação que supõe a primazia da significação sobre o significante”.

é importante separarmos os aspectos oriundos dos laços sociais que estamos submetidos (desvalorização da profissão do professor, entre outros) e a forma de construção das normas nas escolas. Parece ser interessante o incentivo ao protagonismo dos alunos nessa construção, buscando que todos (professores e estudantes) se impliquem nessas regras. Além disso, momentos de escuta e de trocas com os membros da comunidade escolar podem auxiliar na observação daqueles alunos nos quais o cumprimento das normas os desorganiza ou os angustia pois, de acordo com Kupfer *et al.* (2017), a esses alunos podem estar faltando “chaves de significação” originárias da *lei do Pai*.

O Sujeito e o lugar de escuta do AEE

O último subtítulo deste trabalho destina-se a refletir, brevemente, sobre o sujeito para a psicanálise e a importância do lugar de escuta para prática, a partir da perspectiva da inclusão, do Atendimento Educacional Especializado. Para auxiliar na reflexão, buscou-se relatar vinhetas do atendimento de um aluno que, atualmente, frequenta o 4º ano do Ensino Fundamental.

O sujeito, a partir da psicanálise, é uma posição singular frente a linguagem e sua rede de significantes. Tal rede enlaça o sujeito a outros sujeitos e sendo assim, podemos pensar que, de acordo com Costa e Moschen (2013, p. 438), “[...] o outro é um elemento constitutivo do sujeito; que, como tal, estabelece uma relação particular com ele”. Nesse sentido, as autoras afirmam que é “no Outro, onde o sujeito encontra, não sua identidade – que seria de uma certeza que não se duvida –, mas sua significação – referente a um traço que faz contar uma narrativa” (p. 443).

Para auxiliar a compreensão da noção de sujeito é importante pensarmos sobre os aspectos estruturais e os instrumentais, próprios do processo de desenvolvimento infantil. Coriat e Jerusalinsky (1982) nos dizem que os aspectos instrumentais são os instrumentos utilizados pelo sujeito para realizar “intercâmbios” com o meio (linguagem, aprendizagem, hábitos da vida social, entre outras ferramentas de interação) e os aspectos estruturais estão relacionados tanto com a estrutura orgânica, quanto à estrutura psíquica-subjetiva do sujeito.

O processo de desenvolvimento, dessa forma, está marcado pelo desejo do Outro. Durante os primeiros meses de vida é o Outro materno que terá um papel primordial, pois é através desse Outro que iniciará o processo de instalação do campo simbólico no bebê. Para isso, é fundamental que a pessoa que cumpre função materna suponha a existência de um sujeito no bebê. Tal suposição promove uma relação – permeada pelo desejo – entre dois conjuntos (mãe e criança) no qual a mãe irá preenchendo

simbolicamente: interpreta e responde a demandas, narra o mundo ao redor, conta sobre a filiação, enfim, estabelece um diálogo pulsional.

Já a função paterna diz respeito a uma posição, de quem cumpre essa função, diante do filho. Posicionamento este que buscará estabelecer a entrada no social dessa criança. Molina; Alves (2008, p. 62) relacionam a função paterna com a “vocação simbólica para gestar a diferença subjetiva. Diferença que   construída pela configura o que o ordenamento da lei simbólica efetua e que o pai, no exercício da fun o paterna, sustenta”. Essa opera o que estabelece a diferença produz também meios para a simboliza o da separa o entre mãe e filho.

Nesse sentido, o estabelecimento da fun o materna e paterna são fundamentais para a constitui o do eu da criança. Segundo Milmann (2017, p. 223), “somente com a forma o do eu diferenciado do outro se viabiliza a separa o entre o sujeito e o mundo externo e a existência de objetos cognoscentes, sua significa o, generaliza o e aprendizagem”.

As teoriza es acima sobre o sujeito parecem ser importantes para o espaço do Atendimento Educacional Especializado, pois podem auxiliar na forma na qual o professor desse atendimento irá receber seu aluno e, conseqentemente, realizar seu planejamento individualizado. Busca-se, neste trabalho, salientar a importância de tomar o aluno do AEE como sujeito, levando em considera o seus desejos e suas possibilidades de cria o e de constru o do conhecimento. Tomar o aluno como sujeito diz respeito a uma posi o de abertura do professor de AEE que, na transferência, disponibiliza-se a escutar as diversas situa es apresentadas pelo estudante e, assim, desenvolver um espaço individualizado no qual a história de cada sujeito adquire uma significa o particular.

Esse espaço de escuta dos alunos, segundo Bernardino (2007, p. 61), “não   exclusivo do tratamento psicanalítico padrão” e pode inspirar o desenvolvimento de propostas pedagógicas que auxiliem o estudante a encontrar ou desenvolver sua forma singular de aprender e interagir com seus pares no ambiente escolar.

Pedro   uma criança que gosta de brincadeiras com bola e com números. Relaciona-se com seus pares durante algumas brincadeiras, mas tem preferência por brincar sozinho. Demonstra ter dificuldade de permanecer por um longo período na sala regular, porém existe certa resistência da professora em desenvolver um planejamento inclusivo. Sobre seu processo de alfabetiza o, Pedro escreve seu nome próprio, reconhece e representa as letras do alfabeto e está em processo de desenvolvimento da consciência fonológica. Além disso, o aluno apresenta bom desenvolvimento da motricidade fina e ampla.

Atualmente, o aluno está bastante interessado em construir caminhos e túneis para o percurso e queda de bolinhas. Pedro constrói túneis, pistas e locais de queda para as bolinhas. Fica muito contente quando as bolas caem nos locais de queda. Seu interesse e curiosidade por esses caminhos percorridos pelas bolas parece ter ocorrido após um atendimento no qual jogamos bingo e uma bolinha caiu no chão. Comentamos e rimos sobre essa queda.

Como proposta pedagógica, foi desenvolvida uma atividade na qual foram disponibilizados nomes dos colegas do Pedro e professores e funcionários da escola nos locais de queda das bolas. Nessa atividade, podemos conversar sobre o nome e as preferências de brincadeiras de alguns de seus colegas de aula. O aluno pôde relatar um pouco sobre sua relação com as “tias da cozinha”, que durante todo o ano letivo prepararam lanches especiais para Pedro, com frutas e ingredientes de sua preferência (apesar dos recursos bastante limitados para a merenda escolar).

Filidoro (2016) afirma que a dimensão subjetiva irá incidir “internamente” na aprendizagem. Internamente pois sustenta-se a partir da forma na qual ocorre o laço entre o sujeito e o Outro. É a partir da falta apresentada pelo Outro na relação com o objeto que faz com que o sujeito tome o objeto de conhecimento como uma interrogação, uma questão a ser investigada: “[...] sustentamos que ‘não é o objeto mesmo que interrogamos, mas que é o Outro quem faz deste objeto uma incógnita, porque o apresenta para o sujeito como lhe fazendo falta” (Jerusalinsky, 2000 *apud* Filidoro, p. 188).

Situar a dimensão subjetiva nos processos de aprendizagem é fundamental, já que existem diferentes formas de estruturas psíquicas e, conseqüentemente, diferentes formas de relação com o objeto de conhecimento. Filidoro (1997, p. 121), ao analisar as possibilidades de aprendizagem nas psicoses, afirma que essas possibilidades “não estão à margem do processo de estruturação da subjetividade”. Nas psicoses, segundo a autora, não há alterações no desenvolvimento cognitivo, mas sim falhas nos processos fundantes do eu, que geram singularidades nos processos de aprendizagens. Tais falhas na estruturação das crianças psicóticas ocorrem “[...] a partir da ausência de inscrição do significante Nome-do-pai que deixa a criança sem possibilidades para separar-se de sua mãe e de ser alguma outra coisa além de seu objeto” (p. 122). Nessas estruturações, “os esquemas de conhecimento ficam como que ‘soldados’ ao objeto ou situação que lhes deu origem” (op. cit. p. 124) e a criança insiste na estereotipia e apresenta dificuldades em relação às noções de conservação e identidade.

Situar a dimensão subjetiva é fundamental no exercício do Atendimento Educacional Especializado, pois auxilia no diálogo entre o professor e o aluno e, além

do mais, pode fornecer possíveis caminhos para o professor escutar a forma particular que cada estudante aprende e interage com seus pares. Situando a dimensão subjetiva e escutando cada sujeito em atendimento, o professor irá construir hipóteses de intervenção, constantemente avaliadas, objetivando o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Considerações finais

O presente trabalho propôs-se a refletir sobre a importância do lugar de escuta do professor de Atendimento Educacional Especializado e do aluno como sujeito para a prática da inclusão escolar. Buscou trazer à tona as contribuições da psicanálise para essas discussões, já que esse campo localiza o sujeito e sua história no centro das intervenções.

O primeiro subtítulo foi dedicado à contextualização do campo da Educação Especial e foi importante para historicizar, de forma breve, a reflexão proposta no trabalho, evidenciando que o paradigma da inclusão pode ser visto como uma transformação no que tange aos direitos das Pessoas com Deficiência. Em relação às instituições escolares, esse paradigma busca orientar práticas transformadoras da escola, que eliminem as barreiras da inclusão, ao invés de investir na readaptação ou reintegração dos alunos.

O segundo subtítulo buscou relacionar a inclusão com a psicanálise, trazendo alguns conceitos deste campo. Tais conceitos auxiliam na construção do AEE como um espaço de escuta, pois além de serem elementos fundamentais no desenvolvimento infantil, parecem fornecer pontos importantes a serem observados na construção tanto do planejamento pedagógico individualizado, quanto às demais práticas de inclusão escolar.

Já no último subtítulo procurou-se refletir sobre o conceito de sujeito para a psicanálise e possíveis formas de construção do AEE como um espaço individualizado, atento aos desejos e as distintas formas de cada aluno aprender e se relacionar com o conhecimento. Nesse sentido, também foi citada, de forma breve, a dimensão subjetiva da aprendizagem, fundamental neste espaço de escuta dos sujeitos que, de diferentes maneiras, apresentam impasses na construção do saber e/ou na socialização dentro do ambiente escolar.

Para finalizar, é importante destacar que o presente trabalho foi uma tentativa de relacionar psicanálise e educação, a partir da experiência profissional da autora. É, nesse sentido, um trabalho que tentou fundamentar sua problematização a partir do

que os alunos estão dizendo e construindo no espaço do AEE. Fundamentação esta que encontrou a psicanálise com um campo importante de diálogo e de conceituação.

Referências

- BAMPI, L. N. D. S.; GUILHEM, D.; ALVES, E. D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, [S. l.], v. 18, n. 4, p. 816–823, ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/yBG83q48WG6KDHmFXXsgVvR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2023.
- BERNARDINO, L. M. F. (org.). **Coleção psicanálise de criança: neurose infantil x neurose de criança**. Salvador: Ágalma, 1997.
- BERNARDINO, L. M. F. A contribuição da psicanálise para a atuação no campo da educação especial. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 12, n. 22, p. 48–67, jun. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282007000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 nov. 2022.
- BERNARDINO, L. M. F. **As psicoses não decididas da infância: um estudo psicanalítico**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei Brasileira da Inclusão**. Brasília: Presidência da República, 2015.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. 9394/1996. Brasília: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Série Livro. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- CALLIGARIS, C. **Introdução a uma clínica diferencial das psicoses**. 2. ed. São Paulo: Zagodoni, 2013.
- CORIAT, L.; JERUSALINSKY, A. Aspectos estruturais e instrumentais do desenvolvimento. **Escritos da criança**, n. 4. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 1982.
- EIDELSZTEIN, A. El origen del sujeto en psicoanálisis – Del Big Bang del lenguaje y el discurso en la causación del sujeto. **El rey está desnudo: Revista para el psicoanálisis por venir**, Buenos Aires, n. 5, 2012.
- FILIDORO, N. O gravador que gravava o que lhe dava vontade. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 120–138, 1997. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281997000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 8 mar. 2023.
- FILIDORO, N. Por uma conceitualização da prática psicopedagógica. **Escritos da Criança n 7**. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2016.
- FRÖHLICH, C.; VASQUES, C.; K; MOSCHEN, S. Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras. In: VASQUES, C.; MOSCHEN, S. (org.). **Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

A professora de Educação Especial narra a sua história

Atendimento educacional especializado: um lugar de escuta

DOI: <https://doi.org/10.23899/9786589284789.4>

GUILHERME, A. A.; BECKER, C. **Do modelo médico ao modelo social**: educação inclusiva no contexto escolar. Caxias do Sul: Educs, 2021.

GURSKI, R. Formação de professores e transmissão da experiência: narrar, poetar, profanar. In: VASQUES, C. K. MOSCHEN, S. Z. (org.). **Psicanálise, educação especial e formação de professores construções em rasuras**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017. p. 73-86.

LERNER, A. B. C.; VOLTOLINI, R. Psicanálise, Ética e Inclusão Escolar. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 2, p. 74-92, 2016. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3185>. Acesso em: 27 out. 2022.

LEVIN, E. A transferência na terapia psicomotora. In: JERUSALINSKY, A. **Psicanálise e Desenvolvimento Infantil**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2004.

MOLINA, S. E.; ALVES, I.M. Estruturar para não marginalizar: quando a educação começa a ser possível? In: RODRIGUES, F.; GURSKI, R. (org.). **Educação e função paterna**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

PINHO, G. O brincar na clínica interdisciplinar com crianças. In: **Escritos da Criança No 6**. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2006.

SANTOS, T. P; REIS, M. B. F. Educação Especial: da segregação a inclusão? In: IV SEMANA DE INTEGRAÇÃO: XIII SEMANA DE LETRAS, XV SEMANA DE PEDAGOGIA E I SIMPÓSIO DE PESQUISA E EXTENSÃO (SIMPEX) – “EDUCAÇÃO E LINGUAGEM: (RE)SIGNIFICANDO O CONHECIMENTO”. **Anais [...]** Inhumas: Universidade Estadual de Goiás, 2015.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990.

Da luta a realização: trajetória de uma professora de universidade na Espanha

Amanda Rodrigues de Souza*

O começo: primeiros passos na educação

Se me dissessem, há 15 anos, qual seria o desfecho da minha escolha pelo curso de Pedagogia na UNESP de Araraquara, eu não acreditaria. Naquele momento, eu era uma jovem de 18 anos, vinda de uma família pobre e trabalhadora do interior do estado de São Paulo.

Me lembro de que, apesar das adversidades, sempre gostei de imaginar um final feliz. Aprendi isso ainda na infância, ao ler o livro *Poliana*, de Eleanor H. Porter. Para quem não conhece, a história narra a vida de Poliana, uma menina que enfrenta diversas dificuldades, mas que aprende a ver o lado bom das circunstâncias. Ela cria o chamado "Jogo do Contente" e, por meio dele, encontra forças para superar os desafios.

Assim como Poliana, eu sabia que minha vida não era fácil. Desde cedo, aprendi a reconhecer as adversidades. Filha de mãe solo, sem conhecer meu pai e sem uma base familiar estruturada, cresci com a certeza de que lutar era a única forma de sobreviver. Mas tive sorte também: minha mãe, uma mulher batalhadora, sempre me disse que o estudo era o caminho para mudar minha vida. Um de nossos passeios preferidos era ir à biblioteca municipal da minha cidade, Monte Alto, para pegar livros emprestados. Minha mãe lia muito, sempre que não estava trabalhando, estava com um livro nas mãos, eu queria ser como ela. Queria descobrir que mundo era aquele no qual ela permanecia horas imersa, rindo ou chorando. Foi assim que nasceu meu interesse pela leitura e foi assim que conheci Poliana, essa menina que, por vezes, parecia contar a minha própria história.

A decisão de fazer Pedagogia não surgiu de um dom ou de um chamado para trabalhar com crianças. Foi, na verdade, uma alternativa diante da dificuldade de ingressar no curso que eu realmente desejava. Percebi minhas lacunas educacionais quando prestei a prova para o ensino médio na ETEC de Taquaritinga. Havia 80 vagas, e fiquei em 96º lugar. Lembro-me de ligar todos os dias para saber se havia desistências

* Professora na *Universidad Internacional de Valencia* (VIU), Doutora em Educação Especial e em Psicologia e Pós doutora em Psicologia.

Contato: amanda.rodriguesdesouza@professor.universidadviu.com

que pudessem me permitir fazer a matrícula. Eu tinha esperança, mas também sabia que a chance de 16 pessoas desistirem era pequena. Rezei muito e, ao final, recebi a ligação que mudou tudo: fui chamada e pude estudar em uma escola pública de melhor qualidade.

Porém, entrar foi a parte "fácil". Não demorou para que eu percebesse a defasagem educacional que carregava. Para acompanhar o ritmo da escola, teria que me esforçar muito. Mas, a partir desse desafio, nasceu uma das minhas maiores forças: a resiliência. Não posso dizer que saí da ETEC como a melhor aluna da classe, mas aprendi que, para alcançar meus objetivos, precisaria de estudo, dedicação e esforço. E, na maioria das vezes, teria que fazer coisas que não gostava para conseguir o que queria.

A ETEC foi um divisor de águas na minha vida educacional. Foi lá que, pela primeira vez, me perguntaram: "O que você vai prestar no vestibular?". Eu sequer sabia o que era vestibular, tampouco tinha uma ideia clara do que queria. Disse "Administração" sem muita certeza. Os corredores estavam cheios de conversas sobre universidades, cursos, dificuldades do vestibular e a necessidade de muito estudo para entrar em uma faculdade pública. Foi ali que percebi que, mais do que escolher um curso, precisava garantir uma vaga no ensino superior gratuito, pois pagar por uma universidade não era uma opção.

Quando prestei o vestibular pela primeira vez, mais uma vez me deparei com as limitações da minha formação anterior. Mesmo tendo feito cursinho pré-vestibular gratuito na UNESP de Jaboticabal e estudado em uma escola melhor, minha base ainda era frágil. Tentei os cursos de Relações Públicas e Jornalismo, mas não fui aprovada em nenhuma universidade. Com os resultados negativos, não tive outra escolha a não ser voltar a trabalhar e tentar novamente no ano seguinte.

Comecei a trabalhar como vendedora em uma loja de roupas e calçados aos 14 anos, em meio período, após as aulas na ETEC. Quando passei no cursinho pré-vestibular, precisei deixar o emprego depois de dois anos, a decisão não foi fácil, pois gostava de ter meu próprio dinheiro, mas estudar era a prioridade. No entanto, quando não passei no vestibular, trabalhar deixou de ser uma escolha e se tornou uma necessidade. Assim, voltei ao cursinho à noite, enquanto trabalhava em tempo integral como vendedora durante o dia.

Foi um período difícil. Eu me sentia mal ao ver minhas amigas da escola já na universidade, cursando o que queriam. A rotina exaustiva de trabalho e estudos me levou a repensar minha estratégia: decidi procurar um curso que fosse mais acessível. Ao pesquisar nos guias de profissões da Unesp, encontrei Pedagogia. Descobri que, além da docência, poderia atuar na área de Recursos Humanos em empresas. Isso me

pareceu uma alternativa viável. Foi assim que prestei vestibular e fui aprovada em Pedagogia.

A felicidade de ter passado em uma universidade pública compensava as dificuldades. Todos os dias, eu enfrentava uma hora de ônibus para ir e outra para voltar, mas o importante era que eu estava estudando. Iniciei o curso em 2010. Durante o dia, trabalhava em período integral; à noite, viajava para a universidade.

Logo no início, tivemos uma palestra de boas-vindas. Nos disseram que éramos privilegiados por estudar em uma das melhores universidades do Brasil, com professores doutores reconhecidos internacionalmente. Eu não compreendia totalmente a grandiosidade disso, mas me senti especial. Em seguida, um professor foi convidado a falar sobre educação. Quando leram seu currículo, fiquei impressionada: "Como alguém pode ter estudado tanto em uma única vida?". Foi nesse momento que pensei: *Quem sabe um dia não sou eu ali, falando para estudantes sobre educação?*

O primeiro ano da Pedagogia foi difícil. Eu precisava estudar muito para acompanhar a rotina da universidade. Eram inúmeros textos para leitura, mas eu não tinha tempo para lê-los antes das aulas, então o ônibus se tornou minha sala de estudo diária. Ler, para mim, nunca foi um problema, mas compreender artigos científicos era um desafio quase impossível. Chorava e pensava que não estava preparada para estar ali.

Depois de um tempo refletindo se, ao final do primeiro ano, desistiria do curso ou mudaria para Letras, me sentei um dia ao lado de um colega no ônibus. Ele estava no último ano de Letras e estava radiante, pois em breve se formaria e se tornaria professor. Durante a conversa, compartilhei com ele minhas dificuldades, medos e a frustração de que a universidade pública não era como eu imaginava. Ele me ouviu atentamente e, então, disse que meu problema era que eu não estava *vivendo* a universidade, não estava aproveitando tudo o que ela poderia me oferecer. Segundo ele, quando eu pudesse morar em Araraquara e passar mais tempo na universidade, aprenderia mais e conheceria de verdade o que era ser estudante de uma instituição pública.

Esse colega me abriu os olhos para diversas oportunidades. Ele me contou que eu poderia cursar inglês e espanhol como aluna especial, participar da empresa júnior da universidade, me envolver no centro de estudos, em grupos de pesquisa, no Projeto Rondon, em intercâmbios e em muitas outras atividades. Foi aí que estabeleci uma nova meta: me mudar para Araraquara.

Depois dessa conversa, passei a enxergar as possibilidades ao meu redor. Pouco tempo depois, três professoras novas na universidade foram à nossa turma para

apresentar três grupos de pesquisa que estavam sendo formados. Um deles era sobre família, outro sobre Vygotsky e o terceiro sobre Educação Especial. As professoras deixaram seus contatos, e eu enviei um e-mail à docente responsável pelo grupo de Educação Especial. Expliquei que morava em outra cidade e só frequentava a universidade à noite, mas que, ainda assim, gostaria de participar.

Ela foi extremamente receptiva. Me disse que as reuniões aconteciam a cada 15 dias, pela manhã, e que eu poderia participar sempre que conseguisse estar presente. Naquele momento, eu trabalhava como estagiária em uma escola. Conversei com a diretora, expliquei minha situação e consegui permissão para trabalhar uma hora a mais todos os dias, o que me permitiria sair mais cedo a cada 15 dias para comparecer às reuniões. Foi assim que comecei a ter contato com a Educação Especial.

Quando o segundo ano começou, consegui um estágio na Diretoria de Ensino de Araraquara. Estava extremamente feliz, pois, finalmente, poderia me mudar para a cidade. E assim fiz. Passei a participar ativamente do grupo de pesquisa e meu interesse pela área crescia cada vez mais.

Logo no início desse ano, a professora do grupo comentou que estavam buscando uma voluntária para acompanhá-la, junto com outra docente, nas reuniões do *Observatório Nacional da Educação Especial*. A função da voluntária seria operar câmeras e gravadores. Eu aceitei imediatamente. Dessa forma, trabalhava pela manhã, participava do grupo de pesquisa, era voluntária no *Observatório* e frequentava a universidade à noite.

Ainda no segundo ano, a professora do grupo nos orientou a começar a pensar em um público para pesquisar dentro da área da Educação Especial, pois, em breve, precisaríamos escrever trabalhos para congressos. Ela estudava a surdez, e quase optei pelo mesmo tema. No entanto, quanto mais eu lia, mais me interessava pelos alunos com altas habilidades/superdotação, mesmo sem ter, naquele momento, conhecimento aprofundado sobre o tema. Comentei com a professora minha intenção de seguir essa linha de pesquisa, e ela me aconselhou a ler artigos científicos para me aprofundar. Assim, iniciei meus estudos sobre altas habilidades/superdotação e comecei a me familiarizar com o tema.

Entre todas essas atividades, no início do terceiro ano da universidade, outro professor visitou nossa turma e anunciou que estavam recrutando alunos para participar de uma missão no estado do Pará, pelo *Projeto Rondon*. A ação teria pouco mais de duas semanas de duração, e os voluntários da Pedagogia trabalhariam com educação ambiental para crianças, ao lado da Floresta Amazônica. Assim que ouvi o

professor falar sobre o projeto, soube que queria viver aquela experiência. Fui procurá-lo e fui aceita para participar. A missão estava marcada para julho.

Nesse mesmo ano, 2012, decidi que queria fazer um intercâmbio. Comecei a pesquisar editais abertos na universidade e encontrei um para estudar em Portugal. Resolvi tentar a bolsa de estudos. Havia apenas cinco vagas para todos os estudantes da área de Humanas das várias unidades da Unesp no estado de São Paulo. Quando li o edital, achei improvável conseguir, mas sabia que minhas notas haviam melhorado muito e que eu poderia, ao menos, tentar.

Um dos requisitos era estar entre os 10 melhores da turma, e eu ocupava a oitava posição. Assim, enviei meu currículo, minhas notas e uma carta de recomendação da minha orientadora do grupo de pesquisa. Fui aprovada na primeira fase da seleção. A segunda etapa consistia em uma entrevista na Reitoria da Unesp, em São Paulo, justamente no mesmo dia em que eu embarcaria para o Pará, pelo *Projeto Rondon*.

Fui à entrevista sozinha, sem nunca ter estado antes em São Paulo. Durante a conversa, uma das perguntas que me fizeram foi se eu teria condições de me manter em Portugal, já que a bolsa era apenas um auxílio. Me lembro de que fui sincera e respondi que, além da bolsa oferecida, não tinha dinheiro, mas que contava com minha mãe, que, se necessário, faria o que estivesse ao seu alcance para me ajudar financeiramente.

Saí da entrevista um pouco desanimada, achando que minha resposta poderia me desclassificar. Peguei um ônibus correndo até o Terminal Barra Funda, onde uma van já me esperava para levar o grupo ao aeroporto. Embarcamos e, pela primeira vez na vida, eu estava voando. Foi emocionante. Chorei muito, porque nunca imaginei que viveria algo assim tão jovem. Sentia-me extremamente grata e honrada por ter essa oportunidade.

Chegamos ao Pará, na base da Marinha do Brasil, e foi uma experiência completamente nova para mim. Nunca havia estado perto do Exército ou da Marinha, e agora passaria duas noites na base, vivenciando um pouco da rotina militar.

Após esses dois dias iniciais, fomos encaminhados às cidades onde desenvolveríamos nossas atividades. O município para o qual fomos designados era um dos que apresentavam os piores índices de desenvolvimento do Brasil. A pobreza era extrema, e nossa missão envolvia atuar em diversas áreas, como saúde, educação, economia e biologia.

Éramos cerca de 20 estudantes universitários, acompanhados por quatro professores e um oficial da Marinha. Dividimo-nos em grupos para trabalhar com a

comunidade, e o meu foco foi a educação das crianças. Tinha estudado bastante sobre educação ambiental e, junto a uma colega estudante de Biologia, elaboramos oficinas e cursos para elas e para a comunidade em geral.

Quando a missão terminou e retornamos à base da Marinha, senti que não havia feito o suficiente. Me preocupava pensar que aquelas pessoas voltariam a enfrentar as mesmas dificuldades e permaneceriam invisíveis para grande parte do país.

Na última noite no Pará, houve uma festa de despedida, e o comandante da Marinha nos dirigiu algumas palavras que ficaram marcadas em minha memória “Sei que vocês se sentem tristes, sentem que poderiam ter feito mais e mudado a vida dessas pessoas, mas vocês nunca saberão o que realmente transformaram ou o impacto que tiveram ao longo do tempo. No fim, essa missão era para vocês, para que soubessem que existem pessoas que precisam de ajuda, que vivem outras realidades, outras culturas, e para que vocês saiam dessa experiência sendo pessoas melhores.” Essas palavras me acompanharam por muito tempo. Sempre me lembro delas e de como podemos impactar a vida dos outros, muitas vezes sem sequer perceber.

Enquanto ainda estava no Pará, recebi uma ligação da universidade comunicando que eu havia sido selecionada para a bolsa de intercâmbio e que iria para Porto, em Portugal, em setembro. Naquele momento, estávamos em julho, e eu estava no meio da Amazônia, sem passaporte e sem passagem aérea. Faltava pouco mais de um mês para a viagem, e tudo parecia uma loucura. No entanto, eu tinha fé de que, se havia chegado até ali, conseguiria organizar tudo a tempo. E assim foi.

No início de setembro, eu e mais duas colegas que havia conhecido embarcamos para Portugal para estudar na Universidade do Porto. Lá, me matriculei no curso de Ciências da Educação, já que a instituição não oferecia Pedagogia. Logo no primeiro dia, me surpreendi ao perceber que quase todas as aulas eram ministradas em inglês ou exigiam leituras nesse idioma. Nesse momento, pensei: *Onde eu fui me meter?*

O primeiro mês foi repleto de desafios e adaptações, desde a necessidade de ler em inglês até a compreensão do português europeu. Tudo era muito difícil, e eu me sentia incapaz. Sentia que não estava preparada para estar ali.

Um dia, liguei para minha mãe e desabafei, dizendo que parecia estar vivendo um sonho lindo, mas que, na realidade, não me sentia apta para aquilo. Contei que não dominava o inglês, que mal entendia o que os professores falavam e que meus novos colegas só conversavam sobre quantas vezes haviam viajado pela Europa, e eu ali, na minha segunda viagem de avião da vida. Lembro que chorei muito e disse que me sentia inferior a eles, que talvez tivessem cometido um erro ao me escolher para aquela oportunidade.

Minha mãe, com sua sabedoria, respondeu algo que me marcou profundamente: “Você, assim como qualquer um que está aí, merece estar onde está. Você conquistou isso sozinha, com o seu esforço. O fato de não ter a mesma bagagem que os demais não te faz menor. Pelo contrário, te faz maior, porque, mesmo com tantas dificuldades, olha até onde você chegou.”

Essas palavras me deram o ânimo que eu precisava. A partir daquele momento, decidi me esforçar ainda mais. Estudei muito e, ao final do semestre, fui aprovada nas quatro disciplinas em que me matriculei.

O meio: as altas habilidades/superdotação e a pesquisa

Quando voltei ao Brasil, logo começaria o quarto ano da universidade. Eu tinha pouco tempo para encontrar um novo lugar para morar em Araraquara e conseguir um novo emprego para me manter. Fui a uma entrevista e consegui uma vaga em um colégio como auxiliar de direção.

Esse estágio mudou bastante minha forma de pensar sobre as altas habilidades/superdotação. Havia um aluno que era frequentemente retirado da sala de aula por ser considerado um aluno "problema" e enviado à direção. Ele ficava comigo, e comecei a perceber que o "problema", na verdade, era uma inteligência excepcional.

Certa vez, esse aluno começou a arrancar algumas plantas que haviam sido recém-plantadas no centro do pátio da escola. Ele puxava as plantas, olhava indignado e as recolocava no solo. Nesse momento, a diretora veio furiosa e gritou que ele estava matando as plantas. Com a maior tranquilidade, ele respondeu: "Essas plantas vão morrer de qualquer jeito, já que uma planta sem raiz não sobrevive."

Me lembro desse aluno com carinho, porque foi a primeira vez que compreendi o que significava ter uma inteligência acima da média e como essas pessoas podiam ser incompreendidas, vistas como um "problema" simplesmente por questionarem e não aceitarem as coisas como são.

Fiquei apenas alguns meses nesse colégio, pois logo consegui uma bolsa de estudos para o *Observatório Nacional de Educação Especial*, o mesmo onde antes eu havia atuado como voluntária, mas agora de forma remunerada.

Depois da experiência no colégio e agora com mais tempo disponível, decidi, junto à minha orientadora do grupo de pesquisa, desenvolver um projeto de identificação de alunos com altas habilidades/superdotação e enviá-lo à CAPES ou ao CNPq para tentar um financiamento. Como eu teria mais um ano na universidade, teria tempo suficiente para desenvolver a proposta.

Foi nesse período que me aprofundei ainda mais na pesquisa. Passei a participar de congressos, organizar eventos, apresentar os resultados do *Observatório* e entender o que significava, de fato, ser pesquisadora. Também comecei a participar de outro grupo de pesquisa em Educação Especial, coordenado por uma professora mais experiente na universidade. Nesse grupo, tive a oportunidade de conhecer mestrados e doutorandos, observar seus estudos e métodos de trabalho. Percebi que aquele mundo me fascinava e decidi que queria fazer um mestrado.

O quinto e último ano da universidade começou. Como havia feito intercâmbio, precisei ficar um ano a mais na graduação e decidi que aproveitaria ao máximo esse tempo extra.

Nesse momento, eu já estava completamente envolvida nos grupos de pesquisa, mas a bolsa do *Observatório* havia terminado. O CNPq deu um retorno informando que não poderia financiar minha pesquisa, mas que eu poderia desenvolvê-la como voluntária, se quisesse. Aceitei o desafio. Ajustei minha proposta e comecei a escrever uma revisão bibliográfica sobre o processo de identificação e atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação.

Paralelamente, procurei um novo estágio e encontrei uma vaga em um colégio particular na área de educação infantil. O salário era melhor, o que me permitiu seguir estudando sem grandes dificuldades financeiras. Com tudo se encaixando, passei a focar na seleção para o mestrado. No entanto, ainda não sabia exatamente qual tema escolher, nem como funcionava o processo seletivo das universidades.

Nessa época, conheci uma doutoranda que ministraria um curso sobre uma metodologia de trabalho com alunos superdotados. Era parte de sua tese, e, claro, eu me matriculei. Durante o curso, pela primeira vez vi na prática como trabalhar com esses alunos, as estratégias possíveis e os caminhos a serem seguidos.

O prazo de inscrição para os mestrados se aproximava, e eu ainda não sabia sobre o que fazer meu projeto. Queria escolher um tema que fosse relevante e necessário, mas que também fosse viável de ser concluído em dois anos. Conversando com essa doutoranda, ela sugeriu que eu pesquisasse sobre a formação de professores para atuar com alunos superdotados, pois havia poucas pesquisas sobre esse tema.

Munida dessa informação e com os editais prestes a abrir, escrevi meu projeto nessa linha e decidi tentar a sorte na UFSCar. Qual não foi minha surpresa ao ver meu nome na lista de aprovados? Eu ainda nem havia concluído a graduação e já tinha sido aceita no mestrado em Educação Especial na UFSCar. Chorei de alegria. Sabia que estava no caminho certo.

Após concluir a graduação, voltei a morar na minha cidade. Meu irmão havia acabado de nascer, e eu queria estar perto dele. No entanto, isso significava viajar até São Carlos três vezes por semana para as aulas do mestrado e, nos dias restantes, trabalhar. Foi então que começou minha saga para encontrar um trabalho que me permitisse conciliar tudo.

Desde o início da faculdade, além dos estágios formais, eu sempre buscava maneiras extras de ganhar dinheiro. Nos fins de semana, trabalhava como garçomete, bartender, em buffets, vendia trufas, fazia o que fosse necessário para completar a renda. Sempre que voltava para minha cidade durante as férias, trabalhava em uma papelaria por um mês ou mais para juntar dinheiro.

Assim que me mudei novamente para a casa da minha mãe, fui falar com o dono da papelaria e perguntei se ele poderia me contratar por apenas três dias na semana, para que eu pudesse continuar estudando. Para minha felicidade, ele aceitou. Dessa forma, consegui equilibrar o trabalho e o mestrado por seis meses, até conseguir a bolsa da CAPES.

O mestrado em uma das melhores universidades do país era, para mim, um sonho e um pesadelo ao mesmo tempo. Eu não sabia que a diferença entre uma universidade estadual e uma federal poderia ser tão grande. Na federal, a pesquisa era o eixo central do ensino, e os alunos já chegavam com uma base forte nessa área. No meu caso, tudo o que sabia sobre pesquisa vinha do meu próprio esforço e da minha participação voluntária nos grupos da graduação. Ainda havia muito a aprender.

Logo percebi que os professores do mestrado não estavam ali para ensinar a pesquisar, mas para avaliar o quanto já sabíamos sobre nossa área de estudo, metodologia e objeto de pesquisa. Eu havia lido bastante, participado de eventos, mas estava longe de ser uma especialista em altas habilidades/superdotação. Isso me desesperou.

Para acompanhar o ritmo do mestrado, tive que me esforçar muito para entender o que era metodologia de pesquisa e como se construía uma dissertação. Ninguém ali sabia que eu não tinha tempo livre, que entre três dias de estudo e três dias de trabalho, me restava apenas o domingo para viver. Mas eu me lembrei de que, se havia alguém capaz de aprender e se superar, essa pessoa era eu.

Mais uma vez, o ônibus se tornou minha sala de estudos. Mergulhei nos livros, tentando compreender o que esperavam de mim.

Os dois anos do mestrado me transformaram. Não há como comparar a pesquisadora que eu era com a que me tornei ao construir minha dissertação. Pesquisar

exigia tempo, leituras aprofundadas e esforço, mas também me permitia desenvolver um pensamento crítico, ser criativa e expandir meus horizontes.

Ao final, consegui concluir o mestrado, organizar e participar de eventos, apresentar trabalhos em congressos e escrever artigos. Me sentia como uma fênix, verdadeiramente renascida das cinzas.

Quando estava no último ano do mestrado, estabeleci uma meta: até os 30 anos, teria concluído todos os meus estudos e passaria a focar em outros aspectos da minha vida. Assim, se eu quisesse fazer um doutorado, aquela era a oportunidade certa.

Com esse objetivo em mente, prestei o processo seletivo para o doutorado na própria UFSCar e, mais uma vez, fui aprovada. Diferente do mestrado, quando eu ainda não sabia exatamente o que queria pesquisar, no doutorado eu tinha plena convicção de que queria trabalhar com um público vulnerável.

Inicialmente, considerei estudar adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. No entanto, percebi que algumas questões tornariam essa pesquisa inviável dentro do prazo de quatro anos do doutorado. Assim, decidi focar em crianças e adolescentes em situação de acolhimento e investigar a presença de altas habilidades/superdotação nesse público. Foi com essa proposta que obtive a aprovação no projeto do doutorado.

Dessa vez, diferentemente do mestrado, em que demorei seis meses para conseguir uma bolsa, fui aprovada em terceiro lugar e obtive uma bolsa CNPq desde o início. Essa bolsa era um pouco melhor, pois incluía uma taxa de bancada, o que me permitia financiar livros e participação em eventos acadêmicos. Com essa garantia financeira, decidi voltar a morar em Araraquara e aproveitar ao máximo os quatro anos do doutorado.

Assim, em 2017, iniciei o doutorado em Educação Especial na UFSCar com um projeto no qual eu tinha grande confiança, pois acreditava ser inovador e único. Munida dessa convicção, decidi submeter a proposta à FAPESP. Para minha felicidade, a aprovação veio em apenas dois meses. A FAPESP gostou do meu projeto.

Me senti nas nuvens. Se já estava feliz por ter conseguido a bolsa CNPq, nesse momento meus olhos brilhavam ao saber que teria uma bolsa FAPESP. Além de oferecer um valor superior, essa bolsa proporcionava uma taxa de bancada bem mais alta para eventos e compra de materiais. Mas o que mais me motivava era a possibilidade de pleitear uma bolsa de doutorado sanduíche no exterior, chamada BEPE, e eu queria muito essa oportunidade.

Assim que recebi a aprovação da FAPESP, já comecei a pesquisar como poderia concorrer à BEPE. Um dos requisitos era ter a aprovação de um orientador no exterior e uma carta de aceite de uma universidade estrangeira.

Comecei então a buscar universidades e pesquisadores espanhóis até encontrar a professora que viria a ser minha orientadora na Espanha, na Universidade de La Laguna (ULL), em Tenerife. Enviei um e-mail a ela explicando minha proposta, e sua resposta foi imediata: me aceitava como orientanda e aprovava o projeto que eu queria desenvolver. Com essa confirmação, enviei a proposta para a BEPE e, em dezembro de 2017, recebi a aprovação para realizar meu doutorado sanduíche na Espanha.

A vida, às vezes, nos surpreende de maneiras que jamais poderíamos imaginar. Lembra-se da minha meta de terminar todos os estudos até os 30 anos para, depois, focar na vida pessoal? Pois é, algumas coisas mudaram pelo caminho.

Ainda em 2017, conheci um rapaz, me apaixonei e me casei. Estava muito feliz por estar conquistando tanto no âmbito pessoal quanto no profissional, e mais feliz ainda por ter a oportunidade de ir para a Espanha estudar.

Já havia comprado as passagens e planejado minha viagem para o final de março de 2018. Estava também reunindo a documentação para o visto, e um dos documentos exigidos era um atestado médico comprovando que eu estava em boas condições de saúde.

Coincidentemente, naquela época, eu vinha me sentindo estranha: enjoos, muito sono e um leve mal-estar. Minha menstruação estava atrasada há uma semana. Durante a consulta, aproveitei para perguntar ao médico se eu poderia estar com alguma virose ou outro problema de saúde. Ele ouviu meus sintomas e sugeriu que eu aguardasse alguns dias e fizesse um teste de gravidez. Caso o teste desse negativo e os sintomas persistissem, ele investigaria outras possibilidades.

Saí do consultório sem chão. Gravidez era a última coisa que passava pela minha cabeça naquele momento, justo quando eu estava prestes a viajar e passar quase um ano na Espanha. Fiz o teste e veio a confirmação: eu estava grávida. Esperava minha princesa, Anastasia.

Naquele momento, meu único pensamento era que eu não poderia mais viajar. Senti que todo o meu esforço havia sido em vão.

Na semana seguinte, tive uma reunião com minha orientadora da Espanha e contei que estava grávida, explicando que, por isso, não poderia mais ir. Sua resposta foi direta e inesperada: "Você deve vir, sim. Gravidez não é uma doença. Para um bebê nascer, tudo o que é necessário é um hospital, e aqui temos hospitais excelentes."

Aquilo me pegou de surpresa. Após muito refletir, aceitei o desafio. De longe, essa foi a maior loucura que já fiz na vida: embarcamos para a Espanha os três, eu, o pai da minha filha e ela, ainda na minha barriga.

O agora: a Espanha e como me tornei professora

Decidi vir para a Espanha. Mais uma vez, minha vida deu uma reviravolta inesperada. Obviamente, enfrentei muitas dificuldades, mas a principal foi o idioma. Era extremamente difícil entender as aulas em uma área diferente da minha, nesse caso, Psicologia, e ainda mais me comunicar com as pessoas. A primeira coisa que fiz foi me matricular em aulas de espanhol e me dedicar intensamente ao aprendizado do idioma.

Apesar dos desafios, as oportunidades começaram a surgir. Minha orientadora demonstrou grande interesse na minha proposta de pesquisa e me convidou para realizar um segundo doutorado na Espanha, por meio de uma *Cotutela de Tese*. Isso significava que eu ampliaria minha pesquisa para o território espanhol e, ao final, defenderia uma única tese, obtendo dois títulos de doutorado: um na Espanha, pela Universidade de La Laguna (ULL), e outro no Brasil, pela UFSCar.

Mesmo estando grávida e já desenvolvendo um projeto BEPE, decidi aceitar mais esse desafio. Sem dúvida, foi uma das melhores escolhas da minha vida. Como aluna do doutorado na ULL, precisei cursar disciplinas e me dedicar à pesquisa, mas, além disso, o título espanhol abriu as portas para que eu pudesse, futuramente, atuar como professora universitária na Espanha.

Quando finalizei meu período de doutorado sanduíche e retornei ao Brasil, com minha filha espanhola nos braços, eu tinha uma certeza: queria muito voltar e viver tudo aquilo novamente. Assim, enquanto concluía meu doutorado na UFSCar, alimentava o sonho de regressar à Espanha e proporcionar à minha filha as melhores oportunidades possíveis.

De volta ao Brasil, com novas responsabilidades, a maternidade e os dois doutorados, segui desenvolvendo minha tese e aprofundando minha pesquisa sobre altas habilidades/superdotação em contextos de vulnerabilidade. Meu maior incentivo era compreender quem eram essas crianças e adolescentes que haviam enfrentado tantas adversidades em tão pouco tempo de vida.

O período de coleta de dados foi também um processo de autoconhecimento para mim. Eu me identificava com aquelas crianças, via nelas a força e resiliência que eu mesma precisei desenvolver desde cedo. Percebi que eu era quem era porque soube superar cada obstáculo e aproveitar cada oportunidade. Meu desejo era que elas também encontrassem essa força dentro de si.

Terminei os dois doutorados em 2021, no auge da pandemia de Covid-19. Quando finalizei, chorei muito. O ano de 2020 havia sido extremamente difícil: passei a maior parte do tempo em casa, cuidando de um bebê 24 horas por dia, enquanto cumpria todas as exigências acadêmicas.

Conseguir concluir dois doutorados dentro do prazo de quatro anos, diante de todas as dificuldades, me mostrou que eu era capaz de qualquer coisa a que realmente me comprometesse. Essa experiência me deu ainda mais confiança em mim mesma.

Assim como já havia acontecido antes, ao concluir o doutorado, minha bolsa FAPESP também terminou e eu precisava buscar um trabalho. Nessa fase, vivi uma situação curiosa: para as universidades, eu tinha pouca experiência para ser professora; já para os colégios, eu era considerada "qualificada demais". Até que, em dois colégios, consegui convencer os gestores de que, naquele momento, minha prioridade era apenas trabalhar. Expliquei que tinha uma filha pequena e que não me importava em não atuar como doutora, desde que tivesse um emprego.

Assim, consegui me manter trabalhando nesses dois colégios durante aquele ano, embora não fosse exatamente o que eu esperava. No entanto, ao longo desse período, percebi algo importante: eu gostava de estar com as crianças, gostava de ensinar. Descobri que ser professora era algo que realmente me fazia feliz.

Mesmo trabalhando no Brasil, eu ainda não havia desistido do meu sonho de voltar a viver na Espanha. Sempre que a Universidade de La Laguna enviava e-mails com editais, eu os lia com atenção, na esperança de encontrar alguma oportunidade. Foi assim que, um dia, encontrei um edital para um pós-doutorado em Psicologia.

A vaga era destinada a recém-doutores e trazia uma proposta muito interessante. Sem hesitar, decidi me candidatar. Enviei meu projeto e aguardei a resposta. Em novembro de 2021, recebi a tão esperada notícia: havia sido aprovada! No entanto, para assumir o cargo, eu precisaria estar na universidade já em dezembro.

Foi uma loucura! Vendemos tudo o que tínhamos e compramos as passagens em pouquíssimo tempo. Mas, no dia 1º de dezembro de 2021, lá estava eu novamente em Tenerife. Dessa vez, para ficar.

Em 2022, comecei o pós-doutorado na ULL. Durante seis meses de pesquisa, decidi que queria aprofundar meus estudos sobre vulnerabilidade social e resiliência, pois havia observado como os desafios da vida podem fortalecer as pessoas.

Minha pesquisa foi realizada com adultos com altas habilidades/superdotação que estudavam na ULL. A partir dela, adquiri uma nova perspectiva sobre o que significa ser um adulto superdotado, o que ampliou ainda mais meu conhecimento na área.

Após concluir o pós-doutorado, mais uma vez me vi na necessidade de buscar trabalho. Dessa vez, decidi tentar a sorte em universidades privadas e fui selecionada por duas instituições para atuar como professora universitária.

Minha primeira experiência no ensino superior foi com um contrato de um ano em uma universidade online, onde atuei na Faculdade de Educação, ministrando disciplinas para os cursos de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Nessa fase, trabalhei nas áreas de Educação Especial e Inclusiva, sendo responsável pela disciplina de Altas Habilidades/Superdotação. Além disso, fui orientadora de trabalhos de conclusão de curso e tive a sorte de aprender muito com essa primeira experiência.

Poucos meses depois, recebi um convite de uma segunda universidade para atuar no mestrado em Psicopedagogia. Inicialmente, minha função seria apenas a orientação de dissertações, e aceitei sem hesitar. Era um desafio maior, mas eu amava a oportunidade de viver aquilo.

Essa segunda universidade decidiu, então, me contratar por tempo indeterminado e ampliar minha carga horária para tempo integral. Passei a ministrar aulas no mestrado e na graduação em Educação Infantil, assumindo disciplinas relacionadas à Educação Especial e Inclusiva para diferentes públicos da Educação Especial. Atualmente, sou professora na área da Educação Especial e tenho o privilégio de lecionar e orientar pesquisas na área que escolhi estudar.

Ao ler o título desta narrativa “Da luta à realização: trajetória de uma professora universitária na Espanha”, talvez muitos se perguntem: O que essa história tem a acrescentar? O que eu posso aprender com essa experiência? Se eu disser a verdade, não sei. E, na realidade, essa nunca foi minha intenção ao compartilhar minha história.

Apreendi algo muito importante há muitos anos, em 2012, no meio do estado do Pará: nós nunca sabemos o impacto que temos na vida dos outros. Na verdade, esta história nunca foi para vocês. Ela foi para mim. Para que eu pudesse lembrar de tudo o que vivi e tivesse mais uma oportunidade de agradecer. Para que eu pudesse dizer, com toda a certeza: *Meu Deus, com todas as dificuldades que enfrentei, eu consegui.*

Não posso ser hipócrita e dizer que foi fácil chegar até aqui. Também não posso afirmar que não perdi coisas e pessoas pelo caminho na busca pelos meus sonhos. Minha trajetória foi feita de escolhas, e nem sempre foram as melhores. Mas foram as escolhas certas para que eu chegasse aonde estou hoje, com a saúde mental que tenho, porque, apesar de tudo, nunca me abandonei e sempre confiei em mim mesma. Apreendi a ouvir, a me adaptar, a agradecer e a ser resiliente.

A professora de Educação Especial narra a sua história

Da luta a realização: trajetória de uma professora de universidade na Espanha

DOI: <https://doi.org/10.23899/9786589284789.5>

Termino esta história pensando que a Amanda de 15 anos atrás jamais poderia imaginar tudo o que viveria ao escolher Pedagogia. Mas a Amanda de 33 anos, que escreve estas palavras hoje, sente apenas gratidão por aquela menina, por ter tido coragem de dizer *sim* para a vida.

Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B. A aventura do diálogo (auto)biográfico: narrativa de si/narrativa do outro como construção epistemo-empírica. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; CUNHA, J. L.; VILAS-BÔAS, L. (org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. Tomo I. Curitiba: CRV, 2018. p. 25-49.

ABRAHÃO, M. H. M. B. Biografização/heterobiografização: elaboração memorialística de uma personagem auto(hetero)biográfica em formação docente. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 29, p. e47664, 2023. DOI: 10.26512/lc29202347664.

CLANDININ, J. D. Afterword: reflections on narrative inquiries into teacher education identity making. In: CHAN, E.; KEYES, D.; ROSS, V. (ed.). **Narrative inquirers in the midst of meaning-making**: interpretive acts of teacher educators. (Advances in Research on Teaching, v. 16). Leeds: Emerald Group Publishing Limited, 2012. p. 143-148. DOI: 10.1108/S1479-3687(2012)00000160011.

Educadora especial: histórias e memórias que contribuíram para a construção da aprendizagem do aluno incluído

Cleusa Guedes*, Luciana Maria Schmidt Rizzi**

Introdução

Este artigo tem como base a narrativa das memórias da educadora especial, além dos desafios enfrentados pela escola para a implantação da Sala de Recursos no Instituto Estadual de Educação Nossa Senhora Imaculada. Para tanto, primeiramente, se objetiva compreender o que é este espaço e, posteriormente, apresentar alguns momentos marcantes desta trajetória.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação das crianças/estudantes, considerando as suas necessidades específicas.

Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação das crianças/estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Deste modo, é necessário considerar todos os serviços e recursos que asseguram as condições de acesso ao currículo, por meio da promoção da acessibilidade aos

* Educadora Especial, Licenciada em Educação Especial em Audiocomunicação (UFSM). Pós-graduação em Psicopedagogia (UPF), Especialização em Neuropsicopedagogia Clínica/Institucional (CENSUPEG). Pós-graduação em Psicomotricidade (CENSUPEG). Professora da rede pública estadual de ensino. Contati: cleusa-guedes@educar.rs.gov.br

** Doutora em Educação pela Universidade de Passo Fundo (2020-2024) Bolsista Capes. Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (2020); Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (2023); Especialista em Gestão e Apoio Pedagógico pela Universidade de Cruz Alta (2002); graduada em Ciências e Matemática pela Universidade de Cruz Alta (1997). Professora do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, atuando como diretora do Instituto Estadual de Educação Nossa Senhora Imaculada. Participa dos seguintes grupos de pesquisa: grupo de estudos vinculado ao Projeto de Pesquisa Formação Humana e Exercício de Si (PPGEDU/UPF); do Núcleo de Pesquisas em Filosofia e Educação (NUPEFE PPGEDU/UPF); integrante do Grupo de Estudos em Políticas Públicas para o Ensino Médio (GEPPEM-UFRGS); do Grupo de Estudos sobre Filosofia da Educação e Formação de Professores, da Universidade de Brasília (GEFFOP-UnB); integrante do Grupo de Pesquisa Teoría Crítica de la Sociedad, Educación, Democracia y Ciudadanía (FCH-UNCPBA, Argentina). Contato: lm-schmidt@hotmail.com

materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares.

O planejamento anual das turmas com estudantes públicos da Educação Especial¹ deverá assegurar recursos e serviços educacionais especializados, organizados de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades destes estudantes, em todas as etapas, níveis e modalidades da Educação Básica. Para isso, a escola deve contar com o apoio do professor do Atendimento Educacional Especializado que deve auxiliar os professores regentes na escolha das melhores estratégias para esses estudantes e promover os recursos de acessibilidade necessários.

A Educação Especial, como modalidade de ensino, perpassa todos os níveis e modalidades da educação. Por isso, o professor do AEE deve participar do planejamento das atividades de todos os componentes curriculares em todos os níveis. A ação pedagógica será definida pelo Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) que será elaborado pelo professor do AEE em articulação com os estudantes, professores do ensino regular, responsáveis legais dos estudantes e, se necessário, com profissionais da área da saúde que atendem os mesmos. Para esta ação, os professores do Atendimento Educacional Especializado e das Escolas Especiais deverão observar o Plano de Ação da escola e as avaliações pedagógicas de entrada. Este feito objetiva contemplar as especificidades, as habilidades e as competências previstas em cada Componente Curricular. Além disso, o professor do AEE deve auxiliar os professores regentes com as adequações curriculares pertinentes, bem como promover as adaptações dos estudantes nas rotinas escolares. As práticas avaliativas devem ser baseadas no percurso da aprendizagem de cada estudante com articulação de diferentes tipos de avaliação, desta forma, o estudante da Educação Especial será avaliado e terá seus resultados expressos conforme as orientações da Rede de Ensino.

Com relação aos aspectos legais, o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, em seu artigo 2º inciso § 2º, destaca que o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

¹ Público da Educação Especial, especificado na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

Portanto, o Atendimento Educacional Especializado se refere a um serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais² dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum.

Para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE), destacamos que é necessária a formação inicial, assim como a formação continuada, para ter suporte pedagógico qualificado que possibilite oferecer recursos adequados às necessidades individuais de cada aluno e contribuindo para permanência deste no ensino regular. Deste modo, destacamos as considerações do autor que reforçam nossos escritos. Conforme França,

Passamos, então, a compreender que o papel da educação especial está relacionado ao acesso, à permanência e à participação de seu público-alvo em espaços comuns de escolarização, cujos dinamismos impõem o reconhecimento de suas necessidades educativas especiais e as possíveis ações escolares para efetivação da inclusão (França, 2018, p.183).

A partir desses propósitos legais, diante de uma necessidade local e da convicção de que “na educação, seus fios-sentidos tramam uma complexa e delicada rede que envolve, entre outras coisas, a escolarização de crianças e adolescentes que vivem impasses em seu processo de constituição subjetiva” (Vasques; Moschen, 2015, p. 9), que dedicamos nossos esforços coletivos para a implantação da Sala de Recursos em nossa instituição escolar. Contemplando as exigências necessárias, no dia 6 de agosto de 2012 o Instituto Estadual de Educação Nossa Senhora Imaculada, no município de Tapera, preenche as condições de ordem legal e normativas para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos, posto que possuía alunos devidamente caracterizados e professora habilitada para tal.

Este momento, marcado por muitas lutas e desafios, mas permeado também por muita esperança, resultou no início de uma história que envolveria todos os professores

² Necessidades Educacionais Especiais, conforme a Declaração de Salamanca de 1994.

e funcionários da escola, os pais, os profissionais das áreas técnicas e, principalmente, os alunos que frequentariam este espaço de aprendizagem e profundo acolhimento.

Práticas pedagógicas inclusivas: uma história de muitas mãos

De um esforço coletivo, nasceu a Sala de Recursos que inicia seus atendimentos com 16 alunos, sendo estes, com autismo, deficiências (física, intelectual, auditiva, múltipla) e baixa visão. Já no ano seguinte, foram atendidos 22 alunos, sob a orientação da professora e educadora especial Cleusa Guedes, que inicia suas atividades neste espaço de aprendizagem, com vistas a potencializar as diferentes áreas do desenvolvimento humano, ao oportunizar a autonomia e a independência, desafiando seus alunos no planejamento de atividades do cotidiano a partir da valorização de ideias e interesse deles.

Ao relembrar todas as atividades realizadas na Sala de AEE se torna tarefa difícil relatar qual foi a mais especial, a mais desafiadora ou aquela que exigiu a maior busca de informações, estudo e pesquisa. Ao retomar nossas memórias neste artigo, percebemos o quão importante foram cada uma das experiências vivenciadas, pois evidenciaram um objetivo especial para cada aluno, a qual ela foi elaborada e aplicada, e uma satisfação coletiva de resultados alcançados pela instituição, pela Sala de Recursos e pelas famílias.

Neste espaço de aprendizagem já passaram inúmeros alunos, cada um com suas particularidades, suas habilidades e potencialidades. Dentre as diversas características encontram-se alunos mais calmos, outros nem tanto, uns agitados, outros tranquilos, uns que gostam de jogos, outros que ensinam a professora, os que conhecem a tecnologia e os que desconhecem.

Ao percorrer as memórias vivenciadas nestes anos de atendimento no AEE, lembramos da trajetória realizada com dois alunos cegos, meninos que se adaptaram muito bem na escola, se relacionavam bem com colegas e professores, mas que estavam na sala de aula na maioria do tempo como ouvintes, pois precisavam estar atentos a tudo que lhes era repassado de maneira oral. Os professores tentavam organizar a apresentação dos conteúdos de maneira que facilitasse a compreensão e a assimilação do conteúdo. Entretanto, eles desejavam aprender sempre mais e o desafio foi lançado - ensinar braille para que pudessem exercer outras formas de comunicação, linguagem e acesso, como um mecanismo importante que favorecesse ao seu desenvolvimento.

Inicialmente os alunos aprenderam o braille e conseguiram realizar a escrita e a leitura. As atividades e avaliações da sala de aula eram realizadas manualmente todos

os dias, pois se tinha somente reglete³. No decorrer desta trajetória, a escola se empenhou para melhorar sua infraestrutura para dar condições mais adequadas de trabalho à professora da sala e um alcance maior de aprendizagem dos alunos. O recebimento de computadores possibilitou aos alunos a utilização na sala de aula, como um facilitador do processo pedagógico mais qualificado e inclusivo.

É importante destacar que ao melhorar as condições de trabalho, os alunos conseguiram sair da situação de ouvintes e passaram a ser atuantes, autônomos e construtores de seu conhecimento, devido a conexão estabelecida entre aluno, educadora especial, professores e pais, provando que a inclusão escolar pode ser possível quando se tem planejamento, objetivo e ação coletiva e solidária.

Recordamos dos momentos de estudo da educadora especial para conseguir utilizar os programas direcionados aos alunos cegos e do quanto se pode contar com aqueles que um dia ensinamos ao dar suporte hoje a cada necessidade. Esta é uma ação realizada com uma alegria imensa, em que as risadas são inevitáveis ao dizer: “preciso de meus assessores na área da tecnologia.”

Quando o ato pedagógico do professor oportuniza ao aluno o empoderamento ao conhecimento, este desencadeia uma rede de conexões e atitudes que o levam a percorrer um caminho de conquistas. Acreditamos que isso ocorreu com os alunos que descrevemos acima, pois, atualmente, já estão atuando profissionalmente e realizando suas graduações.

Estes fatos nos fazem acreditar que ao oferecer ao aluno as condições e recursos pedagógicos necessários para que ele possa desenvolver sua aprendizagem, trazem resultados positivos aos alunos, mas também motivam o professor a sempre estar aprimorando seu conhecimento na tentativa da melhor maneira de ensinar seu aluno. Assim, para que haja o processo cognitivo do aluno no cotidiano escolar, uma ampla inter-relação de desenvolvimento deve se agregar aos fatores psicológicos, biológicos e culturais, estes por sua vez, precisam estar sintonizados para alcançar o sucesso escolar dos envolvidos nesse contexto.

³ Sempre acompanhada da punção, a reglete é um dos primeiros instrumentos criados para a escrita braille. A ferramenta foi apresentada pela primeira vez em 1837 por Louis Braille e conta com uma prancha em MDF, um fixador de papel e um encaixe nas laterais para que o acessório seja colocado. Contém 4 linhas e 28 nichos de Braille com pinos na parte de baixo, para encaixar na prancheta. Na hora de escrever o papel é fixado sobre a prancheta e um molde com as celas braille é pressionado por uma punção nos locais demarcados para produzir o relevo dos pontos. Fonte: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/centrais-de-conteudos/ibc-170-anos/por-dentro-do-ibc/equipamentos/reglete-e-puncao#:~:text=Sempre%20acompanhada%20da%20pun%C3%A7%C3%A3o%2C%20a,que%20o%20acess%C3%B3rio%20seja%20colocado>

O educador especial tem como uma de suas principais contribuições a busca pela melhoria do ensino-aprendizagem do aluno de forma individual e coletiva. Para ampliar o entendimento deste processo, se faz necessário uma reflexão embasada em produções acadêmicas e literatura especializada para que se consiga contribuir e auxiliar os professores na construção do Planejamento de Adaptação Curricular (PAC), além de orientar na aplicação das atividades que correspondem a necessidade de cada aluno.

É importante relatar a trajetória realizada na escola para que a inclusão escolar ocorresse da melhor maneira. Percebemos que muitas estratégias deram certas, outras nem tanto e algumas precisaram ser reorganizadas, mas todas elas serviram para mostrar que ainda será necessário mais estudo, reflexão e formação continuada para possibilitar aos professores um refazer pedagógico eficaz, qualificado e inclusivo. Neste sentido, a direção, a supervisão e a orientação escolar oportunizaram, desde o meu início na Sala de Recursos, espaços semanais nas reuniões pedagógicas e nas formações institucionais para estudar juntamente com todos os professores sobre temas importantes referentes à inclusão. Temos certeza de que este momento de estudo foi fundamental para que a ação pedagógica a ser apresentada ao aluno incluído contribuiria para o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades. Neste caminho percorrido, se percebeu o quanto nossas fragilidades, dúvidas e medos, são diluídas quando discutimos coletivamente. Hoje, a escola encontrou no espaço do grupo de estudo e pesquisa uma rede de apoio potente, solidária e qualificada, que possibilita um trabalho em rede e, conseqüentemente, uma melhoria na prática pedagógica entre os alunos, as famílias e os professores.

Ao refletir sobre o que poderíamos destacar nesta trajetória, recordamos do objetivo elaborado no plano de trabalho construído para o ano de 2024. Ao retomar esse caminho, destacamos que as políticas educacionais inclusivas, para sua real efetivação, exigem um trabalho de transposição da letra para o cotidiano das escolas, em que se pese o trabalho de cada um para a escolarização desses alunos. Assim, descrevemos o objetivo “que visa assegurar o AEE aos alunos público-alvo, considerando as especificidades de cada caso, apontados no PDI, a fim de minimizar dificuldades, aprimorando o processo de ensino aprendizagem, promovendo a autonomia e independência no planejamento da vida diária para melhor atuação no cotidiano”⁴.

Considerando este objetivo, foi apresentado aos alunos o trabalho a se realizar, como construir histórias, uso da tecnologia assistiva, construção de recursos a partir

⁴ Plano de Trabalho da Sala de Recursos do Instituto Estadual de Educação Nossa Senhora Imaculada, sob a coordenação da Educadora Especial Cleusa Guedes, para o ano letivo de 2024.

dos temas transversais, apresentação para as turmas da escola e aos colegas. Ao avaliar os resultados desta proposta que inicialmente pode parecer trivial, percebemos o quanto contribuíram para aprimorar as diferentes áreas do conhecimento e para a motivação, autonomia e autoestima dos alunos. Da mesma forma, um reconhecimento e pertencimento dos colegas pelo esforço e desprendimento na realização das atividades pelos alunos. Enquanto apresentavam suas produções, observamos a expressão de satisfação, de pertencimento no rosto dos alunos da Sala de Recursos e no rosto dos alunos que olhavam a apresentação com interesse e atenção. Confirmamos com esta atividade, que o aluno ao ser desafiado, motivado a buscar o conhecimento e construir sua aprendizagem, consegue criar asas e voar longe.

É no espaço escolar que o incluído terá a oportunidade de desenvolver atitudes pessoais, valores e competências interpessoais. Neste momento o professor será o mediador, dando oportunidade desta interação.

Os alunos assimilam o aprendizado de maneira diferente, inicialmente com diferentes estratégias metodológicas propostas pelos professores. Evidenciamos assim, que

A interação com outras crianças da mesma faixa etária proporciona contextos sociais que permite vivenciar experiências que dão origem à troca de ideias, de papéis e o compartilhamento de atividades que exigem negociação interpessoal e discussão para a resolução de conflitos. No grupo de pares emergem as regras que estruturam as atividades de cooperação e competição. Desse modo, a qualidade das interações com iguais e a competência social influenciam-se mutuamente [...] (Camargo; Bosa, 2009).

Conforme analisado até o momento, cada sujeito é único e individual na sua maneira de receber e processar seu aprendizado. Considerando esta questão, cabe ao educador especial juntamente com a equipe diretiva e professores, acolherem o aluno incluído, oportunizando recursos pedagógicos adequados para que ele possa sentir-se acolhido e estimulado a aprender conduzindo a efetivação de sua aprendizagem.

Certamente, refletir e estudar o tema da inclusão escolar é tarefa para todos que se responsabilizam por um mundo mais humano, plural e singular, que vá ao encontro do acolhimento e da valoração pela alteridade humana, especialmente, quando tratamos de educação. Infelizmente, vivenciamos muitos momentos de retrocessos nas políticas educacionais e nos discursos de inclusão social e escolar. Sabemos que a efetivação de uma matrícula não é suficiente para garantir condições adequadas e efeitos constitutivos e potencializadores de aprendizagem. É necessário um esforço

coletivo permeado por um sentido de pertença de um grupo, para que ocorra um desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de todos os sujeitos. Oferecer espaços de formação e discussão para com os temas da inclusão escolar é um desafio que precisa ser transponível em suas redes de ensino, nas escolas e com os professores que se envolvem com a infância e as juventudes.

É neste tecido de relações e afetos que a educação especial, a formação de professores, as memórias e experiências e a literatura se encontram, e onde buscamos inspir[ação] para continuar e profanar. Longe de esgotar nossas esperanças num tempo em que a inclusão escolar é secundarizada, ou até mesmo esquecida, como uma política pública inquestionável, é que o nosso desejo e nossos esforços se coadunam aqui, como palavras tecidas, com dúvidas sempre geradas, mas que se enlaçam num coletivo a partir de novos e novos diálogos.

À guisa de algumas conclusões

A partir destes entendimentos podemos considerar que o educador especial apresenta vários saberes e estratégias para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem no espaço escolar propondo um trabalho direcionado que envolva alunos e profissionais da escola, utilizando de vários recursos e técnicas, com o objetivo de sanar as dificuldades ou pelo menos amenizar as diversas dificuldades, tendo resultados gratificantes e diminuindo o número de reprovações e evasões escolares.

Ao falarmos de aprendizagem, percebemos que se trata de um processo complexo, que precisa provocar mudanças no interior do sujeito e, conseqüentemente, este expressará através de ações cognitivas, emocionais e comportamentais. O sujeito apropria-se de conhecimentos que irão fazer parte de sua vida a nível intelectual e prático.

Por fim, percebe-se que na prática o educador especial precisa considerar aspectos sociais, emocionais, comportamentais e cognitivos do sujeito, além de orientação e apoio para a família e para a escola. Já a escola, necessita oferecer condições em relação a estrutura física e a estratégias pedagógicas para que seus alunos incluídos consigam desenvolver seu potencial e superar seus limites para fomentar uma autoaprendizagem e, conseqüentemente, uma maior interação com os outros e com o mundo.

É nesta convicção que nos debatemos, e para isso é preciso orientar-se. A formação continuada nos espaços escolares pode contribuir para construir essa orientação. Para superar nossas dúvidas e dificuldades, será preciso que cheguemos a restabelecer em nossas sociedades a legitimidade de pertencimento de todos os

A professora de Educação Especial narra a sua história

Educadora especial: histórias e memórias que contribuíram para a construção da aprendizagem do aluno incluído

DOI: <https://doi.org/10.23899/9786589284789.6>

sujeitos ao direito de aprender e conviver. Mas isto exige profissionais capazes de sustentar uma função crítica através da profunda construção da possibilidade de pensar. Em outras palavras, “não há meio de esperar produzir sujeitos capazes de discernir o que continuam a dever ao coletivo sem que tenham sido inicialmente introduzidos por esse mesmo coletivo nas exigências da condição humana” (Lebrun, 2008, p. 350). Então, coloquemo-nos à luta.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 23 fev. 2025.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicol. Soc.**, [S. l.], v. 21, n. 1, abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000100008. Acesso em: 3 maio 2020.

FRANÇA, R. M. de. **Neuropsicopedagogia Institucional.** Organização de Rita Margarida Toler Russo. Curitiba: Juruá, 2018.

LEBRUN, J. P. **A perversão comum:** viver juntos sem outro. Tradução de Procopio Abreu. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 2008.

VASQUES, C. K.; MOSCHEN, S. Z. (org.). **Psicanálise, educação especial e formação de professores:** construções em rasuras. Porto Alegre: Evangraf, 2015.

Estratégias para a inclusão de alunos com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade no ensino regular: sanando as dificuldades em Matemática

Emanoela Ferreira Barnabé Nery Gonzalez Grimaldi*, Reginaldo Barnabé Gonzalez Grimaldi**

Introdução

Este estudo versa discutir sobre as estratégias que os professores devam usar junto aos alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade ou TDAH que tendem a ter taxas mais altas de dificuldades de aprendizagem em matemática em comparação com a população estudantil em geral. Mesmo os alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade que não se qualificam para uma deficiência em matemática ainda podem ter problemas com a disciplina matemática. Embora esses desafios possam ser vistos pela primeira vez nos anos escolares, eles certamente podem continuar e impactar as habilidades matemáticas até mesmo na idade adulta (Bonadio; Mori, 2013).

Os professores devem criar estratégias para que o ensino aprendizagem seja significativo, pois a Matemática faz parte das disciplinas que são exigidas nos currículos escolares. Existem muitas formas de intervenção, e deste modo faz-se necessário que o professor tenha plena capacidade em usar recursos para este fim (Sebastián-Herederó, 2020).

* Doutoranda em Ciências de la Educación – USC-PY. Mestrado em Saúde Coletiva pelo Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva da Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS. Licenciatura em Ciências Sociais - UNICID-SP. Licenciatura em Pedagogia - UNOPAR-PR. Especialista em Psicopedagogia - Visconde de Cairu/SSA-BA. Especialista em Educação Especial e Inclusiva - Instituto Pré-saber. Especialista em Educação à Distância - Universidade Estadual do Estado da Bahia-UNEB. Especialista em Língua Portuguesa - Exército Brasileiro-UCB-RJ. Contato: emanoela.grimaldi@gmail.com

** Doutorando em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Mestrado em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Sergipe - UFS. Bacharel em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Sergipe - UFS. Licenciatura em Matemática pela Universidade Anhanguera - Uniderp. Especialista em Ensino da Matemática e Docência do Ensino Superior pela Universidade Candido Mendes - UCAM. Contato: reginaldogrimaldi@gmail.com

Como professora atuante sempre defrontamos com as dificuldades de aprendizagem (DA) em matemática ganharam maior atenção na última década, tanto de pesquisadores quanto de profissionais. Uma grande porcentagem de alunos que recebem serviços de deficiência de aprendizagem experimenta dificuldades com matemática, mas pouca pesquisa examinou os comportamentos matemáticos específicos de alunos com DA que têm fraquezas matemáticas identificadas pelo professor (Tosto *et al.*, 2015).

Sabemos que existem falhas no processo de aprendizagem podem ocorrer em várias áreas, incluindo memória, atenção, resolução de problemas e organização — todas as áreas que podem ser desafiadoras para alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Nos estágios iniciais da aprendizagem, um aluno deve aprender sobre quantidades e como elas correspondem aos números. O aluno também deve memorizar fatos matemáticos simples, regras e vocabulário e, então, ser capaz de lembrar esses fatos aprendidos da memória muito rapidamente (Gandim *et al.*, 2002).

A Matemática é uma disciplina curricular altamente cumulativa. Um aluno constrói sobre o que aprendeu anteriormente para o aprendizado subsequente. Uma base sólida em matemática é necessária à medida que as tarefas matemáticas se tornam mais complexas (Fortunato, 2020).

Embora a Lei Brasileira de Inclusão de 2015, ainda não reconhece o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade como uma deficiência e isto precisa ser revisto, pois o TDAH, é reconhecido nos Estados Unidos, Espanha e Colômbia. Alegam no Brasil que se trata apenas de uma disfunção, em algumas tarefas, mas não considera que seja impactante na vida das pessoas.

Posto que, os sintomas de desatenção mostraram associações mais fortes com matemática do que hiperatividade-impulsividade, implicando processos atencionais como particularmente importantes para habilidade matemática. De acordo com o modelo de sintomas clínicos, dificuldades em sustentar a atenção impedem processos que promovem aprendizagem bem-sucedida e funcionamento acadêmico, como focar em atividades de sala de aula, seguir instruções e completar dever de casa (De Souza *et al.*, 2007).

Diante dessa constatação, então são necessárias as assinaturas cognitivas do desempenho em matemática, que também foram estendidas a processos cognitivos sem processamento executivo substancial. Isso inclui sistemas de armazenamento verbal e visuoespacial específicos da modalidade, responsáveis pela codificação e recuperação de informações na memória de curto prazo, na ausência de

processamento ativo. Interrupções nos mecanismos de representação de informações visuoespaciais e linguísticas dificultam o armazenamento e a recuperação de fatos numéricos básicos na memória de longo prazo (Souza; Matias, 2020).

De fato, a memória de curto prazo, é prejudicada em muitas crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, sendo crucial estabelecer redes para fatos aprendidos e recuperá-los da memória de longo prazo por meio de códigos linguísticos e espaciais (Messina; Tiedemann, 2009).

Entender os mecanismos e processos que fundamentam essas dificuldades matemáticas é fundamental dada sua associação com resultados adversos tanto simultânea quanto longitudinalmente. Por exemplo, crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade que apresentam dificuldades acadêmicas precoces em disciplinas como matemática correm risco de baixo desempenho acadêmico posterior (Fortunato, 2020).

O objetivo geral deste estudo foi o de abordar sobre as estratégias para a inclusão de alunos com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade no ensino regular: sanando as dificuldades em matemática. E por objetivos específicos apresentar a definição de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade; discutir sobre a educação inclusiva, avaliar o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade e a Matemática.

Metodologia

O presente estudo se tratou de uma revisão de literatura de abordagem bibliográfica e sistemática, realizando uma Revisão de literatura, com análise de artigos publicados entre 2018 até 2025.

Usou como base de dados os sites PubMed; CINAHL; SciELO; Science Direct; LILACS. Através da associação das palavras-chaves: TDAH, Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade; Dificuldades, Matemática, estratégias. O presente estudo foi elaborado sob a forma de levantamento bibliográfico a partir de material disponível na internet, dando destaque aos artigos científicos disponibilizados nos portais eletrônicos. Para tanto, o método da abordagem foi qualitativo, trabalhando com um universo de significados, crenças e valores e que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos fenômenos.

Os artigos foram selecionados obedecendo aos critérios de exclusão e inclusão, sendo verificado que foram incluídos os que foram produzidos em duas línguas: a língua

portuguesa e inglesa, e que tivessem resumos completos e que fossem produzidos por profissionais da área e outras áreas afins.

O trabalho de pesquisa obedeceu às ideias dos autores, conforme a Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998, a qual determina que os direitos autorais sejam dos autores e foi registrado nas referências todos os autores utilizados no decorrer da nossa temática, respeitando assim as suas concepções.

O estudo qualitativo fornece análise mais detalhada sobre as investigações (Marconi; Lakatos, 2011), sendo de caráter exploratório porque objetiva proporcionar ao pesquisador uma visão geral do fenômeno investigado, ajudando-o na sua compreensão e abrindo espaço para novos estudos (Gil, 2009).

Definição de transtorno de déficit de atenção ou hiperatividade

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade é descrito como níveis inapropriados de desatenção, impulsividade e hiperatividade. Se trata de um transtorno emocional e comportamental mais prevalente entre crianças e é o mais controverso, com alguns profissionais vendo essas crianças como tendo problemas de desenvolvimento e outros dizendo que uma melhor disciplina resolveria o problema (Santos; Vasconcelos, 2010).

O início deste déficit é evidente antes dos 7 anos, afetando as crianças tanto academicamente quanto socialmente, sem causa ou cura conhecidas, as possíveis causas podem incluir reações adversas a alimentos, genética ou temperamento difícil. A intervenção precoce é fundamental para prevenir a escalada de comportamento perturbador (Pereira *et al.* 2005).

O transtorno do déficit de atenção e hiperatividade pode fazer com que as crianças tenham dificuldade de concentração, não consigam ficar sentadas por longos períodos e ajam antes de pensar. Muitas crianças têm problemas com essas coisas, mas em crianças com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, esse comportamento é extremo e tem um grande impacto em suas vidas diárias e em sua capacidade de atender às expectativas de diferentes ambientes de aprendizagem (Borges, 2024).

A avaliação do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade deve incluir um exame médico, uma entrevista clínica e avaliações de comportamento dos pais/professores. No entanto, os principais meios de avaliar o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em ambientes escolares são escalados uma avaliação de professores/colegas, observação direta e entrevistas, e a sala de aula é geralmente onde os problemas são mais evidentes (Messina; Tiedemann, 2009).

Os problemas reais de comportamento podem estar relacionados ao tamanho da sala de aula e que algumas crianças são rotuladas como transtorno do déficit de atenção e hiperatividade porque os professores não podem ou não querem fazer as modificações apropriadas. Alguns professores expressam a preferência de que os alunos sejam retirados da sala de aula, enquanto outros professores acham que a medicação é a melhor maneira de controlar o comportamento (Jou *et al.*, 2010).

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a Educação deve ser apresentada de maneira a contemplar o compromisso com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU, de 2006, assegurando uma educação de qualidade, fazendo com que as escolas atendam as pessoas/alunos com deficiência, e casos de altas habilidades/superdotação, transpondo as barreiras que impactam no processo ensino e aprendizagem.

Existem algumas instituições como no Paraná que se preocupam com o acesso dos alunos da Educação inclusiva em salas regulares de ensino, e estão apresentadas em manuais como os Cadernos didáticos pedagógicos publicados em 2014 sobre os entraves e barreiras que impactam na aprendizagem. Cita-se também o Manual de Barros e Soares (2022) que avaliam a perspectiva da Educação Inclusiva em Natal, avaliando e dando sugestões sobre a construção do conhecimento de forma integral nas salas regulares, fazendo com que todos participem.

O panorama e história da educação inclusiva

Há evidências claras e consistentes de que ambientes educacionais inclusivos podem conferir benefícios substanciais de curto e longo prazo para alunos com e sem deficiências. Um grande corpo de pesquisas indica que alunos incluídos desenvolvem habilidades mais fortes em leitura e matemática, têm maiores taxas de frequência, são menos propensos a ter problemas comportamentais e são mais prováveis a concluir o ensino médio do que alunos que não foram incluídos (Gandin *et al.*, 2002).

Evidências de pesquisa sugerem que, na maioria dos casos, ser educado junto com um aluno com deficiência não leva a efeitos adversos para crianças sem deficiência. Pelo contrário, algumas pesquisas indicam que alunos não deficientes que são educados em salas de aula inclusivas têm visões menos preconceituosas e são mais aceitáveis com pessoas que são diferentes delas (Omote, 2021).

Responder à diversidade de alunos em escolas locais, exige a reestruturação de culturas, políticas e práticas escolares para facilitar a participação de todos os alunos na educação, incluindo aqueles com deficiências. Escolas inclusivas não veem as

diferenças individuais como problemas a serem corrigidos, mas como oportunidades para enriquecer os processos de ensino e aprendizagem (Sebastián-Heredero, 2020).

Além de melhorar a qualidade de vida, o acesso à educação inclusiva pode ajudar a equipar os moradores locais com as ferramentas necessárias para desenvolver soluções inovadoras para os problemas mais graves do mundo. No entanto, para fornecer educação de qualidade a todos, é importante que pais, professores, administradores educacionais e comunidades entendam por que a inclusão é importante, pois é isso que levará ao desenvolvimento sustentável (Silva, 2023).

No entanto, para fornecer educação de qualidade a todos, é importante que pais, professores, administradores educacionais e comunidades entendam por que a inclusão é importante, pois é isso que levará ao desenvolvimento sustentável (Da Silva; De Pinho, 2024).

Em 1994, a Conferência Mundial sobre Educação de Necessidades Especiais da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) emitiram um relatório de consenso sobre a educação de alunos com deficiências. A Declaração de Salamanca resultante, assinada por representantes de 92 países e 25 organizações, afirma que “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso a escolas regulares”.

A declaração afirma que escolas regulares inclusivas "são o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e alcançar educação para todos". A Declaração de Salamanca foi parte de um movimento global em direção à educação inclusiva e ofereceu diretrizes para ação nos níveis nacional, regional e internacional (Sebastián-Heredero, 2020).

A Declaração apelou para que os governos promovam, planejem, financiem e monitorem programas de educação inclusiva dentro de seus sistemas educacionais. Nos anos desde a declaração de Salamanca, a comunidade internacional continuou a promover a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade.

Citam-se esforços em países como a Espanha segundo os estudos de Matos e Bizelli (2016) sobre a Educação inclusiva e que o Estado tem a obrigação de atender os regramentos internacionais para promover com qualidade e atender de fato as regulamentações educativas. Nesse caso os estudantes se organizam em dois grupos de atendimento: Alunos com Necessidades Educativas que requerem de Apoio Educativo Especializado-ACNEAE -; e educandos que requerem atenção educativa diferente da comum, ou seja, aqueles que apresentam necessidades educativas

especiais ou dificuldades específicas de aprendizagem: TDAH, altas habilidades ou foram incorporados tardiamente no sistema escolar.

Portanto, sente-se a importância de promover questionamentos dentro da Política Nacional de Educação Especial sobre a perspectiva Inclusiva quando se denomina que existem pessoas que não fazem parte do público-alvo da Educação Especial. Inclui-se neste grupo as pessoas com transtornos funcionais específicos, tais como Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), discalculia, disgrafia, dislexia, disortografia, bem como pessoas com dificuldade de aprendizagem, e que muitas vezes as regras apresentadas são de não devem ser declaradas ao Censo Escolar como pessoas com deficiência.

O transtorno de déficit de atenção ou hiperatividade e a disciplina Matemática

À medida que as tarefas matemáticas se tornam mais complexas, o aluno deve ser capaz de reconhecer padrões e lembrar automaticamente fatos e regras matemáticas para resolver rapidamente as etapas do problema. Deficiências na memória de trabalho (comuns para alunos com TDAH) podem impedir a capacidade do aluno de fazer isso. Déficits na memória de trabalho dificultam que o aluno retenha informações em mente e acompanhe essas informações enquanto executa as várias etapas envolvidas em muitos cálculos matemáticos (Santos; Vasconcelos, 2010).

Junto com esses déficits primários, também há indícios de dificuldades em realizações matemáticas escolares, mas os processos subjacentes às dificuldades matemáticas observadas ainda não estão claros. Uma possibilidade é que as dificuldades matemáticas se originem de um sistema deficitário de percepção de numerosidade, que foi chamado de senso numérico (Bonadio; Mori, 2013).

Sabe-se então, que a percepção de numerosidade se refere à capacidade dos humanos (e outros animais) de estimar quantidades numéricas (conjuntos de elementos) quando a contagem serial não é permitida. Normalmente, a contagem é proibida por meio da apresentação rápida dos estímulos visuais (alguns milissegundos), e as tarefas clássicas que medem essa função são baseadas em procedimentos psicofísicos que exigem a comparação da numerosidade relativa de diferentes grupos de objetos (Duro; Dorneles, 2020).

Neste ensejo observa-se que a percepção de numerosidade obedece à Lei de Weber, uma lei psicofísica que descreve a relação entre a magnitude do estímulo físico e percebido. De acordo com a Lei de Weber, o limiar de discriminação entre dois

estímulos (a menor diferença perceptível) escala linearmente com a intensidade do estímulo. Uma das principais assinaturas da percepção da numerosidade é que a discriminabilidade entre dois conjuntos depende de sua proporção numérica (Batista; Maia, 2020).

Diversas pesquisas mostram que alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade também apresentam problemas com habilidades de memória de trabalho. A memória de trabalho é essencial para lembrar o que ouvimos e lemos. É vital para lembrar informações, instruções e sequências. Habilidades inconsistentes de memória de trabalho podem afetar crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade em leitura, ciências e matemática. Elas podem ter dificuldade para lembrar o que leram (Pereira *et al.*, 2005. Borges, 2024. Vieira *et al.*, 2024).

O treinamento matemático compõe uma grande parte da educação escolar e está positivamente correlacionado com maior duração educacional e maior obtenção de qualificação. Além disso, a habilidade matemática demonstrou estar positivamente associada ao status socioeconômico na idade adulta devido a mais oportunidades na educação pós-secundária e desenvolvimento de carreira (Passos; Nacarato, 2018).

Como a atenção desempenha um papel fundamental na habilidade matemática, investigações com foco na relação entre o domínio desatento do TDAH e matemática podem fornecer mais informações sobre o transtorno e os mecanismos de aprendizagem matemática (Duro; Dorneles, 2020).

O desempenho matemático de jovens com dificuldades de aprendizagem, transtornos de déficit de atenção e transtornos de déficit de atenção e hiperatividade afeta a capacidade cognitiva (incluindo memória) e a leitura contribuem para as habilidades de compreensão necessárias para eliminar informações estranhas, lidar com múltiplas operações e transformar informações verbais dentro de problemas (Passos; Nacarato, 2018).

Intervenções do professor junto ao aluno com o transtorno de déficit de atenção ou hiperatividade

A educação inclusiva é uma parte significativa de políticas e estruturas legislativas. Há uma série de intervenções que podem melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem para crianças. A extensão em que elas podem ser implementadas dependerá do contexto educacional geral e da cultura em termos de recursos escolares, treinamento de professores, desenvolvimento curricular e suporte administrativo (Gandin *et al.*, 2002).

A educação inclusiva pode fornecer uma gama de benefícios acadêmicos e sociais para alunos com deficiência, como maior desempenho em linguagem e matemática, melhores taxas de conclusão do ensino médio e mais relacionamentos positivos com alunos sem deficiência (Pereira *et al.*, 2005. Da Silva; De Pinho, 2024).

O treinamento comportamental de professores é a intervenção não farmacológica mais eficaz em sala de aula para neutralizar os sintomas do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade e problemas de comportamento relacionados e para reduzir a carga do professor e aumentar os níveis de autoeficácia do professor (Passos; Nacarato, 2018).

No treinamento comportamental de professores, os professores são ensinados a mudar o comportamento de uma criança usando técnicas de controle de estímulos. Essas técnicas visam mudar comportamentos manipulando seus antecedentes, ou condições de estímulo, para aumentar a chance de uma criança provocar o comportamento desejado, estabelecendo e fortalecendo a relação entre a condição de estímulo e a resposta (ou seja, comportamento da criança) (Tosto *et al.*, 2015).

Essas técnicas baseadas em antecedentes incluem fornecer estrutura e instruções claras, com o objetivo de esclarecer qual comportamento é esperado de uma criança em uma situação específica. Além disso, os professores são ensinados técnicas de gerenciamento de contingência com o objetivo de mudar comportamentos manipulando suas consequências (Da Silva; De Pinho, 2024).

De acordo com os princípios da teoria comportamental, a frequência do comportamento aumentará quando isso for seguido por consequências positivas (por exemplo, introduzir uma recompensa ou retirar uma penalidade) e diminuir ou desaparecer quando isso for seguido por consequências negativas (por exemplo, retirar uma recompensa ou introduzir uma penalidade). Exemplos dessas técnicas baseadas em consequências são o uso de elogios, ignorar ou punição leve (Visser *et al.*, 2022).

A maioria das intervenções atuais compreende ambos os conjuntos de técnicas para reduzir o comportamento problemático das crianças, com foco diferente em técnicas predominantemente antecedentes ou mais baseadas em consequências. Atualmente, os tamanhos de efeito para intervenções de treinamento comportamental de professores são médios, e a heterogeneidade em tamanhos de efeito entre estudos é grande (Da Silva Nunes; Geller, 2016).

Os alunos com deficiência devem ser educados no ambiente menos restritivo. Isso significa que, sempre que possível, os alunos devem ser incluídos no ambiente de educação geral com o suporte apropriado. A sala de recursos desempenha um papel

vital nessa estrutura, oferecendo um ambiente onde os alunos podem receber instruções especializadas sem serem completamente removidos de seus colegas (Marwani Siregar *et al.*, 2024).

Uma sala de recursos é uma opção menos restritiva em comparação a uma sala de aula independente, permitindo que os alunos se envolvam no currículo geral enquanto ainda recebem o suporte de que precisam em áreas específicas (Silva; Carvalho, 2024).

A criação de uma sala de recursos eficaz requer planejamento cuidadoso e gerenciamento cuidadoso. Os professores devem equilibrar a instrução acadêmica com o suporte emocional e sensorial, garantindo que as necessidades únicas de cada aluno sejam atendidas. Uma sala de recursos bem administrada pode ter um impacto profundo no sucesso do aluno. Ela fornece um ambiente de apoio e estruturado onde os alunos podem prosperar academicamente, socialmente e emocionalmente. Ao criar um espaço que seja acolhedor e educacional, os professores capacitam os alunos a atingir seu potencial máximo. Os professores são encorajados a inovar continuamente, experimentando novas ferramentas, estratégias e métodos de ensino para manter suas salas de aula envolventes e eficazes (Baptista, 2017).

Melhorando o aprendizado por meio de ferramentas e técnicas especializadas Quadros de avisos e centros de aprendizagem baseados em estratégias organizando áreas de conteúdo (leitura, matemática, escrita) Quadros de avisos e centros de aprendizagem podem ser ferramentas poderosas para organizar o conteúdo instrucional (Pasian *et al.*, 2014).

Os professores podem configurar estações dedicadas para disciplinas como leitura, matemática e escrita, onde os alunos podem alternar entre diferentes atividades. Essas áreas devem incluir materiais práticos, recursos visuais e tarefas interativas que promovam o envolvimento ativo. Importância dos recursos visuais e exibições interativas os recursos visuais são essenciais para alunos com necessidades especiais, pois ajudam a reforçar conceitos e fornecem estrutura (Baptista, 2017).

Os professores podem usar exibições interativas, como murais de palavras ou quadros de problemas de matemática, para envolver os alunos e incentivar o aprendizado independente. Essas ferramentas também oferecem suporte aos alunos visuais, fornecendo informações claras e acessíveis (Pasian *et al.*, 2014).

Considerações finais

O papel da cognição na matemática como as dificuldades cognitivas em crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade é frequentemente documentado

em funções executivas, como a memória, velocidade de processamento, processamento temporal, aversão ao atraso e controle motor

Aprender matemática requer atenção sustentada para memorizar fatos e sequência de etapas enquanto se auto monitora e verifica as respostas. Isso pode ser difícil para alunos com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade que lutam com o foco e podem facilmente se perder ou se enredar em vários elementos de um problema de matemática. Problemas de atenção também podem impedir a velocidade com que um aluno pode passar por cálculos matemáticos, classificar informações estranhas e seguir procedimentos de várias etapas.

Para que uma escola seja inclusiva, a atitude de todos na escola, incluindo administradores, professores, pais, membros da comunidade, precisa ser positiva em relação à aceitação das diferenças individuais e das diversas necessidades de aprendizagem dos alunos nas salas de aula. A comunidade escolar deve apoiar e abordar as necessidades individuais de cada criança, e desta forma promover a intervenção.

Referências

- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 17, p. 59-76, 2011.
- BARROS, R. B.; SOARES, A. M. F. **Contextualização e conceitos dos transtornos funcionais específicos**. Guia (Projeto Instrucional – Especialização em Educação Inclusiva) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, 2022.
- BATISTA, L.; MAIA, L.; SILVA, S. Avaliação de domínios gerais e específicos na discalculia do desenvolvimento: que investigar? **Psicologia, Saúde & Doenças**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 956-966, 2020.
- BONADIO, R. A. A.; MORI, N. N. R. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**: diagnóstico da prática pedagógica. Maringá: Eduem, 2013.
- BIZELLI, J. L. *et al.* Atendimento educacional para alunos com necessidades educativas especiais na Espanha. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 1059-1071, 2016.
- BORGES, A. N. **Adaptações curriculares para estudantes com TDAH**: análise jurídica da implementação da Lei nº 14.254/2021. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Sul Morrinhos, 2024.
- DA SILVA NUNES, C.; GELLER, M. Reflexões sobre o processo de aprendizagem matemática no atendimento educacional especializado. **Educação Matemática em Revista-RS**, [S. l.], v. 2, n. 17, 2016.
- DA SILVA, J. L. L.; DE PINHO, S. T. Promoção da inclusão e diversidade na educação: análise das políticas e práticas de gestão pública para atender às necessidades de estudantes com diversidade funcional. **REVISTA FOCO**, [S. l.], v. 17, n. 6, p. e5307-e5307, 2024.

A professora de Educação Especial narra a sua história

Estratégias para a inclusão de alunos com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade no ensino regular: sanando as dificuldades em Matemática

DOI: <https://doi.org/10.23899/9786589284789.7>

DE SOUZA, I. G. S *et al.* Dificuldades no diagnóstico de TDAH em crianças. **Jornal brasileiro de psiquiatria**, [S. l.], v. 56, p. 14-18, 2007.

PRODUÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. **CEP**, [S. l.], v. 83323, p. 840, 2014.

DURO, M. L.; DORNELES, B. V. Desenvolvimento da estimativa numérica de quantidades no ensino fundamental. **Educación matemática**, [S. l.], v. 32, n. 3, p. 68-96, 2020.

FORTUNATO, I. Práticas pedagógicas no ensino superior: relato de experiências com a disciplina Didática em licenciaturas. **Revista Internacional de Educação Superior**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 45, 2020.

GANDIN, L. A.; DINIZ-PEREIRA, J. E.; HYPOLITO, Á. M. Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings). **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 23, p. 275-293, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

JOU, G. I. de *et al.* Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: um olhar no ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [S. l.], v. 23, p. 29-36, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARWANI SIREGAR, H. **Modern Mathematics: An International Movement?** Edited by Dirk De Bock. Cham: Springer, 2023.

MESSINA, L. de F.; TIEDEMANN, K. B. Avaliação da memória de trabalho em crianças com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. **Psicologia USP**, [S. l.], v. 20, p. 209-228, 2009.

OMOTE, S. **Reconhecimento de estereótipos a respeito de pessoas deficientes**. Construção Social da Deficiência: Algumas Evidências Empíricas. São Carlos: UFSCAR, 2021.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Salas de recursos multifuncionais: Revisão de artigos científicos. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 213-225, 2014.

PASSOS, C. L. B.; NACARATO, A. M. Trajetória e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 32, n. 94, p. 119-135, 2018.

PEREIRA, H. S.; ARAÚJO, A. P. Q. C.; MATTOS, P. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): aspectos relacionados à comorbidade com distúrbios da atividade motora. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, [S. l.], v. 5, p. 391-402, 2005.

SANTOS, L. de F.; VASCONCELOS, L. A. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em crianças: uma revisão interdisciplinar. **Psicologia: teoria e pesquisa**, [S. l.], v. 26, p. 717-724, 2010.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 26, p. 733-768, 2020.

SILVA, A. A. dos R. **A práxis pedagógica de professores que ensinam matemática em salas de recursos multifuncionais nos anos iniciais**. 2022. 167 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu - PR. 2022.

A professora de Educação Especial narra a sua história

Estratégias para a inclusão de alunos com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade no ensino regular: sanando as dificuldades em Matemática

DOI: <https://doi.org/10.23899/9786589284789.7>

SILVA, A. L. E. da. **Educação especial e inclusiva na EMEIEF Francisco das Chagas Ferreira**. 2023. 43 f. Monografia (Curso de Pedagogia) – Instituto de Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, Redenção, Ceará, 2023.

SILVA, N. C.; CARVALHO, B. G. E. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 23, p. 293-308, 2017.

SOUZA, C. F. de; MATIAS, N. C. F. Correlatos Cognitivos na Aprendizagem da Matemática: uma revisão da literatura. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, [S. l.], v. 34, n. 68, p. 1324-1340, 2020.

SPOLIDORO, M. M. F. **O ensino de ciências pela percepção de pessoas com deficiência intelectual**. 2024. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

TOSTO, M. G. *et al.* A systematic review of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and mathematical ability: current findings and future implications. **BMC medicine**, [S. l.], v. 13, p. 1-14, 2015.

VIEIRA, E. R.; DA SILVA VIEIRA, J. do N.; DE SOUSA, F. E. E. A educação matemática no contexto do Atendimento Educacional Especializado em escolas públicas no município de Quixadá-CE. **Revista Cearense de Educação Matemática**, [S. l.], v. 3, n. 7, p. 1-20, 2024.

VISSER, L. *et al.* Learning Difficulties in Children with Symptoms of DCD and/or ADHD: Analyses from a Categorical and a Continuous Approach. **International Journal of Disability, Development and Education**, [S. l.], v. 69, n. 5, p. 1505-1521, 2022.

Estudos do cotidiano: abordagem de atividade psicomotora aos estudantes com Transtorno do espectro autista (TEA)

Kamille Postay Losquiavo*, Sirlei Pastore**, Vanildo Tonetto***, Guilherme Pedó da Silva****

Introdução

Os debates em torno da inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais vêm provocando reflexões e ações capazes de contribuir para o aprimoramento dos serviços educacionais prestados à população.

O transtorno do espectro autista é uma condição classificada no DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) pertencendo a categoria denominada transtorno de neurodesenvolvimento. Estudantes com TEA demandam atendimento específico em decorrência de comprometimentos envolvendo função motora, comportamental e sensorial. Estas restrições do ambiente físico e social demandam a implementação de processos de ensino aprendizagem a eles direcionados.

Precisamos entender a importância das vivências sensoriais para o desenvolvimento humano para compreender sua sensibilidade. Todas as percepções que temos advindas da pele, músculo, articulações e vísceras são conhecidas como sensibilidade. E boca, nariz, ouvidos são conhecidos como “sentidos”. Além disso, todas

* Mestrado no Ensino de Ciências e Matemática (UCS). Especialização em Biologia Molecular Aplicada a Saúde (FEEVALE). Graduação em Licenciatura Plena e Bacharelado em Ciências Biológicas (UCS). Docente de Biologia na SEDUC-RS. Contato: kamillepl.kl1@gmail.com

** Mestranda em Educação (UCS). Especialização Ciência é 10 (UFRGS). Especialização em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial (Anhanguera UNIDERP). Cursando Especialização em Computação para Educação (UFRGS). Graduação em Licenciatura Plena em Química (UCS) e Pedagogia (Anhanguera). Docente de Educação Especial na SEDUC-RS e de Ciências e Matemática na RME de Caxias do Sul RS. Contato: sirpastore23@gmail.com

*** Mestrando no Ensino de Ciências e Matemática (UCS). Especialização Ciência é 10 (UFRGS). Especialização em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial (Anhanguera-UNIDERP). Graduação em Licenciatura Plena em Química (UCS) e Matemática (Anhanguera). Docente de Química e Matemática na SEDUC-RS.

**** Bacharelado em Direito (FSG) e graduando em Licenciatura em História (Universidade La Salle). Agente Educacional SEDUC-RS. Contato: guilhermepedo.prof@gmail.com

as ações motoras tanto autônomas quanto voluntárias dependem do processamento somatossensorial para contribuir com o desenvolvimento das práxis. A pessoa com autismo recebe os estímulos, mas precisa desenvolver mecanismos que organize e faça as interpretações da integração sensorial, caso isso não ocorra, não conseguirá fazer a organização gradual e adequada ao ambiente.

Para o desenvolvimento de habilidades psicomotoras sugerimos explorar através de atividades lúdicas a imitação, agregando o simbólico geométrico que permite a assimilação de novos conhecimentos, bem como a educação do movimento que coloca a prova as funções da própria inteligência, haja visto que o corpo é a referência que o ser humano tem para conhecer e interagir com o mundo.

Referencial teórico

A psicomotricidade é a otimização corporal dos potenciais neuro, psicocognitivo funcionais, sujeitos às leis de desenvolvimento e maturação, manifestados pela dimensão simbólica corporal própria, original e especial do ser humano. Psicomotricidade tem como sua ciência principal o conhecimento do homem por meio do seu próprio corpo em movimento, nas relações com seu mundo interior e exterior.

Henri Wallon foi um dos pioneiros e principais contribuintes para os estudos da psicomotricidade, destacando em suas obras a relação entre tônus, emoção e a importância do movimento. Segundo Wallon (2000), a psicomotricidade está diretamente associada à afetividade e à personalidade, uma vez que o indivíduo utiliza seu corpo para expressar seus sentimentos. Dessa forma, dificuldades motoras podem impactar a capacidade de expressão do sujeito.

Desde pequena a criança deve ser estimulada a pensar, a criar estratégias para a resolução de conflitos e a tomar iniciativas, no entanto, o seu tempo de exploração e a fase do desenvolvimento humano devem ser respeitados. Existe um binômio no desenvolvimento: a maturação e o treino. Mesmo atingindo uma maturidade neurológica, a criança não atingirá o movimento harmonioso preciso se não houver treinamento.

Faz parte das estratégias adotadas na Educação Infantil atividades que englobam o conhecimento do próprio corpo, e isso é essencial dentro do contexto escolar. Portanto, é necessário também que o educador tenha em mente a necessidade do brincar, para que a criança consiga desenvolver-se globalmente, sendo a psicomotricidade uma grande aliada nesse processo complexo. Sem o conhecimento do próprio corpo, dificilmente a criança entenderá o que está ao seu redor, tendo

dificuldades no esquema corporal espacial. O ser humano precisa conhecer a si próprio para se movimentar e agir adequadamente.

Segundo Lapierre (2002, p. 158),

“o ser humano precisa conhecer a si próprio para se movimentar e agir adequadamente. Problemas de caráter anatômico, funcional, social e afetivo podem levar a uma não-estruturação ou uma estruturação deficitária do esquema corporal.”

A psicomotricidade objetiva a educação do movimento, colocando à prova as funções da inteligência. A partir daí, é possível observar a íntima relação das funções motoras cognitivas, e que também por meio da afetividade, encaminha o movimento. O homem busca o equilíbrio e por meio da psicomotricidade, da tonicidade, é capaz de equilibrar seus movimentos. O indivíduo só será capaz de desenvolver-se intelectualmente se for trabalhado nos seguintes aspectos: esquema e imagem corporal, equilíbrio, coordenação, lateralização e tonicidade.

Assim, a psicomotricidade educa o movimento, que coloca em jogo as funções da inteligência. Segundo Wallon (2007, p.56),

O movimento é, desde o início da vida, uma das principais formas de comunicação do corpo com o meio externo. Nesse sentido, as primeiras manifestações mentais da criança podem ser observadas em seus movimentos, que, nessa fase, refletem integralmente sua vida psíquica.

A dominância da lateralidade é definida por três níveis: mãos, pés e olhos. O lado com maior dominância apresenta maior força nos músculos, destreza e precisão. O lado menos desenvolvido tem a função de auxiliar o lado dominante, sendo assim, os dois não funcionam isoladamente, um auxilia o outro. É necessário que a criança adquira, primeiro, um certo grau de consciência corporal antes que possa desenvolver a dominância manual e que a lateralidade é experimentada principalmente com o auxílio do sentido cinestésico reforçado pela visão. Isto leva a criança a distinguir a direita e à esquerda dentro de si mesma.

Ainda de acordo com Fortuna (1994, p. 10),

A consciência da lateralidade e da discriminação de direita e esquerda ajudará a perceber os movimentos do corpo no espaço e no tempo. Assim, a lateralidade se estabelece a partir das estimulações proprioceptivas, em oposição à orientação espacial que se estrutura através dos estímulos exteroceptivos. A

literatura indica que a afirmação definitiva da lateralidade tem início por volta dos 6 anos, atingindo sua consolidação entre os 10 e 11 anos. Geralmente, essa definição ocorre nos membros inferiores, superiores e no olho.

Fernandes et al. (2018) enfatizam o jogo como uma atividade que promove a integração entre corpo e mente, estimulando a criatividade e a expressão emocional. Fonseca (2008), por sua vez, também destaca o papel do jogo como um contexto lúdico que favorece a exploração e a construção do conhecimento

Objetivo

Proporcionar ao estudante com autismo o desenvolvimento de habilidades psicomotoras que contribuem para adaptação aos contextos que estão inseridos, proporcionando uma melhora na qualidade de vida individual e coletiva.

Objetivos específicos

1. Favorecer através do brincar estímulos auditivos, visuais e táteis.
2. Induzir a percepção por meio do conhecimento dos movimentos e da resposta corporal.
3. Discriminar as diferentes trajetórias no deslocamento do corpo ampliando a noção de espaço.
4. Estabelecer a consciência e o respeito ao espaço de outras pessoas.
5. Reforçar a valorização da autoestima e da identidade própria.
6. Trabalhar a comunicação para promover a interação social.

Metodologia

A exploração ativa e interativa que desfragmenta o espaço e estabelece relações articulando a teoria e a prática, materializando abstrações, configura-se como um recurso para que os estudantes compreendam o espaço concebido e vivido, redimensionando os conhecimentos.

Pessoas com cérebro neuro divergente necessitam de padrões para criar regras que os ajudem na decodificação do mundo e das relações sociais —essa característica do transtorno do espectro autista pode ser aproveitada no desenvolvimento de habilidades psicomotoras. A manipulação e os movimentos envolvendo formas

triangulares e circulares mobilizam as faculdades mentais sensório motoras nas elaborações instrumentais, heurísticas e dimensionais, sendo assim, toda a composição primordial das atividades vai sendo desencadeada a partir dessas formas geométricas aumentando o grau de complexidade conforme percebido nas fotos disponibilizadas nos resultados e discussão.

Assim a proposta metodológica envolve um processo de tomada de consciência do papel da linguagem geométrica envolvendo as operações discursivas como a dedução, a enunciação de propriedades e a denominação, numa sinergia com o movimento, um fenômeno cognitivo fundamental: o hiato dimensional, uma desconstrução visual das formas perceptivas elementares que se impõem ao primeiro olhar para podermos obter uma reconfiguração consciente. Percebamos que é muito comum empregarmos o hiato dimensional na separação silábica com palmas nas séries iniciais do ensino fundamental e esta mesma proposição é ressignificada no âmbito matemático e psicomotor em vistas das características do TEA. Outro aspecto que favorece essa conjuntura envolvendo os triângulos e os círculos é que os mecanismos de linguagem desencadeados também remetem a complexos simbólicos da psique.

Resultados e Análise

O aspecto primordial evidenciado que propiciou o desenvolvimento eficaz da proposta foi o vínculo afetivo estável como meio de estabelecimento de um diálogo tônico. Durante os atendimentos, o controle corporal foi explorado envolvendo o balanceio e o girar como estímulos a respostas adaptativas, uma vez que os principais sentidos envolvidos nessa prática são o tato, o vestibular e a propriocepção, os quais estão conectados entre si.

Todas as atividades são estruturadas por triângulos e círculos correlacionando e estruturando o pensamento matemático ao equilíbrio, coordenação motora fina, esquema corporal, lateralidade e tonicidade possibilitando uma relação íntima com o jogo simbólico mental.

Conforme Piaget, toda inteligência é uma adaptação, e toda adaptação comporta uma assimilação como também o processo complementar da acomodação mental. Quando o “eu” se identifica com uma ideia ou um objeto e encontra nele um meio de expressão se torna um alimento necessário à sua atividade. Assim, as formas geométricas - triângulo e círculo, estruturantes de todas as demais, conduzem a representação na medida em que constitui uma imagem do objeto. E ao acompanhar passo a passo os progressos desse processo de elaboração mental e corpóreo,

chegamos a um dado momento aos mecanismos formativos da representação simbólica. O lúdico teve como foco permitir a assimilação de novos acontecimentos, fantasiar durante a brincadeira.

A mediação do simbólico geométrico dos jogos favoreceram os processos de integração psíquica. O treinamento imitativo recíproco produziu imitação espontânea em conjunto com outros comportamentos de comunicação social: a construção da percepção do outro, um caminho promissor da racionalidade, das emoções e do perceber que não existe sem o outro.

A atuação integrada das funções cognitivas, simbólicas e motoras contribuiu para o decréscimo nos aspectos necessidade de recursos sensoriais bem como a necessidade de dica dada pelo ambiente para realização das atividades aponta para melhoria desses tópicos. Também constatamos avanços quanto às aprendizagens das habilidades psicomotoras objetivadas elencadas, as quais esmiuçamos nos objetivos específicos. Seguem algumas imagens das atividades desenvolvidas com os estudantes ao longo dos atendimentos semanais no ano letivo de 2024:

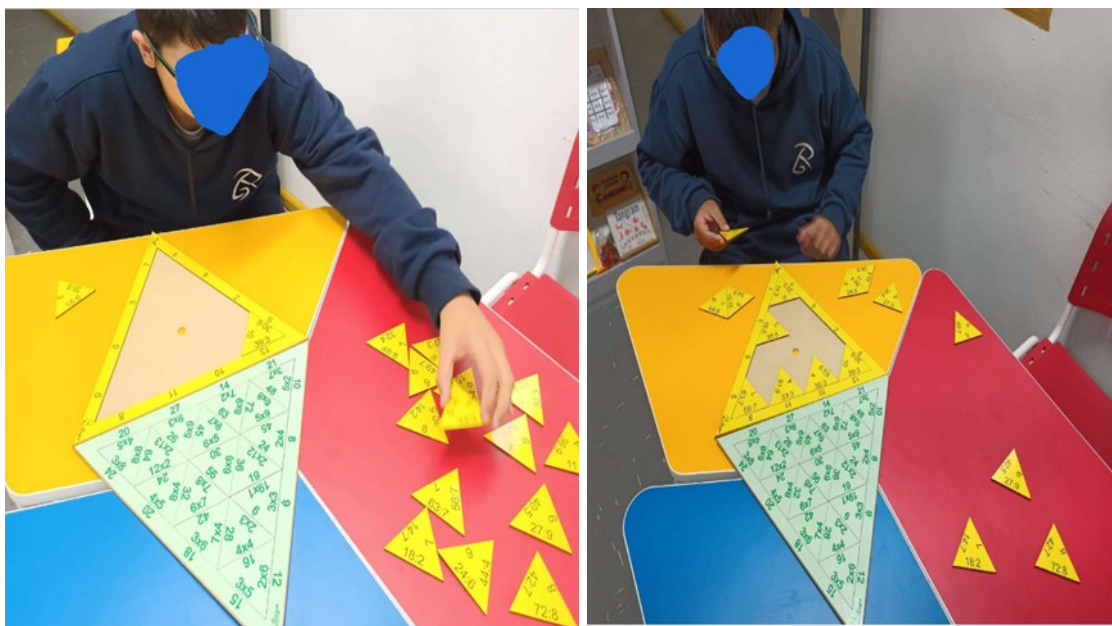


Figura 1 – Multiplicações cartonadas em triângulos

Fonte: Elaborado pelos autores.

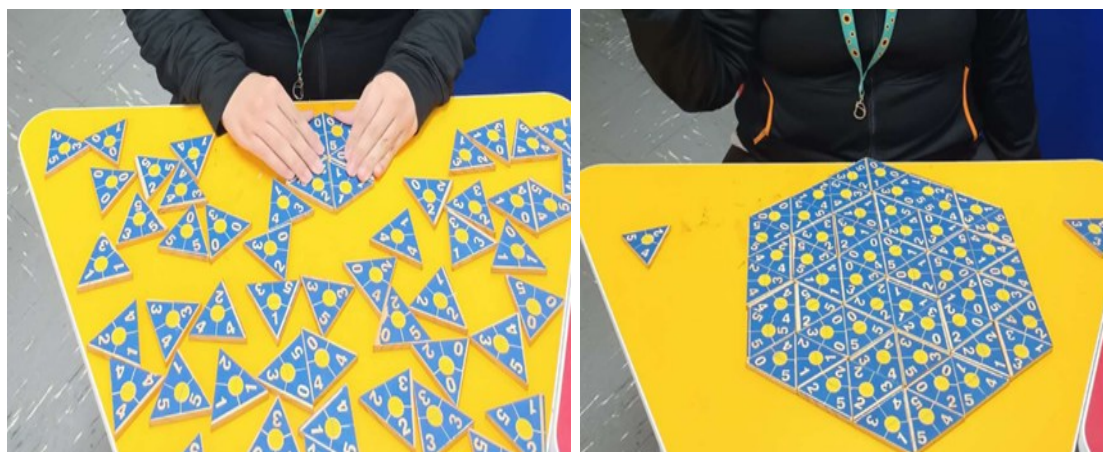


Figura 2 – Decodificação numérica cartonada em triângulos

Fonte: Elaborado pelos autores.



Figura 3 – Circuito de pratos circulares diagramados em triângulos (faixas elásticas extensoras para o lançamento das esferas no circuito de pratos)

Fonte: Elaborado pelos autores.

A professora de Educação Especial narra a sua história

Estudos do cotidiano: abordagem de atividade psicomotora aos estudantes com Transtorno do espectro autista (TEA)

DOI: <https://doi.org/10.23899/9786589284789.8>

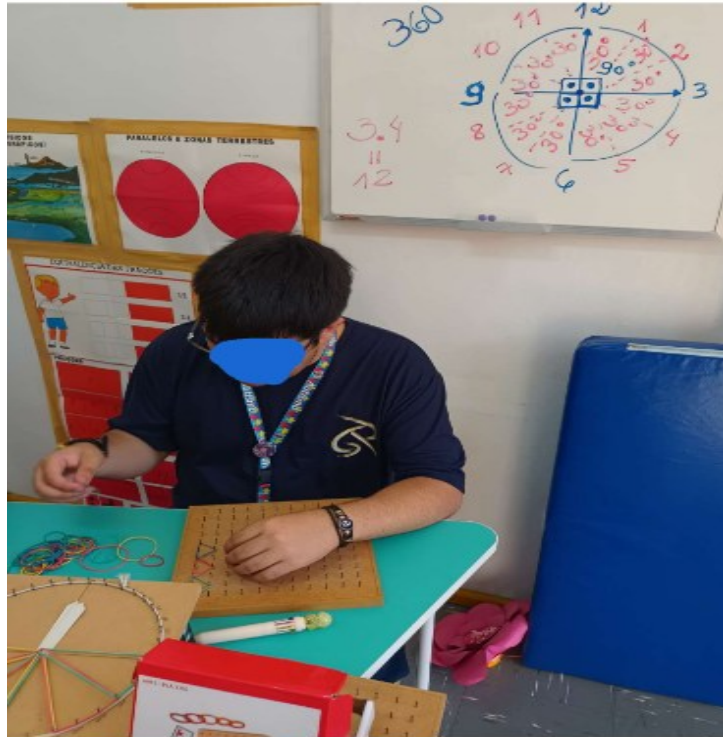


Figura 4 – Geoplano com elásticos coloridos para as construções triangulares e circulares, atendendo aos padrões de angulação geométrica

Fonte: Elaborado pelos autores.



Figura 5: Tabuada dinâmica de números triangulares e quadrados perfeitos de madeira

Fonte: Elaborado pelos autores.

A professora de Educação Especial narra a sua história

Estudos do cotidiano: abordagem de atividade psicomotora aos estudantes com Transtorno do espectro autista (TEA)

DOI: <https://doi.org/10.23899/9786589284789.8>



Figura 6 – Sólidos geométricos em acrílico

Fonte: Elaborado pelos autores.



Figura 7 – Camas elásticas (mini jump) dispostas triangularmente e bambolês para o tripé conexão, segurança e autonomia

Fonte: Elaborado pelos autores.

Considerações finais

O estudante é introduzido na geometria de uma forma natural, pois ela está presente em diversas situações da vida cotidiana: na natureza, nos objetos que usamos, nas brincadeiras infantis, nas construções e nas artes. A linguagem matemática está de tal forma inserida em nosso cotidiano que a consciência desse fato não é explicitamente percebida.

Sendo assim, o emprego de instrumentos didáticos como o geoplano, a tabuada dinâmica geométrica de madeira, a cama elástica (mini jump), o bambolê, faixas elásticas emborrachadas esportivas, dentre outros, oferecem um apoio a representação mental que auxilia na construção e consolidação de conceitos e na abstração proporcionando uma experiência de autoconhecimento e de desenvolvimento das habilidades psicomotoras integradas que objetivamos.

Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. [S. l.]: Associação Americana de Psiquiatria, 2013.
- FERNANDES, J. M. G. DE A.; GUTIERRES FILHO, P. J. B.; REZENDE, A. L. G. DE. Psicomotricidade, jogo e corpo-em-relação: contribuições para a intervenção. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, [S. l.], v. 26, p. 702-709, 2018.
- FONSECA, V. da. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FORTUNA, T. R. Psicomotricidade: destaque para o papel fundamental dos jogos. **Revista do Professor**, Porto Alegre, v. 10, n. 39, p. 5-10, jul./set. 1994.
- INGERSOLL, B. The social role of imitation in autism: Implications for the treatment of imitation deficits. **Infants & Young Children**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 107-119, 2008.
- LAPIERRE, A. **Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação**. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 2. ed. Rio de Janeiro. Editora Guanabara Koogan, 1975.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Transtorno do Espectro Autista: a ludicidade como estratégia a aprendizagem leitora

Fernanda Andara Pereira Dutra*, Jésica Hencke**

Introdução: aproximações e aprendizagens

A sociedade contemporânea é caracterizada por uma diversidade de padrões morais e éticos que, muitas vezes, marginalizam aqueles que não se encaixam em modelos pré-estabelecidos. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se configura como um espaço de resistência, onde professores buscam estratégias para promover a inclusão e o aprendizado de alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), independentemente de seu coeficiente intelectual.

A realidade social de um indivíduo com NEE é desafiadora, com limitações na área da saúde, emprego e educação. Diante desse fato, os profissionais da educação têm o papel de investigar, compreender e analisar o processo de aprendizagem de seus estudantes, socializando suas descobertas para contribuir com a construção de uma sociedade mais inclusiva.

A presente pesquisa adotou uma metodologia que combina o estudo de caso com a abordagem qualitativa de cunho bibliográfico. A investigação foi realizada por meio da leitura e análise de artigos e capítulos de livros, buscando a compreensão de elementos específicos do Transtorno do Espectro Autista (TEA). No processo de problematização, emergiram diversos questionamentos, a saber: O espaço da sala de aula regular é adequado às necessidades dos estudantes com TEA? A condição autista do estudante em análise potencializa ou limita seu desenvolvimento leitor? Qual a metodologia de ensino mais adequada à aprendizagem deste estudante? Qual o nível de aptidão das professoras do ensino regular para compreender o processo de aprendizagem de alunos com TEA e desenvolver práticas pedagógicas desafiadoras que

* Mestra em Educação pelo Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – IFSUL; Graduada em Artes Visuais – Licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL Professora da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, nas disciplinas de Artes e Atendimento Educacional Especializado. Contato: feandara@gmail.com

** Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG; Graduada em Artes Visuais – Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Professora da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, nas disciplinas de Artes e Atendimento Educacional Especializado. Contato: jesicahencke@gmail.com

garantam sua aprendizagem? Embora não tenhamos a pretensão de responder a todas essas questões, elas servem como ponto de partida para nossas reflexões.

Nos interessa compreender como determinadas estratégias pedagógicas podem auxiliar as professoras no desenvolvimento da aprendizagem da leitura compreensiva do estudante J. Acreditamos que o uso de jogos pode ser um elemento facilitador nesse processo. Nossas reflexões iniciais revelaram que dúvidas, inquietações e angústias permeiam a relação entre docentes e estudantes com NEE, especialmente devido ao desconhecimento e, em muitos casos, despreparo dos professores para lidar com a diversidade.

Diante da realidade pedagógica atual, sentimos a necessidade de renovar e qualificar nosso estudo pessoal e profissional sobre o uso de jogos no ambiente escolar. Valorizamos a ludicidade como ferramenta de mediação no processo de aprendizagem, tanto na sala de recursos quanto na sala de aula regular. Nosso objetivo é potencializar o aprimoramento da capacidade cognitiva envolvida na compreensão leitora do estudante J, de 12 anos, diagnosticado com TEA. Como proposta de intervenção pedagógica e base empírica para esta discussão, elaboramos jogos a serem desenvolvidos na sala de recursos.

Os jogos "Quebra-cabeça" e "Eu Sou" foram elaborados a partir do anime "Naruto" (intervenção 1). A premissa desses jogos foi desenvolver a habilidade (EF69LP41RS-1), cujo objetivo é "Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, articulando oralidade e escrita, escolhendo e utilizando tipos adequados de suporte para apresentações, como o uso de aplicativos disponíveis" (BNCC, 2018). A escolha dessa habilidade justifica-se pelo interesse em promover a leitura e a compreensão textual, por meio da socialização e exploração da oralidade.

O jogo digital "Quiz Naruto Verbos - Presente/Passado/Futuro" (intervenção 2) foi criado na plataforma digital *Wordwall* e utilizou a temática do personagem de anime Naruto. Esse universo foi escolhido após uma conversa com o estudante, para conhecer suas preferências. A habilidade selecionada para a elaboração do jogo e posteriormente trabalhada em sua aplicação é a seguinte: (EF05LP05): "Identificar a expressão de presente, passado e futuro em tempos verbais do modo indicativo e a morfologia como objeto de conhecimento" (BNCC, 2018). Essa habilidade foi escolhida por apresentar um grau de dificuldade elevado e exigir do estudante, concentração, capacidade de articulação temporal e envolvimento com a própria aprendizagem.

O presente artigo estrutura-se em seções que proporcionam ao leitor momentos de reflexão. A próxima seção aborda o autismo e a importância do lúdico na formação desses indivíduos. Na terceira seção, apresentamos o escopo empírico da pesquisa,

destacando a prática pedagógica desenvolvida durante o estágio supervisionado, bem como as dificuldades e limitações encontradas. Por fim, propomos o encerramento do texto, anunciando as aprendizagens adquiridas por meio deste estudo.

Transtorno do espectro autista e o lúdico: aproximações teóricas

Os estudantes com TEA têm seu acesso à sala de aula regular garantido pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que 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. Todavia, a presença de estudantes com esse transtorno em salas de aula regulares mostra-se como um desafio aos docentes, associado a um sentimento de despreparo e desqualificação profissional.

No verbo da lei, uma pessoa é considerada autista quando:

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012, p. 1).

Embora haja uma demarcação de atitudes e premissas que definem um indivíduo com TEA, é fundamental reconhecer que cada pessoa possui especificidades ímpares e individuais. Conforme os estudos de Farias, Maranhão e Cunha (2008), a inclusão não deveria ser um campo de discussão, mas sim uma prática radical, completa e sistemática, presente em todas as esferas educacionais e adequada às necessidades específicas dos estudantes, ou seja, uma educação ampla e de qualidade.

Uma escola inclusiva é aberta à diferença, ao processo de adaptação curricular e à reorganização do espaço físico, sendo capaz de modificar os paradigmas educacionais. Nesse contexto, valoriza-se a relação docente/discente, de modo a promover a aprendizagem (Farias; Maranhão; Cunha, 2008).

O ser humano é um todo interligado e complexo. As esferas da aprendizagem e do desenvolvimento da inteligência transformam-se em consonância com os estímulos

internos e externos, os quais podem ser direcionados as necessidades específicas de cada pessoa, bem como podem ser caracterizados a partir de estratégias comuns obtendo-se assim, resultados diferentes no que tange ao desenvolvimento cognitivo.

A inteligência, por sua vez, se constrói por meio de relações com o meio, com as estruturas biológicas, com o processo de adaptação, acomodação, descobertas, equilíbrios e desequilíbrios relacionados com as novas informações e evidências do meio. Todavia, oportunizar a aprendizagem para um sujeito TEA exige um processo de aprendizagem funcional, voltado às suas necessidades comunicacionais, sociais e afetivas. Da mesma forma, o incremento de atividades voltadas à exploração do raciocínio lógico, reconhecimento viso-motor, valorização da autonomia intelectual pode proporcionar prazer e aprimoramento na capacidade cognitiva.

Diante das peculiaridades TEA, o presente artigo, que tem como base empírica o estágio curricular realizado no Curso de Especialização em "Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da Educação Inclusiva", promovido pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) em 2021/02, teve como suporte teórico os estudos de Suplino (2011). O autor defende a elaboração de um currículo funcional, que valoriza a importância de pensar em estratégias de ensino focadas no que a pessoa precisa saber/aprender para desenvolver processos de convívio social e autonomia. Cabe ainda destacar que cada estudante com TEA é único e singular, exigindo um plano de ação específico e coerente para atender às suas necessidades.

Nessa perspectiva trabalhar a partir do currículo funcional não exime do docente a responsabilidade de conhecer as características das síndromes e dos quadros neurológicos dos estudantes com necessidades específicas, todavia, é necessário ater-se as possibilidades e alternativas de aprendizagem, propondo ações criativas e inusitadas na prática pedagógica, fatores que incluem um conjunto de ações, instruções e informações, transformadas em atos práticos no âmbito da sala de aula.

Mantoan (1989, 1993) apresenta elementos pertinentes ao processo de integração e inclusão da pessoa com NEE na escola regular, bem como a importância de que haja um trabalho voltado às peculiaridades e necessidades de cada estudante. O movimento de inclusão não é isolado, abrange questões culturais, pedagógicas, sociais e políticas para propiciar o direito à aprendizagem e à participação em sociedade.

Incluir não é apenas abrir as portas da escola e matricular o estudante com alguma deficiência, síndrome, limitação cognitiva na escola regular. Incluir institui uma nova forma radical de inserir os estudantes no espaço escolar e atender as suas necessidades. Incluir é constituir um sistema educacional que considera as peculiaridades e necessidades individuais e acarreta uma transformação sistemática no âmbito escolar,

para alterar a perspectiva de ensino tanto dos docentes, como dos discentes, da equipe gestora e da comunidade, a fim de oportunizar a aprendizagem e abolir os movimentos segregacionistas que perpassam o âmbito escolar (Mantoan, 1993).

Seguindo essa lógica de inclusão, o AEE tem a responsabilidade de planejar, criar recursos acessíveis e pedagógicos, e orientar os docentes da sala de aula regular, visando o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes com NEE. Conforme Mantoan (1989), os processos de objetivação do espaço, do tempo e das relações causais ocorrem quando se oportuniza a uma pessoa com deficiência realizar movimentos e ações para conquistar um objetivo ou aprimorar uma atitude que remete a experiências que favorecem aprendizagens e ultrapassam a lógica perceptivo-motora.

Pensar no estudante com TEA é ultrapassar os limites dos métodos e propostas pedagógicas generalistas e estimular, incentivar e compor estratégias de aprendizagem que visem o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo contribuindo à vida em sociedade. O autor Galvão Filho nos auxilia a compreender o processo de aprendizagem de um aluno com TEA, especialmente no que tange a análise do papel das tecnologias no processo de aprendizado no contexto da escola inclusiva.

O papel ocupado pelas tecnologias atualmente, bem como o uso e a socialização de jogos, é incontestável. Da mesma forma, perfilamos que a vida moderna nos exige estar sempre atualizadas e acompanhando as evoluções e revoluções tecnológicas de nosso tempo. As crianças, os adolescentes e os jovens também estão cada vez mais interessados em jogos virtuais, muito além dos jogos clássicos, principalmente por serem visualmente atrativos e proporcionar uma aprendizagem mais eficiente ao englobar diferentes áreas de interesse. Todavia, os jogos de manipulação e construção em papel, madeira, resina, acrílico e plástico ainda são atrativos e interessantes para uma determinada parcela de crianças e adolescentes.

Na infância, os jogos e as brincadeiras são aliados importantes no processo de ensino-aprendizagem. No ambiente escolar, eles são mediadores de um processo humanizador, que contribui para a formação da personalidade, do caráter e a construção da cidadania.

Do ponto de vista educacional, a palavra jogo se afasta do significado de competição e se aproxima de sua origem etimológica latina, com o sentido de gracejo ou, mais especificamente, divertimento, brincadeira, passatempo. Dessa maneira, os jogos infantis podem até excepcionalmente incluir uma ou outra competição, mas essencialmente visam estimular o crescimento e a aprendizagem e seriam melhor definidos se afirmássemos que representam relação interpessoal entre dois ou mais sujeitos realizada dentro de determinadas regras (Antunes, 2003, p. 9).

Os jogos digitais/tecnológicos, assim como os jogos de manipulação matéria, são recursos inseridos nas Tecnologias Assistivas como facilitadores para se chegar a resultados positivos com crianças atípicas, visto que são potentes mecanismos que neutralizam as dificuldades enfrentadas durante o processo de aprendizagem especialmente das crianças com TEA.

O sujeito com TEA necessita de amparo pedagógico e familiar para que de fato o desenvolvimento de suas habilidades físicas, sociais e cognitivas ocorra, conquanto este movimento seja moroso e exige paciência, persistência e diversidade de estímulos, sempre respeitando as potencialidades e limitações do estudante. Os jogos pedagógicos têm o potencial de articular questões como perturbação social, déficit de interação, comunicação e imaginação, oportunizando uma aprendizagem com sentido.

No próximo tópico de análise, iremos apresentar uma síntese do processo interventivo a fim de demonstrar a potência do lúdico como instrumento de valorização da aprendizagem. Além disto, pontuaremos os principais elementos que caracterizam o estudo de caso como metodologia para a ação pedagógica.

Ação interventiva: estudo de caso, discussão e resultados

A ação interventiva que ora se desdobra provém de um estudo de caso associado à proposta de ação alicerçada no estágio curricular obrigatório na área de Atendimento Educacional Especializado. Nesse tópico, iremos pontuar as principais premissas que definem um “estudo de caso” sendo essa a metodologia que utilizamos para o processo de intervenção empírica e análise conceitual associada ao estudo bibliográfico com ênfase qualitativa. Nossa unidade-caso é o estudante J, de doze anos, que frequenta o sexto ano do Ensino Fundamental e está enquadrado no TEA.

Os resultados e as limitações encontradas no processo de intervenção serão descritos de forma analítico-compreensiva a partir do “relato de experiência” vivenciado por cada professora estagiária e demarcados como “Intervenção 1” e “Intervenção 2”, nesses relatos a intenção é socializar a experiência empírica e solidificar a importância do uso de jogos como estratégia lúdica à aprendizagem.

Metodologia: estudo de caso

O estudo de caso é uma metodologia que possibilita realizar um trabalho pontual com foco em uma determinada área de pesquisa e potencializa compreender elementos específicos da área investigada, neste caso, nosso interesse era analisar o processo de

compreensão leitora do estudante J, a partir do uso de jogos como estratégia lúdica à aprendizagem.

De acordo com Gil (2002), o estudo de caso percorre por diferentes etapas, dentre elas:

- * formulação do problema;
- * definição da unidade-caso;
- * determinação do número de casos;
- * elaboração do protocolo;
- * coleta de dados;
- * avaliação e análise dos dados; e
- * preparação do relatório (Gil, 2002, p. 137).

Cada uma das etapas exige um movimento de elaboração e compreensão prévia, as quais, ao acessar a unidade-caso, já se encontram previamente elaboradas e evitem transtornos intransponíveis. A etapa inicial da pesquisa parte do problema de investigação sendo esse o intuito para a posterior elaboração dos jogos que foram utilizados nessa intervenção, nosso problema surge de uma inquietação pedagógica: quais as possíveis estratégias lúdicas para promover o processo de compreensão leitora com um adolescente de 12 anos, que frequenta o sexto ano do Ensino Fundamental, enquadrado no TEA?

Com base nesse problema, já havíamos demarcado a “unidade-caso” que se refere a um indivíduo particular em um contexto definido. O estudo foi elaborado para um caso específico: estudante com TEA que frequenta a Sala de Recursos em uma escola da rede estadual de ensino, fator que nos impulsionou a elaboração do protocolo de intervenção que inclui a visão global do projeto (local, objetivos, intenções) e os procedimentos de campo (contato com a professora parceira, realização da intervenção).

A coleta de dados é “[...] proveniente da convergência ou da divergência das observações obtidas de diferentes procedimentos” (Gil, 2002, p. 140). As professoras estagiárias realizaram o processo de intervenção em momentos previamente agendados com a professora parceira. A análise dos dados foi realizada de forma predominantemente qualitativa, associada ao referencial teórico apresentado nessa escrita.

Intervenção 1: “Eu sou Naruto e personagens”

Diante das peculiaridades do TEA, na presente intervenção, foi preciso pensar em uma estratégia de aprendizagem que oportunizasse a leitura, a escrita e a oralidade a partir do centro de interesse do estudante, foco de análise. Diante dessa conjuntura, a escolha foi utilizar o jogo 1, um quebra-cabeça; o e o jogo número 2 uma adaptação do jogo “Eu Sou?”. Nesse jogo, o aluno deveria associar a imagem do personagem ao seu nome, poder especial e uma frase que definisse sua característica específica. Diferentemente do jogo original, a proposta era oportunizar a leitura com sentido e compreensão, instigando o estudante a ler e associar elementos por meio da interpretação. Imbuída deste interesse, a estagiária passou ao processo de confecção material em papel cartão dos dois jogos. O quebra-cabeça foi uma construção simples feita com retângulos, pois não tinha informações que lhe permitisse saber se o estudante possuía motricidade fina desenvolvida e facilidade para fazer o movimento de pinça; o segundo jogo, um pouco mais trabalhoso, foi composto por: 10 fichas retratando dez personagens distintos; 10 fichas com o nome dos personagens; 10 fichas com a descrição do principal poder de cada personagem; 10 fichas com uma frase explicando as principais características de cada personagem.

No processo de confecção do jogo, foi necessário delegar alguns dias para o estudo do anime Naruto, além da pesquisa referente ao TEA. Para ser atrativo e interessante ao estudante, optou-se por imagens coloridas e bem definidas, de maneira a identificar com facilidade os personagens. A escrita dos nomes e das frases foi feita em letra bastão sem serifa (*sans-serif*), visto que esse tipo de letra facilita o processo de leitura.

A aplicação do jogo pela professora estagiária 1 ocorreu de forma tranquila e surpreendentemente rápida, ou seja, o estudante gostou muito de saber que iria montar um quebra-cabeça de seu anime preferido e, em menos de sete minutos concluiu a montagem, logo em seguida, atendendo à solicitação da professora, descreveu à imagem demonstrando seu conhecimento sobre o anime e possibilitando o desenvolvendo de uma das habilidades elencadas: a narrativa oral.

O segundo jogo “Eu sou?” foi desenvolvido individualmente pelo estudante que recebeu as dez cartas com a imagem dos personagens e foi convidado a observar e identificar cada personagem, nomeando-os. Logo em seguida, recebeu misturadas as dez cartas com o nome e o poder especial de cada personagem, os quais deveria inicialmente associar nome a imagem e, em seguida, imagem – nome – poder especial. O processo de identificação desta atividade ocorreu sempre com o estudante verbalizando e explicando com riqueza de detalhes o anime.

A etapa mais desafiadora foi a leitura das frases com as características de cada personagem. O aluno leu as frases sem dificuldades e, quando não compreendia o que estava lendo, relia uma, duas ou até três vezes para identificar e associar ao personagem adequado. No entanto, em alguns momentos, o estudante não fez as associações corretas, pois teve dúvidas se aquela característica pertencia ou não a determinado personagem. Com o auxílio da professora, que o incentivou durante o processo de identificação e associação, o aluno conseguiu realizar as conexões adequadas.

Nesta intervenção, foi significativo perceber e compreender que a utilização do universo de interesse dos estudantes torna o processo de aprendizagem significativo, proporcionando um aprendizado de qualidade, independentemente das limitações, transtornos e déficits que o estudante possa ter.

No decorrer da aplicação do jogo, a principal dificuldade foi a associação entre as frases e os personagens, visto que algumas características eram demasiadamente específicas e exigiam do estudante um conhecimento detalhado do anime. Contudo, a maioria das características foi associada adequadamente pelo estudante. Essa proposta evidenciou a importância de conhecermos os interesses dos estudantes além dos portões da escola.

Intervenção 2: “Quiz Naruto Verbos - Presente/Passado/Futuro”

A escolha por um jogo digital nasceu a partir das experiências docentes durante a pandemia da Covid -19 no ano de 2020 e 2021. Durante o período de aulas remotas, foi preciso adaptar-se a uma nova maneira de mediar as aulas nas turmas de Ensino Fundamental onde a estagiária é professora.

Foram às trocas de experiências com outras professoras que se estabeleceu o contato com diversas plataformas digitais, incluindo a plataforma *Wordwall*. Dentro dessa plataforma, a professora estagiária 2 pode criar seus próprios jogos e adaptar para as habilidades que precisa mediar com os alunos. Já no primeiro jogo criado, houve um grande encantamento com o número de recursos disponíveis para serem utilizados. Assim, não foi possível pensar na construção de um jogo que não fosse utilizando uma tecnologia e, para que o jogo ganhasse forma, era preciso pesquisar sobre o TEA, sobre o campo de interesse do aluno e uma habilidade que ajudasse na prática de leitura, interpretação e escrita do aluno autista que o experienciaria.

As tecnologias assistivas orientam que há necessidade de incluir alunos com deficiência no mundo digital, salientando que a aprendizagem é muito mais eficiente quando integrada à tecnologia, porque além de complementar o processo de

aprendizagem, ainda contribui na formação da personalidade cidadã e humanizadora da criança.

Pensando em tornar o jogo interessante, foi criado um jogo colorido, interativo e atrativo para o aluno. O *quiz* foi a maneira encontrada para levar o aluno a ler e interpretar o objetivo do jogo. Em cada carta escolhida pelo aluno continha a imagem de um personagem do universo Naruto e mais uma frase, onde havia uma lacuna que deveria ser preenchida com um verbo. Outras seis cartinhas continham os verbos do modo indicativo. O aluno então tinha que ler a frase e escolher a cartinha com o verbo certo para aquela lacuna. Importante destacar que em cada frase o tempo verbal estava sendo indicado para o aluno: amanhã, ontem, hoje, atualmente. Conforme ele acertava ganhava pontos e se errasse ele tinha uma nova chance de acertar. No final do tempo estimado para o término do jogo, aparecia a pontuação e a opção de jogar novamente.

O aluno ficou muito contente em ver os seus personagens em um jogo e ficou empolgado na hora de jogar. Jogou durante todo o seu horário de atendimento e desde então tem pedido para que o jogo seja repetido. O aluno também foi bastante rápido nas respostas e leu com bastante fluência as frases. Apresentou dificuldades com o tempo para responder, mas depois viu que poderia voltar e fazer tudo novamente. Então, relaxou e permitiu-se errar, para conseguir ler todas as 6 opções de respostas.

O link do jogo foi enviado para o celular dos familiares do aluno para que ele praticasse no tempo livre em casa.

A maior dificuldade do aluno foi com o tempo que ele tinha para ler todas as cartinhas, pois esse tempo era muito rápido e ele precisou em alguns momentos marcar cartinhas, sem pensar muito sobre elas.

Considerações: limitações e aprendizagens

O desenvolvimento de uma prática de intervenção pontual contribui para o aprimoramento da compreensão docente, permitindo avaliar, analisar e refletir sobre o ato pedagógico. Em muitas situações, esse ato desconsidera as peculiaridades dos estudantes, alinhando-se apenas às exigências e normas de um sistema de ensino que, de forma generalista, ignora o indivíduo. A partir dessa perspectiva generalista, surgem alguns questionamentos: como não conduzir uma prática pedagógica que contemple as múltiplas dimensões do campo educacional? De que forma podemos criar estratégias de ensino que coloquem o estudante no centro do processo?

Pensar no "estudante como foco" significa desafiar o próprio processo educativo, valorizando o diferente, o incomum e considerando aqueles que fogem à norma e demandam atenção e métodos de ensino específicos. Essa abordagem nos tira da apatia

cotidiana do modelo escolar generalista e excludente, promovendo uma educação mais inclusiva e significativa. Propiciar um fluxo de ruptura com a norma é gerir um trabalho que começa na sala de Atendimento Educacional Especializado e adentra a sala de aula regular, um movimento que gerencia o agir pedagógico e auxilia o estudante a compor sua aprendizagem. O caso apresentado nessa escrita teve como foco a aprendizagem leitora de um jovem autista que exige outro agir docente, visto que esse estudante não se enquadra no padrão de indivíduo acolhido pela sociedade. Reconhecemos que cada pessoa é um ser único e individual, todavia o processo de ensino em grande medida é generalista, muitas vezes excludente e desinteressante.

Nosso desafio foi planejar e desenvolver um processo de intervenção pontual, como um protótipo pedagógico, que contribuísse à percepção de estratégias que potencializassem a aprendizagem. Apostamos no lúdico a partir do campo de interesse do estudante (objeto principal desta pesquisa). O uso de jogos é eficiente à medida que amplia o interesse, cria desafios e promove a aprendizagem, todavia, por outro lado, identificamos também que o fluxo de inclusão de estudantes com NEE no âmbito regular de ensino exige, além de intervenções pontuais, qualificação e aprimoramento dos sistemas de ensino, políticas públicas, capacitação e valorização do profissional. Como já apontado nesse artigo, nos deparamos com a quase inexistência de programas de formação docente específicos, ou seja, cursos formativos para atender as múltiplas síndromes, transtornos e limitações à aprendizagem.

Um ambiente lúdico gera prazer, integração e, especialmente, valoriza a aprendizagem. A pesquisa confirmou que o papel da escola não é meramente desenvolver conteúdo, é também oportunizar a participação e a experiência social, validar o envolvimento cotidiano e garantir que o estudante possua uma vida funcional, estando integrado à sociedade. Interessa a nós docentes criar estratégias de engajamento, convivência, participação cidadã para orientar um processo de integração social, assim, inventar, criar e ousar são as palavras-chave quando se propõe a realizar um processo de intervenção pedagógica, visto que compreendemos a importância de atuar a partir do universo de interesse do estudante.

O estágio apontou que o primeiro passo a ser dado antes de qualquer intervenção é pensar no estudante e nos seus interesses pessoais, pois esse passo norteia todos os outros e contribui para a elaboração de objetivos para a mediação da aprendizagem. Foi observado que mesmo o aluno com TEA, que tem dificuldade em lidar com alguns detalhes, como o barulho de música, por exemplo, quando está encantado com a prática pedagógica interventiva, não sente dificuldades em lidar com esses elementos distratores.

Ponderamos que, através da atividade lúdica, o estudante identificou elementos de seu cotidiano, fator que oportunizou a aprendizagem com sentido. Sabemos que o autismo é um transtorno que intriga e desafia o campo científico, especialmente por sua diversidade e múltiplas potencialidades de aprendizagem, nesse processo de investigação nos surpreendemos com a qualidade da interação apresentada pelo estudante, seu desenvolvimento linguístico e o interesse em participar da proposta interventiva, fator que anuncia a importância de conhecer o estudante e atuar a partir de seus interesses.

Ainda há um longo caminho a percorrer para garantir a inclusão de crianças e jovens com desenvolvimento cognitivo atípico. É basilar considerar as especificidades e peculiaridades de cada estudante, contudo, reconhecemos que este é um trabalho árduo, especialmente quando consideramos a demanda de funções que sobrecarrega o trabalho dos professores. O autismo é um campo aberto à pesquisa, com muito ainda a ser explorado. Uma estratégia eficaz é reconhecer o estudante como um sujeito criador e inventivo, com quem podemos aprender.

Referências

ANTUNES, C. **O jogo e a educação infantil**: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. **Lei n. 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. 88 da Lei n. 8.112, de 11 dezembro de 1990. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 1 dez. 2021.

BRASIL. **Nota Técnica Nº 24**. Brasília: MEC: SECADI: DPEE, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192. Acesso em: 1 dez. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2021.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2014.

FARIAS, I. M. de; MARANHÃO, R. V. de A.; CUNHA, A. C. B. da. Interação Professor-aluno com Autismo no Contexto da Educação Inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 3, p. 365-384, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/yP3fxxtVtksKbz8VHyXfCtM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 1 dez. 2021.

A professora de Educação Especial narra a sua história

Transtorno do Espectro Autista: a ludicidade como estratégia a aprendizagem leitora

DOI: <https://doi.org/10.23899/9786589284789.9>

GALVÃO FILHO, T. A. Tecnologia Assistiva: Favorecendo Práticas Pedagógicas Inclusivas. **Revista PROFISSÃO MESTRE**, Curitiba, ano 12, n. 133, out. 2010.

GALVÃO FILHO, T. Deficiência intelectual e tecnologias no contexto da escola inclusiva. In: GOMES, C. (org.). **Discriminação e racismo nas Américas**: um problema de justiça, equidade e direitos humanos. Curitiba: CRV, 2016. p. 305-321. ISBN: 978-85-444-1214-5. Disponível em: www.galvaofilho.net/DI_tecnologias.pdf. Acesso em: 1 dez. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MANTOAN M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental**: novos caminhos educacionais. [S. l.]: Scipione, 1989.

MANTOAN M. T. E. **Integração x Inclusão**: Escola (de qualidade) para todos. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1993.

SCHMIDT, C. et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 222-235, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v18n1/17.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2021.

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

SUPLINO, M. H. F. de O. **Ensinando a pessoas com autismo e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Ed. Diferenças, 2011.

Editora CLAEC

2025