



# Psicologia e educação especial



# **Psicologia e educação especial**

**Priscila Benitez**

© 2017 por Editora e Distribuidora Educacional S.A.  
Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer outro tipo de sistema de armazenamento e transmissão de informação, sem prévia autorização, por escrito, da Editora e Distribuidora Educacional S.A.

**Presidente**

Rodrigo Galindo

**Vice-Presidente Acadêmico de Graduação**

Mário Ghio Júnior

**Conselho Acadêmico**

Alberto S. Santana  
Ana Lucia Jankovic Barduchi  
Camila Cardoso Rotella  
Cristiane Lisandra Danna  
Danielly Nunes Andrade Noé  
Emanuel Santana  
Grasiele Aparecida Lourenço  
Lidiane Cristina Vivaldini Olo  
Paulo Heraldo Costa do Valle  
Thatiane Cristina dos Santos de Carvalho Ribeiro

**Revisão Técnica**

Márcia de Fátima Rabello Lovisi de Freitas

**Editorial**

Adilson Braga Fontes  
André Augusto de Andrade Ramos  
Cristiane Lisandra Danna  
Diogo Ribeiro Garcia  
Emanuel Santana  
Erick Silva Griep  
Lidiane Cristina Vivaldini Olo

---

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

Benitez, Priscila  
A257p Psicologia e educação especial / Priscila Benitez -  
Londrina : Editora e Distribuidora Educacional S.A.  
2017.  
184 p.

ISBN 978-85-522-0573-9

1. Psicologia. I. Título.

CDD 150

---

# Sumário

<b>Unidade 1   Contexto histórico, social e normativo da Educação Especial</b>	<b>7</b>
Seção 1.1 - Contexto histórico e social da deficiência	9
Seção 1.2 - Políticas públicas em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	25
Seção 1.3 - Desafios da inclusão escolar nos dias atuais	36
<b>Unidade 2   Educação infantil, ensino fundamental e os serviços oferecidos pela Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva</b>	<b>53</b>
Seção 2.1 - Diretrizes normativas da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	56
Seção 2.2 - Serviços oferecidos pela Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	70
Seção 2.3 - Inclusão escolar na educação infantil e no ensino fundamental	81
<b>Unidade 3   Público-alvo da Educação Especial: definição, caracterização e intervenção</b>	<b>99</b>
Seção 3.1 - Público-alvo da Educação Especial: caracterização dos comportamentos definidores – Parte 1	101
Seção 3.2 - Público-alvo da Educação Especial: caracterização dos comportamentos definidores – Parte 2	113
Seção 3.3 - Público-alvo da Educação Especial: estratégias de intervenção	127
<b>Unidade 4   Possibilidades de atuação do psicólogo na Educação Especial</b>	<b>143</b>
Seção 4.1 - As deficiências e o trabalho do psicólogo na comunicação do diagnóstico às famílias	145
Seção 4.2 - Possibilidades de intervenção do psicólogo na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	157
Seção 4.3 - Estratégias para intervenção do psicólogo na elaboração de currículos de ensino	169



# Palavras do autor

Olá, futuros psicólogos! Apresentamos o material referente à disciplina Psicologia e Educação Especial, que prevê o estudo das características definidoras das deficiências e dos transtornos presentes no público-alvo da Educação Especial (pessoas com deficiências sensorial, física e intelectual, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação), assim como o mapeamento das políticas públicas para a inclusão e o levantamento de estratégias de intervenção do psicólogo nesse âmbito de atuação.

A área da Educação Especial tem passado por transformações históricas, sociais e culturais que afetam diretamente o seu público-alvo, além de familiares e a comunidade envolvida. Apenas para termos ideia de tais mudanças, passamos por um período de exclusão e segregação até alcançarmos os ideais da inclusão, de modo a efetivar a participação plena de todas as pessoas em nossa sociedade.

Após a publicação dos documentos internacionais (como a Declaração Mundial para Todos – UNICEF, 1990 e Declaração de Salamanca – UNESCO, 1994), foi possível assegurar os direitos de todos os estudantes na escola comum. Essa luta histórica envolve profissionais de diferentes áreas, especialmente o psicólogo. A atuação desse profissional engloba diversas possibilidades, como empoderar os familiares para assegurar os direitos dos estudantes; contribuir com a inclusão escolar; elaborar, orientar e adaptar os currículos de ensino; atuar colaborativamente em várias equipes (por exemplo, professores, coordenadores, diretores escolares, profissionais da área da saúde); implementar consultorias para auxílio; criar condições para assegurar os direitos dos estudantes e participar da elaboração de normativas que visam à autonomia e ao pleno desenvolvimento desse público-alvo.

Considerando a relevância do estudo nessa área do conhecimento, o material está estruturado em quatro unidades que têm os seguintes objetivos: a compreensão do processo histórico e social da deficiência/transtorno, a identificação das principais características do público-alvo da Educação Especial e das estratégias de atuação do psicólogo nessa área profissional. Na Unidade 1, o tema central de estudo refere-se ao contexto histórico, social e normativo da Educação Especial.

Na Unidade 2, o foco está direcionado à compreensão da estrutura e do funcionamento da educação infantil e do ensino fundamental, assim como dos serviços oferecidos pela Educação Especial, a partir da perspectiva da Educação Inclusiva. A Unidade 3 objetiva identificar e caracterizar o público-alvo da Educação Especial. Por último, na Unidade 4, a proposta é mapear as possibilidades de atuação do psicólogo em contextos que envolvam a Educação Especial.

Desse modo, esperamos contribuir com a sua formação na Psicologia a partir dos achados descritos ao longo dessas quatro unidades de ensino. É importante ressaltar que a Educação Inclusiva (base para os nossos estudos) depende de nossas atuações como cidadãos, de modo a assegurar a participação de todos os envolvidos. Essa luta é contínua e depende de todos nós. Desejamos ótimos estudos!



# Contexto histórico, social e normativo da Educação Especial

## Convite ao estudo

Iniciaremos a nossa disciplina com o estudo do contexto histórico e social da deficiência, perpassando por diferentes momentos históricos: Pré-História, Antiguidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea. Na sequência, o foco de estudo envolve as políticas públicas arroladas no contexto da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, especialmente no tocante à Política Nacional de Inclusão Escolar (BRASIL, 2008) e, por último, os desafios da inclusão escolar nos dias atuais, a partir dos achados descritos na Lei Brasileira de Inclusão Escolar (Estatuto da Pessoa com Deficiência – BRASIL, 2016).

Ao realizar esta disciplina, esperamos que você, futuro psicólogo, possa desenvolver as seguintes competências: analisar historicamente a evolução do conceito de deficiência, em termos sociais e normativos, de acordo com as políticas públicas, e verificar o cumprimento ou não de tais políticas, a partir da aplicação de uma entrevista semiestruturada com os profissionais da área. Para identificar o trabalho do profissional da área de Psicologia, no âmbito da Educação Especial, dividiremos a primeira unidade em três seções. Na Seção 1.1, abordaremos o processo histórico, normativo e social do público-alvo da Educação Especial (PAEE). Iremos refletir, na Seção 1.2, sobre as políticas públicas em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. E, na Seção 1.3, será proposto um debate sobre os desafios da inclusão escolar nos dias atuais.

Nesta primeira unidade, temos dois personagens, Tatiana e João. Tatiana é professora do curso de Psicologia, responsável pela disciplina de Psicologia e Educação Especial. João, por sua vez, é discente em tal disciplina. Tatiana iniciou essa matéria

com alguns questionamentos: como o conceito de deficiência tem sido construído ao longo do processo histórico? Quais os fatores que contribuíram para as mudanças no conceito da deficiência, em termos normativos? Quais os impactos das principais mudanças (em relação à exclusão, integração e inclusão) oriundas do trabalho com o professor de apoio educacional especializado (PAEE)? Após o debate com os alunos sobre as possíveis respostas para tais questões, a professora expôs os objetivos apresentados para a primeira unidade da disciplina: a) propor uma revisão histórica e social da deficiência, desde a Pré-História até os dias atuais, tanto em termos internacionais, como nacionais; b) discutir sobre as conquistas dos movimentos sociais e o impacto nas políticas públicas; c) apresentar uma síntese das principais políticas nacionais e os desafios para implementá-las e d) identificar o trabalho entre os diferentes profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar. João, que está cursando essa disciplina como aluno, ficou muito intrigado ao pensar em algumas questões. Assim, ele decidiu pesquisar e explorar mais essa temática tão relevante socialmente.

# Seção 1.1

## Contexto histórico e social da deficiência

### Diálogo aberto

Nesta seção, a proposta é estudar sobre a construção do conceito da deficiência, ao longo do tempo histórico, perpassando pela Pré-História, Antiguidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea, até alcançarmos os dias atuais. Pensemos na seguinte situação: durante uma aula, a professora Tatiana inquietou seus alunos com uma questão disparadora sobre como o conceito de deficiência tem sido construído ao longo do tempo. Após o debate sugerido em sala de aula com os demais alunos, João decidiu pesquisar sobre tal temática.

Para iniciar suas pesquisas, ele teve como norte a pergunta inicial da professora Tatiana. Imagine você, como estudioso ou profissional da área, se propondo a auxiliar João nessa caminhada. Quais respostas a essa pergunta você poderia dar ao aluno, de modo a instigá-lo a seguir com seus estudos e pesquisas?

De acordo com a síntese histórica que acompanharemos ao longo desta seção, nota-se que as concepções sobre a deficiência, assim como o seu respectivo tratamento, foram modificadas até os dias atuais. Como o processo histórico e social influenciou na concepção da deficiência? E, no Brasil, especificamente, como ocorreu esse processo histórico, em relação ao tratamento da pessoa com deficiência? Na Seção 1.1, o propósito é estudar os conceitos presentes no processo histórico e social da concepção da deficiência, tanto em níveis gerais, como no âmbito nacional.

### Não pode faltar

A deficiência esteve presente em vários momentos históricos e em diversas civilizações, com tratamentos diferentes e específicos em cada época e cada cultura. A Figura 1.1 demonstra uma síntese histórica e suas transformações ao longo do tempo.

Figura 1.1 | Deficiência e história: principais caracterizações no decurso do processo histórico



Fonte: elaborada pela autora.

Durante a Pré-História, a cultura primitiva tinha como base o nomadismo. As pessoas não possuíam uma habitação fixa, pois dependiam das condições alimentares presentes em cada ambiente. Nessa época, o povo nômade sobrevivia da caça e da pesca e, por essa razão, aqueles que não contribuíam com tais práticas eram abandonados em lugares perigosos. Nesse contexto, é importante ressaltar que os excluídos englobavam qualquer um que não contribuía com a caça e a pesca (PESSOTTI, 1984).

Na Antiguidade, a sociedade estava organizada em hierarquias que visavam às atividades econômicas, como agricultura e artesanato. A ideologia da época era direcionada aos ideais de perfeição, e as pessoas que não atendiam aos padrões estabelecidos pela sociedade eram eliminadas ou abandonadas. Em Esparta, aqueles que não apresentavam comportamentos típicos para um guerreiro eram sacrificados. Em Atenas, cultuavam-se o belo e a perfeição pelo corpo. Imagine o que acontecia com as pessoas com deficiência? Eram eliminadas ou abandonadas. Em Roma, os indivíduos com deficiência eram vendidos no mercado de escravos ou tinham como função divertir os convidados da alta sociedade. Essa prática foi admitida por Platão (428 a.C.-347 a.C.). Para Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.), filósofo grego, discípulo de Platão e autor de vários tratados sobre lógica, política, história natural e física, o abandono seria admissível até mesmo para filhos sem deficiência, com o objetivo de equilibrar demograficamente a sociedade. Todavia, algumas indicações apontam para a interpretação de que se a deficiência não fosse considerada acentuada, poderiam sobreviver e crescer com seus familiares, visto que a deficiência era vista como algo ocasionado por um agente externo ao indivíduo (PESSOTTI, 1984).

Durante a Idade Média, o tratamento dispensado às pessoas com deficiência começa a se modificar, devido à disseminação do Cristianismo na Europa. A pessoa com deficiência passa a ser considerada como não produtiva, mas detentora de alma, apresenta aspecto humano e, por essa razão, passa a ser proibido o extermínio dessa população. No entanto, isso não quer dizer que o deficiente tenha direitos ou igualdade civil, como os demais cidadãos. A igreja e a família passam a ser responsáveis pela custódia da pessoa com deficiência (PESSOTTI, 1984).

**A rejeição transforma-se na ambiguidade proteção-segregação ou, em nível teológico, no dilema caridade-castigo. A solução do dilema é curiosa: para uma parte do clero, vale dizer, da organização sócio-cultural, atenua-se o “castigo” transformando-o em confinamento, isto é, segregação (com desconforto, algemas e promiscuidade), de modo tal que segregar é exercer a caridade, pois o asilo garante um teto e alimentação. Mas, enquanto o teto protege o cristão, as paredes escondem e isolam o incômodo ou inútil (PESSOTTI, 1984, p. 7).**

Ainda na Idade Média, em meados do século XIII, foi criada a primeira instituição agrícola para indivíduos com deficiência, na Bélgica. O tratamento visava à alimentação, realização de exercícios e aspiração de ar puro para minimizar os efeitos da deficiência. Com as propagações cristãs europeias, a deficiência passou a ser concebida, por um lado, como um sinal de manifestação do pecado cometido pelos pais ou familiares e, por outro lado, como um modo de expiação para novas oportunidades. A deficiência foi considerada um fenômeno metafísico e espiritual, passando por interpretações oriundas dos desígnios divinos até pela possessão demoníaca, assim como um sinal da presença do pecado na sociedade ou como um bode expiatório dos males sociais. Os tratamentos tinham em vista a intolerância com esse público e, conseqüentemente, a punição, o confinamento e os castigos severos. Um exemplo disso foi registrado por Martin Lutero (1483-1546), que pregava a morte pelo fogo da criança com deficiência e de sua mãe, por suas relações impróprias com o demônio, pois acreditava-se que a mãe teria tido relações sexuais com o diabo para gerar uma criança “deformada” (PESSOTTI, 1984).

Na Idade Moderna, a natureza humana passa a ser concebida como abstrata e concreta e, nesse contexto, as pessoas com deficiência são consideradas improdutivas, onerando a sociedade. O tratamento passa a ser fundamentado na alquimia e na magia. Essa mudança de pensamento ocorre devido à Revolução Burguesa, que ocasiona mudanças nos ideais de concepção do homem e da sociedade, tendo como finalidade a criação de um sistema de produção com base no capitalismo mercantil, em detrimento das monarquias e da hegemonia do catolicismo. Surgem, então, os estados modernos e a divisão social do trabalho entre os donos dos meios de produção (a burguesia) e os operários (o proletariado) (PESSOTTI, 1984).

Nesse momento histórico, diversos autores escrevem sobre a questão da deficiência. Philippus Aureolus Paracelsus (1493-1541), médico e alquimista, escreveu “sobre as doenças que privam os homens da razão”. A obra foi publicada postumamente em 1567, na qual, pela primeira vez, a loucura e a idiotia passam a ser consideradas problemas médicos, e não mais teológicos ou morais. Girolamo Cardano (1501-1576) – com uma visão médica parecida com a de Paracelsus sobre a deficiência – acrescentou a preocupação pedagógica com a instrução das pessoas com deficiência. Thomas Willis (1621-1675) inaugurou a postura organicista da deficiência intelectual. Francesco Torti (1658-1741), por sua vez, contribuiu para contestar a visão sobrenatural da deficiência com a admissão de fatores ambientais como determinantes da deficiência intelectual. John Locke (1632-1704), no século XVII, defende a ideia de que o recém-nascido carece de experiências e, devido a isso, pode desenvolver a idiotia, visto que a deficiência era definida como uma tábula rasa. Essa visão mostra, pela primeira vez, a crença na educabilidade da pessoa com deficiência (PESSOTTI, 1984). Em outras palavras:



**As ideias e, conseqüentemente, a conduta são o produto da experiência individual, não se justifica a perseguição moralista ao deficiente e não se admite que a deficiência seja uma lesão irreversível, mas um estágio de carência de ideias e operações intelectuais semelhante ao do recém-nascido. Cabe à experiência e, portanto, ao ensino, suprir essas carências (PESSOTTI, 1984, p. 22).**

Na Idade Contemporânea, surgem as primeiras investigações científicas sobre as questões relacionadas às deficiências. Por um lado, Jean Itard defendeu a ideia da idiotia como uma insuficiência cultural e, por outro, Pinel, como uma deficiência biológica. No século XIX, Séguin propôs uma primeira sistematização metodológica para a Educação Especial, destinada aos diferentes tipos e níveis de deficiência, referentes às mais diversas áreas de vida do estudante. Ainda no século XIX, J. H. Pestalozzi debate e defende a ideia da escola pública para todas as pessoas, e Froebel cria um sistema de Educação Especial a partir do uso de jogos.



### Exemplificando

Um dos exemplos clássicos que temos documentado na literatura, ao longo da Idade Contemporânea, se refere aos estudos de Jean Itard em relação ao caso do Menino Selvagem – Victor de Aveyron. O garoto foi encontrado com cerca de 12 anos, em uma floresta, e apresentava comportamentos similares a um lobo, farejava, roía alimentos, não utilizava roupas, caminhava com as duas pernas e as duas mãos, não falava e emitia apenas alguns grunhidos. Não se sabe o motivo de Victor viver dessa forma, se foi abandonado pela sua família ou se acabou perdido na floresta. Contudo, uma característica é notória, o menino viveu em pleno isolamento social durante anos de sua vida. Pinel diagnosticou-o como incapaz de desenvolver habilidades sociais, assim como incapaz de ser instruído. Itard, por sua vez, discordou de Pinel e instruiu o garoto. Ao longo do tempo, Victor apresentava aparência de uma criança comum, sorria, mostrava o que tinha interesse, pedia pelas coisas; de maneira não verbal, fazia carinho em outra pessoa e aprendeu a pronunciar algumas palavras.

Assista ao vídeo que demonstra um exemplo do trabalho feito por Itard com o pequeno Victor, nas diferentes áreas do desenvolvimento. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0rISH0BXnPM>>. Acesso em: 23 maio 2017.

No século XX, Maria Montessori idealiza e dissemina um modelo escolar que posteriormente foi denominado como escolas montessorianas e Binet publica a escala métrica de inteligência ou teste de QI (coeficiente de inteligência). Nos dias atuais (século XXI), a luta pelo processo de inclusão dos estudantes com

deficiência torna-se ainda mais consistente e plena, a partir dos movimentos sociais e dos documentos normativos elaborados e implementados em nível mundial (PESSOTTI, 1984). Na próxima seção, iremos nos dedicar ao estudo dos movimentos sociais e documentos normativos de maneira detalhada. Contudo, apenas para ilustração, a atual Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) foi um documento produzido por diferentes pesquisadores, como resultado de movimentos sociais nacionais, em busca de resoluções para orientar o trabalho nessa área, a partir do ponto de vista da Educação Inclusiva.



### Refleta

Retomando a linha do tempo traçada na Figura 1.1, é possível analisar que as pessoas excluídas socialmente, de alguma forma, eram consideradas como inválidas, improdutivas ou incapazes para a sociedade. Por exemplo, na Pré-História, aqueles que não contribuíam com a caça e a pesca eram abandonados; na Antiguidade, as pessoas com deficiência eram abandonadas ou eliminadas; na Idade Média, eram segregadas e isoladas; na Idade Moderna, eram consideradas como improdutivas. E nos dias atuais, a chamada Idade Contemporânea? Apesar da luta pela implementação dos direitos e dos movimentos sociais, a institucionalização das pessoas com deficiência caracteriza uma possível segregação social? Será que esse padrão histórico vem se repetindo ao longo do tempo e modificando-se de acordo com os interesses econômicos vigentes em cada sociedade?

Em contexto nacional, o processo histórico relacionado ao conceito da deficiência e o respectivo tratamento foram similares às práticas europeias. Em um primeiro momento histórico, foi documentada a “roda dos expostos”, aproximadamente entre os anos de 1825 e 1950. A Figura 1.2 ilustra a roda que servia para os pais deixarem os seus filhos, sem a necessidade de identificarem-se. Diferentes motivos levavam os pais a abandonarem os seus bebês, como a questão do filho com qualquer deficiência, adultério ou mães solteiras que temiam o preconceito da sociedade, dentre outros.



Figura 1.2 | Ilustração da roda dos expostos



Fonte: <[http://www.gazetadopovo.com.br/ra/mega/Pub/GP/p3/2011/07/16/VidaCidadania/Imagens/historia\\_bebes\\_2\\_160711.jpg](http://www.gazetadopovo.com.br/ra/mega/Pub/GP/p3/2011/07/16/VidaCidadania/Imagens/historia_bebes_2_160711.jpg)>. Acesso em: 23 maio 2017.

Os registros sistemáticos documentados iniciaram no final do século XIX e no início do século XX. Entre 1900-1903, foi registrada a primeira escola especial para crianças “anormais”, que posteriormente foi transformada na ala do pavilhão para crianças do Hospital Psiquiátrico Juqueri.

Na primeira década de 1900, estava ocorrendo no Brasil o movimento escolanovista, com os ideais escritos por John Dewey a respeito da Escola Nova. Nessa época, a Psicologia, ainda incipiente, sem práticas sistematizadas e carente de reconhecimento enquanto profissão, foi amplamente utilizada no contexto educacional em âmbito nacional a partir do emprego de testes psicométricos, para aferir o coeficiente de inteligência dos estudantes. Em meados de 1930, Helena Antipoff criou os serviços de diagnóstico e classes especiais para os estudantes com deficiência.

A década de 1960 é caracterizada por um crescimento das instituições filantrópicas, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Em 1961, é escrita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1961) que, em dois artigos do Título X, trata da “educação dos excepcionais”:



**Art. 88.** A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

**Art. 89.** Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Em 1971, é realizada a atualização da LDBEN, sem qualquer novidade específica para a área da Educação Especial. Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Em 1986, surgiu a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal, que trata da Educação Especial no capítulo referente à educação. Em 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que trata do direito à educação de todas as crianças e adolescentes, independentemente de suas limitações, entre os artigos 53 e 59. No ano de 1996, com a atualização da LDBEN, foi recomendada a participação das pessoas com deficiência nas escolas regulares de ensino. Contudo, tal recomendação foi feita com o objetivo de que as matrículas devam ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, dando margem para a matrícula em outras instituições (MAZZOTTA, 1996).

Durante muito tempo, as iniciativas de inclusão eram pontuais e de caráter pessoal, pois não existia uma política pública abrangente de integração e inclusão dessa população. As ações mais comuns eram direcionadas à filantropia ou internação em instituições particulares, que isolavam tais pessoas do convívio social (MAZZOTTA, 1996). Entre os anos da primeira versão da LDBEN, de 1961, e a promulgação da Constituinte, em 1988, o Brasil passou por um período de perda das liberdades institucionais devido à ditadura militar. Com a posterior reabertura democrática e a liberdade retomada, elaborou-se o texto da Constituição Brasileira, em 1988.

Foi na versão da LDBEN de 1996, no entanto, que foi inserida pela primeira vez a Educação Especial, contemplada com um capítulo exclusivo sobre esse tema: o capítulo V. O conceito adotado em tal

documento apresentou um caráter de transição, com adoção do termo “integrar” e não “incluir”. Integrar refere-se ao trabalho centrado na pessoa com deficiência, visando à normalidade, enquanto incluir é um termo mais abrangente, que requer que os espaços sociais sejam inclusivos para atender às demandas de todos os cidadãos de acordo com as suas especificidades, com os devidos suportes ou apoios.

No ano de 2001, é publicada a Diretriz Nacional para Educação Especial na Educação Básica. Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva definiu as diretrizes nacionais sobre como os municípios e Estados da União devem implementar e desenvolver políticas públicas de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Essa política se materializou por meio do atendimento educacional especializado (AEE). O AEE pode ser considerado como um sistema de apoio com orientação inclusiva, oferecendo aos estudantes público-alvo da Educação Especial reais oportunidades de serem incluídos na escola comum, em turno oposto ao que já frequentam as aulas regulares. Finalmente, no ano de 2016, é promulgada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também denominada como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

A LBI (BRASIL, 2016) representa uma conquista importante para a área, pois reuniu todas as demandas apresentadas em documentos anteriores, como notas técnicas, decretos e demais documentos normativos, em uma única legislação, de modo a contemplar os direitos do público-alvo da Educação Especial. Certamente, o processo normativo (detalhado na Seção 1.2) teve impacto do contexto histórico vigente, assim como o tratamento destinado à pessoa com deficiência e o próprio conceito da deficiência. Ao compreender o processo histórico e normativo, em termos nacionais e brevemente no escopo mundial, foi possível entender as mudanças não apenas destinadas à Educação Especial, mas, sobretudo, aos valores e às regras sociais oriundos de cada marco histórico e à forma como a sociedade se organizava para lidar com as diferenças. Ao longo desta primeira unidade, iremos retomar os documentos normativos e suas principais características, especialmente aqueles que se referem às políticas nacionais e demonstram o processo histórico e social brasileiro em relação às pessoas com deficiência.



A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 institui a LBI (BRASIL, 2016), que entrou em vigor em 2016 e tem como finalidade “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”, de acordo com seu Art. 1º. O conceito de deficiência identificado pela lei é o mesmo daquele apontado pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que se refere ao “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”, citado no Art. 2º. Como uma forma de aplicação da lei, são tratados os seguintes conceitos no Art. 3º: acessibilidade, desenho universal, tecnologia assistiva, barreiras, comunicação, adaptações, urbanização, mobiliário, mobilidade reduzida, residência inclusiva, moradia, atendente pessoal, profissional de apoio escolar e acompanhante.

De maneira geral, a LBI está organizada em dois livros. O primeiro é composto por quatro títulos que tratam da disposição geral, dos direitos fundamentais, da acessibilidade, da ciência e tecnologia. O segundo livro, denominado como parte especial, envolve quatro títulos que abordam o acesso à justiça, os crimes e as infrações administrativas, as disposições finais e transitórias e a tutela, curatela e tomada de decisão apoiada.



Para compreender o propósito inicial desta primeira seção, recomendamos que você assista a um curta-metragem em 3D, disseminado em 2006. O vídeo mostra a rotina de Maria José e os padrões de repetição intergeracional, ao longo da história de vida da personagem, assim como de sua família. A ideia de utilizar esse curta no âmbito da Seção 1.1 é comparar o conceito de deficiência ao longo do tempo e as repetições que ocorreram nas diferentes sociedades, modificando apenas a forma de exclusão da pessoa com deficiência.

CURTA-METRAGEM. Vida Maria. YouTube. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=zD\\_kmO8u1Xg](https://www.youtube.com/watch?v=zD_kmO8u1Xg)>. Acesso em: 23 maio 2017.

Outra sugestão se refere ao livro, assim como ao filme, O corcunda de *Notre-Dame*, que representa o tratamento da pessoa com deficiência durante a Idade Média.

HUGO, V. **O corcunda de Notre-Dame**: a verdadeira história do Quasimodo. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

## Sem medo de errar

Após a explanação teórica proposta até o momento, compreendemos o percurso histórico e social do conceito de deficiência e como esse público-alvo foi tratado ao longo do tempo. Agora, retomamos a pergunta norteadora que João recebeu para iniciar as suas pesquisas sobre a temática das deficiências. Nela, buscamos identificar como o conceito de deficiência foi construído no decorrer dos anos. Qual a importância de discutir sobre o processo histórico? Vamos tentar responder a tais questões? Uma maneira de chegar às respostas é compreender a Figura 1.1, ou seja, a linha do tempo que envolve a Pré-História, a Antiguidade, a Idade Média, Moderna e Contemporânea.

O estudo do processo histórico e social permite entender a organização da sociedade em determinada época, assim como os valores, as regras sociais, as hierarquias e, inclusive, o funcionamento econômico oriundo de cada comunidade, em cada momento histórico. A repetição dos padrões de extermínio, abandono, isolamento e segregação da pessoa com deficiência foi notória ao longo das épocas mostradas na Figura 1.1. Porém, em cada tempo, os interesses eram diferentes e, portanto, apresentavam maneiras distintas de tratar as pessoas com deficiência. Outro ponto estudado nesta primeira seção se refere ao contexto nacional, que replicou o modelo europeu nas tomadas de decisões e nas conquistas relacionadas ao tratamento e ao conceito da pessoa com deficiência. A partir das manifestações sociais, foram conquistados direitos, por meio da construção de políticas públicas que assegurassem a sua implantação, como a matrícula preferencial nas escolas regulares vigente na LDBEN de 1996, em contraste às edições anteriores.

Portanto, se o objetivo desta disciplina é desenvolver competências que propiciem reflexões sobre futuras práticas de trabalho do psicólogo com o público-alvo da Educação Especial (principalmente na Unidade 4), é necessário conhecer e assimilar a fundo os

processos histórico e social atrelados à questão das deficiências para traçarmos futuras previsões. Isso significa que, ao estudar o passado, somos capazes de realizar inferências sobre o futuro, o que justifica a importância da análise dos pressupostos históricos e sociais.

## Avançando na prática

### Um retorno à Pré-História e ao estilo de vida

#### Descrição da situação-problema

Após estudarmos os diferentes momentos históricos, vamos voltar no tempo e imaginar que estamos na Pré-História. Dentre as principais características desse período, destacam-se: o nomadismo, como estilo de vida; a caça e a pesca, como mecanismos de sobrevivência. Durante a caça, um integrante da tribo foi atingido na região dos olhos por um animal que o atacou. Sem conseguir enxergar, ficou perdido e abandonado na floresta. Com a chegada do inverno naquela região, seus companheiros se deslocaram para outro local em busca de novos alimentos, como fazem os povos nômades. Tendo como base esse período histórico e a concepção que existia sobre as pessoas que não contribuíam com a caça e a pesca, qual seria o tratamento destinado a esse membro da tribo?

#### Resolução da situação-problema

Para solucionar essa situação-problema, você precisa retomar os conteúdos abordados referentes ao período da Pré-História. É fundamental você lembrar que se tratava de uma cultura primitiva, além de identificar os recursos disponíveis naquele momento histórico.

Após isso, vamos transferir tal realidade para o contexto escolar? Quais são as semelhanças e diferenças que podemos traçar referentes ao tratamento da pessoa com deficiência, no âmbito da Pré-História e na Idade Contemporânea (dias atuais)?

Ao trabalhar com um estudante com deficiência, qual a primeira reação despertada em você? Pense, por exemplo, no primeiro dia de aula de um aluno com autismo, que apresenta os seguintes comportamentos: ausência de comunicação verbal e

excessos comportamentais (grito, choro e estereotípias). Diante desse quadro, o psicólogo é chamado imediatamente para ajudar no manejo de comportamento do estudante. Qual o seu primeiro pensamento? Qual a sua primeira reação? Será que ainda temos que lidar com os estigmas presentes desde a Pré-História?

Para resolver essa situação-problema, elabore uma tabela distribuída em duas colunas: em uma delas, você registrará as principais características (recursos disponíveis, organização da sociedade, conceito da deficiência e tratamento da pessoa com deficiência) da Pré-História e, na outra coluna, as principais características da Idade Contemporânea, para posterior comparação, análise e reflexão.

## Faça valer a pena

**1.** "A presença da Educação Especial nas escolas indígenas é fato recente. Nos dois últimos anos, foram criadas quatro Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) nas sete escolas indígenas existentes nas aldeias de Dourados, MS. Nas escolas visitadas, das quatro professoras que atuam em SRMs, duas são indígenas não falantes da língua indígena (P1 e P2). Em relação ao espaço e número de alunos, a escola 1 possui aproximadamente 1.082 alunos, contando com 33 professores. Dispõe de uma sala de recurso multifuncional, criada em 2010, num espaço pequeno e pouco arejado. Atende a 9 alunos com deficiência. Na escola 2, estudam 592 alunos e trabalham 27 professores. Há uma pequena sala de recurso criada em 2011 num espaço da secretaria e com 5 alunos atendidos. A escola 3 tem aproximadamente 837 alunos e 37 professores, contando com uma sala de recurso criada em fevereiro de 2011 e atende a 11 alunos. A escola 4 atende a 639 alunos e possui 24 professores. Dispõe de uma sala de recursos improvisada, criada em março de 2012 num espaço da biblioteca, atendendo a 12 alunos com deficiência. No total, são atendidos 37 alunos, a maioria não possui laudos e está aguardando uma consulta médica especializada" (COSTA DE SOUSA, 2013, p. 64-71 apud SILVA; BRUNO, 2013, p. 1287).

O texto mostra a modificação do tratamento das pessoas com deficiência nas tribos indígenas brasileiras situadas no município de Dourados-MS. Embora algumas tribos ainda realizem a prática do infanticídio, nota-se que outras modificaram os valores e as respectivas práticas de tratamento em relação às pessoas com deficiência. Essa mudança de valores de algumas

tribos indígenas brasileiras pode ser identificada, ao longo do processo histórico, em quais períodos? Assinale a alternativa correta:

- a) O infanticídio esteve presente na Antiguidade e, atualmente, na Idade Contemporânea, existe a luta pela inclusão das pessoas com deficiência, a fim de eliminar qualquer prática segregadora com esse público-alvo.
- b) A Idade Média apresentava práticas inclusivas das pessoas com deficiência, em contraste às práticas estabelecidas durante a Antiguidade.
- c) A Idade Contemporânea ainda registra dados de infanticídio das pessoas com deficiência, ao contrário dos registros identificados pela organização social presente na Idade Moderna.
- d) A prática do infanticídio foi destacada na Pré-História e abolida integralmente durante a Idade Moderna, com a hierarquização da sociedade.
- e) Com a difusão do Cristianismo, durante a Idade Média, houve redução do infanticídio de pessoas com deficiência, pois elas eram abençoadas pelos deuses.

## 2.

Figura 1.3 | Instrumentos para torturar bruxas e dementes, segundo gravura de 1527, durante a Idade Média



Fonte: Pessotti (1984, [s.p.]).

Analise as ilustrações acima em relação ao tratamento destinado às pessoas com deficiência (até então, denominadas como “dementes”), assim como as “bruxas”, durante a Idade Média. Assinale a alternativa correta.

- a) A Idade Média se referiu à época marcada pelos castigos e também conhecida como “Idade das Trevas”. Os instrumentos de tortura eram utilizados com toda a população, exceto com as pessoas responsáveis pela disseminação do Cristianismo.



b) A Idade Média, assim como a Antiguidade, foi caracterizada por práticas cruéis de torturas com qualquer pessoa excluída socialmente que não atendesse às exigências dos valores culturais predominantes de cada época.

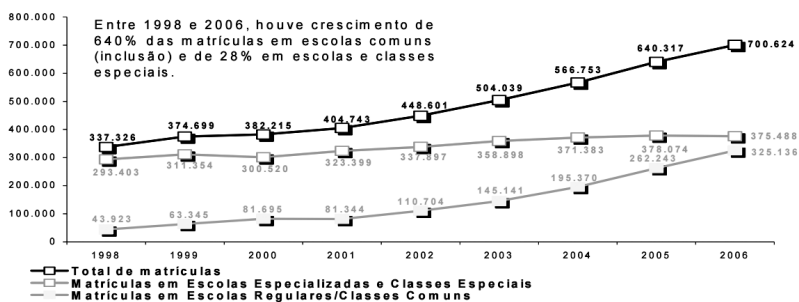
c) Durante a Idade Média, a deficiência era concebida como possessão demoníaca, pois representava a manifestação do pecado cometido pela mãe. A atitude das pessoas era marcada pela intolerância e punição, com castigos severos e confinamentos.

d) Desde a Idade Média até os dias atuais, tais instrumentos ainda podem ser identificados em algumas culturas, especialmente no tratamento de pessoas com deficiência, incluindo a Roda dos Expostos.

e) Com o término da Antiguidade e início da Idade Média, combinado com o avanço do Cristianismo, houve uma redução nas práticas de crueldade adotadas para as pessoas com deficiência.

**3.** “Com relação aos dados da Educação Especial, o Censo Escolar registra uma evolução nas matrículas, de 337.326 em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 640%, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.316 em 2006, conforme demonstra o gráfico a seguir” (BRASIL, 2008, p. 6).

Figura 1.4 | Número geral de matrículas de acordo com o Censo Escolar/MEC/INEP



Fonte: Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 6).

A partir da análise dos dados apresentados Figura 1.4, em conjunto com o conhecimento discutido sobre a história da Educação Especial no Brasil, julgue as afirmativas seguintes como verdadeiras (V) ou falsas (F):

( ) A Educação Especial, atualmente, é constituída como uma modalidade de ensino substitutiva ao ensino comum.

( ) A Psicologia contribuiu com as práticas segregadoras, ao utilizar as técnicas advindas da Psicometria para rotular os estudantes no início do século XX.

( ) O aumento no número de matrículas do público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns ocorreu devido à elaboração de políticas públicas que abrangiam a inclusão escolar dessa população, a partir da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no ano de 1996.

Assinale a alternativa que corresponde à sequência correta:

- a) V – V – V.
- b) F – V – F.
- c) V – F – F.
- d) F – F – V.
- e) F – V – V.

# Seção 1.2

## Políticas públicas em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

### Diálogo aberto

Caro aluno, na seção anterior, as perguntas da professora Tatiana sobre a disciplina instigaram João a pesquisar sobre a construção do conceito de deficiência ao longo do processo histórico. Assim, estudamos sobre o contexto histórico e social da deficiência na Pré-História, na Antiguidade e na Idade Média, Moderna e Contemporânea. Vimos que o tratamento dado às pessoas com deficiência variou conforme os valores sociais vigentes em cada cultura e marco histórico.

Ao compreender as mudanças no conceito de deficiência no decorrer dos anos, João entendeu que os fatores históricos e sociais estão atrelados aos fatores políticos vigentes em cada período estudado. Por isso, ele sugeriu novos questionamentos, dentre eles: quais elementos contribuíram para as mudanças no conceito da deficiência, em termos normativos? Para responder à pergunta de João, a proposta desta seção envolve o estudo dos movimentos sociais e os seus impactos na elaboração das políticas, a descrição sobre as políticas nacionais e internacionais que engendraram os atuais direitos presentes no processo de inclusão, assim como a conceituação da Educação Especial nos dias atuais, a identificação, definição e caracterização dos conceitos sobre exclusão, integração e inclusão, bem como o estudo detalhado da política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

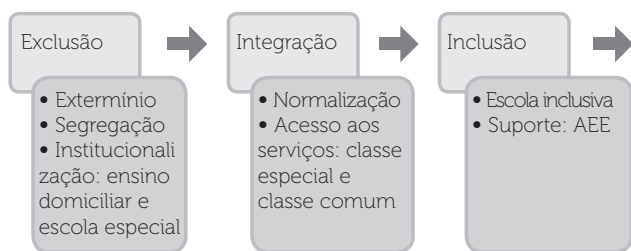
### Não pode faltar

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que se desenvolveu com a história e modificou-se, na sua natureza e significado, a partir do tempo. Para compreendê-la, é necessário examinar a sociedade, a cultura e o período em que ela ocorreu.

Estudamos na seção anterior que, historicamente, as pessoas

com deficiência eram expostas ao extermínio, à segregação e, posteriormente, à institucionalização. Tal forma de tratamento, nesse contexto, era considerada como algo natural e, nos dias atuais, recebeu o nome de exclusão. Essas características envolvem o paradigma da exclusão, de acordo com a Figura 1.5. A exclusão está relacionada a um primeiro momento histórico e, na sequência, as formas de tratamento às pessoas com deficiência foram se modificando ao longo dos anos e, com a questão da institucionalização, ora por caridade, ora por assistencialismo, a Educação Especial passou a ser influenciada pelo paradigma da integração, o qual visava ao trabalho centrado na pessoa público-alvo dessa educação com o objetivo de tratá-la para atingir a normalidade e assim ter acesso aos trabalhos na sala de aula comum ou em classes especiais. A partir das demandas oriundas dos movimentos sociais, em conjunto com as pessoas engajadas em tais movimentos, é que a inclusão surgiu como uma possível forma de tratamento nas políticas públicas. Com os movimentos sociais e a perspectiva da Educação Inclusiva, a finalidade do trabalho agora é a inclusão, ou seja, a construção da escola inclusiva, que elimina qualquer barreira educacional e proporciona o acesso e a qualidade do ensino para todos os estudantes, por meio de suportes, como o serviço do atendimento educacional especializado (AEE).

Figura 1.5 | As formas de intervenção com o público-alvo da Educação Especial, ao longo do processo histórico



Fonte: elaborada pela autora.



## Assimile

Anterior à criação de políticas públicas que objetivassem a Educação Inclusiva, as ações mais comuns na área da Educação Especial eram direcionadas à filantropia ou à internação em instituições particulares que isolavam os estudantes público-alvo da Educação Especial do convívio social.

Com a proposta da Educação Inclusiva, a inclusão escolar pode ser considerada um processo social complexo, que envolve os diferentes segmentos da sociedade, como pais, professores, profissionais da área da saúde e da educação, direção, coordenação, comunidade e tantos outros agentes educacionais (ALMEIDA-VERDU; FERNANDES; RODRIGUES, 2002).

A inclusão, portanto, requer uma reforma do sistema educacional a partir de uma proposta de mudança no ensino regular, com o objetivo de tornar a escola inclusiva, ou seja, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os estudantes, independentemente de raça, classe, gênero ou características pessoais, oferecendo condições para que todos consigam ter acesso e permanência no ensino regular, assim como qualidade do ensino, para que se obtenha sucesso no processo de aprendizagem.

A inclusão prevê, portanto, intervenções decisivas e incisivas no processo de desenvolvimento do sujeito e no processo de adaptação da realidade social. Além disso, requer a efetivação de currículo adequado, adaptado ou modificado, quando necessário, de acordo com as especificidades de cada estudante. Outro ponto importante se refere à flexibilidade da prática pedagógica, com arranjos e adaptações que favoreçam tanto o bom aproveitamento quanto o ajuste socioeducacional do aluno.

O resultado da Educação Inclusiva prevê a participação de todas as crianças no processo escolar, sem qualquer discriminação, independentemente das características que possam servir para marcar qualquer identidade.

No Brasil, inicialmente, a Educação Especial era considerada como substitutiva ao ensino comum, de acordo com os documentos normativos. Em outras palavras:

**A Educação Especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência (BRASIL, 2008, p. 2).**



Os movimentos sociais foram fundamentais para conquistarmos os direitos atuais do público-alvo da Educação Especial. Tais movimentos representam uma “resposta racional a um conjunto específico de problemas” (GOHN, 1997, p. 165) e, por essa razão, influenciaram e contribuíram diretamente na elaboração de políticas públicas, dentre elas estão as relacionadas à área educacional.

Em termos normativos, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), foi descrito o ensino direcionado ao público-alvo da Educação Especial na modalidade de ensino regular. Pensar em uma escola que atenda todas as pessoas, independentemente de suas especificidades, é um dos maiores propósitos da inclusão, o que justifica a importância de se obter um documento normativo que oficialize o direito do estudante público-alvo da Educação Especial à matrícula em uma escola regular. O Capítulo V aborda a Educação Especial, principalmente, no que concerne ao Art. 58 e aos três primeiros parágrafos desse artigo. Todavia, na mesma lei existe a possibilidade de que a Educação Especial possa ocorrer tanto no ensino regular quanto no especial. Veja a seguir:



**Art. 58. Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.**

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de Educação Especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996).



### Exemplificando

Já discutimos sobre a importância dos movimentos sociais na elaboração das políticas públicas direcionadas ao público-alvo da Educação Especial.

Contudo, é importante exemplificar que as discussões que servem de bojo para a elaboração dessas políticas ocorrem em grupos de trabalhos, conferências, reuniões científicas e congressos. Exemplos desses debates envolvem os eventos promovidos pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), com destaque ao Grupo de Trabalho 15, que se refere à Educação Especial, assim como à Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). A participação dos eventos promovidos por tais entidades é fundamental para que você conheça e participe da discussão sobre os desafios que os profissionais e familiares enfrentam, assim como as possibilidades de proposição de novas políticas para sanar as demandas, por exemplo, no caso da escrita da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). As discussões geralmente ocorrem em eventos, como o Congresso Brasileiro de Educação Especial, a Reunião Científica da ANPED, o Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial, que identificam as demandas científicas e sociais, com o intuito de propor novos rumos e encaminhamentos para essas exigências.

Outra contribuição essencial dos movimentos sociais nacionais refere-se à elaboração da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), assim como à elaboração do Decreto nº 5.625/05, que reconhece oficialmente a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Na Política Nacional de Educação Especial de 2008, é estabelecido o conceito de Educação Especial enquanto modalidade de ensino transversal que perpassa todas as demais modalidades e etapas de ensino. O conceito da transversalidade de ensino implica refletir sobre a Educação Especial nas diferentes divisões, como Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) (BRASIL, 2008). Isso significa que ela deve ocorrer na educação infantil, envolvendo os estudantes matriculados nessa fase, assim como no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e Superior, passando, portanto, por todas as modalidades de ensino.

Nesse contexto, a Educação Especial obtém um caráter educacional a partir de um trabalho conjunto, e não substitutivo, ao ensino comum. Isso significa que a Educação Especial, até então, era considerada como assistencialista e clínica terapêutica. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um dos serviços

que fundamentam essa mudança de perspectiva. O AEE, conforme a Política, “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminam as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008).

Em relação ao AEE, é importante destacar que no Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, a Constituição brasileira (BRASIL, 1988) prescreve, em seu art. 208, que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A perspectiva da Educação Inclusiva aplicada à Educação Especial foi impulsionada a partir da publicação de documentos internacionais, como Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e Declaração de Salamanca (1994). O primeiro discorre sobre a importância de atingir as necessidades básicas de aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de sua condição, classe econômica, cor etc. O segundo trata especificamente do público-alvo da Educação Especial, abordando os princípios, as políticas e práticas para desenvolver o trabalho com tal demanda.



### Refleta

A base inicial para a disseminação da Educação Inclusiva foi a publicação da Declaração Mundial para Todos (UNESCO, 1990) e, posteriormente, de outros documentos internacionais. A produção desse documento contou com representantes brasileiros e de diferentes países. Na ocasião, foram firmados o acordo e o compromisso de todos os países, bem como do Brasil, de implementar e desenvolver as estratégias previstas em cada documento. Ao assinar a Declaração Mundial para Todos em 1990, o Estado brasileiro se comprometeu, diante da comunidade internacional, a erradicar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental no país. Hoje, em 2017, o Brasil conseguiu cumprir tal compromisso? Quais estratégias têm sido implementadas para executá-lo? E, ainda, o que justifica o não cumprimento do acordo?

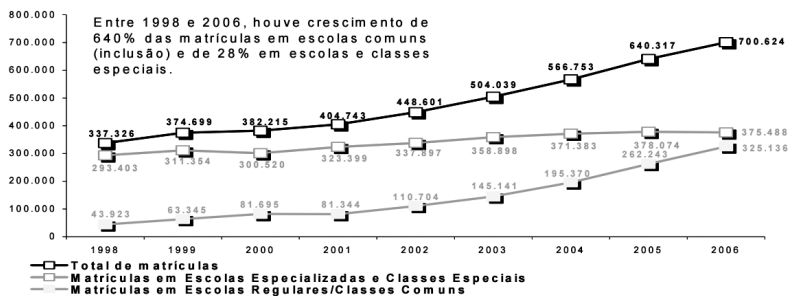
Assim, a Educação Especial foi repensada a partir das premissas da Educação Inclusiva, bem como o seu conceito e os serviços disponibilizados para a efetivação do processo de inclusão de todos



os envolvidos (BRASIL, 2008). A Educação Inclusiva é considerada como um movimento mundial e, por essa razão, trata-se de uma “ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 1).

A Figura 1.6 mostra o número de matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial em escolas especiais e classes especiais, assim como em escolas regulares e classes comuns. Os dados permitem analisar um avanço considerável no número de matrículas nas escolas regulares e classes comuns em comparação às escolas especiais e classes especiais. Todavia, a Política não faz referência à manutenção desses alunos nas escolas regulares, ou mesmo à qualidade de ensino ofertada a eles, em relação ao desenvolvimento das habilidades acadêmicas (BRASIL, 2008).

Figura 1.6 | Número de matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial em escolas e classes especiais, assim como em escolas regulares e classes comuns



Fonte: Brasil (2008, p. 6).



Pesquise mais

Para melhor assimilar a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, assista ao documentário indicado, que conta com os autores que participaram da escrita da Política.

A POLÍTICA Nacional para a Educação Inclusiva: Avanços e Desafios. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=krYIZ\\_6UtrQ](https://www.youtube.com/watch?v=krYIZ_6UtrQ)>. Acesso em: 26 maio 2017.

Nos dias atuais, contamos com a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2016), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Na Seção 1.3, iniciaremos nossos estudos com esse documento normativo.

## Sem medo de errar

Após o aprendizado sobre os momentos históricos que envolveram o conceito da deficiência e os diferentes tratamentos destinados às pessoas com deficiência, de acordo com os valores vigentes em cada marco histórico, João propôs novos questionamentos para a professora Tatiana, durante as aulas. Dentre eles, a ideia de João era entender como os fatores sociais contribuíram para as mudanças no conceito da deficiência em termos legais. Os fatores sociais, nesse caso, implicam a forma como se interagia com as pessoas com deficiência em cada momento histórico. Como vimos na primeira seção, na Pré-História, os indivíduos eram abandonados por não contribuírem com a caça e a pesca. Ao longo do tempo, essa forma de interação foi se modificando, de acordo com os diferentes períodos históricos e os interesses da sociedade vigente.

Uma primeira possibilidade de resposta para fornecermos a João seria sobre a relevância dos movimentos sociais na luta pelos direitos do público-alvo da Educação Especial, e os resultados desse tipo de luta, como a construção de novas políticas públicas, a partir do envolvimento da comunidade, assim como o de pesquisadores, em prol da construção de propostas científicas e sociais. Nessa direção, é possível pensar na importância de se normatizar as conquistas, para que possam ser reivindicadas quando não forem de fato implementadas.

Por exemplo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um direito de qualquer estudante e, caso não seja oferecido ao solicitar tal recurso, com a implantação de uma lei que descreva tal direito, o aluno poderá ter acesso ao seu serviço de maneira legal. E se o AEE não fosse documentado como um direito pela via das políticas públicas? Fica clara, então, a importância de transformarmos os interesses públicos que contribuíram com o trabalho de todos os envolvidos em políticas públicas.

### Inclusão escolar: movimentos sociais e perspectiva parental

#### Descrição da situação-problema

Cidinha é mãe de uma estudante com transtorno do espectro do autismo (TEA), que está matriculada na rede regular de ensino. Contudo, a inclusão escolar de sua filha não está gerando resultados de aprendizagem dos conteúdos acadêmicos e, por essa razão, ela entrou em contato com outros pais para verificar se o mesmo estava ocorrendo com os seus filhos. Nessa busca, Cidinha conseguiu reunir sete pais de estudantes com TEA que estavam matriculados na escola e iniciaram um grupo de discussões sobre os direitos dos filhos, para propiciar também condições de melhorias à aprendizagem dos conteúdos acadêmicos.

Nesse caso, é possível afirmar que esse grupo de pais se configura como um movimento social? Imaginando que sim, o que justificaria, nesse caso, tal grupo como um movimento social?

#### Resolução da situação-problema

Para resolver essa situação-problema, você precisa retomar o conceito proposto por Gohn (1997) sobre os movimentos sociais, os quais representam uma “resposta racional a um conjunto específico de problemas” (GOHN, 1997, p. 165). Ao entender que os pais dos estudantes com TEA estão reunidos com uma finalidade comum em relação à aprendizagem escolar dos seus respectivos filhos, é possível pensar que esse grupo, ao reivindicar e propor mudanças nesse cenário, configura, portanto, um movimento social em busca da implantação dos direitos de suas crianças, sendo por meio de uma adaptação curricular ou inserção de profissionais que contribuam com a aprendizagem escolar dos seus filhos e de outros.

## Faça valer a pena

**1.** “O Brasil vive, desde meados do século passado e início do século XXI, um clima de efervescência em torno das lutas pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Esse movimento foi impulsionado, sobretudo, pelo cenário internacional que, a partir de 1948, com o advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, iniciou um amplo e profundo debate sobre os direitos iguais e inalienáveis como fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo. As pessoas com deficiência foram, por muitos anos, tratadas com desprezo e desrespeito quanto aos seus direitos, o que as motivou a se organizarem em grupos e promoverem um forte movimento de participação política no âmbito do processo de redemocratização do Brasil. Esse espaço foi sendo construído com muita luta, embates políticos, mas também com conquistas importantes, embora, em muitos momentos, sob a omissão do governo e com total invisibilidade por parte da sociedade” (BRASIL, 2010, p. 10).

Julgue as seguintes afirmativas como verdadeiras (V) ou falsas (F):

( ) A escola regular pode negar a matrícula do estudante público-alvo da Educação Especial, caso justifique que não tem condições para desenvolver o trabalho com o estudante.

( ) De acordo com a Declaração Mundial de Educação para Todos, a educação básica deve estar disponível para todas as crianças, jovens e adultos, independentemente de suas limitações ou características.

( ) A Declaração de Salamanca descreve os princípios, as políticas e práticas para o público-alvo da Educação Especial.

Assinale a alternativa que corresponde à sequência correta:

- a) V – F – F.
- b) F – V – F.
- c) V – V – V.
- d) F – V – V.
- e) F – F – F.

**2.** “O movimento mundial pela Educação Inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, p. 1).

Sobre a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, assinale a alternativa correta:

- a) Com base na Educação Inclusiva, a Educação Especial foi inserida na proposta pedagógica da escola regular, porém deve ser implementada em classes especiais para a realização do atendimento educacional especializado.
- b) A Educação Especial é considerada como uma modalidade transversal de ensino, de acordo com a Política (2008). O conceito da transversalidade restringe a uma atuação apenas na educação básica.
- c) O atendimento educacional especializado visa à identificação, elaboração e organização dos recursos pedagógicos, para que os estudantes possam participar plenamente das atividades escolares, considerando suas necessidades individuais.
- d) O AEE deve ser realizado no mesmo período em que o estudante está matriculado, na escola regular.
- e) De acordo com a política supracitada, os direitos de acesso à escola comum, assim como participação no AEE, são destinados a alguns estudantes matriculados na escola regular.

**3.** A inclusão escolar pode ser conceituada como um processo social complexo que envolve os diferentes agentes educacionais, visando à promoção do ensino e aprendizagem aos estudantes (ALMEIDA-VERDU et al., 2002).

“A inclusão escolar prevê a participação de \_\_\_\_\_ os estudantes, considerando suas \_\_\_\_\_ e, caso sejam necessárias, \_\_\_\_\_ curriculares, a depender do ritmo de aprendizagem individual.

Sobre a inclusão escolar, assinale a alternativa que preencha corretamente as lacunas:

- a) Todos – deficiências – modificações.
- b) Todos – especificidades – adaptações.
- c) Todos – limitações – alterações.
- d) Alguns – peculiaridades – adaptações.
- e) Alguns – deficiências – atividades.

# Seção 1.3

## Desafios da inclusão escolar nos dias atuais

### Diálogo aberto

Vamos retomar as questões propostas pela professora Tatiana, ao iniciar a disciplina de Psicologia e Educação Especial. Como a ideia de deficiência tem sido construída ao longo do processo histórico? Quais os fatores que contribuíram para as mudanças no conceito da deficiência, em termos normativos? Quais os impactos das principais mudanças (em relação à exclusão, integração e inclusão) oriundas do trabalho com o público-alvo da Educação Especial (PAEE)?

Na Seção 1.1, João buscou informações para compreender o conceito de deficiência ao longo do processo histórico e social e identificou que as questões políticas são essenciais para a compreensão desse conceito. O resultado dessas investigações propostas por João resultou na seguinte indagação: quais os impactos das principais mudanças históricas, sociais e políticas, em relação à exclusão, à integração e à inclusão, no trabalho com o PAEE? Ao estudar essas mudanças, João começou a refletir sobre como seria sua atuação profissional em cada um desses momentos (exclusão, integração e inclusão). Considerando a reflexão de João, como você imaginaria a sua atuação profissional diante desses distintos momentos históricos?

Para responder a tais argumentações, na primeira seção estudamos a trajetória histórica e social e o tratamento destinado às pessoas com deficiência, perpassando informações desde a Pré-História até a Idade Contemporânea. Ademais, compreendemos como ocorreram, em território nacional, tais situações. Na segunda seção, aprendemos sobre as questões normativas relacionadas às conquistas dos direitos do PAEE, a partir da elaboração e implementação dos documentos legais, com envolvimento dos movimentos sociais na luta por esses direitos. Vimos também os paradigmas que envolvem a exclusão, a integração e a inclusão e, por fim, identificamos os principais pontos da Política Nacional de Educação Especial na Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Nesta seção, iremos retomar alguns conceitos explorados na seção anterior, como aqueles presentes na Política Nacional de Educação Especial na Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e o paradigma que envolve a inclusão para estudarmos a Lei Brasileira de Inclusão, também denominada como Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2016), e caracterizar os desafios da inclusão, a partir da eliminação das barreiras. Conheceremos, ainda, um instrumento que serve para avaliar as atitudes sociais em relação à inclusão, a Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão (ELASI) (OMOTE, 2005) e, por último, identificar os agentes educacionais envolvidos com o processo de inclusão.

Ao longo desta unidade sobre o contexto histórico e social da deficiência, discutimos sobre diferentes momentos e arranjos sociais e, até os dias de hoje, buscamos estratégias para lidar com a exclusão e as atitudes discriminatórias presentes em nossa sociedade. É importante lembrar que nós somos responsáveis pela disseminação de práticas sociais que respeitem a diversidade e que, a partir das nossas ações individuais, podemos servir de modelo para a propagação de outras práticas positivas e favorecedoras da inclusão com todas as pessoas.

## **Não pode faltar**

Atualmente, contamos com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2016), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que entrou em vigor no ano de 2016 e reúne os direitos da pessoa com deficiência em um único documento normativo. Essa lei tem como objetivo “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2016, [s.p.]). É importante destacar que, na LBI, o público-alvo da Educação Especial envolve os estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e os alunos com altas habilidades/superdotação.

Antes de discutirmos sobre a LBI, é fundamental ressaltar que a inclusão não se refere apenas às pessoas com deficiência e não ocorre apenas na escola (MORAES, 2005). É um processo social

complexo e amplo, que envolve os diferentes segmentos da sociedade, em diversos lugares (ALMEIDA-VERDU; FERNANDES; RODRIGUES, 2002; MORAES, 2005). Na perspectiva escolar, engloba qualidade educacional para todos os envolvidos, já que a escola é a base para a inclusão social, por constituir-se espaço oportuno para modificações de atitudes. De maneira geral, a inclusão implica lidar com as barreiras distintas, como aquelas arquitetônicas, ou mesmo aquelas relacionadas à inserção no mercado de trabalho, ao acesso às atividades de lazer e esporte (MORAES, 2005).

As barreiras citadas por Moraes (2005) e descritas na LBI (BRASIL, 2016) já tinham sido identificadas na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) como um objetivo a ser trabalhado pelo serviço de Educação Especial ao implantar as orientações traçadas em tal documento.



### Exemplificando

Em conformidade com a Política:



Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (BRASIL, 2008, p. 12).

No tocante às barreiras, no Livro I, Título I, Capítulo I sobre as Disposições Gerais da LBI (BRASIL, 2016), o artigo IV define barreiras como:



Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2016, p. 1).



A partir do conceito de barreira traçado na LBI (BRASIL, 2016), fica clara a questão de que a barreira não envolve apenas obstáculos físicos, como uma escada para a pessoa que apresenta deficiência motora, mas, sobretudo, os obstáculos de origem atitudinal, dentre os quais Omote (2005) identifica como o mais desafiador para lidar na área da inclusão. As barreiras, portanto, são definidas e classificadas, de acordo com a LBI, (BRASIL, 2016) em seis categorias, a destacar:

**a) barreiras urbanísticas:** as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

**b) barreiras arquitetônicas:** as existentes nos edifícios públicos e privados;

**c) barreiras nos transportes:** as existentes nos sistemas e meios de transportes;

**d) barreiras nas comunicações e na informação:** qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

**e) barreiras atitudinais:** atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

**f) barreiras tecnológicas:** as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (BRASIL, 2016, [s.p.]).

As atitudes sociais, empecilhos que dificultam a participação autônoma da pessoa com deficiência na sociedade, podem ser consideradas como preditoras do comportamento e, por essa razão, são entendidas como obstáculos em relação ao processo de inclusão. Para tal, podem ser mensuradas de diferentes maneiras.

A atitude social é um comportamento que predispõe a outros comportamentos em situações específicas, de acordo com os valores que cada pessoa apresenta, conforme a sua história de vida. As atitudes são reveladas em nossas condutas, por meio daquilo que gostamos ou não de fazer, das nossas preferências e escolhas. A partir dos nossos atos sociais, apresentamos determinados comportamentos,

em certas situações ambientais (OMOTE; OLIVEIRA; BALEOTTI; MARTINS, 2005). Isso significa que a atitude é construída socialmente, em conformidade com os valores sociais a que as pessoas estão sujeitas em sua cultura, de acordo com a história de vida de cada indivíduo. Esses valores formados socialmente originam as atitudes, que por sua vez expressam a opinião e a conduta de cada pessoa. As atitudes também podem ser compreendidas como uma forma que antecede a ação dos indivíduos, de acordo com aquilo que apresenta interesse ou desinteresse. A definição daquilo que é interessante ou não para cada pessoa ocorre por meio da história de vida a que cada um foi exposto, em consonância aos aspectos culturais de cada sociedade.

De maneira complementar, Omote e colaboradores (2005, p. 388) explicam sobre a relevância de se estudar as atividades sociais, pois estão relacionadas não apenas ao comportamento, como também “indicam as definições do problema, mantidas pelos membros de uma coletividade e servem de quadro de referência dentro do qual ocorrem comportamentos direcionados ao objeto atitudinal”.

“A partir da compreensão das atitudes sociais dos professores em relação à inclusão, é possível ter alguma ideia das condutas que eles adotam em suas salas de aula” (OMOTE et al., 2005, p. 388). Nesse caso, aqueles que apresentam comportamentos desfavoráveis ao processo de inclusão, utilizam com menor frequência estratégias de ensino inclusivas, em comparação àqueles que são favoráveis à inclusão. Por exemplo, os professores que apoiam a inclusão programam atividades individualizadas e adaptadas ao estudante, de acordo com o desenvolvimento de cada um. Ao contrário disso, aqueles que apresentam atitudes desfavoráveis à inclusão não programam atividades personalizadas para cada estudante público-alvo da Educação Especial.

Para avaliar as atitudes sociais em relação à inclusão, Omote (2005) elaborou a Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão (ELASI), composta por questões com cinco alternativas de resposta. A ELASI é uma escala autoaplicável que apresenta duas formas equivalentes, a ELASI-A e a ELASI-B, sendo que cada uma é composta por 35 itens, dentre os quais 30 avaliam as atividades sociais relacionadas à inclusão e 5 se referem à escala de mentira, a qual tem como função identificar se as respostas dadas pelo participante foram

coerentes ou não. Dos 30 itens, 15 são considerados positivos, o que acarreta que o enunciado evoca a expressão de atitudes favoráveis à inclusão, e os outros 15 são negativos, cujo enunciado expressa atividades desfavoráveis relacionadas à inclusão. A aplicação pode ocorrer de maneira individual ou coletiva. A partir desse instrumento, tem sido possível investigar as atitudes sociais de diferentes populações em relação à inclusão (OMOTE, 2005).



## Refleta

Imagine que você tenha respondido à ELASI: em qual categoria de atitude social você acredita que tenha mais pontuado? Atitudes mais favoráveis ao processo de inclusão ou desfavoráveis? Quais razões fundamentariam as suas escolhas? Abaixo, seguem alguns exemplos de itens presentes na ELASI (OMOTE, 2005), para que você possa refletir sobre qual seria sua resposta, ou seja, se você concorda inteiramente, concorda mais ou menos, nem concorda e nem discorda, discorda mais ou menos ou discorda completamente da afirmativa.

- Devemos aceitar e conviver com a singularidade das pessoas.
- O currículo deve ser adaptado para garantir ao aluno deficiente a sua participação em classe comum.
- Com a inclusão, o deficiente não tem o direito de optar por estudar em classe especial.
- As escolas públicas devem adaptar-se ao sistema de Educação Inclusiva.
- A participação de alunos diferentes, inclusive deficientes, na mesma sala de aula, é benéfica para todos.
- Todos temos direitos e deveres, apesar das diferenças.
- A interação entre as pessoas com as mais variadas diferenças é sempre vantajosa para todos.
- Não há benefícios com a inclusão, ela prejudica tanto os alunos deficientes quanto os normais.
- Aquele que é muito diferente deve ter seu próprio mundo.
- Os alunos com deficiência auditiva possuem diferenças significativas que os impedem de aprender juntamente com os alunos não deficientes.

- O melhor local de atendimento educacional para o deficiente é na instituição especializada.
- As escolas particulares devem adaptar seus recursos para o atendimento de alunos com deficiência.
- O sistema de saúde deve estar preparado para atender com qualidade toda e qualquer pessoa que necessita de seus serviços.
- A reforma agrária é uma medida necessária para a construção de uma sociedade inclusiva.



### Pesquise mais

Indicamos a leitura na íntegra de um artigo científico que mostra as atitudes sociais em relação à inclusão em uma amostra de 74 universitários de três instituições brasileiras. Quais foram os principais resultados desse estudo? Será que os universitários mostraram atitudes favoráveis ou não em relação à inclusão?

FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE, S. Estudo interinstitucional das atitudes sociais em relação à inclusão de estudantes universitários. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, v. 11, p. 54-59, 2015.

Instrumentos como a ELASI contribuem para a disseminação da inclusão no sentido de contribuir com o aprimoramento e a propagação de atitudes favorecedoras relacionadas à inclusão. A proposta da inclusão, diferentemente da integração, focaliza o meio, o ambiente, como agente promotor de mudanças, ao invés de focar o trabalho na pessoa com deficiência, como ocorria com a integração. Isso significa que o trabalho pautado nos princípios da inclusão não busca identificar as dificuldades que o estudante apresenta ou os motivos que dificultam a realização de determinadas atividades devido às limitações oriundas da deficiência ou do transtorno. Ao contrário disso, o trabalho inclusivo busca modificações no ambiente, nas interações/relações presentes em tal meio que favoreçam a aprendizagem e a autonomia do estudante, de modo a envolver todos os sujeitos presentes nesse escopo e não ter como foco apenas o estudante PAEE. Em outras palavras, "a perspectiva assumida é a

de ampla diversidade de diferenças que podem representar as mais variadas necessidades educacionais especiais a serem atendidas pelo sistema de Educação Inclusiva” (OMOTE, 2005, p. 35).

Os resultados da inclusão ultrapassam os benefícios esperados para o PAEE, pois contribuem com o desenvolvimento de habilidades sociais de todos os envolvidos. Além disso, permitem o aprimoramento de atitudes sociais que contribuem com a inclusão em diferentes ambientes, como no trabalho e lazer, assim como ajudam com a aceitação e valorização das diferenças individuais e fortalecem o trabalho em equipe entre os diferentes profissionais das diversas áreas, como saúde e educação (OMOTE, 2005).

Certamente, é no bojo escolar que as relações sociais são modificadas e construídas e, por essa razão, pode-se destacar a questão da inclusão escolar como um ponto de partida para as modificações das práticas excludentes e segregadoras. De acordo com a legislação brasileira:

**Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008, p. 11).**

É nesse contexto que a inclusão pode ser considerada como um processo social complexo que envolve os diferentes agentes educacionais, sejam eles profissionais da área da saúde ou da educação (ALMEIDA-VERDU et al., 2016; BENITEZ; DOMENICONI, 2015).

**Portanto, para que o processo de inclusão escolar atinja todos os indivíduos e crie condições sociais e pedagógicas de ensino para todos os aprendizes, é necessário compreendê-lo como produto de ações estabelecidas por agentes distintos envolvidos diretamente ou indiretamente com o processo de**

ensino-aprendizagem, desde aqueles presentes no espaço escolar, como também presentes em seu entorno, tais como professores (da sala comum e da Educação Especial), coordenadores, diretores, pais, inspetores, profissionais de serviços gerais, auxiliares de cozinha e zeladores da instituição escolar, integrantes da comunidade em geral, profissionais de saúde escolar (psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais), integrantes de instituição formadora de educadores e governo (em termos de políticas públicas) [...] Uma coletânea de estudos pode ser documentada sobre a importância da atuação dos múltiplos agentes a favor do processo inclusivo: a) o trabalho de Almeida-Verdu et al. (2002) considerou as especificidades de atuação de cada agente, e assim, capacitou o coordenador pedagógico (em relação ao planejamento), os professores (no sentido de inserir discussões sobre a inclusão durante as aulas), os pais (durante as reuniões bimestrais, com orientações sobre o processo de inclusão) e os aprendizes (no que concerne à temática das diferenças); b) os achados descritos por Gena (2006) demonstraram a importância de capacitar um profissional (denominado *shadow teacher*) para aprimorar as interações sociais de crianças autistas incluídas em escolas comuns gregas; c) o estudo de Rolfsen e Martinez (2008) implementou e avaliou um programa psicopedagógico de orientação a pais e familiares de crianças incluídas no ensino fundamental; d) a investigação de Lima et al. (2012) criou condições para trabalhar com crianças com Síndrome de Williams, a partir do envolvimento do professor da sala de aula comum com o professor da sala experimental e das mães. Os dados documentados nesses estudos realçaram a importância do trabalho com os agentes educacionais, para a obtenção de práticas inclusivas e ainda, referiram à atuação de novos profissionais, tais como: o *shadow teacher* nas escolas gregas (Gena, 2006), o *teacher of the experimental class* (Lima et al., 2012) e os educadores especiais, acompanhantes terapêuticos ou, ainda, tutores/facilitadores, nas escolas brasileiras (Bagaiolo, Guilhardi, & Romano, 2005). Esses dados realçaram a importância do envolvimento de novos agentes, além do professor de sala de aula, para a aquisição de práticas inclusivas promissoras (BENITEZ; DOMENICONI, 2015, p. 1009-1010).



Para exemplificar o trabalho entre os agentes educacionais, utilizaremos o estudo proposto por Benitez e Domeniconi (2016), que mostra a atuação da pesquisadora, como psicóloga escolar, no processo de inclusão escolar de estudantes com autismo e deficiência intelectual. Em sua atuação, a psicóloga-pesquisadora envolveu os professores da sala de aula regular, em conjunto com os professores da Educação Especial, a partir de uma consultoria colaborativa, visando ao ensino de leitura e escrita para estudantes com deficiência intelectual e autismo. O objetivo geral do trabalho foi avaliar a consultoria colaborativa oferecida pelo psicólogo escolar em dois contextos educacionais: sala de aula, juntamente com todos os estudantes (Experimento 1), e sala de Educação Especial, realizado de maneira individualizada (Experimento 2). Participaram seis estudantes (quatro com deficiência intelectual e dois com autismo), três professores da sala de aula e três da Educação Especial. Como resultado, os alunos apresentaram desempenhos médios de leitura e escrita de 86% e 83% de acertos, após as intervenções conduzidas pelos professores de sala de aula, assim como apresentaram desempenhos de 78% e 65% após as intervenções aplicadas pelos professores de Educação Especial. A psicóloga-pesquisadora realizou o planejamento de cada intervenção, que foi empregada por cada agente educacional, acompanhou a execução de cada intervenção, analisou os dados e aplicou as avaliações para verificar os desempenhos de leitura e escrita dos estudantes. Essa foi uma forma de mostrar a importância do trabalho do psicólogo nesse âmbito, a despeito de práticas segregadoras que eram realizadas em décadas anteriores, em que tal profissional tinha como propósito um atendimento clínico e também rotular os estudantes, por meio de avaliações psicométricas.

## Sem medo de errar

Ao longo da Unidade 1, João realizou diversas indagações a respeito dos impactos das mudanças históricas, sociais e políticas referentes ao processo de exclusão, integração e inclusão. E, na sequência, passou a refletir sobre como seria sua atuação profissional em relação a cada etapa. E você, como atuaria em cada momento histórico?

É importante retomar o período histórico em que o processo (de exclusão, ou de integração ou ainda, de inclusão) ocorreu e os fatores

sociais presentes, assim como as tecnologias e os recursos disponíveis em cada momento. Imagine que em algumas ocasiões não existia o profissional da área da Psicologia e todas as soluções eram dadas com base nos pressupostos dos médicos e professores. A necessidade de uma ciência psicológica ocorreu de acordo com a vontade que alguns grupos sociais apresentaram ao longo do processo histórico. No Brasil, por exemplo, as primeiras iniciativas ocorreram no espaço escolar, objetivando a avaliação dos estudantes, a partir de condutas médicas e clínicas que contribuíram para a segregação do público-alvo da Educação Especial. Os alunos, por sua vez, eram rotulados pelo profissional da área da Psicologia, por meio de exames psicométricos, que não consideravam os aspectos sociais e, sobretudo, pedagógicos.

As nossas atuações estão pautadas em um tempo histórico, permeado pelos valores culturais e, a partir disso, construímos nossas práticas de trabalho e atitudes sociais sobre como lidar com a diversidade.

## Avançando na prática

### Educação escolar e o processo de inclusão

#### Descrição da situação-problema

Após estudarmos os conceitos de exclusão, integração e inclusão, vamos contextualizar esses conceitos em nossa atuação profissional?

A situação proposta envolve duas escolas que contam com a inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial, porém com formas diferenciadas de intervenção para cada estudante. Na escola A, o quadro de professores conta com um especialista da área, responsável por adaptar os recursos necessários para a promoção da inclusão do público-alvo e, além disso, as barreiras arquitetônicas estão ausentes no espaço físico da estrutura escolar. O trabalho pedagógico realizado com o aluno é centrado nos agentes educacionais envolvidos, como professor de sala, de Educação Especial e coordenação, de modo a criar uma proposta de trabalho que envolva todos os estudantes. Na escola B, notou-



se o esforço para eliminação das barreiras arquitetônicas, por meio da construção de novas rampas e inserção do piso tátil. O professor de Educação Especial também está presente no corpo docente e realiza atividades com cada estudante na sala de recursos multifuncional. Para tal, ele o retira da sala de aula regular e realiza o trabalho pedagógico com cada um, de maneira isolada e descontextualizada com as atividades propostas na sala de aula. O foco do trabalho pedagógico está centrado no aluno, de acordo com suas limitações.

Diante da situação mostrada nas duas escolas, qual perspectiva cada uma delas apresenta em relação aos conceitos de exclusão, integração e inclusão? Podemos dizer que ambas as escolas são inclusivas? Quais fundamentos justificam sua resposta?

### **Resolução da situação-problema**

Para resolver essa questão, precisamos retomar os conceitos de exclusão, integração e inclusão debatidos exaustivamente ao longo de toda essa primeira unidade de ensino.

As duas escolas dispõem de recursos importantes para a inserção dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Ambas estão preocupadas com a eliminação das barreiras arquitetônicas, ou seja, das estruturas físicas que podem servir como obstáculos para a autonomia de qualquer pessoa no espaço escolar, assim como com a presença de um profissional especialista na área da Educação Especial. Todavia, as condutas apresentadas pelo trabalho de cada uma delas parecem ser um pouco distintas. Veja, na escola A, as modificações e as preocupações estão relacionadas ao espaço escolar, a partir dos diferentes agentes educacionais, enquanto na escola B o foco de trabalho está centrado ainda na figura do estudante público-alvo da Educação Especial. Isso mostra uma tendência mais inclusiva na escola A que na escola B, esta parece mostrar uma postura mais direcionada à integração.

## Faça valer a pena

- 1.** Sobre as barreiras descritas na LBI (BRASIL, 2016), quais sejam:
- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
  - b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
  - c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
  - d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
  - e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
  - f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (BRASIL, 2016, artigo V, do Livro I, Título I, Capítulo I sobre as Disposições Gerais).

Avalie as afirmações abaixo como verdadeiras (V) ou falsas (F):

( ) As barreiras mais desafiadoras documentadas na literatura são aquelas referentes às estruturas arquitetônicas e urbanísticas, por envolver questões relacionadas aos investimentos financeiros.

( ) As barreiras atitudinais envolvem comportamentos que predizem outros comportamentos em uma situação específica. Essas barreiras são facilmente modificadas, se as pessoas forem expostas a programas de capacitação inclusivos.

( ) A elaboração e o acesso aos recursos tecnológicos que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes, a depender de suas especificidades, pode ser uma estratégia importante para eliminar as barreiras tecnológicas presentes no escopo escolar.

Assinale a alternativa com a sequência correta:

- a) V – V – V.
- b) F – F – F.
- c) V – V – F.
- d) F – F – V.
- e) V – F – V.

**2.** A Educação Especial, na perspectiva da \_\_\_\_\_ prevê o trabalho direcionado para as mudanças no âmbito escolar para todos os estudantes, envolvendo \_\_\_\_\_. É uma proposta que amplia os ideais apresentados pela \_\_\_\_\_ que previa um trabalho centrado na pessoa público-alvo da Educação Especial.

Assinale a alternativa correta que preenche as lacunas da frase acima:

- a) Educação regular – professores – inclusão.
- b) Educação Inclusiva – agentes educacionais – integração.
- c) Escola especial – profissionais – exclusão.
- d) Educação Inclusiva – coordenadores e diretores – inclusão.
- e) Educação regular – comunidade – integração.

**3.** A Lei Brasileira de Inclusão tem como objetivo “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2016, [s.p.]).

Sobre a LBI, assinale a alternativa correta:

- a) A LBI define o público-alvo da Educação Especial e descreve os direitos de tal público, a partir das conquistas sociais identificadas ao longo do processo histórico nacional.
- b) A LBI é diferente do Estatuto da Pessoa com Deficiência. Ela operacionaliza os conceitos das barreiras que podem servir como empecilho na autonomia das pessoas, enquanto o Estatuto garante os direitos da pessoa com deficiência.
- c) A LBI apresenta um conceito de deficiência diferente daquele descrito na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.
- d) A LBI não apresenta claramente o conceito de discriminação envolvendo distinção, restrição ou exclusão, tanto em relação à ação, quanto à omissão que traga prejuízos aos direitos do público-alvo da Educação Especial.
- e) A LBI prevê uma política educacional que visa à integração do estudante, a partir de um trabalho centrado na figura do professor de sala de aula.

# Referências

ALMEIDA-VERDU, A. C. M.; FERNANDES, M. C.; RODRIGUES, O. M. P. R. A inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais: implementação de práticas inclusivas e aspectos de planejamento educacional. **Interação em Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 223-231, 2002.

A POLÍTICA Nacional para a Educação Inclusiva: Avanços e Desafios. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=krYIZ\\_6UtrQ](https://www.youtube.com/watch?v=krYIZ_6UtrQ)>. Acesso em: 26 maio 2017.

BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Consultoria colaborativa: estratégias para o ensino de leitura e escrita. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 18, n. 3, p. 141-155, 2016.

\_\_\_\_\_. Inclusão escolar: o papel dos agentes educacionais brasileiros. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 4, p. 1007-1023, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão – LBI. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 21 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 21 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 29 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2012.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 10 maio 2012.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 14 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. 2010. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/historia-do-movimento-politico-pcd.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

CURTA-METRAGEM Vida Maria YouTube. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=zD\\_kmO8u1Xg](https://www.youtube.com/watch?v=zD_kmO8u1Xg)>. Acesso em: 23 maio 2017.

FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE, S. Estudo interinstitucional das atitudes sociais em relação à inclusão de estudantes universitários. **Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación**, v. 11, p. 54-59, 2015.

GOHN, M. da G. **Teorias dos movimentos sociais**. Paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

HUGO, V. **O corcunda de Notre-Dame**: a verdadeira história do Quasimodo. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MAZZOTTA, M. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas, São Paulo: Cortez, 1996.

MORAES, M. L. Desmistificando a inclusão. **Rev. Psicopedagogia**, v. 22, n. 67, p. 59-66, 2005.

OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.11, n.1, p.33-47, 2005.

OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; BALEOTTI, L. R.; MARTINS, S. E. S. O. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 15, n. 32, p. 387-396, 2005.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.

SILVA, J. H.; BRUNO, M. M. G. **A escolarização de indígenas com deficiência nas aldeias indígenas no município de Dourados-MS**. 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT02-2013/AT02-031.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2012.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

VICTOR de l'Averyron socialisation. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0rlSHOBXnPM>>. Acesso em: 23 maio 2017.



# Educação infantil, ensino fundamental e os serviços oferecidos pela Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

### Convite ao estudo

Caro aluno, iniciamos aqui os estudos da segunda unidade desta disciplina.

Na primeira unidade, estudamos sobre o contexto histórico, social e normativo da Educação Especial com o propósito de mapear a construção do conceito de deficiência ao longo do percurso histórico, desde a Pré-História, Antiguidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea. Ademais, aprendemos sobre a importância dos movimentos sociais para garantir os direitos das pessoas com deficiência e, como resultado disso, a escrita e a implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), assim como da Lei Brasileira de Inclusão – LBI (BRASIL, 2016). Definimos a Educação Especial e a forma de trabalho a partir das premissas que envolveram a exclusão, o paradigma da integração e da inclusão. Nesse contexto, identificamos os principais desafios da inclusão, no sentido de eliminar as barreiras urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes comunicacionais e tecnológicas e atitudinais. No tocante às atitudes sociais, discutimos sobre um instrumento avaliativo que afere questões relacionadas às condutas favoráveis e desfavoráveis à inclusão, intitulado Escala de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão – ELASI. E, por último, compreendemos a inclusão como um processo que envolve os diferentes segmentos da sociedade e a relevância do trabalho conjunto entre tais agentes.

Mediante tais estudos, a proposta da Unidade 2 envolve centralizar o trabalho da Educação Especial no âmbito do ensino formal, com destaque para a educação infantil e o ensino fundamental. Vamos estudar, de maneira acurada, dois capítulos da LBI (BRASIL, 2016) que se referem ao direito ao trabalho e à educação, além de identificar os serviços educacionais garantidos pelas diretrizes normativas na perspectiva da Educação Inclusiva e caracterizar a inclusão escolar na educação infantil, assim como no ensino fundamental.

O objetivo principal deste aprendizado é caracterizar a educação básica e as possibilidades de atuação do psicólogo nesse âmbito. Além de compreender os serviços oriundos da Educação Especial, como o atendimento educacional especializado (AEE) e o ensino colaborativo e apresentar uma proposição de consultoria colaborativa, enquanto psicólogo, para atender uma determinada demanda da educação infantil ou do ensino fundamental. Para alcançar tal objetivo, espera-se que, ao final desta leitura, você seja capaz de elaborar uma proposta de consultoria colaborativa para ser aplicada na educação infantil ou no ensino fundamental.

Nesta unidade, teremos duas personagens: Camila e Cecília. Camila é mãe de um menino com autismo e Cecília é psicóloga do seu filho, que está matriculado na educação infantil em uma escola pública. Dentre os serviços de Educação Especial oferecidos, encontra-se o atendimento educacional especializado. Como seu filho tem direito ao acompanhamento de um professor em sala de aula, em conjunto com o professor, Camila foi solicitar tal profissional à direção e a resposta foi que não havia condições financeiras para realizar a contratação. Nesse momento, Camila entrou em contato com a psicóloga que trabalha com o seu filho e solicitou orientações sobre como proceder com esse caso. A psicóloga Cecília prontamente esclareceu sobre os direitos e os serviços que deveriam estar disponibilizados ao aluno, de acordo com as normativas vigentes, assim como propôs um trabalho de consultoria colaborativa no espaço escolar. Cecília sugeriu um planejamento de sua



atuação, a partir de uma consultoria colaborativa, e iniciou o seu trabalho com o filho de Camila juntamente com os professores envolvidos nessa situação.

Ao longo da Unidade 2 serão levantados vários questionamentos por Camila, como mãe, e por Cecília, como profissional da área da Psicologia. Exemplos das questões levantadas por Camila: quais os direitos do meu filho? Quais profissionais estão envolvidos no processo de inclusão escolar? Quais serviços meu filho tem direito? E exemplos de questões realizadas por Cecília: qual o funcionamento e a estrutura da educação infantil? Como o psicólogo pode atuar nessa modalidade de ensino? Qual o papel do psicólogo no processo de inclusão escolar?

Você já refletiu sobre essas perguntas? As respostas para tais indagações envolvem um estudo a respeito dos direitos garantidos por lei para o público-alvo da Educação Especial e, como futuro psicólogo, você pode contribuir na instrumentalização dos pais, criando condições para que eles garantam a implementação de tais direitos e tenham acesso aos serviços necessários para a efetiva inclusão dos seus filhos. É importante lembrar que a inclusão depende das nossas atitudes na qualidade de cidadãos e essa batalha envolve todos nós.

## Seção 2.1

### Diretrizes normativas da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

#### Diálogo aberto

No decorrer desta seção, iremos estudar sobre as diretrizes normativas da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e identificar os principais serviços envolvidos nesse processo. Para tal, teremos duas personagens: Camila, mãe de uma criança com autismo e Cecília, psicóloga que trabalha com o filho de Camila.

Camila tem um filho com autismo e o matriculou na educação infantil em uma escola pública. Dentre os serviços de Educação Especial oferecidos, encontra-se o atendimento educacional especializado. Como seu filho tem direito ao acompanhamento de um professor em sala de aula, em conjunto com o professor de sala, Camila foi solicitar tal profissional à direção, e a resposta foi que não havia condições financeiras para realizar a contratação. Camila entrou em contato com a psicóloga que trabalha com o seu filho e solicitou orientações sobre como proceder com esse caso. A psicóloga Cecília prontamente esclareceu sobre os direitos e os serviços que deveriam estar disponibilizados ao aluno, de acordo com as normativas vigentes, assim como propôs um trabalho de consultoria colaborativa no espaço escolar. Cecília sugeriu um planejamento de sua atuação, a partir de uma consultoria colaborativa, e iniciou o seu trabalho com o filho de Camila juntamente com os professores envolvidos nessa situação.

Camila, ao buscar informações normativas com a psicóloga Cecília sobre os direitos do seu filho com autismo, questionou sobre quais eram os profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar e quais os serviços que a escola deveria oferecer. Prontamente, Cecília apresentou os documentos normativos e esclareceu as dúvidas de Camila. Nessa ocasião, imagine que você está no papel de Cecília. Enquanto psicólogo, como você orientaria Camila? E quais documentos normativos você utilizaria para realizar tal orientação?

## Não pode faltar

Estudar a trajetória histórica, as conquistas e os desafios entre as áreas da Psicologia e da Educação permite identificar o cenário social vigente e as demandas locais. Por essa razão, identificar o momento histórico e político é fundamental para analisar os motivos que levaram à determinada atuação do profissional da Psicologia na área da Educação e, mais especificamente, na área da Educação Especial.

No final do século XIX e início do século XX, ocorreram distintas mudanças no contexto social, como o processo de industrialização e o fortalecimento do pensamento liberal com a criação e consolidação do capitalismo. Essas mudanças demandaram um novo projeto de sociedade, que exigia um perfil diferente de cidadão brasileiro, cabendo à educação responsabilizar-se por sua formação (ANTUNES, 2008).



### Refleta

Considerando o papel do cidadão em sua sociedade e qual perfil comportamental tal cidadão precisa apresentar para suprir as demandas do meio em que está inserido, você já pensou o quanto a educação escolar a que foi e é exposto, ao longo de todos esses anos, direciona o seu perfil comportamental nos dias atuais? Inclusive, em relação às suas atitudes, formas de pensamento e escolhas?

É fundamental conhecermos os interesses oriundos da sociedade em que vivemos, para termos discernimento sobre aquilo que é produto do sistema social no qual estamos inseridos em relação aos nossos ideais de vidas.

Nesse contexto, o foco estava direcionado para o debate da educação, com o objetivo de difundir a escolarização para a massa da população e uma maior sistematização das ideias pedagógicas, com crescente influência dos princípios da Escola Nova. Os espaços escolares foram os principais locais para a disseminação dos novos conceitos, pautados nos princípios escolanovistas, visando à formação dos novos professores, responsáveis pelo ensino e produção de novos conhecimentos, fundamentados a partir dos conhecimentos vindos dos laboratórios de Psicologia (ANTUNES, 2008).

Em território nacional, a Primeira República foi marcada pelo movimento higienista em diversas cidades brasileiras, com medidas médicas direcionadas ao “aprimoramento do povo brasileiro”, principalmente em relação à população negra, mestiça e com deficiência/transtorno. As instituições educativas nessa época, escolares ou não, tinham como finalidade a identificação, prevenção e correção das anormalidades infantis e juvenis. Ao final da Primeira República, o movimento escolanovista propôs uma reforma pedagógica que objetivava a escola única, tendo como base uma mesma educação escolar para todos, obrigatória e gratuita (GUZZO et al., 2010).

Em 1962, a profissão de psicólogo foi regulamentada no Brasil, assim como foram estabelecidos os cursos específicos para sua formação. A Psicologia teve como base inicial o trabalho na área educacional, com um modelo de atuação fundamentado na tendência psicométrica, clínica e médica, que contribuiu para “a segregação de crianças em salas especiais e classificação de aptos e não aptos para o desenvolvimento nos espaços educativos. Estava aí a raiz da política de exclusão da escola, sobretudo da que se destinava à população mais pobre e oriunda da classe trabalhadora” (GUZZO et al., 2010, p. 133).



**O surgimento da área esteve ligado à psicometria, em especial à aplicação de testes psicológicos, com o predomínio de um modelo clínico de atuação do psicólogo escolar voltado para o diagnóstico e cura dos problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos, cuja ênfase situava-se nos fatores subjacentes ao indivíduo, em detrimento das causas ligadas aos fatores institucionais, sociais e pedagógicos. (NEVES et al., 2002, p. 2)**

Na década de 1970, a atuação preocupante do psicólogo foi criticada tanto pelos próprios profissionais da área, como por pedagogos, além de contribuir com o processo de exclusão do público-alvo da Educação Especial, devido às avaliações diagnósticas que encaminhavam os estudantes com deficiência/transtorno a uma Educação Especial, com condições de ensino pontuais, sem continuidade, enfatizando os estigmas e preconceitos entre a própria comunidade escolar (ANTUNES, 2008).

Embora a Psicologia tenha se constituído enquanto profissão, no Brasil, há quase 50 anos, o psicólogo escolar não tem ainda uma posição estabelecida dentro do sistema educacional. Isso significa que ele fica alocado em secretarias de saúde e de assistência social, mas, raramente, no serviço público, dentro da própria escola. Esse fundamento se traduziu pela legitimação de preceitos clínicos, ou seja, na realização de práticas individualizantes dentro de espaços educacionais que propagam a ideia, especialmente para os educadores, de que questões educacionais centram-se em problemas dos alunos ou, no máximo, de suas famílias. (GUZZO et al., 2010, p. 134)

No ano de 1996, foi promulgada uma nova lei educacional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), que dialogou com a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), como também com a Declaração de Salamanca (1994), e assumiu o compromisso de garantir a educação escolar para todas as pessoas, independentemente de suas limitações. Esse cenário resultou na urgência do psicólogo em rever sua atuação, como profissional da área educacional. Foi escrito, ainda, o Plano Nacional de Educação, com enfoque para a promoção da qualidade do ensino escolar. A partir disso, diferentes documentos como leis, decretos e notas técnicas foram produzidos, especialmente, para assegurar a qualidade do ensino escolar do público-alvo da Educação Especial.

O documento mais recente nessa área foi escrito no ano de 2015 e implementado em 2016, que se refere à Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2016). Nesta seção, destacamos dois capítulos que integram a LBI: o Capítulo VI, que tece sobre o direito ao trabalho, e o Capítulo IV, em relação ao direito à educação.

O Capítulo IV é composto por uma primeira seção que trata das disposições gerais. Na sequência, fala sobre a habilitação e a reabilitação profissional e, por último, a respeito da inclusão da pessoa com deficiência no trabalho. No que concerne às disposições gerais, são mencionados achados acerca do direito da pessoa com deficiência à livre escolha ao trabalho, assim como a garantia de condições para o seu acesso e a permanência. Abaixo seguem os dois artigos na íntegra:



Art. 34. A pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

§ 1º As pessoas jurídicas de direito público, privado ou de qualquer natureza são obrigadas a garantir ambientes de trabalho acessíveis e inclusivos.

§ 2º A pessoa com deficiência tem direito, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a condições justas e favoráveis de trabalho, incluindo igual remuneração por trabalho de igual valor.

§ 3º É vedada restrição ao trabalho da pessoa com deficiência e qualquer discriminação em razão de sua condição, inclusive nas etapas de recrutamento, seleção, contratação, admissão, exames admissional e periódico, permanência no emprego, ascensão profissional e reabilitação profissional, bem como exigência de aptidão plena.

§ 4º A pessoa com deficiência tem direito à participação e ao acesso a cursos, treinamentos, educação continuada, planos de carreira, promoções, bonificações e incentivos profissionais oferecidos pelo empregador, em igualdade de oportunidades com os demais empregados.

§ 5º É garantida aos trabalhadores com deficiência acessibilidade em cursos de formação e de capacitação.

Art. 35. É finalidade primordial das políticas públicas de trabalho e emprego promover e garantir condições de acesso e de permanência da pessoa com deficiência no campo de trabalho.

Parágrafo único. Os programas de estímulo ao empreendedorismo e ao trabalho autônomo, incluídos o cooperativismo e o associativismo, devem prever a participação da pessoa com deficiência e a disponibilização de linhas de crédito, quando necessárias. (BRASIL, 2016)

Dentre os achados descritos ao longo do Capítulo VI, é fundamental destacar sobre a importância do direito ao trabalho, envolvendo igual condição para todas as pessoas. Isso significa que as barreiras presentes em qualquer área (independentemente de serem atitudinais ou no transporte ou arquitetônica ou urbanística ou qualquer outra) devem ser suprimidas, para que todas as pessoas, inclusive o público-alvo da Educação Especial, tenham o mesmo direito ao trabalho, como qualquer outra pessoa.

Apesar da existência da normativa que assegura a eliminação de quaisquer barreiras, de maneira a garantir o direito ao trabalho, será que todas as empresas, indústrias e instituições de pequeno, médio e grande porte cumprem tal regra? Para que a lei seja devidamente cumprida, o que nós da área da Psicologia podemos fazer? E como cidadão brasileiro? Qual a função do psicólogo nesse contexto de assegurar os direitos e fazer cumprir o respaldo que existe na lei? O psicólogo também possui o compromisso social como função do seu trabalho. Isso significa que uma das competências e habilidades necessárias ao fazer psicológico está relacionada ao conhecimento das diretrizes normativas, para que o profissional possa exigir o cumprimento de tais diretrizes, quando elas não são cumpridas, por meio de denúncias feitas nos órgãos competentes.

Quanto ao direito à Educação, Capítulo IV da LBI (BRASIL, 2016):

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

**Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.**

Para garantir o direito à educação cabe ao poder público “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” (Art. 28) diferentes ações, por exemplo, o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino, garantir condições de acesso e permanência, projeto pedagógico que implemente o atendimento educacional especializado, oferta da educação bilíngue (tendo Libras como primeira língua e Língua Portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita), do ensino de Libras (Língua de Sinais) e do Sistema Braille, tecnologia assistiva, elaboração do plano do atendimento educacional

especializado, uso de práticas pedagógicas inclusivas, oferta de profissionais de apoio e tantas outras ações citadas no Artigo 28, do Capítulo IV da LBI (BRASIL, 2016).



### Assimile

No tocante à educação bilíngue, a ideia foi proposta inicialmente em 1980, com resultados promissores referentes ao desenvolvimento e à aprendizagem, em diferentes países que optaram por essa abordagem. Entende-se que o surdo deve ser exposto o mais precocemente possível a uma língua de sinais, por ser identificada como uma língua acessível e desenvolvida pela sua própria comunidade, sem que sejam necessárias condições especiais. De acordo com a LBI (BRASIL, 2016), a educação bilíngue tem como objetivo o ensino primário de Libras como L1 (primeira língua) e de Língua Portuguesa como L2 (segunda língua), na modalidade escrita em escolas, classes bilíngues e em escolas inclusivas. Além disso, devem estar disponíveis os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino de Libras para os demais alunos da escola.



### Exemplificando

Experiências com a educação bilíngue no Brasil ainda são recentes e escassas. Contudo, mesmo que de maneira pontual, algumas iniciativas têm mostrado resultados promissores na implantação dessa educação. Por exemplo, no município de São Carlos/SP, existe o Programa Inclusivo Bilíngue para Surdos, elaborado e implementado em escolas municipais pela prefeitura em conjunto com a Universidade Federal de São Carlos, assim como o Programa de Educação Bilíngue para Surdos, implantado na cidade de São Paulo.

Novamente, retomamos a urgência do profissional da área da Psicologia em conhecer as diretrizes e compartilhar com a comunidade em que está envolvido, de modo a conscientizar sobre os direitos e garantir que sejam efetivamente cumpridos. Além da conscientização, é fundamental empoderar a sociedade e criar condições para o cumprimento de tais diretrizes junto aos órgãos competentes de fiscalização que existem em nosso país. O psicólogo tem papel fundamental nesse contexto e cabe a ele, juntamente com os demais profissionais, garantir o direito



ao trabalho e à educação de todas as pessoas e não apenas de uma única parcela elitizada. Buscar por caminhos que garantam a efetivação dos direitos também é uma responsabilidade do psicólogo, por dialogar com o seu compromisso social no fazer psicológico na comunidade local.

Para garantir, portanto, o direito à educação a todas as pessoas em comum igualdade, é necessário refletir sobre os diferentes serviços que algumas precisam para obter sucesso em suas respectivas aprendizagens. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e com a LBI (BRASIL, 2016), os serviços garantidos pelas normativas são: a) atendimento educacional especializado para todo o público-alvo da Educação Especial; b) educação bilíngue (Libras como primeira língua e português como segunda língua, na modalidade escrita); c) tecnologia assistiva; d) práticas pedagógicas inclusivas; e) ensino de Libras e do Sistema Braille. A efetivação dos serviços é a base para a garantia do direito à educação.

O Artigo 30 do Capítulo VI da LBI tece sobre os profissionais e serviços que devem ser oferecidos por qualquer instituição escolar. Em relação ao papel do psicólogo, o parágrafo X cita sobre a "adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado". De acordo com esse parágrafo, o psicólogo pode contribuir com os programas de formação inicial e continuada dos professores, de modo a cooperar com reflexões acerca de estratégias de ensino, assim como de avaliações de desenvolvimento dos estudantes, dentre outras possíveis práticas atreladas a essa temática.



### Pesquise mais

Quanto ao atendimento educacional especializado – AEE, assista ao vídeo gravado pela Profa. Dra. Karina Pagnez do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da USP.

Disponível em: <<http://eaulas.usp.br/portal/video.action?itemId=3881>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

Outra opção se refere à consulta ao material didático elaborado por Batista e colaboradores (2007), que fala acerca do AEE.

Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_ead.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_ead.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2017.

## Sem medo de errar

Ao retomar as indagações de Camila acerca dos direitos do seu filho com autismo, como será que Cecília, a psicóloga da criança, orientou-a? Após o estudo sobre o direito à educação, descrito no Capítulo IV da LBI (BRASIL, 2016), entendemos que o seu filho tem direito à educação, assim como qualquer cidadão brasileiro, em um ambiente acessível e inclusivo, com igual oportunidade como qualquer pessoa. Outro ponto ressaltado nesse mesmo capítulo se refere à garantia de condições de acesso e permanência do estudante na escola comum.

É fundamental ressaltar que o professor de Educação Especial é um direito do estudante, tanto na escola pública quanto na privada, e os pais não devem arcar financeiramente com a contratação dos profissionais de apoio envolvidos na inclusão dos seus filhos. Novamente, ressalta-se a importância de conhecer as diretrizes normativas e, caso tais diretrizes não sejam cumpridas, há a necessidade de denunciar a instituição ao Ministério Público, de modo a requerer a efetivação legal dos direitos de qualquer cidadão brasileiro. Em relação aos profissionais e serviços ofertados pela instituição escolar, é fundamental retomar o Artigo 28 do Capítulo VI da LBI, o qual segue na íntegra.



**Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:**

**I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;**

**II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a**

garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do caput deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras.

### O estudante surdo e o processo de inclusão escolar

#### Descrição da situação-problema

Pedro é um estudante surdo matriculado no primeiro ano do ensino fundamental, frequenta a sala de aula comum com os demais alunos e ainda não aprendeu Libras. A comunicação com o seu professor de sala ocorre por meio de esforços entre ambas as partes, a partir de gestos caseiros que esclarecem as necessidades básicas de Pedro, envolvendo as saídas ao banheiro, assim como para beber água, etc. Contudo, os pais de Pedro foram informados pela psicóloga sobre a urgência do ensino de Libras, assim como de um tradutor/intérprete em sala de aula. Diante disso, quais orientações você forneceria aos pais de Pedro, em relação ao processo de inclusão do estudante surdo no ensino comum?

#### Resolução da situação-problema

Para responder ao questionamento proposto, é fundamental retomar o artigo 28 do Capítulo IV da LBI (BRASIL, 2016), para orientar os pais de Pedro em relação ao inciso IV que tece sobre a “oferta de educação bilíngue em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas”, assim como o inciso IX sobre a “adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência”; o inciso XI, acerca da “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio”, considerando que “os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras” e o inciso XII que tange sobre a “oferta de ensino da Libras, do Sistema

Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação”.

Nessa perspectiva, identifica-se a importância do psicólogo em conhecer de maneira acurada a legislação vigente para fundamentar a sua prática profissional, bem como as orientações que serão dadas às pessoas envolvidas em seu contexto de trabalho. A partir disso, espera-se que a prática profissional do psicólogo, comprometida com a política pública vigente, gere resultados que efetivem os direitos de todos os envolvidos.

## Faça valer a pena

**1.** A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) descreve as principais funções do atendimento educacional especializado (AEE) e caracteriza as formas de ocorrência do serviço, com o propósito de fundamentar a Educação Inclusiva.

Julgue as alternativas abaixo sobre o AEE, considerando V para verdadeiro e F para falso.

( ) O AEE visa à identificação, elaboração e organização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade.

( ) As atividades desenvolvidas no AEE são similares àquelas empregadas no contexto de sala de aula.

( ) O AEE pode acontecer em qualquer turno, desde que as atividades considerem as necessidades específicas de cada estudante.

Assinale a alternativa que corresponde à sequência correta:

a) V – F – F.

b) V – V – V.

c) F – V – V.

d) F – V – F.

e) F – F – F.

**2.** “A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais,

segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2016, [s.p.]).

Considerando o direito da pessoa com deficiência, assinale a alternativa correta:

- a) É direito da pessoa com deficiência um profissional de apoio apenas em escola pública.
- b) O sistema educacional deve garantir um ambiente inclusivo, sem qualquer barreira, ao longo apenas da educação básica.
- c) A educação bilíngue envolve o ensino de Língua Portuguesa como primeira língua e Libras como segunda língua.
- d) O AEE não precisa necessariamente estar institucionalizado no Projeto Pedagógico da escola.
- e) É direito da pessoa com deficiência e um dever da família e do Estado assegurar a qualidade da educação ao público-alvo da Educação Especial.

**3.** A LBI (BRASIL, 2016) descreve no Capítulo VI o direito da pessoa com deficiência ao trabalho. Dessa maneira, leia atentamente a afirmativa abaixo que diz respeito a tal temática.

A pessoa com deficiência tem o direito de \_\_\_\_\_ o trabalho, em igual oportunidade com as demais pessoas, tanto em relação à legislação \_\_\_\_\_ como previdenciária, visando às regras de \_\_\_\_\_, tal qual o fornecimento de recursos que envolvem \_\_\_\_\_ e a adaptação necessária ao ambiente de trabalho.

Assinale a alternativa correta que preencha as lacunas da afirmativa acima:

- a) Encontrar – judiciária – inclusão – eliminação das barreiras.
- b) Buscar – econômica – integração – aspectos pedagógicos.
- c) Escolher – trabalhista – acessibilidade – tecnologia assistiva.
- d) Eleger – social – trabalho – plano de ensino individualizado.
- e) Identificar – educacional – adaptação – aspectos sociais.

## Seção 2.2

### Serviços oferecidos pela Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

#### Diálogo aberto

Nesta seção, iremos retomar o caso de Camila, que tem um filho com autismo matriculado na educação infantil em uma escola pública e conta com o trabalho da psicóloga Cecília. Devido aos diversos obstáculos enfrentados por Camila para garantir os direitos da criança em relação ao processo de inclusão escolar, o trabalho em conjunto com um profissional da área da Psicologia, que apresenta conhecimento na área da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, tem sido fundamental para auxiliá-la na superação desses obstáculos.

Com o objetivo de contribuir com a inclusão do filho de Camila, a psicóloga Cecília expôs um projeto de consultoria colaborativa com a escola. Para elaborar tal proposição, Cecília está buscando informações relacionadas à inclusão escolar e pesquisando sobre atuações do psicólogo nesse âmbito. Quais informações você poderia lhe fornecer, para a elaboração do plano de consultoria colaborativa?

#### Não pode faltar

A proposta da segunda seção da Unidade 2 é identificar e descrever os serviços presentes na Educação Especial, pautados na perspectiva da Educação Inclusiva, além de compreender o papel do profissional da área de Psicologia nesse escopo. Assim, os serviços elencados foram: atendimento educacional especializado (AEE), ensino e consultoria colaborativos. E, para finalizar, enfatizaremos a importância do trabalho com a família, de modo a promover a relação família-escola ao longo do processo de inclusão escolar.



Já discutimos brevemente em outros momentos sobre o AEE e agora teremos a oportunidade de detalhar ainda mais tal serviço. O AEE, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e com o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), ocorre no contraturno àquele no qual o estudante está matriculado e não deve servir como uma repetição de conteúdo curricular. O AEE deve existir preferencialmente na rede regular de ensino, de acordo com as normativas, o que significa que esse serviço pode ser implementado não apenas em escolas regulares, mas também em instituições e escolas especiais (BRASIL, 2008).



## Assimile

O artigo segundo do Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) caracteriza e conceitua o AEE, assim como o artigo terceiro apresenta os seus respectivos objetivos:

Art. 2º A Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º 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.

**Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:**

**I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;**

**II - garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular;**

**III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e**

**IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.**

As atividades a serem desenvolvidas no AEE são diferentes daquelas realizadas em sala de aula, pois o objetivo não é servir como um reforço escolar, mas sim trabalhar os impedidores que dificultam a autonomia do estudante público-alvo da Educação Especial no espaço escolar (BRASIL, 2008). Por exemplo, atividades que visam à aprendizagem de Libras, no caso do estudante surdo, assim como aquelas voltadas ao aprendizado do Código Braille, para o estudante cego, atividades que têm como finalidade a mobilidade no espaço escolar para o estudante com deficiência física, dentre outras. Para isso, o professor do AEE deve identificar quais são as barreiras que se apresentam ao estudante e quais as suas potencialidades, para propor a elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI).

Outros trabalhos que o professor do AEE pode desenvolver objetivam a produção de materiais, como adaptação, transcrição, ampliação das atividades (no caso de estudantes com baixa visão). Seguem algumas sugestões de atividades descritas no manual do AEE para alunos surdos, publicado pelo Ministério da Educação (DAMÁZIO, 2007).

Para desenvolver tal trabalho, o professor de Educação Especial deve construir um plano de ensino, também denominado como Plano de Ensino Individualizado (PEI). É nesse contexto que o psicólogo pode contribuir com o seu conhecimento na construção e planejamento do PEI. A partir de uma avaliação sistemática do desenvolvimento do estudante, ele auxilia o professor de Educação Especial na preparação das diferentes tarefas que integram o desenvolvimento, por exemplo, nas áreas das habilidades sociais, linguagem, desenvolvimento motor, cognição e autocuidados.

Para a elaboração do PEI, o professor precisa realizar inicialmente uma ampla avaliação que contemple as diferentes áreas do desenvolvimento. Uma sugestão é aplicar o Inventário Portage Operacionalizado (WILLIAMS; AIELLO, 2001). Esse instrumento contém as diferentes habilidades presentes no desenvolvimento de uma criança de zero a seis anos, nas cinco áreas: habilidades sociais, linguagem, desenvolvimento motor, cognição e autocuidados. Após a avaliação de desenvolvimento, é fundamental aplicar uma entrevista com os pais do estudante, com a intenção de identificar aspectos relacionados à história de vida, assim como às expectativas e aos conteúdos que esperam que o estudante aprenda. Outra entrevista deve ser aplicada com o professor de sala de aula, com a decisão de caracterizar a sala na qual o estudante está matriculado, quais os conteúdos previstos para o ensino daquele ano escolar, quais as adaptações necessárias para que o aluno realize as atividades, dentre outros pontos. Nessa direção, após o mapeamento, são estabelecidos os propósitos de ensino para cada área do desenvolvimento e as respectivas atividades para atingir o objetivo. Por exemplo, uma das metas definidas visa ao ensino de cores; assim, o estudante será exposto às atividades em que ele possa identificar e nomear as diferentes cores.

Nesse contexto, o psicólogo escolar contribui diretamente na elaboração do PEI, nos diferentes momentos, juntamente com o professor de Educação Especial: desde a avaliação de desenvolvimento, na escolha dos instrumentos, passando pela aplicação das entrevistas com os pais e os professores, até a elaboração do PEI, no estabelecimento dos objetivos e propostas de atividades.

Esse trabalho em parceria com o professor de Educação Especial deve ser operacionalizado via consultoria colaborativa. O psicólogo, como um consultor colaborativo, pode ajudar com o processo inclusivo do estudante em conjunto com os professores envolvidos com o caso, de maneira colaborativa (BENITEZ; DOMENICONI, 2016; SILVA; MENDES, 2012).



### Exemplificando

Um exemplo de consultoria colaborativa realizada pelo psicólogo foi descrito no estudo de Benitez e Domeniconi (2016), tendo como objetivo o trabalho do psicólogo juntamente com o professor de Educação Especial na programação de habilidades básicas de leitura e escrita para estudantes com deficiência intelectual e autismo. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v18n3/v18n3a11.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

Outro exemplo foi detalhado no trabalho de Silva e Mendes (2012). A intenção do estudo foi mostrar o papel do psicólogo escolar na consultoria colaborativa simultaneamente com os professores de sala de aula, para prevenir e reduzir os problemas de comportamento apresentados pelos estudantes. Leia o artigo na íntegra. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382012000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000100005)>. Acesso em: 10 jul. 2017.

Assim, a colaboração é a base para a realização da consultoria colaborativa, bem como do ensino colaborativo (ou coensino). Em outras palavras:



**Esta colaboração pode ocorrer em dois formatos: ensino colaborativo ou coensino e consultoria colaborativa. No modelo do coensino, o professor de Educação Especial e da sala de aula comum compartilham a responsabilidade de planejar, aplicar e avaliar os estudantes. Na proposta de consultoria colaborativa, o professor de Educação Especial proporciona auxílio ao professor de ensino regular fora da sala de aula e pode envolver outros profissionais, em geral, abarca o consultor, a equipe escolar, podendo estender até a família, a comunidade e demais profissionais adicionais. (ARAUJO; ALMEIDA, 2014; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011; ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014; SILVA; MENDES, 2012 apud BENITEZ; DOMENICONI, 2016, p. 143)**

O ensino colaborativo ou coensino, por sua vez, envolve o professor da sala de aula regular e o professor da Educação Especial atuando, conjuntamente, em uma mesma sala de aula, compartilhando objetivos, recursos, planejamentos e avaliações, de maneira similar. É considerado como um modelo de prestação de serviço da área da Educação Especial que favorece o processo de inclusão escolar do seu respectivo público-alvo. Contudo, no âmbito nacional, esse modelo ainda não é reconhecido e implantado na maioria das escolas públicas ou privadas, sendo utilizado apenas em casos específicos e experimentais (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011; VILARONGA; MENDES, 2014).

O coensino surgiu como uma alternativa às classes ou escolas especiais, assim como ao trabalho da sala de recursos. A ideia do coensino é, portanto, garantir o trabalho com o estudante público-alvo da Educação Especial em sala de aula comum, a partir de um esforço conjunto entre o professor de Educação Especial e o professor da sala de aula regular, por intermédio da colaboração entre os dois. Isso significa que em vez do estudante desenvolver sua escolarização na classe especial ou na sala de recursos, é o professor de Educação Especial que irá até a sala de aula comum, na qual estão presentes todos os estudantes, para desenvolver o seu trabalho e cooperar com o professor da sala de aula regular (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011; VILARONGA; MENDES, 2014).

Visando à proposta de ensino colaborativo, Conderman; Bresnahan e Pedersen (2009) enfatizam que é preciso discutir na escola questões relacionadas ao tempo de planejamento em comum entre o professor de Educação Especial e o professor da sala regular; aos conteúdos que devem ser incluídos no currículo; às adaptações curriculares; à distribuição de tarefas e responsabilidades; às formas de avaliação; às experiências em sala de aula; aos procedimentos para organização da sala; à comunicação com alunos, pais e administradores; ao acompanhamento do progresso de aprendizagem dos alunos; às metas para o Plano Educacional Individualizado dos alunos com deficiência. (VILARONGA; MENDES, 2014, p. 141)





A educação é um direito de todos os cidadãos brasileiros, incluindo o público-alvo da Educação Especial. Nesse contexto, como garantir a participação efetiva de todos os estudantes em sala de aula, com destaque ao público-alvo, com o modelo tradicional que temos atualmente na escola pública, considerando um professor e um número expressivo de estudantes em sala, com critérios de avaliação similares a todos os estudantes, sem diferenciar qualquer estratégia pedagógica? Você já passou por uma situação parecida com essa? Caso não a tenha vivenciado, consegue imaginá-la? Como você contribuiria para a reversão dessa situação? Como repensar a estrutura apresentada, considerando que muitas instituições se referem à inclusão, como a inserção do estudante público-alvo na sala de aula, sem qualquer serviço? Fica evidente, portanto, a necessidade de repensar a estrutura pedagógica proposta nos dias atuais em nossas escolas públicas. Com destaque à presença de outros profissionais, como o professor de Educação Especial, atuando em colaboração com o professor de sala de aula, já que a inserção do estudante público-alvo, sem qualquer serviço, replica o modelo da exclusão, em vez de garantir a inclusão de todos os estudantes.

No escopo da colaboração, diferentes atores podem atuar em parceria, além dos agentes educacionais formais como os agentes informais, sobretudo os pais e familiares dos estudantes. O envolvimento deles com as atividades escolares dos seus respectivos filhos contribui para um melhor desempenho acadêmico. Nesse contexto, promover a participação da família na escola é considerada uma estratégia promissora para trabalhar a cooperação entre os diferentes agentes, visando ao desempenho do público-alvo da Educação Especial (BENITEZ; DOMENICONI, 2014).

O estudo de Benitez e Domeniconi (2014) realizou uma capacitação com três públicos distintos, a destacar: com os professores da sala de aula, da Educação Especial e pais, com a proposta de desenvolver práticas inclusivas para o ensino de leitura e escrita de estudantes com autismo e deficiência intelectual. Para tal, as autoras identificaram a função de cada agente educacional e os respectivos papéis. Cabe aos pais a responsabilidade de organizar a rotina para os estudos, acompanhar e assessorar

os filhos durante a realização das atividades acadêmicas, criar condições para atividades adicionais, organizar a rotina de estudo, como o tempo dedicado ao estudo e o ambiente a ser realizado tal atividade, além de fornecer ferramentas necessárias para a promoção do estudo.

Nessa perspectiva, o psicólogo pode participar do planejamento de ações que favoreçam a relação família-escola, além de orientar os pais sobre como auxiliar os seus filhos para obtenção do sucesso acadêmico a partir de um maior envolvimento com as atividades pedagógicas (BENITEZ; DOMENICONI, 2014). É sua função também realizar visitas domiciliares que possam contribuir para a compreensão da rotina familiar, criando estratégias mais próximas à essa rotina, assim como de sua cultura. Por exemplo, durante as visitas, o psicólogo escolar deve analisar com a família quais são as tarefas realizadas em conjunto com o estudante. Nesse caso, vamos pensar como ocorre o dia a dia do café da manhã? O estudante público-alvo da Educação Especial precisa de ajuda ou consegue realizar essa atividade de maneira autônoma? Qual a expectativa da família para essa rotina? Ou analisar em conjunto a família sobre a rotina do banho ou do almoço ou do dormir, enfim, identificar como é cada rotina e quais são os pontos fortes (aqueles que o estudante consegue realizar de maneira independente) e quais são os pontos a serem trabalhados (aqueles que o estudante carece de ajuda para realizar). Ao investigar a família em suas residências, tal trabalho pode ser replicado no contexto escolar ao mesmo tempo com os professores de Educação Especial.



### Pesquise mais

O Programa Escola da Família visa à promoção da inclusão social a partir da abertura das escolas estaduais aos finais de semana, para aproximação da família e da comunidade local. Ele foi criado no ano de 2003 e conta com profissionais da área da educação, voluntários e universitários, com atividades que promovem o esporte, a cultura, a saúde e o trabalho. Acesse o site oficial do programa para mais informações.

Disponível em: <<http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/default.html>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

## Sem medo de errar

Vamos retomar a proposta da psicóloga Cecília em relação à elaboração de uma consultoria colaborativa. O profissional da área da Psicologia pode contribuir com o processo de inclusão escolar do estudante público-alvo da Educação Especial a partir de uma atuação como consultor colaborativo, especialmente nos serviços de atendimento educacional especializado e no trabalho colaborativo entre os professores da sala de aula, da Educação Especial e os pais ou familiares.

O trabalho no AEE ocorre simultaneamente com o professor de Educação Especial para avaliação das habilidades do estudante em relação ao desenvolvimento nas áreas de linguagem, cognição, motora, habilidades sociais e autocuidados. E após a avaliação em tais áreas do desenvolvimento, o psicólogo ajuda o professor de Educação Especial na análise dos dados e proposição do plano de ensino individualizado, com atividades diversificadas nas cinco áreas do desenvolvimento.

Outra forma de expor o trabalho surge por meio da colaboração entre o professor de sala de aula e o de Educação Especial, com o intuito de participar do planejamento das atividades e incluir estratégias de ensino em conjunto com tais professores. E, ademais, um outro trabalho acontece por intermédio da sugestão de ideias que promovam o envolvimento dos pais e familiares com a rotina acadêmica dos seus filhos/estudantes público-alvo da Educação Especial.

Evidentemente, essas não são as únicas ações de atuação do psicólogo como consultor colaborativo, mas proposições que podem contribuir em uma atuação profissional que crie condições para a implantação de um processo inclusivo, em ambiente escolar com o público-alvo da Educação Especial.



## Avançando na prática

### O trabalho colaborativo entre professores da sala de aula e da Educação Especial

#### Descrição da situação-problema

Josué é professor de uma sala de terceiro ano do ensino fundamental e conta com a inclusão de um estudante com deficiência intelectual em sua turma. O estudante é acompanhado em sala de aula por um professor de Educação Especial. No entanto, é a primeira vez que Josué leciona para um aluno com deficiência intelectual e não entendeu até o momento a lógica do trabalho colaborativo com o professor de Educação Especial, apresentando dúvidas sobre como realizar as atividades de ensino, como avaliar o desempenho do estudante, entre outras.

#### Resolução da situação-problema

A ideia da colaboração prevê o trabalho conjunto entre o professor de sala de aula e o de Educação Especial a partir de atividades de ensino planejadas por eles durante as reuniões pedagógicas de planejamento ou qualquer outro momento de planejamento que esses profissionais apresentem em suas respectivas cargas horárias, tendo como base o currículo comum para todos os estudantes da turma, e caso sejam necessárias atividades adaptadas a partir do desempenho do estudante público-alvo da Educação Especial. Dessa maneira, os objetivos de ensino, os materiais e os recursos avaliativos são elaborados de maneira compartilhada entre tais professores.

## Faça valer a pena

**1.** Sobre o atendimento educacional especializado (AEE), julgue as afirmativas abaixo como verdadeiras (V) ou falsas (F):

( ) O estudante público-alvo da Educação Especial tem direito à realização do AEE apenas em escolas especiais.

( ) O conteúdo a ser trabalhado no AEE visa replicar o conteúdo acadêmico oferecido no contraturno.

( ) O AEE deve ocorrer no mesmo turno em que o estudante está matriculado e visa trabalhar atividades diferenciadas.

Assinale a alternativa que contém a sequência correta:

- a) V – F – V.
- b) F – F – F.
- c) V – V – F.
- d) V – V – V.
- e) F – V – F.

**2.** A colaboração tem sido fundamental para o desenvolvimento de estratégias inclusivas em contexto escolar. Assim, analise as afirmativas abaixo:

1. Nesta proposta de trabalho, o professor de Educação Especial trabalha em conjunto com o professor de sala de aula, compartilhando o planejamento, a aplicação e avaliação das atividades.

2. Nesta proposta de trabalho, o profissional contribui com os diferentes agentes educacionais (professores, pais, coordenadores) fora da sala de aula, de modo a elaborar, planejar e avaliar novas estratégias inclusivas.

Assinale a alternativa correta a que se refere cada proposta de trabalho:

- a) 1. Ensino colaborativo, 2. Consultoria colaborativa.
- b) 1. Ensino colaborativo, 2. Atendimento educacional especializado.
- c) 1. Consultoria colaborativa, 2. Ensino colaborativo.
- d) 1. Consultoria colaborativa, 2. Consultoria colaborativa.
- e) 1. Atendimento educacional especializado, 2. Consultoria colaborativa.

**3.** A relação entre \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ é fundamental para melhorar o desempenho acadêmico de todos os estudantes. Os \_\_\_\_\_ podem contribuir de diferentes maneiras, por exemplo, organizar o tempo e o ambiente para a realização do estudo, acompanhar a execução das atividades, promover ensino de atividades adicionais e outros.

Assinale a alternativa correta que completa as lacunas:

- a) Professor da sala de aula regular; professor da Educação Especial; familiares.
- b) Psicólogo; professor da sala de aula; professores da Educação Especial.
- c) Pais; professor da sala de aula regular; professores da Educação Especial.
- d) Família; escola; pais.
- e) Professor da Educação Especial; pais; psicólogos.

## Seção 2.3

### Inclusão escolar na educação infantil e no ensino fundamental

#### Diálogo aberto

Vamos recapitular a trajetória de Camila, mãe de um estudante com autismo, e a busca por esclarecimentos em conjunto com a psicóloga Cecília. Na primeira seção desta unidade, vimos que Cecília orientou Camila sobre os serviços a que o seu filho tinha direito em ambiente escolar, visando sua efetiva inclusão. Na segunda seção, Cecília, como psicóloga escolar, sugeriu a elaboração de um plano de consultoria colaborativa para atuar no processo inclusivo do filho de Camila.

E, para finalizar o plano de consultoria colaborativa, Cecília descreveu os serviços fornecidos pela Educação Especial e garantidos pelas diretrizes normativas para propor a atuação do psicólogo em cada um deles. Imagine que você está no lugar de Cecília, rumo à finalização do seu plano de trabalho. Quais serviços você elencaria em seu plano e como descreveria a atuação do psicólogo em cada um?

#### Não pode faltar

Estudaremos nesta seção a compreensão dos aspectos gerais que circundam a educação infantil e o ensino fundamental, assim como o atendimento educacional especializado (AEE) em cada modalidade de ensino e o papel do psicólogo nesse escopo.

De maneira geral, a educação básica é composta pela educação infantil, pelo ensino fundamental e ensino médio. Tanto as crianças como os adolescentes, que estão matriculados na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, estão amparados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990). No tocante ao artigo 54, é dever do Estado assegurar:



- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
  - II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
  - III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
  - IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade;
  - V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
  - VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;
  - VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
- § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
- § 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.
- § 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola. (BRASIL, 1990, [s.p.])

A educação infantil é um direito de toda criança assegurado tanto pelo ECA (BRASIL, 1990) quanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). É a primeira etapa da educação básica atendendo crianças até os cinco anos de idade e está dividida em dois momentos. O primeiro vai de zero até os três anos de idade e pode ser realizado em instituições ou creches. O segundo momento se refere à pré-escola, que ocorre dos três aos cinco anos. Contudo, a legislação diz respeito à obrigatoriedade da matrícula a partir dos quatro anos de idade, ficando aos pais ou responsáveis a decisão de matricular ou não seu filho antes dessa idade. Nesse arcabouço, o foco do ensino não objetiva questões relacionadas aos conteúdos ou conhecimento formal, mas, sobretudo, a interação e a brincadeira.

Dessa maneira, a educação infantil é definida como:

[...] primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (BRASIL, 2010, p. 12)



## Pesquise mais

Leia sobre a LDB, em sua versão atualizada. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 12 jul. 2017.

Abaixo seguem os artigos do Título III que tecem sobre o direito à Educação e o Dever de Educar.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

X - vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008).

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

§ 2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º Qualquer das partes mencionadas no caput deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

No ano de 2010, foi publicado pelo Ministério da Educação um material que dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (BRASIL, 2010). Nesse documento constam o objetivo da educação infantil, as definições, concepções e princípios necessários para a realização do trabalho nessa área, propostas de avaliação e articulação com o ensino fundamental.

O currículo nessa etapa prevê articular as experiências da criança com os conhecimentos oriundos da cultura e do ambiente, visando à promoção do desenvolvimento infantil de zero até cinco anos. As práticas pedagógicas, conforme citadas anteriormente, devem prever dois eixos fundamentais: interações e brincadeiras. Para tal, é necessário garantir experiências que:

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;



- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais;
- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2010, p. 25-27)

Quanto à avaliação, a recomendação dada pelas diretrizes curriculares (BRASIL, 2010) é que ocorra sem objetivo de classificação ou seleção, garantindo formas plurais de recursos avaliativos, como observação crítica das atividades e brincadeiras, relatório, fotografia e outros.

Qualquer pré-escola e creche deve ser inclusiva, com o intuito de garantir os direitos de todas as crianças. O serviço do AEE na educação infantil deve prever serviços de intervenção



precoce que favoreçam o desenvolvimento infantil, assim como a aprendizagem, de modo a dialogar com os serviços de saúde e da assistência social. A intervenção precoce consiste em um conjunto de atividades centradas na criança e em sua família com o objetivo de trabalhar a prevenção de futuras deficiências ou transtornos, assim como a reabilitação. A partir de um serviço integrado entre as áreas da saúde, educação e assistência social, é desenvolvida a proposta de trabalho, além de ser um dos objetivos do AEE na educação infantil.

**Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. (BRASIL, 2008, p. 12)**



### Assimile

A Psicologia pode contribuir para a área da intervenção precoce juntamente com as outras áreas de atuação. Em uma perspectiva desenvolvimentista, que procura compreender os *deficits* e as ausências de comportamentos a partir do desenvolvimento esperado para determinada idade, o psicólogo pode atuar de maneira preventiva ou remediativa. No âmbito da prevenção, a intervenção pode ser indicada na mais tenra idade, se identificados *deficits* ou ausência de comportamentos, de acordo com o esperado para aquela idade cronológica. Por exemplo, nos casos em que o bebê não mantém contato visual com a mãe durante a amamentação, ou mesmo quando não balbucia ou não engatinha na idade esperada para a emissão de tais comportamentos. Em vez de aplicar uma abordagem maturacionista, em que se espera o amadurecimento biológico para a emissão do comportamento, o psicólogo pode auxiliar com a proposição de exercícios presentes na estimulação precoce. Os comportamentos

esperados para cada idade cronológica, de zero mês de vida até os seis anos, estão listados no Inventário Portage Operacionalizado (WILLIAMS; AIELLO, 2001), já citado em seções anteriores. Contudo, nos casos em que já foi concluído um diagnóstico como a Síndrome de Down, que pode ser identificada durante a gestação, o psicólogo pode iniciar imediatamente após o nascimento o programa de intervenção precoce.

As práticas oriundas da educação infantil devem ocorrer por meio de atividades lúdicas, de brincadeiras e jogos desde a mais tenra idade. Assim, o professor de AEE realiza um estudo de caso sobre cada estudante para eliminar as barreiras existentes no contexto escolar. Nesse escopo, o psicólogo escolar pode auxiliar com a elaboração de programas de estimulação precoce que sejam favorecedores do desenvolvimento infantil, além de ajudar na formação continuada de professores regulares e especiais e incrementar a relação entre família e escola. Por exemplo, o psicólogo pode propor capacitações para os professores de Educação Especial e de sala de aula regular, a fim de explorar os conceitos sobre ensino e aprendizagem, além de identificar a função dos problemas de comportamento e ajudar os professores na indicação de práticas que possam minimizar e eliminar tais problemas, a partir de estratégias de ensino e manejo de comportamento, bem como contribuir com a avaliação de desenvolvimento a ser aplicada em cada estudante, de modo a auxiliar na construção do Plano de Ensino Individualizado – PEI e também sugerir situações de trabalho simultaneamente entre o professor de sala de aula e o de Educação Especial, a partir de um planejamento comum, com os mesmos objetivos e recursos; adicionalmente, pode realizar visitas domiciliares para verificar como está o andamento das atividades na residência, dentre outros modelos de intervenção, a depender da necessidade a ser identificada em cada contexto escolar.

As propostas de intervenção do psicólogo citadas no parágrafo anterior podem ser aplicadas tanto na educação infantil como no ensino fundamental. Em relação ao ensino fundamental, atualmente, está dividido em duas etapas: a primeira, que se refere aos anos iniciais, do primeiro ao quinto ano, e a segunda que se refere aos anos finais, do sexto ao nono ano. O currículo

comum prevê o ensino das seguintes áreas: linguagens (incluindo língua portuguesa, língua materna para populações indígenas, língua estrangeira, arte, educação física); matemática; ciências da natureza; ciências humanas (incluindo história e geografia) e ensino religioso (BRASIL, 1996).

Dentre as mudanças mais significativas que surgiram recentemente no ensino fundamental, encontra-se o ensino de nove anos, com início das atividades aos seis anos. Até então, o ensino fundamental envolvia oito séries, com início aos sete anos, pois a criança de seis anos realizava uma etapa a mais na educação infantil. A ampliação do ensino fundamental para nove anos serviu para minimizar as situações sociais preocupantes que ocorrem na educação brasileira, tais como altos índices de analfabetismo e evasão escolar. Guzzo et al. (2010) mostram que o objetivo de inserir a criança aos seis anos no ensino fundamental não foi suficiente para garantir a sua permanência, com o objetivo de diminuir os índices de evasão escolar, pois eles continuam elevados, assim como os de analfabetismo. Portanto, a mudança para o ensino de nove anos não bastou para atingir os objetivos propostos e, mesmo assim, ainda continuam em vigor até os dias atuais, sem qualquer alternativa de alteração.

Esse quadro torna-se um importante cenário para a análise da inserção profissional da Psicologia brasileira, considerando que o campo de atuação – as escolas e outros espaços educativos não formais – revela e mantém a desigualdade em sua essência por sua própria estrutura e dinâmica. A realidade da escola pública brasileira é muito diferente da realidade da escola privada e é na escola pública que estudam a quase totalidade das crianças brasileiras. Com isso, reproduzem-se, em todos os níveis de escolarização, o despreparo e as dificuldades para que a Psicologia possa ser ferramenta de promoção do desenvolvimento de crianças e adolescentes sem políticas públicas para o ingresso dos profissionais de Psicologia na rede pública de ensino, cada vez mais, esse cenário se distancia da formação profissional e de seu campo de produção intelectual. Com relação à atuação do profissional de Psicologia no campo educativo, é preciso levar em conta uma multiplicidade de aspectos



que passam por uma análise da realidade de maneira ampla e crítica, envolvendo um corpo de conhecimento não apenas da Psicologia, mas de outras áreas de saberes e práticas, como a Filosofia, a História, a Pedagogia etc. (GUZZO et al., 2010, p. 132)



Refleta

Considerando os dados do estudo de Guzzo et al. (2010) sobre o papel do psicólogo escolar no Brasil, no que se refere à falta de políticas públicas que garantam o trabalho do psicólogo na área da educação, em conjunto com a ausência de tal profissional nos espaços de luta política que deliberam tais políticas e o reconhecimento da área de atuação profissional da Psicologia Escolar no Brasil apenas no ano de 2007, qual expectativa podemos obter em relação a essa modalidade de trabalho? Como garantir o trabalho do psicólogo nas políticas públicas educacionais e, mais especificamente, nas políticas inclusivas?

A atuação de diferentes fontes do conhecimento contribui na elaboração de estratégias pedagógicas que favorecem uma gama diversificada de estudantes, contemplando os achados previstos na Educação Inclusiva, de modo a garantir um ensino plural e diversificado. Nesse contexto, o AEE sendo um serviço da Educação Especial, colabora na efetivação da Educação Inclusiva. No ensino fundamental, atua com o mesmo propósito da educação infantil, ou seja, eliminar as barreiras que possam servir como impedidores para a autonomia do estudante público-alvo da Educação Especial. Tal serviço pode disponibilizar o ensino de línguas específicas e códigos, assim como oferecer a tecnologia assistiva, quando necessário. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) esclarece as principais características do AEE para os estudantes surdos e cegos na educação básica.



**Para o ingresso dos estudantes surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para estudantes surdos, os serviços**

de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola. O atendimento educacional especializado para esses estudantes é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular. O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. (BRASIL, 2008, p. 12)



## Exemplificando

Para apresentar o AEE em dois estados brasileiros, utilizamos dois estudos publicados na *Revista Brasileira de Educação Especial*, importante veículo científico de divulgação nessa área do conhecimento.

Baptista e Viegas (2016) analisaram um centro de AEE em uma cidade no interior do estado do Rio Grande do Sul. Os resultados mostram esforços para a transformação de escolas especiais em salas de recursos multifuncionais responsáveis pela implementação do AEE, a partir de um plano de atendimento. A instituição conta com laboratórios, em que cada estudante é atendido individualmente ou em pequenos grupos ou ainda em grupos, a depender das necessidades de cada um deles. Os temas trabalhados nos laboratórios envolvem: corpo e linguagem, vivências e cultura, arte e expressão, informática, letramento e saber, desenvolvimento e educação terapêutica.

Em contrapartida, Calheiros e Fumes (2014) tecem sobre o AEE na cidade de Maceió. Os resultados mostram a falta de cumprimento das políticas públicas nas escolas públicas do Estado, devido às diferentes dificuldades encontradas, como ausência de professores especializados e precária estrutura das instituições escolares. Os autores estabelecem um diálogo entre as dificuldades encontradas com a situação socioeconômica que o município enfrenta durante o período da pesquisa.

Contudo, a participação do profissional da área de Psicologia ainda não está consolidada como uma política para ajudar com os avanços da Educação Inclusiva e modificar o cenário educacional brasileiro (GUZZO et al., 2010), visto que ainda se espera que o psicólogo colabore com práticas segregadoras que justifiquem a não aprendizagem dos estudantes, em vez de apresentar práticas pedagógicas inclusivas. Uma maneira de reverter esse quadro é a partir da participação do psicólogo nas tomadas de decisão e reuniões de deliberação que envolvam a construção das políticas públicas brasileiras, articulando com o Conselho Federal de Psicologia ações que possam contribuir para uma modificação no cenário de atuação, assim como a indicação de pesquisas que identifiquem propostas de práticas que favoreçam uma atuação inclusiva com os diferentes agentes educacionais ao mesmo tempo.



**Traçar um perfil da atuação do psicólogo escolar no Brasil tem sido muito complicado, tendo em vista que existe uma distância entre o papel atribuído ao psicólogo no campo teórico e as demandas que se espera que sejam atendidas no cotidiano da escola. (GUZZO et al., 2010, p. 134)**

Portanto, há a necessidade de se contextualizar a ação do psicólogo na realidade educacional e social brasileira, ao mesmo tempo que se institui sua regulamentação para atuação nos espaços educativos.



**É preciso que sejam criadas referências para a atuação do psicólogo no contexto da escola, mas há também dificuldade em delinear um perfil de atuação profissional, bem como de articular a prática à teoria. (GUZZO et al., 2010, p. 134)**

## Sem medo de errar

Cecília estava em sua fase final de elaboração do plano de consultoria colaborativa e, para isso, precisou elencar os serviços com os quais o filho de Camila estava envolvido, assim como identificar o papel do psicólogo nessas atividades. Na Seção 2.3, conversamos sobre o Atendimento Educacional Especializado, sendo um serviço da Educação Especial no qual o psicólogo pode contribuir com a formação do professor especialista ou, ainda, auxiliar no processo de avaliação das habilidades de

desenvolvimento para elaboração do plano de trabalho do AEE, também denominado como PEI – Plano de Ensino Individualizado, além de pensar juntamente com o professor sobre estratégias de ensino e de manejo de comportamento, de modo a favorecer o comportamento de estudar.

Outro serviço se refere ao ensino colaborativo, no qual o psicólogo na qualidade de consultor pode auxiliar na aproximação dos dois professores (da sala de aula regular e da Educação Especial), a fim de criar situações que favoreçam o trabalho compartilhado entre ambos, refletindo sobre os objetivos educacionais e avaliativos. Um exemplo sobre a aproximação do trabalho entre os dois profissionais pode ocorrer pela via do planejamento comum, em que o psicólogo pode atuar como mediador da interação, com ações que cooperem para a construção de atividades que contemplem tanto o repertório individual do estudante como o conteúdo esperado para a sala de aula na qual está matriculado.

## Avançando na prática

### **O atendimento educacional especializado na educação infantil**

#### **Descrição da situação-problema**

Sérgio tem dois anos e está matriculado na creche. Recentemente, ele foi diagnosticado com transtorno do espectro autista por uma equipe multidisciplinar. E, desde então, realiza o atendimento educacional especializado (AEE) no contraturno com a professora de Educação Especial. Sua mãe ainda apresenta dúvidas sobre quais são os objetivos do AEE com uma criança tão pequena e qual a relevância desse serviço.

#### **Resolução da situação-problema**

O AEE, um serviço de Educação Especial, deve ocorrer em todas as modalidades de ensino, incluindo a educação infantil. A proposta do AEE é eliminar as barreiras que possam dificultar a autonomia do estudante em espaço escolar. Nesse

caso, o objetivo é a estimulação precoce, a partir de atividades que promovam o desenvolvimento por meio de estratégias lúdicas, envolvendo a brincadeira e o jogo. Assim, o psicólogo pode contribuir com a proposição das atividades que visam à estimulação precoce, assim como em relação à avaliação, a partir da aplicação do Inventário Portage Operacionalizado (WILLIAMS; AIELLO, 2001), de modo a colaborar com a ideia do Plano de Ensino Individualizado – PEI, em conjunto com o professor de Educação Especial. Adicionalmente, sugerir visitas domiciliares para verificação do andamento de tais atividades na residência e auxiliar com o planejamento compartilhado entre o professor de Educação Especial e de sala de aula, tendo em vista os mesmos objetivos e recursos avaliativos.

### Faça valer a pena

**1.** Sobre o atendimento educacional especializado (AEE), julgue as afirmativas abaixo como verdadeiras (V) ou falsas (F):

( ) O AEE prevê a elaboração de um plano de ensino individualizado com o propósito de replicar as atividades acadêmicas trabalhadas em sala de aula.

( ) O AEE no ensino fundamental não tem como objetivo replicar os mesmos conteúdos acadêmicos trabalhados em sala de aula comum.

( ) O AEE na educação infantil pode ocorrer de diferentes maneiras, por exemplo, por meio de estimulação precoce com uso de estratégias lúdicas.

Assinale a alternativa correta:

a) V – F – F.

b) F – V – V.

c) F – F – F.

d) V – V – V.

e) F – V – F.

**2.** No tocante à estrutura e ao funcionamento da educação infantil e do ensino fundamental, relacione A para educação infantil e B para ensino fundamental.



- ( ) É a primeira modalidade de ensino da educação básica.
- ( ) Está dividida em duas etapas, uma primeira que contempla o ensino do primeiro ao quinto ano e outra do sexto ao nono.
- ( ) É dividida em uma parte na qual a matrícula não é obrigatória e depende dos pais ou responsáveis e uma segunda parte que requer matrícula obrigatória.

Assinale a alternativa que representa a sequência correta:

- a) A – A – A.
- b) B – B – B.
- c) A – B – A.
- d) A – A – B.
- e) B – B – A.

**3.** Em relação ao atendimento educacional especializado (AEE) e à atuação do psicólogo escolar, julgue as afirmativas abaixo como verdadeiras (V) ou falsas (F):

- ( ) O psicólogo escolar pode contribuir como consultor colaborativo na construção do plano de ensino individualizado em conjunto com o professor de Educação Especial.
- ( ) O psicólogo escolar pode contribuir com atividades que favoreçam a estimulação precoce, durante o AEE realizado na educação infantil.
- ( ) O psicólogo escolar pode realizar formações continuadas que visam ao trabalho de estratégias pedagógicas lúdicas que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes.

Assinale a alternativa que caracteriza a sequência correta:

- a) V – F – F.
- b) F – V – V.
- c) F – F – F.
- d) V – V – V.
- e) V – F – V.

# Referências

ANTUNES, M. A. M. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008.

\_\_\_\_\_. Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 3, p. 371-386, 2014.

BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Consultoria colaborativa: estratégias para o ensino de leitura e escrita. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 18, n. 3, p. 141-155, 2016.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 15 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 6 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão – LBI. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 21 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BAPTISTA, C. R.; VIEGAS, L. T. Reconfiguração da Educação Especial: Análise da Constituição de um Centro de Atendimento Educacional Especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 429-442, set. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382016000300429&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000300429&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 4 out. 2017.

CALHEIROS, D. S.; FUMES, N. L. F. A Educação Especial em maceió/alagoas e a implementação da política do atendimento educacional especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 2, p. 249-264, jun. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382014000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000200008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 4 out. 2017.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento educacional especializado – Pessoa com surdez**. Brasília: MEC, 2007.

GUZZO et al. Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. spe, p. 131-141, 2010.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre Educação Especial e educação regular. **Educar em Revista**, v. 41, n. 1, p. 81-93, 2011.

NEVES, M. M. B. J et al. Formação e atuação em Psicologia escolar: análise das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de Psicologia escolar e educacional. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 22, n. 2, p. 2-11, 2002.

SILVA, A. M.; MENDES, E. G. Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 1, p. 53-70, 2012.

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

WILLIAMS, L.; AIELLO, A. L. **Inventário Portage Operacionalizado**: intervenção com famílias. São Paulo: Memmon, 2001.



# Público-alvo da Educação Especial: definição, caracterização e intervenção

## **Convite ao estudo**

Caro aluno, estamos na metade do nosso material didático. Até agora, estudamos duas unidades que se referiram ao contexto histórico, social e normativo da Educação Especial e também aos conteúdos que trataram acerca da educação infantil, do ensino fundamental e dos serviços oferecidos pela Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Para a Unidade 3, a proposta é desenvolver as seguintes competências: identificar o público-alvo da Educação Especial e caracterizar tal demanda, assim como levantar as possibilidades de adaptação curricular e propor a elaboração do Plano de Ensino Individualizado para um estudante público-alvo da Educação Especial.

Portanto, a proposta desta unidade é trabalhar de maneira acurada o público-alvo da Educação Especial, a partir da caracterização dos comportamentos definidores para a compreensão de cada transtorno e deficiência que abrange esse público-alvo. Na primeira seção, abordaremos de maneira geral o tripé do público-alvo da Educação Especial: pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e iniciaremos a discussão sobre definição, classificação e possibilidades de intervenção educacional com os estudantes com deficiências física, visual e auditiva. Na Seção 3.2, trataremos da definição, da classificação e de possíveis intervenções educacionais com os estudantes com deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento (atualmente denominado pelos manuais oficiais da saúde como transtorno do neurodesenvolvimento) e altas habilidades/superdotação. Na terceira e última seção, aprenderemos sobre

as possíveis estratégias de intervenção que têm como objetivo o ensino e os desafios relacionados ao Código Braille, à Libras e ao bilinguismo, as possibilidades de adaptação curricular e a elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI).

Para tanto, contamos com a participação da personagem Clarisse, da área da Psicologia Escolar, que exerce o seu trabalho no Ensino Fundamental, em conjunto com os professores e coordenadores. Na escola em que ela atua, foram matriculados três estudantes público-alvo da Educação Especial no primeiro ano do Ensino Fundamental. Um deles tem deficiência intelectual, outro apresenta deficiência visual e o terceiro, autismo. Clarisse está responsável por contribuir com as adaptações curriculares dos alunos e, também, por colaborar com a criação do Plano de Ensino Individualizado (PEI) de cada um deles, juntamente com a professora de sala de aula e a professora de Educação Especial. Para a realização de tal serviço, quais artigos científicos relatados na Unidade 2 podem auxiliar o trabalho de Clarisse? Quais as principais características do público-alvo descritas nas diretrizes normativas? Quais as possíveis estratégias educacionais que podem ser desenvolvidas com o público-alvo?

Tais questionamentos são fundamentais para a compreensão dos conteúdos tratados ao longo da Unidade 3. A proposta é conhecer as principais características de cada deficiência, transtorno e possibilidades de intervenção, para que você possa atuar em sua área profissional com conhecimentos sólidos na pesquisa científica, diminuindo as chances de desinformação, despreparo e preconceito. Afinal, a inclusão começa na escola! É no ambiente educacional que temos o contato com a pluralidade e a diversidade, visando à prática e ao exercício da cidadania.

# Seção 3.1

## **Público-alvo da Educação Especial: caracterização dos comportamentos definidores – Parte 1**

### **Diálogo aberto**

Clarisse é psicóloga escolar e desenvolve o seu trabalho com os professores e coordenadores no Ensino Fundamental. Neste ano, sua escola conta com três estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados no primeiro ano do Ensino Fundamental. Um deles tem deficiência intelectual, outro apresenta deficiência visual e o terceiro, autismo. Clarisse está responsável por contribuir com as adaptações curriculares dos alunos, assim como por colaborar com a preparação de um PEI para cada um deles, em conjunto com a professora de sala de aula e a professora de Educação Especial. Para realização de tal serviço, ela recuperou os estudos dessa área e identificou o público-alvo descrito nas diretrizes normativas para contribuir de maneira efetiva com o processo de inclusão escolar desses estudantes.

Durante a sua pesquisa sobre o público-alvo da Educação Especial, Clarisse procurou achados descritos tanto nas normas educacionais como nos manuais oficiais da área da saúde. O seu objetivo foi, primeiramente, identificar os comportamentos definidores de cada deficiência. Nesse caso, como você poderia contribuir com os estudos de Clarisse, de modo a ajudá-la na operacionalização dos comportamentos envolvidos em cada deficiência?

### **Não pode faltar**

As diretrizes atuais e oficiais, na área educacional brasileira, estabelecem claramente o público-alvo da Educação Especial, ou seja, as deficiências e os transtornos presentes no escopo da Educação Especial. Os estudantes atendidos nesse contexto eram tratados como aqueles com necessidades especiais ou, ainda, com necessidades educacionais especiais. Contudo, essa nomenclatura não é mais utilizada. Atualmente, o termo correto é público-alvo da

Educação Especial. As normativas estudadas nas Unidades 1 e 2, tais como a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (BRASIL, 2016) e a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), identificam o público-alvo como um tripé composto por deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

No tocante ao termo deficiência, seu conceito diz respeito a um impedimento e não a uma incapacidade. O artigo segundo da LBI (BRASIL, 2016, [s.p.]) esclarece que:



[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

A avaliação das deficiências e dos transtornos considera os aspectos biopsicossociais, o que significa que apresentam características biológicas, psicológicas e sociais e deve ser realizada por uma equipe multiprofissional e interdisciplinar (BRASIL, 2016). É importante ressaltar que o uso de um teste psicológico, como no caso da Escala de Inteligência Wechsler para crianças, também conhecida popularmente como WISC, não é suficiente para aferir o diagnóstico de deficiência intelectual, quando aplicado de maneira isolada. A avaliação deve ser conduzida por diferentes profissionais, de acordo com as recomendações traçadas na LBI.



Os estudos mais recentes no campo da Educação Especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os estudantes. (BRASIL, 2008, p. 11)



Nesse caso, a avaliação deve estar contextualizada nos diferentes aspectos que abrangem o desenvolvimento humano, como os biopsicossociais, para que se possa considerar as diferentes vertentes, ao invés de aplicar um único teste psicológico e aferir um diagnóstico. De maneira geral, sobre os transtornos globais do desenvolvimento, a Política supracitada (BRASIL, 2008) se refere às “alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo” (BRASIL, 2008, p. 11). E no que tange às altas habilidades/superdotação, o mesmo documento cita que são estudantes que apresentam “potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008, p. 11). Na próxima seção tratamos de maneira acurada sobre essas temáticas.



### Refleta

Uma crítica que tem sido apontada atualmente diz respeito ao fato de a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva atender as demandas de todos os estudantes e, ao denominar o seu público-alvo de atendimento, não estaria se restringindo a uma parcela? Será essa a melhor forma de identificar uma demanda para desenvolver o trabalho? E os alunos com dislexia, disgrafia, discalculia, hiperatividade, déficit de atenção ou mesmo problemas de comportamento não poderiam se beneficiar dos diferentes serviços oferecidos pela Educação Especial na escola regular? Essa é uma questão que vem sendo discutida duramente em diversos eventos científicos da área, considerando a totalidade dos estudantes e não apenas uma parte específica. E o que você pensa sobre isso?

Contudo, é importante ressaltar que os comportamentos definidores dos transtornos e deficiências esbarram em duas grandes áreas, os manuais oficiais da saúde e as normativas educacionais nacionais. Evidentemente, o foco da unidade é tecer sobre tais comportamentos na perspectiva educacional, pois esse é o contexto no qual a disciplina está inserida, em sua totalidade. É fundamental ter em mente que os manuais da saúde apresentam características diferentes das que são expostas neste texto.

O foco da presente seção está nas deficiências física, visual e auditiva. Os conceitos tratados acerca dessas deficiências foram retirados da política educacional brasileira, especificamente do Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que estabelece as normas gerais para as pessoas com deficiência e os critérios básicos para a promoção da acessibilidade (BRASIL, 2004).

A deficiência física, de acordo com o artigo 5º, parágrafo 1º, inciso I do Decreto 5.296 (BRASIL, 2004, [s.p.]), envolve:



**Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, tri paresia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.**

O Decreto 5.296 (BRASIL, 2004, [s.p.]) faz distinção da deficiência física para a questão que implica a mobilidade reduzida. Conforme o artigo 5º, parágrafo 1º, inciso II, a pessoa com mobilidade reduzida não se enquadra no conceito de pessoa com deficiência, uma vez que “tenha por qualquer motivo dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção”.

Como já estudamos anteriormente, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço oferecido pela Educação Especial e serve como base para a efetivação da Educação Inclusiva na escola regular. No que concerne à deficiência física, a proposta do AEE pode ocorrer a partir de um trabalho que tenha como objetivo o ensino da mobilidade ao estudante, caso essa seja o impedidor no ambiente escolar. É fundamental lembrar sobre a importância da avaliação, antes da proposição de qualquer intervenção. Se, na avaliação, o que dificulta a autonomia do estudante em espaço escolar diz respeito à mobilidade, devido às barreiras arquitetônicas (por exemplo), então a intervenção a ser planejada visa ensinar caminhos alternativos ao estudante, de modo que ele possa se locomover de maneira independente.

Outra estratégia importante para o trabalho com alunos com deficiência física diz respeito ao uso de tecnologia assistiva (TA), quando necessário, para direcionar a rotina escolar do estudante, o que significa aprimorar tanto a mobilidade como também a comunicação (SCHIRMER et al., 2007). A TA é composta por recursos e serviços.

O recurso é o equipamento utilizado pelo aluno, que lhe permite ou favorece o desempenho de uma tarefa. O serviço de tecnologia assistiva na escola é aquele que buscará resolver os problemas funcionais do aluno, no espaço da escola, encontrando alternativas para que ele participe e atue positivamente nas várias atividades neste contexto. (SCHIRMER et al., 2007, p. 31)



#### Assimile

Os serviços de TA são geralmente de característica multidisciplinar e devem envolver profundamente o usuário da tecnologia e sua família, bem como os profissionais de várias áreas, já envolvidos no atendimento desse aluno. Outros profissionais como fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e psicólogos poderão auxiliar os professores na busca da resolução de dificuldades do aluno com deficiência. Convênios com secretaria da saúde e integração das equipes sempre serão bem-vindos. (SCHIRMER et al., 2007, p. 31)



É relevante destacar que aqui, no presente escopo, tratamos da questão do uso da TA para a deficiência física, porém ela pode ser utilizada por qualquer estudante público-alvo da Educação Especial.

A Figura 3.1 mostra um exemplo de uma atividade comumente usada na educação infantil, que visa ao recorte de desenhos. Esse exercício pode ser realizado a partir de um recurso ajustado, como a tesoura adaptada.

Figura 3.1 | Tesoura adaptada para realização de uma atividade de recorte

### Recorte

Na educação infantil todas as crianças estão se desafiando no uso da tesoura. Alguns alunos possuem maior facilidade, outros ainda mostram dificuldades, mas todos estão orgulhosos de seus feitos. Nesse caso, o menino com deficiência física não poderá participar da atividade de recorte e colagem, a menos que consigamos uma tesoura diferente para que ele possa manejá-la com a habilidade que possui (fechar a mão ou bater a mão). Encontramos ou construímos uma tesoura adaptada para nosso aluno, mas ele ainda não consegue manejar simultaneamente a tesoura e o papel. Nesse caso, mudamos a atividade, que de individual passa a ser coletiva: o grupo de alunos trabalha junto e um colega segura o papel, o outro usa a tesoura, o outro passa a cola e juntos fazem a colagem.

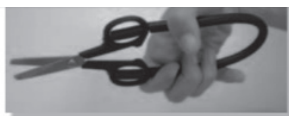


Figura B - Cortando com a tesoura adaptada.



Figura C - Tesoura adaptada em suporte fixo.



Figura A - Tesoura adaptada com arame revestido.



Figura D - Cortando a tesoura em suporte fixo.

Fonte: adaptada de Schirmer et al. (2007, p. 42).

A deficiência visual, por sua vez, de acordo com o artigo 5º, parágrafo 1º, inciso I do Decreto 5.296 (BRASIL, 2004, [s.p.]), envolve:



**Cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.**

Sá, Campos e Silva (2007, p. 15) conceituam as diferenças entre a cegueira e a baixa visão. “A cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente”. A cegueira pode acontecer desde o nascimento, chamada de cegueira congênita, ou ao longo da vida, denominada como adquirida. “Em alguns casos, a cegueira pode associar-se à perda da audição (surdocegueira) ou a outras deficiências. Muitas vezes, a perda da visão ocasiona a extirpação do globo ocular e a consequente necessidade de uso de próteses oculares em um dos olhos ou em ambos”.

A definição de baixa visão (ambliopia, visão subnormal ou visão residual) é complexa devido à variedade e à intensidade de comprometimentos das funções visuais. Essas funções englobam desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual que interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho geral (SÁ et al., 2007, p. 16).

No que concerne à intervenção educacional relacionada à deficiência visual, pode-se ter como base o ensino do Código Braille durante o AEE (Figura 3.2), assim como de ferramentas que facilitem a aquisição do conhecimento, no caso o Soroban (também conhecido como ábaco japonês, utilizado para atividades de matemática) ou mesmo estratégias adaptadas, a partir de recursos táteis que representem de maneira concreta os conteúdos ensinados. Por exemplo, imagine, em uma aula de geografia, um estudante cego que está aprendendo sobre o sistema solar sem qualquer recurso adaptado. Ele pode até criar imagens do sistema solar, a partir de uma descrição detalhada dada pelo professor de sala de aula, contudo, se ele tiver acesso a um material tátil, em que possa tocar e manipular ao longo das explicações, isso facilitará a compreensão do conteúdo em questão.

Figura 3.2 | Representação do alfabeto Braille

1ª série - série superior - utiliza os pontos superiores 1245	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
2ª série é resultante da adição do ponto 3 a cada um dos sinais da 1ª série	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t
3ª série é resultante da adição do pontos 3 e 6 aos sinais da 1ª série	u	v	x	y	z	ç	é	á	è	ú
4ª série é resultante da adição do ponto 6 aos sinais da 1ª série	â	ê	î	ô	ù	à	ñ/ï	ü	õ	ò/w
5ª série é formada pelos sinais da 1ª série posicionados na parte inferior da cela	ˆ	˙	˚	Sinal Diviso	?	!	=	“ ”	*	o (gen)
6ª série é formada com a combinação dos pontos 3456	í	ã	ó	Sinal de Alg.	Ponto Final ou Apóstrofo	- (hifen)				
7ª série é formada por sinais que utilizam os pontos da coluna direita da cela (456)	(4)	(45)	l Barra Vertical	(5)	Sinal de Maiúscula	\$	(6)			

Fonte: Sá et al. (2007, p. 23).



## Exemplificando

Os recursos que podem ser adaptados para atenderem as demandas de um estudante com deficiência visual englobam duas categorias: recursos ópticos e não ópticos, de acordo com Sá e colaboradores (2007). Os recursos ópticos compreendem telescópios, lunetas, óculos especiais com lentes de aumento, lentes monofocais esféricas, lupas manuais ou lupas de apoio ou de mesa. Já os recursos não ópticos abrangem a ampliação do tamanho da fonte, o uso de acetato amarelo (com o propósito de diminuir a incidência da claridade no papel), plano inclinado (carteira adaptada com a mesa inclinada), acessórios, como lápis 4B ou 6B, canetas com ponta porosa, programas com síntese de voz, softwares com magnificadores de tela, entre outros.

A deficiência auditiva, por sua vez, segundo o artigo 5º, parágrafo 1º, inciso I do Decreto 5.296 (BRASIL, 2004, [s.p.]) envolve “perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz”.

Durante o AEE, o estudante surdo pode aprender a Libras como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. A intervenção educacional nesse caso depende também do tradutor e intérprete de Libras e língua portuguesa, para que ocorra de maneira efetiva.



## Pesquise mais

O governo brasileiro publicou, no ano de 2007, uma série de cartilhas que tratam sobre as experiências do AEE, de acordo com o público-alvo, com exemplos de recursos didáticos arrolados para cada demanda. Esse material foi a base para a escrita desta seção e está disponível on-line e gratuitamente para aprofundar os seus conhecimentos na área.

Manual referente à deficiência física. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_df.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_df.pdf)>. Acesso em: 1 ago. 2017.

Manual referente à deficiência visual. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_dv.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf)>. Acesso em: 1 ago. 2017.

Manual que trata da deficiência auditiva. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_da.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf)>. Acesso em: 1 ago. 2017.

## Sem medo de errar

Clarisse está buscando conhecimentos acerca das deficiências, ou seja, os comportamentos definidores de cada uma delas. Nesse contexto, estudamos nesta seção os comportamentos presentes em três deficiências: física, visual e auditiva, a partir dos achados descritos nas normativas educacionais brasileiras.

A deficiência física, de acordo com o artigo 5º, parágrafo 1º, inciso I do Decreto 5.296 (BRASIL, 2004, [s.p.]), envolve:

**Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.**

A deficiência visual, por sua vez, conforme o artigo 5º, parágrafo 1º, inciso I do Decreto 5.296 (BRASIL, 2004, [s.p.]), envolve:

**Cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.**

A deficiência auditiva, por sua vez, segundo o artigo 5º, parágrafo 1º, inciso I do Decreto 5.296 (BRASIL, 2004, [s.p.]) envolve “perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz”.

### O uso de recursos e a deficiência visual

#### Descrição da situação-problema

Pedro tem deficiência visual e está matriculado na escola regular. A sua professora de sala de aula está muito preocupada, pois alega desconhecimento sobre esse tipo de deficiência e falta de formação para trabalhar com o estudante. Durante uma aula de matemática, que previa o ensino de gráficos, ele ficou completamente perdido, pois a professora não realizou qualquer adaptação dos materiais e apenas descreveu oralmente como os dados estavam dispostos no gráfico.

Pense que você está no lugar de Pedro e, ao ouvir as informações sobre o número dois do eixo da vertical que encontra o número três no eixo da horizontal, você conseguiria compreender o conteúdo, sem qualquer material tátil? Observe que você foi contratado como psicólogo escolar para auxiliar o professor e, sendo assim, quais orientações você lhe forneceria e como o ajudaria com a elaboração dos recursos?

#### Resolução da situação-problema

Primeiramente, é importante ressaltar que cada estudante é único, e é necessário conhecê-lo para propor o recurso, visto que cada aluno pode requerer adaptações diversificadas, de acordo com o conteúdo a ser trabalhado, apesar de apresentar uma mesma deficiência.

No caso citado, seria fundamental elaborar um material no qual o gráfico fosse construído em alto-relevo, de modo que o estudante pudesse tatear cada parte dele e aplicar no recurso as informações dadas oralmente pelo professor de sala de aula.

Devemos ter em mente que cada recurso é criado de acordo com o objetivo da atividade, assim como em conformidade com as necessidades individuais de cada estudante.



## Faça valer a pena

**1.** Henrique é um estudante cego matriculado na escola regular. Durante as aulas de Geografia, apresenta certas dificuldades, principalmente quando o conteúdo se refere à leitura de mapas. Sua professora de sala de aula alega que não tem tempo suficiente para suprir as demandas do estudante.

Nesse caso, assinale a conduta correta a ser adotada pela professora:

- a) O estudante pode sentar em dupla com um vidente, ajudando assim a professora na explicação das atividades, sem a necessidade de elaboração ou adaptação de qualquer recurso.
- b) O estudante, nesse caso, pode acompanhar apenas pela explicação oral da professora de sala de aula os conteúdos que tratam os mapas geográficos.
- c) A professora pode usar uma lupa para facilitar o acesso do aluno aos materiais, sem necessidade de elaborar qualquer recurso.
- d) Não é necessária a adaptação de material, pois se isso ocorrer será considerado como uma discriminação entre os estudantes, levando-se em conta o acesso igualitário aos materiais e recursos.
- e) É preciso adaptar os mapas para que eles sejam acessíveis ao estudante, com o uso, por exemplo, de alto-relevo, para que ele possa tatear todas as características necessárias para a compreensão do conteúdo.

**2.** Sobre as deficiências, avalie as seguintes afirmativas considerando V para verdadeiro e F para falso:

- ( ) Os recursos adaptados para atenderem as demandas de um estudante com deficiência visual podem envolver: recursos ópticos (telescópio, luneta etc.) e não ópticos (ampliação do tamanho da fonte, uso de acetato amarelo, plano inclinado etc.).
- ( ) Durante o AEE, o estudante surdo pode aprender língua portuguesa como primeira língua na modalidade escrita e, como segunda língua, Libras.
- ( ) Dentre os conteúdos a serem trabalhados durante o AEE com o estudante com deficiência física, pode-se desenvolver a comunicação e a mobilidade no espaço escolar.

Assinale a alternativa que apresenta a sequência correta:

- a) V – V – V.
- b) F – V – F.

- c) V – F – V.
- d) F – F – V.
- e) V – F – F.

**3.** Atualmente, o termo deficiência se refere à/ao \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ prazo, com natureza \_\_\_\_\_, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com uma ou mais barreiras pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Assinale a alternativa que completa corretamente as lacunas do texto:

- a) Incapacidade – longo – intelectual.
- b) Insuficiência – curto – cognitiva.
- c) Incompetência – intermediário – física.
- d) Impedimento – longo – física.
- e) Barreira – curto – social.

## Seção 3.2

### **Público-alvo da Educação Especial: caracterização dos comportamentos definidores – Parte 2**

#### **Diálogo aberto**

Clarisse é psicóloga escolar e está estudando os comportamentos definidores dos diagnósticos envolvidos no público-alvo da Educação Especial. Ao compreender os comportamentos definidores das deficiências visual, auditiva e física, vistos na seção anterior, ela foi aprender sobre os comportamentos presentes na deficiência intelectual, nos transtornos globais do desenvolvimento, assim como nas altas habilidades/superdotação, com o propósito de caracterizar o público-alvo da Educação Especial.

Imagine que você está no lugar de Clarisse. Reflita sobre como você organizaria o seu trabalho sobre as principais características comportamentais da deficiência intelectual, dos transtornos globais do desenvolvimento, assim como das altas habilidades/superdotação.

#### **Não pode faltar**

Já vimos as três deficiências (física, visual e auditiva) que integram o público-alvo da Educação Especial. O propósito desta seção é finalizar o estudo sobre as principais características e os comportamentos envolvidos na deficiência intelectual, nos transtornos globais do desenvolvimento e nas altas habilidades/superdotação.

A deficiência intelectual (DI) apresenta barreiras tanto no funcionamento intelectual quanto nas habilidades adaptativas, que englobam o desenvolvimento das habilidades sociais, conceituais e práticas. A DI já foi historicamente denominada como idiotia, retardo mental e deficiência mental, até a nomenclatura utilizada atualmente. O conceito contemporâneo estabelece uma avaliação não apenas das habilidades cognitivas que compõem a inteligência, mas sobretudo uma avaliação detalhada das habilidades adaptativas. Essas habilidades, por sua vez, são expressas em habilidades sociais

que envolvem empatia, comunicação assertiva, resolução de problemas interpessoais e outras; habilidades conceituais, que se referem aos conceitos dos objetos, símbolos, meios presentes na vida do estudante, e em habilidades práticas, que compreendem as resoluções de problemas do dia a dia e atividades da vida cotidiana, como uso adequado do banheiro, alimentar-se sem ajuda, dentre outros comportamentos (LUCKASSON et al., 2002).

Em termos de intervenção educacional, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve priorizar um plano de trabalho que supere as barreiras oriundas da deficiência intelectual. Nesse caso, “a acessibilidade não depende de suportes externos ao sujeito, mas tem a ver com a saída de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e a apropriação ativa do próprio saber” (BRASIL, 2007, p. 22).

Dessa maneira, as barreiras ocorrem nas “interações com o meio para assimilar as propriedades físicas do objeto de conhecimento, por exemplo: cor, forma, textura, tamanho e outras características retiradas diretamente desse objeto. Isso ocorre porque são pessoas que apresentam prejuízos no funcionamento, na estruturação e na construção do conhecimento” (BRASIL, 2007, p. 22).



Por esse motivo, não adianta propor-lhes atividades que insistem na repetição pura e simples de noções de cor, forma etc., para que, a partir desse suposto aprendizado, o aluno consiga entender essas e as demais propriedades físicas dos objetos, e ainda possa transpô-las para outros contextos de aprendizagem. A criança sem DI consegue espontaneamente retirar informações do objeto e construir conceitos, progressivamente. Já a criança com DI precisa exercitar sua atividade cognitiva, de modo que consiga o mesmo avanço ou uma aproximação dele. Esse exercício intelectual implica trabalhar a abstração através da projeção das ações práticas em pensamento. A projeção e a coordenação das ações práticas em pensamento são partes de um processo cognitivo que é natural nas pessoas que não têm DI. Para aquelas que têm uma DI, essa passagem deve ser estimulada e provocada, para que consigam interiorizar o conhecimento e fazer uso dele oportunamente. (BRASIL, 2007, p. 23)



A *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) é a associação mais antiga que defende os direitos do estudante com deficiência intelectual (DI). Foi criada em 1876 e, desde então, atua mundialmente com propostas para melhorar as suas condições de vida, a partir da promoção de políticas públicas, pesquisas científicas, intervenções efetivas e garantia dos direitos humanos universais. Disponível em: <<https://aaid.org/>>. Acesso em: 3 ago. 2017.

Em território nacional, acompanhe o Grupo de Trabalho sobre Educação à Distância e Educação Especial, sob coordenação da Prof. Dra. Iasmin Boveri da UFPR, que trata de diferentes trabalhos desenvolvidos com o público-alvo da Educação Especial. Disponível em: <<http://gteadees.com.br/sobre-o-gteadees/>>. Acesso em: 3 ago. 2017.

Nos casos de transtornos globais do desenvolvimento, é importante esclarecer uma situação antes de apresentar os conceitos e comportamentos definidores. Desde a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), foi caracterizado o público-alvo da Educação Especial, que envolve os indivíduos com transtornos globais do desenvolvimento. Em termos de normativa educacional brasileira, está correto mencionar que os indivíduos com tal transtorno são incluídos como público-alvo da Educação Especial. Contudo, no DSM-V, o manual oficial da área da saúde para diagnóstico e estatística dos transtornos mentais (APA, 2013), esse termo já foi modificado para transtornos do neurodesenvolvimento, englobando o Transtorno do Espectro Autista.

Portanto, em sua atuação profissional, você poderá ser questionado sobre os transtornos globais do desenvolvimento e saberá responder que, de acordo com as políticas educacionais nacionais, está correto mencionar esse termo e usá-lo em relatórios educacionais. Entretanto, para um trabalho na área da saúde com emissão de relatório, o termo mais apropriado para utilização é transtornos do neurodesenvolvimento.



De acordo com o DSM-V (APA, 2013), os transtornos do neurodesenvolvimento compreendem a deficiência intelectual (também denominada como transtorno do desenvolvimento intelectual), o transtorno de linguagem, da fluência e da comunicação social (pragmática), transtorno do espectro autista, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e transtornos específicos de aprendizagem.

De acordo com a Política (BRASIL, 2008) e com a Resolução nº 4 de 2009 (BRASIL, 2009), os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) se referem àqueles que manifestam alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, alterações qualitativas das interações sociais recíprocas, comprometimento na comunicação, repertório de interesses e atividades restritos, repetitivos e comportamento motor estereotipado. Nessa definição, estão presentes os quadros que envolvem o autismo clássico, a síndrome de Asperger, a síndrome de Rett, o transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e os transtornos invasivos sem outra especificação (SOE). As causas do TGD, em geral, são desconhecidas, e não existem testes laboratoriais ou marcadores biológicos que confirmem o diagnóstico. Portanto, a sua formulação baseia-se em critérios de ordem clínica (MERCADANTE; VAN DER GAAG; SCHWARTZMAN, 2006).

A síndrome de Rett diz respeito a um processo degenerativo progressivo do sistema nervoso, com prevalência no sexo feminino, devido à mutação de um gene relacionado ao cromossomo X. Mesmo com a identificação do gene, os mecanismos envolvidos ainda são desconhecidos. Tem início durante a infância e clinicamente pode ser compreendida em quatro etapas básicas: a) estagnação precoce, em que se nota uma estagnação do desenvolvimento, b) rapidamente destrutiva, com regressão psicomotora e perda de habilidades adquiridas, c) pseudoestacionária, em que pode ocorrer algumas melhoras no quadro sintomatológico, d) deterioração motora tardia, com desvio cognitivo e prejuízos motores. Para um diagnóstico diferencial, é necessário que tenha crises convulsivas e desaceleração do crescimento do perímetro cefálico para um quadro conclusivo que envolva a síndrome de Rett.

O transtorno desintegrativo da infância (TDI), também conhecido como psicose, é categorizado como TGD em função da perda das habilidades sociais e comunicativas proeminentes. É fundamental ressaltar que se trata de um transtorno extremamente raro. Não há deterioração continuada; após a regressão inicial, chega-se a um estado estável e, geralmente, manifesta-se após os dois anos e antes dos dez anos de idade.

**É uma condição extremamente rara. Fombonne revisou 32 pesquisas epidemiológicas sobre autismo e TDI. O TDI foi mencionado somente em quatro estudos. A prevalência da estimativa total nesses estudos foi de 1,7 por 100.000. (MERCADANTE et al., 2006, p. 14)**



Para se compreender os transtornos invasivos sem outra especificação (SOE), é necessário destacar que os indivíduos com SOE apresentam todos os comportamentos citados anteriormente no que concerne ao comprometimento na interação social recíproca, na comunicação e nos interesses e atividades restritos, repetitivos e estereotipados, mas não são satisfeitos os critérios para os demais transtornos globais do desenvolvimento. Portanto, trata-se de uma categoria diagnóstica de exclusão.

O autismo é denominado no DSM-V (APA, 2013) como transtorno do espectro do autismo (TEA). Na Política (BRASIL, 2008), tanto o autismo clássico quanto a síndrome de Asperger são referenciados atualmente como TEA. Na definição atual do TEA pelo DSM-V (APA, 2013), não é realizada a distinção entre autismo clássico e síndrome de Asperger, pois ambos estão inseridos na mesma nomenclatura. Assim, o termo espectro apresenta uma ampla variedade de sintomas, abrangendo desde o autismo clássico, também nomeado como síndrome de Kanner, até o autismo de alto funcionamento, envolvendo a síndrome de Asperger. Isso significa que o foco da definição do TEA está no nível de ajuda/suporte que o estudante carece, resultando em TEA leve, moderado e grave, de acordo com o seu nível de funcionamento.

A síndrome de Asperger até então era diferenciada do autismo porque os estudantes com essa síndrome não apresentavam atrasos significativos na linguagem e no desenvolvimento cognitivo. O comprometimento estava centrado nas dificuldades de interação social, especialmente em contexto escolar. Contudo, é importante

lembrar que, na nomenclatura atual, de acordo com o DSM-V (APA, 2013), não é feita tal distinção entre síndrome de Asperger e autismo, pois ambos são considerados como TEA.

Os critérios diagnósticos do TEA, segundo o DSM-V (APA, 2013), implicam comprometimentos no comportamento social, com dificuldades persistentes na comunicação social recíproca e na interação social em diferentes contextos, assim como manifestações de comportamentos inadequados, expressos em interesses restritos, repetitivos e estereotipados.

O foco do TEA está centrado no desenvolvimento, o que significa que tais estudantes apresentam um desenvolvimento idiossincrático, ou seja, aquele que não segue a mesma lógica que o desenvolvimento de um estudante sem TEA. Dessa maneira, é considerado como desenvolvimento irregular, pois pode apresentar habilidades muito funcionais e outras deficitárias. Em função disso, existe uma dificuldade para se estabelecer intervenções por causa das diferentes variações sintomatológicas. Antigamente, o diagnóstico ocorria aos 36 meses de idade, ou seja, esperava-se até os três anos para concluí-lo. Com a mudança para espectro, o diagnóstico pode ser realizado em qualquer momento, o que pode torná-lo mais suscetível a erros. Não há um exame genético que comprove o TEA, o que significa que as causas são múltiplas. Além disso, afeta a maior parte dos meninos, em comparação às meninas, em uma estimativa de quatro a cinco meninos para cada menina, podendo manifestar deficiência intelectual ou não, a depender da idade que o estudante inicia o tratamento, assim como da sua intensidade (frequência).

No tocante à intervenção educacional do estudante com TGD, é fundamental considerar a individualidade de cada um para que seja possível avaliar o nível de apoio e a intensidade de intervenção para cada um deles, de modo a promover diferentes práticas pedagógicas que atendam as necessidades individuais de cada aluno, assim de implementar a Educação Inclusiva (BRITO; MISQUIATI, 2013).



**Primeiramente, ao identificar diferenças específicas no desenvolvimento de seus alunos, o professor pode adotar a conduta de discutir o caso com coordenadores e gestores da escola, além de outros profissionais que possam estar envolvidos com a equipe educacional,**



como fonoaudiólogos, psicólogos, entre outros. A partir disso, pode-se começar a elaboração de um plano que objetive responder às necessidades da criança. A interação com a família é um elemento central na avaliação e intervenção do aluno, portanto, deve-se estabelecer um contato cuidadoso com ela, para obter informações complementares e realizar as orientações sobre os encaminhamentos externos à escola, como a médicos e/ou terapeutas que podem ser necessários para melhor atendimento do aluno. Além disso, o professor e toda equipe escolar podem estabelecer contato com outros profissionais que atendam ao aluno, solicitar e fornecer informações, buscando favorecer a melhor inclusão, não somente escolar, mas também a inclusão social desse aluno. (BRITO; MISQUIATI, 2013, p. 105-106)



### Exemplificando


Outras estratégias que exemplificam as intervenções educacionais de estudantes com TGD foram descritas por Brito e Misquiati (2013).

Como recursos para favorecer o aprendizado de alunos com TGD, podem ser empregadas estratégias relacionadas a áreas de interesses e habilidades específicos do aluno, como o interesse acentuado por um determinado assunto, como trens ou mapas. Os recursos visuais oferecidos paralelamente aos estímulos auditivos também são úteis para facilitar a compreensão do aluno com TGD, como escrita, figuras e até mesmo fotos. Em relação à escrita, alguns desses alunos podem apresentar dificuldades de coordenação motora e necessitar de apoio adicional, como o acompanhamento das aulas, por exemplo, com indicação e monitoramento do uso de gravador para registro das aulas, computador para digitação ou mesmo entregar, no início da aula ou semana, a versão escrita dos conteúdos que serão abordados. É fundamental incentivar e criar estratégias que favoreçam o estabelecimento e manutenção de amizades. (BRITO, 2011 apud BRITO; MISQUIATI, 2013, p. 107-108)

Explicitar claramente atividades e normas básicas realizadas no cotidiano e regras envolvidas nas interações sociais com seus colegas pode ajudar a respeitar a vez do outro, os objetos pertencentes ao outro, pedir, agradecer e oferecer ajuda, fazer e responder perguntas, entre muitas outras que envolvem as habilidades sociais. Habilidades cognitivas e acadêmicas consideradas suficientes para o bom desempenho em sala de aula regular podem passar despercebidas e ser ignoradas por professores, quando houver importante comprometimento nas habilidades sociais, sobretudo, na comunicação com propósito social. (BRITO; MISQUIATI, 2013, p. 107-108)

No que tange aos estudantes com altas habilidades/superdotação, a Política (BRASIL, 2008, [s.p.]) os define como “aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade”. Devemos salientar que, embora a Política apresente uma definição educacional, ainda não existe consonância nas áreas de estudos que envolvem a superdotação. Inclusive, não é consenso nesse campo o uso dos termos altas habilidades/superdotação, pois o conceito é carregado de mitos e estereótipos que podem dificultar a identificação e o desenvolvimento desses estudantes.

As altas habilidades, em geral, aparecem de maneira precoce no repertório do estudante e são consistentes ao longo de todo o desenvolvimento, nas diferentes áreas. Alguns comportamentos foram identificados como presentes para a compreensão da superdotação no manual elaborado pelo Ministério da Educação para o atendimento educacional de estudantes com altas habilidades/superdotação. Contudo, é fundamental ressaltar que apesar dessa lista de comportamentos apresentar evidências científicas, nem todos os estudantes apresentam todos os comportamentos, visto que cada pessoa é única e a superdotação envolve um grupo altamente heterogêneo.

- 
- Grande curiosidade a respeito de objetos, situações ou eventos, com envolvimento em muitos tipos de atividades exploratórias;
  - Autoiniciativa, tendência a começar sozinho as atividades, a perseguir interesses individuais e a procurar direção própria;
  - Originalidade de expressão oral e escrita, com produção constante de respostas diferentes e ideias não estereotipadas;
  - Talento incomum para expressão em artes, como música, dança, teatro, desenho e outras;
  - Habilidade para apresentar alternativas de soluções, com flexibilidade de pensamento;
  - Abertura para realidade, busca de se manter a par do que o cerca, sagacidade e capacidade de observação;
  - Capacidade de enriquecimento com situações-problema, de seleção de respostas, de busca de soluções para problemas difíceis ou complexos;
  - Capacidade para usar o conhecimento e as informações, na busca de novas associações, combinando elementos, ideias e experiências de forma peculiar;
  - Capacidade de julgamento e avaliação superiores, ponderação e busca de respostas lógicas, percepção de implicações e consequências, facilidade de decisão;
  - Produção de ideias e respostas variadas, gosto pelo aperfeiçoamento das soluções encontradas;
  - Gosto por correr risco em várias atividades;
  - Habilidade em ver relações entre fatos, informações ou conceitos aparentemente não relacionados, e
  - Aprendizado rápido, fácil e eficiente, especialmente no campo de sua habilidade e interesse. (BRASIL, 2006, p. 14-15)



### Refleta

A questão das altas habilidades/superdotação envolve uma crença do senso comum que diz respeito a um estudante muito inteligente, com grande prestígio social e, por essa razão, ele geralmente não é considerado como foco de preocupação docente e muitos educadores apresentam dificuldades para concebê-lo como público-alvo da Educação Especial, devido às facilidades que apresenta no domínio dos conteúdos acadêmicos ou mesmo outros talentos e habilidades. Nesse contexto, o trabalho do psicólogo em ambiente escolar fica mais

centrado aos alunos que não aprendem, como no caso da deficiência intelectual e dos transtornos globais de desenvolvimento. Num trabalho com estudantes com altas habilidades/superdotação, como você desenvolveria sua intervenção? E como contribuiria para romper com a crença do senso comum em relação ao prestígio social que tal rótulo pode provocar, o que justificaria a não intervenção psicológica?

Em termos educacionais, a Resolução nº, 4 de 2009 (BRASIL, 2009, [s.p.]) identifica, em seu artigo 7º, possibilidades de intervenção educacional, a destacar:



**os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.**

Outra questão importante se refere aos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/SD) que contribuem para a sensibilização da comunidade ao reconhecimento das situações referentes às altas habilidades/superdotação. Tais núcleos podem estabelecer um diálogo direto com os serviços de AEE, embora cada um apresente um objetivo diferenciado no tocante à intervenção educacional. Os NAAH/SD são pouco divulgados nas normativas oficiais e, muitas vezes, carecem de recursos, o que reitera a baixa observância das políticas públicas destinadas aos estudantes com altas habilidades, diferentemente do que acontece com os que têm deficiência.

A legislação prevê, além do enriquecimento curricular, a aceleração de conteúdos, de disciplinas e até do ano escolar para estudantes devidamente identificados com AH/SD. O diagnóstico precisa ser feito por uma equipe multidisciplinar, em parceria com a escola. Existem questionamentos quanto à aceleração, principalmente no que tange à não linearidade e simultaneidade dos desenvolvimentos cognitivo e socioemocional, pois nem sempre caminham em conjunto.

Assim, finalizamos o estudo sobre as principais características que circundam o perfil comportamental dos estudantes público-alvo da Educação Especial, assim como as possibilidades de intervenção educacional com tal demanda.

## **Sem medo de errar**

Clarisse pesquisou sobre as principais características que definiam os comportamentos da deficiência intelectual, dos transtornos globais do desenvolvimento e das altas habilidades/superdotação. Contudo, deparou-se com um dilema sobre qual orientação seguir, visto que de um lado estavam os achados provenientes da política educacional brasileira, com a nomenclatura dos transtornos globais do desenvolvimento e, de outro lado, os manuais oficiais da saúde, com a atualização mais recente e referindo-se aos transtornos do neurodesenvolvimento. Sendo assim, a partir dos conteúdos trabalhados ao longo da seção, Clarisse compreendeu que seguirá as recomendações da saúde ou os achados educacionais dependendo do contexto em que estiver atuando como psicóloga.

De acordo com o DSM-V (APA, 2013), os transtornos do neurodesenvolvimento englobam a deficiência intelectual, também denominada como transtorno do desenvolvimento intelectual, o transtorno de linguagem, da fluência e da comunicação social (pragmática), o transtorno do espectro autista, o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e os transtornos específicos de aprendizagem. E em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e com a Resolução nº 4 de 2009 (BRASIL, 2009), os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) se referem àqueles que manifestam alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, alterações qualitativas das interações sociais recíprocas, comprometimento na comunicação, repertório de interesses e atividades restritos, repetitivos e comportamento motor estereotipado. Nessa definição, estão presentes os quadros que envolvem autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação (SOE).

### Inclusão escolar de estudantes com TEA

#### Descrição da situação-problema

Joaquim é um estudante da educação infantil e foi recentemente diagnosticado com transtorno do espectro do autismo (TEA). Ao receber o diagnóstico, sua mãe o entregou à professora imediatamente, e a docente, estando disposta a ajudar, resolveu estudar sobre quais adaptações poderia realizar para promover a aprendizagem do aluno em questão. Nesse caso, como você orientaria a professora em relação à definição das atividades?

#### Resolução da situação-problema

Diferentes estratégias educacionais podem ser realizadas para promover a aprendizagem de Joaquim e, para isso, primeiramente deve-se fazer uma avaliação para identificar as habilidades que o estudante apresenta, assim como os déficits. Algumas sugestões podem envolver a oferta de recursos visuais em conjunto com estímulos auditivos para facilitar a compreensão dos estudantes. Outra opção é a organização da rotina visual, com uso de imagens de cada atividade que será realizada em cada momento, durante a sua permanência no ambiente escolar. Ademais, ensinar habilidades sociais e de brincadeiras entre pares durante as atividades em sala de aula, assim como no parque. Evidentemente, tais ideias são apenas sugestões e podem ou não ser acatadas pelos profissionais, pois o que será fundamental para a escolha da atividade é o desempenho do estudante na avaliação para elaboração do seu Plano de Ensino Individualizado (PEI).

### Faça valer a pena

**1.** Sobre a deficiência intelectual, avalie as afirmativas abaixo como verdadeiras (V) ou falsas (F):

( ) Para diagnosticar a deficiência intelectual, é necessário avaliar apenas o funcionamento intelectual do indivíduo, sem necessidade de aferir as demais áreas do desenvolvimento.

( ) Atualmente, o termo correto se refere à deficiência intelectual, porém historicamente já foram utilizados retardo mental e deficiência mental.

( ) Um dos trabalhos possíveis de serem realizados ao estudante com deficiência intelectual envolve o ensino das habilidades sociais, como a comunicação assertiva e a empatia.

Assinale a alternativa correta:

a) V – F – F.

b) V – V – V.

c) F – F – F.

d) F – V – V.

e) F – V – F.

**2.** Associe os transtornos globais do desenvolvimento (TGD) com as suas principais características, sendo 1 para síndrome de Rett, 2 para transtorno desintegrativo da infância e 3 para transtornos invasivos sem outra especificação (SOE).

( ) Também denominado como psicose, é categorizado como TGD em função da perda das habilidades sociais e comunicativas proeminentes, contudo trata-se de um transtorno extremamente raro.

( ) Trata-se de uma categoria de exclusão, pois apresenta comprometimento na interação social recíproca, na comunicação e nos interesses e atividades restritos, repetitivos e estereotipados, mas não são satisfeitos os critérios para os demais transtornos.

( ) Processo degenerativo progressivo do sistema nervoso, com prevalência no sexo feminino, devido à mutação de um gene relacionado ao cromossomo X.

Assinale a alternativa com a sequência correta:

a) 2 – 3 – 1.

b) 3 – 2 – 1.

c) 1 – 2 – 3.

d) 1 – 3 – 2.

e) 2 – 1 – 3.

**3.** Pessoas com \_\_\_\_\_ são aquelas que apresentam \_\_\_\_\_ elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e \_\_\_\_\_.

Assinale a alternativa que preenche corretamente as lacunas do texto:

- a) Altas habilidades/superdotação; comprometimento; cognitivo.
- b) Deficiência intelectual; rebaixamento; habilidades sociais.
- c) Altas habilidades/superdotação; potencial; criatividade.
- d) Transtorno do espectro do autismo; comprometimento; comunicação.
- e) Transtorno desintegrativo da infância; potencial; comunicação.



## Seção 3.3

### **Público-alvo da Educação Especial: estratégias de intervenção**

#### **Diálogo aberto**

Clarisse, psicóloga escolar, está desenvolvendo o seu trabalho com três estudantes público-alvo da Educação Especial. Um deles tem deficiência intelectual, outro possui deficiência visual e, o terceiro, autismo. Após compreender e caracterizar o público-alvo da Educação Especial, o próximo passo de Clarisse foi propor as adaptações curriculares necessárias para cada estudante e, na sequência, elaborar o Plano de Ensino Individualizado (PEI) juntamente com os professores envolvidos com cada aluno. A primeira questão levantada pelos docentes é com relação ao ponto de partida: quais os caminhos para realizar a adaptação e o plano? Como você responderia à dúvida relatada pelos professores, se estivesse no lugar de Clarisse?

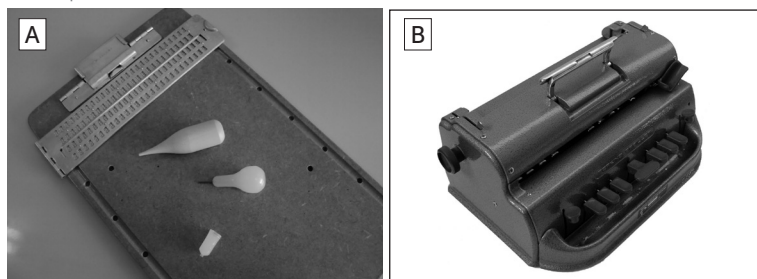
#### **Não pode faltar**

O foco de discussão desta seção envolve as principais estratégias de intervenção com o público-alvo da Educação Especial. Para cumprir tal objetivo, foram selecionados quatro tópicos principais: o ensino do sistema Braille; o ensino de Libras e o bilinguismo; as proposições de adaptações curriculares e a elaboração do PEI.

O sistema Braille foi criado em 1825 por Louis Braille, na França, tornando-se reconhecido mundialmente como um código ou um meio de leitura e escrita de pessoas cegas. É composto pela combinação de 63 pontos que representam as letras do alfabeto, assim como os números e outros símbolos. "A combinação dos pontos é obtida pela disposição de seis pontos básicos, organizados espacialmente em duas colunas verticais com três pontos à direita e três à esquerda de uma cela básica denominada cela braille" (SÁ et al. 2007, p. 22).

A escrita Braille ocorre por meio dos seguintes instrumentos: reglete e punção ou a partir de uma máquina de escrever Braille, conforme mostra a Figura 3.3.

Figura 3.3 | Instrumentos utilizados para a escrita em Braille: A. Reglete e punção; B. Máquina de escrever Braille.



Fonte: A. <<https://goo.gl/UJ9jHP>>; B. <<https://goo.gl/Zttrm9B>>. Acesso em: 8 ago. 2017.



A reglete é uma régua de madeira, metal ou plástico com um conjunto de celas braille dispostas em linhas horizontais sobre uma base plana. O punção é um instrumento em madeira ou plástico no formato de pera ou anatômico, com ponta metálica, utilizado para a perfuração dos pontos na cela braille. O movimento de perfuração deve ser realizado da direita para a esquerda para produzir a escrita em relevo de forma não espelhada. Já a leitura é realizada da esquerda para a direita. Esse processo de escrita tem a desvantagem de ser lento devido à perfuração de cada ponto, exige boa coordenação motora e dificulta a correção de erros. A máquina de escrever tem seis teclas básicas correspondentes aos pontos da cela braille. O toque simultâneo de uma combinação de teclas produz os pontos que correspondem aos sinais e símbolo desejados. É um mecanismo de escrita mais rápido, prático e eficiente. A escrita em relevo e a leitura tátil baseiam-se em componentes específicos no que diz respeito ao movimento das mãos, mudança de linha, adequação da postura e manuseio do papel. Esse processo requer o desenvolvimento de habilidades do tato que envolvem conceitos espaciais e numéricos, sensibilidade, destreza motora, coordenação bimanual, discriminação, dentre outros aspectos. Por isso, o aprendizado do sistema braille deve ser realizado em condições adequadas, de forma simultânea e complementar ao processo de alfabetização dos alunos cegos. (SÁ et al., 2007, p. 25)

Dentre as maneiras existentes para aprender o sistema Braille destacam-se: grupos ou individuais, cursos, oficinas e ferramentas on-line (SÁ et al., 2007).



### Pesquise mais

O Braille Virtual é um curso on-line elaborado por uma equipe de pesquisadores da Universidade de São Paulo – USP, com o propósito de favorecer o ensino do sistema Braille de maneira simples, gratuita e lúdica. O programa está disponível para download em: <<http://www.braillevirtual.fe.usp.br>>. Acesso em: 3 ago. 2017.

Em relação ao ensino de Libras para estudantes surdos, o desafio atual é convencer as famílias a ensinarem a língua aos seus filhos desde a mais tenra idade, já que poucas famílias aceitam aprender uma nova língua para comunicar-se com os seus filhos. Nesse contexto, imagine que os pais do estudante surdo sejam ouvintes e nenhum deles comunica-se por meio da Libras, então você deve pensar como eles comunicam-se, ou ainda, como interagem? Infelizmente, priorizam o ensino da língua oral e desenvolvem formas de comunicação caseira (gestos caseiros – *home signs*). Esses sinais favorecem a interação entre pais e filhos, de maneira a suprir as necessidades básicas dos filhos, porém é uma forma de comunicação restrita e que não se mostra suficiente para garantir o desenvolvimento da linguagem, além de restrições na aprendizagem de outros comportamentos mais complexos (RESENDE, 2016).

Considerando as relações sociais para o desenvolvimento da linguagem, acredita-se que a língua de sinais seja a única capaz de criar condições para que o surdo atue ativamente em sua comunidade. Contudo, em diferentes teorias, as discussões mostram a obrigatoriedade dos surdos desenvolverem a língua oral (acompanhada ou não de sinais) e, como resultado, a educação é planejada a partir da língua utilizada pelos ouvintes e não pelos integrantes da própria comunidade surda. A Libras se refere a uma língua viso-gestual, criada pelos surdos brasileiros, do mesmo modo que as demais línguas foram concebidas por outros grupos específicos. É uma língua natural que apresenta as mesmas complexidades das demais línguas, com estrutura gramatical própria, visa à comunicação e serve como base para o desenvolvimento do pensamento e não é

uma língua universal, pois varia de acordo com cada país. A diferença da Libras para outras línguas envolve o canal de comunicação, visto que na Libras o canal é viso-motor, enquanto na língua oral o canal é oral-auditivo (LACERDA, 2006; RESENDE, 2016).

Os movimentos oriundos das comunidades surdas contribuíram para a promoção e o estabelecimento das normativas atuais. Com a implementação da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), em 2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, tornou-se obrigatória a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de licenciatura (que têm como objetivo a formação de professores), assim como de fonoaudiologia. Contudo, a Libras não pode substituir a modalidade escrita da língua portuguesa, de acordo com essa mesma lei.

A escolarização de alunos surdos tem surtido poucos resultados eficazes por não estar atenta às suas necessidades linguísticas, culturais e curriculares. Os estudantes surdos estão inseridos em classes de ouvintes, encontram dificuldades de acesso à língua oral e escrita, culminando em uma defasagem de conhecimentos mesmo após anos de escolarização. Como uma forma alternativa a esse quadro, foi criada a educação bilíngue, inicialmente proposta em 1980, partindo do pressuposto de que o surdo deve ser exposto o mais precocemente possível a uma língua de sinais, por ser acessível e desenvolvida por ele sem que sejam necessárias condições especiais (RESENDE, 2016). Nesse contexto, a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2016) esclarece que a educação bilíngue tem como propósito o ensino primário de Libras como primeira língua (L1) e de Língua Portuguesa como segunda língua (L2), na modalidade escrita em escolas, classes bilíngues e em escolas inclusivas. Ademais, devem estar disponíveis os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino de Libras para os demais alunos da escola.

Países que optaram oficialmente por essa abordagem evidenciam resultados satisfatórios referentes ao desenvolvimento e à aprendizagem das pessoas surdas. O objetivo da proposta da educação bilíngue implica prioritariamente contemplar o direito linguístico do surdo em ter acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua da qual ele tenha domínio (LACERDA, 2006; RESENDE, 2016).

O Decreto 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) sobre a Libras, entende a educação bilíngue para surdos como uma questão social que compreende a Libras e a língua portuguesa. Embora o Decreto defenda que a educação de surdos possa ocorrer em escolas bilíngues, não exclui a possibilidade de ser desenvolvida em escolas da rede regular de ensino, desde que haja professores, tradutores e intérpretes de Libras/língua portuguesa para: “viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas” (Artigo 21º, §1º, Inciso II, [s.p.]), “no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino” (Artigo 21º, §1º, Inciso III, [s.p.]).

Entretanto, no Brasil, a efetivação de propostas educacionais bilíngues ocorre isoladamente, muitas vezes de forma experimental. Alguns estudantes estão matriculados em classes/escolas especiais que atuam em uma perspectiva que pretende que o estudante surdo se comporte como um ouvinte, a partir da leitura labial da língua oral, assim como da leitura e escrita da língua portuguesa. E os demais estudantes estão matriculados em classes de ouvintes, em escolas regulares, nas quais se esperam os mesmos comportamentos citados anteriormente. Infelizmente, ainda são poucas as escolas que contam com professores surdos no seu quadro de docentes (RESENDE, 2016).



**Refleta**

A inclusão escolar requer modificações da escola para receber todos os alunos e lidar com todas as diferenças presentes em seu escopo, independentemente de sua origem social, étnica ou linguística. Contudo, essa não é uma realidade de muitas escolas brasileiras, pois vários estudantes surdos, por exemplo, não são atendidos em suas condições sociolinguísticas especiais, não se realizam concessões metodológicas, além do currículo não ser repensado. Como podemos propor alterações nesse cenário que contemplem as condições linguísticas e culturais que favoreçam a todos os estudantes?

A despeito das adaptações curriculares, é fundamental destacar que não são todos os estudantes público-alvo da Educação Especial que carecem desse recurso. O conceito de adaptação refere-se a uma resposta educacional fornecida pelo sistema educacional, de modo a favorecer todos os estudantes (LEITE, 2008). As adaptações

são realizadas a partir de uma avaliação do repertório de entrada dos estudantes.

Leite (2008) divide as adaptações em duas grandes áreas. Uma delas que envolve adaptações curriculares de grande porte e a outra, adaptações curriculares de pequeno porte. A primeira remete à ideia de usar diferentes atores sociais, que ultrapassam as funções dos professores, abrangendo, por exemplo, ações técnico-administrativas, de natureza política, burocrática, financeira, dentre outras, que requerem modificações no projeto político-pedagógico da escola ou mesmo a participação de profissionais da área da saúde, adaptações do espaço físico da escola, dos mobiliários e da organização didática (número de alunos). A segunda, de pequeno porte, remete à adaptação centralizada no currículo e, portanto, diz respeito a uma ação direta do professor. "Tais adaptações têm o objetivo de garantir que o aluno com deficiência participe produtivamente do processo de ensino e aprendizagem, na sala comum da escola regular, com outros alunos da mesma idade que ele" (LEITE, 2008, p. 16).



### Exemplificando

No caso do estudante cego,



[...] algumas atividades predominantemente visuais devem ser adaptadas com antecedência e outras, durante a sua realização por meio de descrição, informação tátil, auditiva, olfativa e qualquer outra referência que favoreçam a configuração do cenário ou do ambiente. É o caso, por exemplo, de exibição de filmes ou documentários, excursões e exposições. A apresentação de vídeo requer a descrição oral de imagens, cenas mudas e leitura de legenda simultânea, se não houver dublagem, para que as lacunas sejam preenchidas com dados da realidade e não apenas com a imaginação. É recomendável apresentar um resumo ou contextualizar a atividade programada para esses alunos. Os esquemas, símbolos e diagramas presentes nas diversas disciplinas devem ser descritos oralmente. Os desenhos, os gráficos e as ilustrações devem ser adaptados e representados em relevo. O ensino de língua estrangeira deve priorizar a conversação em detrimento de recursos didáticos

visuais que devem ser explicados verbalmente. Experimentos de ciências e biologia devem remeter ao conhecimento por meio de outros canais de coleta de informação. As atividades de educação física podem ser adaptadas com o uso de barras, cordas, bolas com guiso etc. O aluno deve ficar próximo do professor, que recorrerá a ele para demonstrar os exercícios ao mesmo tempo que ele aprende. Outras atividades que envolvem expressão corporal, dramatização, arte, música podem ser desenvolvidas com pouca ou nenhuma adaptação. Em resumo, os alunos cegos podem e devem participar de praticamente todas as atividades com diferentes níveis e modalidades de adaptação que envolvem criatividade, confecção de material e cooperação entre os participantes. (SÁ et al., 2007, p. 25)

“As adaptações curriculares de pequeno porte podem ser realizadas em dois níveis: no nível coletivo (sala de aula), por meio do planejamento e implementação do currículo da classe, e no nível individual” (LEITE, 2008, p. 19), por meio do Plano de Ensino Individualizado (PEI). Exemplos de adaptações curriculares de pequeno porte feitas em nível coletivo:

- fazer uso de estratégias metodológicas diversificadas que permitam o ajuste da maneira como cada conteúdo será transmitido aos diferentes estilos de aprendizagem apresentados pelos alunos, já que cada aluno aprende de modo particular e com um ritmo próprio;
- colocar em prática a cooperação durante a realização das atividades propostas, pois os alunos aprendem não apenas com o professor, mas também com seus colegas. A cooperação influencia positivamente o rendimento acadêmico, a auto-estima, as relações sociais, assim como o desenvolvimento pessoal. Além disso, ao facilitar o trabalho autônomo dos alunos, permite que o professor consiga momentos para fornecer mais atenção aos que dela necessitam;

- oferecer atividades que possibilitem que diferentes graus de complexidade assim como conteúdos distintos sejam trabalhados, tais como, atividades com graus de dificuldade diferentes que possam ser executadas de maneiras diversas; uma mesma atividade para trabalhar conteúdos com níveis diferentes de dificuldades; uso do mesmo conteúdo pode ser trabalhado por meio de várias atividades; uso de atividades diversas (oficinas, projetos, entre outros);
- dar aos alunos a oportunidade de tomar decisões sobre o planejamento do trabalho acadêmico, apresentando algumas atividades e maneiras como tais atividades podem ser realizadas e deixar que os alunos escolham entre as opções apresentadas;
- avaliar a quantidade e a qualidade de apoio que cada aluno necessita e retirar, gradualmente, tal apoio à medida que os alunos caminham na direção de alcançar um nível de aprendizagem suficiente;
- explorar a utilização de diversos materiais durante a realização das atividades propostas;
- agrupar os alunos utilizando critérios variados, de acordo com a atividade a ser realizada, de modo a possibilitar a emissão de respostas diferentes de acordo com o objetivo a ser atingido, com o tipo de conteúdo abordado e com as características e os interesses dos alunos. É importante destacar que os alunos com maior dificuldade para realizar determinada tarefa devem ser integrados em grupos que respondam às suas necessidades;
- elaborar formas de avaliação adaptadas às necessidades e particularidades de cada aluno;
- realizar arranjos na sala de aula, de modo que o espaço fique agradável aos alunos e ao professor, que a autonomia e a mobilidade sejam facilitadas, e que seja possível a adaptação da sala aos diferentes tipos de atividades e agrupamentos. Alunos com maiores dificuldades devem ocupar lugares nos quais seja mais fácil o acesso à informação e à comunicação e o relacionamento com os colegas e com o professor;
- organizar a rotina da classe considerando o tipo de metodologia, as atividades que serão realizadas e o apoio que determinados alunos podem necessitar;
- valorizar as diferenças existentes entre os alunos, criando um ambiente de respeito às limitações e virtudes do outro e no qual exista comunicação. Para tanto, atividades podem ser realizadas com o objetivo de aumentar a união entre os alunos. (LEITE, 2008, p. 19-20)



As adaptações curriculares de pequeno porte no nível individual podem favorecer a participação do estudante nas diferentes atividades escolares, a partir dos mesmos conteúdos ou, quando necessário, por meio de sistemas alternativos de comunicação e de tecnologias assistivas (LEITE, 2008). Contudo, todas essas adaptações devem estar pautadas no PEI de cada estudante.

O PEI, por sua vez, pode ser denominado de outras formas, de acordo com cada país e política educacional. “Embora a terminologia varie de país para país, os chamados projetos/planos/planejamentos educacionais/educativos/escolar personalizados ou individualizados” (TANNÚS-VALADÃO, 2013, p. 52) buscam implementar estratégias que auxiliem a aprendizagem de todos os estudantes ao longo da jornada escolar.



### Assimile

O PEI deve ser realizado independentemente da escola na qual o estudante esteja matriculado, seja ela especial ou regular, particular ou pública, e contempla cinco objetivos, a saber:

1. Estabelecer uma conexão lógica entre a avaliação psicopedagógica e a programação individual;
2. Preparar e coordenar as atuações educacionais regulares e especiais direcionadas ao estudante;
3. Proporcionar ao estudante, o máximo possível, a escolarização em ambientes menos restritivos;
4. Eliminar, na medida do possível e, quando for conveniente, os recursos educacionais especiais, devolvendo ao estudante os circuitos, serviços e situações escolares os mais normais possíveis;
5. Descrever, especificar e justificar a resposta educacional dirigida ao estudante, de forma clara e compreensível, a fim de que todas as pessoas envolvidas no crescimento pessoal desses – e o próprio estudante, sempre que for possível – possam participar, efetivamente, na tomada de decisões educacionais envolvidas na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação do programa individualizado. (TANNÚS-VALADÃO, 2013, p. 55)



Na política nacional brasileira, não existe uma exigência sobre a elaboração de um plano educacional pautado nas especificidades do estudante público-alvo da Educação Especial, pois a legislação garante apenas o plano do atendimento educacional especializado (AEE), o qual se refere às ações do aluno na sala de recursos multifuncional, ao invés de contemplar todas as ações realizadas durante todo o seu percurso escolar (TANNÚS-VALADÃO, 2013).

Antigamente, o PEI era realizado com foco na deficiência, considerando os interesses da instituição que desenvolvia o trabalho com o estudante, centralizado na integração e normalização. Contudo, a partir da década de 1970, com a perspectiva da inclusão escolar e social, a proposta tem sido direcionada ao indivíduo (TANNÚS-VALADÃO, 2013). Exemplos de PEI constam na tese de doutorado de Tannús-Valadão (2013).



O PEI deve ser um plano escrito, uma espécie de contrato, que descreve o programa educacional em termos de serviços demandados por um estudante em particular, tomando como base uma avaliação aprofundada dos pontos fortes e de suas necessidades que afetam a habilidade dele para aprender e para demonstrar a aprendizagem. Ele é um registro das acomodações individualizadas que são necessárias para ajudar o estudante a alcançar expectativas de aprendizagem, configurando-se como um documento norteador do trabalho educacional que identifica como as expectativas de aprendizagem para todos podem ser alteradas, levando-se em consideração as necessidades do aluno e o currículo padrão, bem como a identificação de metas alternativas nas áreas de programas, caso seja necessário. Além disso, o PEI deve ser um registro dos conhecimentos e habilidades específicas do aluno que permite identificar o repertório de partida, acompanhar a evolução em direção às metas e traçar novos caminhos, caso determinado programa não estiver permitindo atingir as metas estabelecidas para o estudante. Assim, ele se torna um instrumento que permite prestar contas de todo o percurso escolar desse aluno para todos que têm responsabilidades sobre ele, permitindo que os objetivos da educação sejam cumpridos. (AMANDO; MCBRIDE, 2001; IANES; CELI; CRAMEROTTI, 2003; e FENNICK, 2001 apud TANNÚS-VALADÃO, 2013, p. 55)

## Sem medo de errar

Clarisse está em processo de elaboração das adaptações, assim como do PEI dos estudantes e, diante dos questionamentos levantados pelos professores sobre como realizá-los, ela ressaltou a importância de lembrarem que as adaptações curriculares variam de acordo com cada estudante, pois alguns podem necessitar de tais dispositivos, e outros não.

Para tal, é necessário conduzir a elaboração do PEI, a partir de uma avaliação minuciosa de desenvolvimento dos estudantes, nas cinco grandes áreas: linguagem, habilidades sociais, cognição, autocuidados e desenvolvimento motor. Dessa maneira, destacar os achados descritos por Tannús-Valadão (2013, p. 55) é fundamental:

O PEI deve ser um plano escrito, uma espécie de contrato, que descreve o programa educacional em termos de serviços demandados por um estudante em particular, tomando como base uma avaliação aprofundada dos pontos fortes e de suas necessidades que afetam a habilidade dele para aprender e para demonstrar a aprendizagem. Ele é um registro das acomodações individualizadas que são necessárias para ajudar o estudante a alcançar expectativas de aprendizagem, configurando-se como um documento norteador do trabalho educacional que identifica como as expectativas de aprendizagem para todos podem ser alteradas, levando-se em consideração as necessidades do aluno e o currículo padrão, bem como a identificação de metas alternativas nas áreas de programas, caso seja necessário.

O primeiro passo, portanto, envolve a aplicação da avaliação de desenvolvimento e, na sequência, o estabelecimento dos objetivos/metas para cada área de desenvolvimento (linguagem, habilidades sociais, cognição, autocuidados e desenvolvimento motor). Os objetivos/metas são descritos para cada área, assim como o modo de implementação de cada um deles e os critérios de avaliação.

### Estudante cego e o processo de inclusão escolar

#### Descrição da situação-problema

Maria Aparecida, ou melhor, Cidinha, como é chamada pelos colegas, é uma aluna cega matriculada nos anos iniciais do ensino fundamental. É uma criança habilidosa socialmente, interage com os colegas, brinca com eles, apresenta amplo vocabulário, porém carece de habilidades motoras finas. Cidinha conta com um professor de Educação Especial que a acompanha durante as atividades em sala de aula, mas seu professor apresenta algumas dúvidas em relação ao uso da reglete e da máquina de escrever Braille. Qual instrumento seria mais apropriado para Cidinha, considerando sua dificuldade na coordenação motora? Que resposta você daria ao professor, levando em conta as principais características da estudante?

#### Resolução da situação-problema

Devido aos déficits que Cidinha apresenta em relação às habilidades de desenvolvimento motor fino, o ideal seria o uso da máquina de escrever Braille, visto que a reglete e o punção requerem boa coordenação, além de serem mais lentos e dificultarem a correção dos erros. Sá, Campos e Silva (2007, p. 25) complementam:



A máquina de escrever Braille tem seis teclas básicas correspondentes aos pontos da cela braille. O toque simultâneo de uma combinação de teclas produz os pontos que correspondem aos sinais e símbolo desejados. É um mecanismo de escrita mais rápido, prático e eficiente. A escrita em relevo e a leitura tátil baseiam-se em componentes específicos no que diz respeito ao movimento das mãos, mudança de linha, adequação da postura e manuseio do papel.

## Faça valer a pena

**1.** Sobre o sistema Braille, avalie as alternativas abaixo como verdadeiras (V) ou falsas (F):

( ) O sistema Braille foi criado por Louis Braille e é reconhecido mundialmente como um código ou um meio de leitura e escrita de pessoas cegas. É composto pela combinação de pontos que representam as letras do alfabeto, assim como os números e outros símbolos.

( ) A máquina de escrever apresenta teclas básicas correspondentes aos pontos da cela braille. O toque simultâneo de teclas resulta nos pontos que correspondem aos sinais e símbolo que se pretende escrever.

( ) A escrita Braille ocorre por meio apenas da máquina de escrever Braille, a qual deve ser ensinada para todos os estudantes na sala de aula.

Assinale a alternativa que corresponde à sequência correta:

- a) V – V – V.
- b) F – V – V.
- c) F – F – V.
- d) V – V – F.
- e) V – F – V.

**2.** Sobre a Libras, avalie as alternativas abaixo como verdadeiras (V) ou falsas (F):

( ) A diferença da Libras para outras línguas envolve o canal de comunicação, visto que na Libras o canal é viso-motor, enquanto na língua oral o canal é oral-auditivo.

( ) A Libras é uma língua universal, reconhecida mundialmente, que apresenta as mesmas complexidades das demais línguas, com estrutura gramatical própria.

( ) A Libras se refere a uma língua viso-gestual, criada pelos surdos brasileiros, da mesma forma que as demais línguas foram desenvolvidas por outros grupos específicos.

Assinale a alternativa que corresponde à sequência correta:

- a) V – F – V.
- b) V – F – F.
- c) F – V – F.
- d) F – V – V.
- e) V – V – V.

**3.** As adaptações curriculares de \_\_\_\_\_ porte envolvem diferentes atores sociais, que ultrapassam as funções dos professores, abrangendo, por exemplo, ações técnico-administrativas, de natureza política, burocrática, financeira, dentre outras. As adaptações curriculares de \_\_\_\_\_ porte no nível individual podem favorecer a participação do estudante nas diversas atividades escolares, a partir dos mesmos conteúdos ou, quando necessário, por meio de sistemas alternativos de comunicação, de tecnologias assistivas. Contudo, todas as adaptações devem estar pautadas no/na \_\_\_\_\_ de cada estudante.

Assinale a alternativa que preenche corretamente as lacunas do texto:

- a) Grande, intermediário, avaliação.
- b) Grande, pequeno, PEI.
- c) Médio, grande, avaliação.
- d) Pequeno, médio, PEI.
- e) Pequeno, grande, PEI.

# Referências

APA. American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm#art70](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm#art70)>. Acesso em: 2 jun. 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18º da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 21 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Básica. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2. ed. Brasília: MEC, 2006.

BRITO, M. C.; MISQUIATTI, A. R. N. Considerações sobre a atuação junto aos transtornos globais do desenvolvimento na escola regular. In: MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. G. S.; MISQUIATTI, A. R. N. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais de desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p. 101-110.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_da.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf)>. Acesso em: 1 ago. 2017.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, v. 26, n. 69, p. 163-184, ago. 2006.

LEITE, L. P.; SILVA, A. M. da. Práticas educativas: adaptações curriculares. In: CAPELLINI, V. L. M. F. (org.). **Práticas em Educação Especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

LUCKASSON, R. et al. **Mental retardation**: definition, classification, and systems of supports. 10. ed. Washington, DC: American Association on Mental Retardation, 2002.

MERCADANTE, M. T.; VAN DER GAAG, R. J.; SCHWARTZMAN, J. S. Transtornos invasivos do desenvolvimento não autístico: Síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra especificação. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, supl. 1, p. s12-s20, 2006.

RESENDE, A. A. C. **Avaliação pedagógica para alunos surdos no contexto de um programa inclusivo bilíngue**. 2016. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, 2016.

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. **Atendimento educacional especializado**: deficiência visual. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_dv.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dv.pdf)>. Acesso em: 1 ago. 2017.

SCHIRMER, C. R.; BROWNING, N.; BERSCH, R.; MACHADO, R. **Atendimento educacional especializado**: deficiência física. Brasília: SEED/MEC, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_df.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_df.pdf)>. Acesso em: 1 ago. 2017.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado**: avaliação de um programa de formação continuada para educadores. 2013. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, 2013.



# Possibilidades de atuação do psicólogo na Educação Especial

## Convite ao estudo

Estimado aluno!

Alcançamos a última unidade deste livro e, para chegarmos até aqui, começamos o estudo sobre o contexto histórico, social e normativo da Educação Especial na primeira unidade, e assim prosseguimos com o estudo sobre a educação infantil, o ensino fundamental e os serviços oferecidos pela Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na Unidade 2. Então, estudamos sobre o público-alvo da Educação Especial na Unidade 3 e, agora, o nosso foco de trabalho envolve a discussão sobre as possibilidades de atuação do psicólogo na Educação Especial.

No tocante à Unidade 4, a proposta visa ao estudo sobre as deficiências e o trabalho do psicólogo na comunicação do diagnóstico às famílias, assim como as possibilidades de intervenção do psicólogo na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e as estratégias para intervenção do psicólogo na elaboração de currículos de ensino.

Após tal estudo, espera-se que você seja capaz de elaborar um currículo de ensino para um estudante público-alvo da Educação Especial, a partir dos princípios da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) ou do currículo funcional natural, ou da Escala de Intensidade de suportes (SIS).

Ao longo desta unidade, contamos com o personagem Ricardo em nossos estudos. Ele é psicólogo e foi contratado recentemente para trabalhar em uma escola, com o objetivo de contribuir na implantação do serviço de Educação Especial.

Dentre as demandas delegadas a Ricardo, estão: a) conscientizar os pais e a comunidade sobre a etiologia e prevenção das deficiências; b) apresentar possibilidades de atuação do psicólogo na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; e c) implantar estratégias para intervenção do psicólogo na elaboração de currículos de ensino. Para atender a essa demanda, Ricardo propôs um projeto de atuação do profissional da área de Psicologia nesse âmbito. Dessa maneira, quais conhecimentos estudados ao longo das três unidades contribuem com a construção do projeto de atuação profissional de Ricardo? Como conscientizar os pais e a comunidade sobre a questão da Educação Inclusiva? Quais são as possibilidades de atuação do psicólogo escolar nesse cenário?

Assim, a proposta da Unidade 4 é conhecer as possibilidades de atuação do psicólogo junto à Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, com o propósito de refletir sobre práticas fundamentadas em resultados científicos, a despeito de práticas clínicas. É a partir da pesquisa científica que desenvolvemos o nosso trabalho de intervenção, ao invés de utilizar práticas fundamentadas no senso comum, sem evidência científica. A Educação Especial carece emergencialmente de profissionais capacitados para desenvolverem o seu trabalho, por meio de intervenções documentadas na literatura, passíveis de replicações futuras. É nesse contexto que entendemos o processo de inclusão escolar de todos os estudantes, com profissionais capacitados para exercerem as suas respectivas atuações profissionais, embasados nos estudos científicos, de modo a minimizar os efeitos de práticas assistencialistas. Conviver com as diferenças contribui diretamente com uma formação mais humana para todas as pessoas!

# Seção 4.1

## As deficiências e o trabalho do psicólogo na comunicação do diagnóstico às famílias

### Diálogo aberto

O psicólogo Ricardo foi contratado recentemente para trabalhar em uma escola, com o objetivo de contribuir na implantação do serviço de Educação Especial. Dentre as demandas delegadas a ele, estão: a) conscientizar os pais e a comunidade sobre a incidência, etiologia e prevenção das deficiências; b) apresentar possibilidades de atuação do psicólogo na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; e c) implantar estratégias para intervenção do psicólogo na elaboração de currículos de ensino. Ricardo está na primeira fase do seu trabalho, referente à conscientização dos pais e da comunidade sobre a etiologia e prevenção das deficiências. E para tal, está elaborando uma reunião para promover a conscientização sobre a incidência, etiologia e prevenção das deficiências, com os pais e a comunidade. Quais conteúdos você considera como fundamentais para a apresentação de Ricardo durante a reunião?

### Não pode faltar

Iniciamos a Unidade 4 com o estudo sobre a etiologia e prevenção das deficiências. Primeiramente, é importante ressaltar que os fatores etiológicos envolvem variáveis diferentes, de ordem genética, ambiental e multifatorial. Além disso, algumas deficiências ainda apresentam causas desconhecidas. Por exemplo, a deficiência intelectual (DI) pode ocorrer por alguma desordem genética, ambiental ou por razões desconhecidas. Quase 50% das DI ocorrem por fatores desconhecidos (RODRIGUES, 2008). 32% das pessoas com deficiência auditiva do estudo de Pupo, Balieiro e Figueiredo (2010) apresentaram etiologia desconhecida; 18%, genética; e 17%, multifatorial. Esses fatores variam de pessoa para pessoa e, por essa razão, não devem ser tratados como algo único ou exclusivo. Tais fatores podem ocorrer em diferentes momentos, como durante o pré-natal, no perinatal e no pós-natal (RODRIGUES, 2008).



Segundo dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), aproximadamente 10% de qualquer população apresentam algum tipo de deficiência. O Brasil possui atualmente cerca de 180 milhões de habitantes, logo, 18 milhões de pessoas possuiriam algum tipo de deficiência. Porém, no Censo Demográfico Brasileiro de 2001, declararam-se como pessoas com deficiência um total de 24,6 milhões de pessoas, o equivalente a 14,5% da população brasileira. O maior percentual se encontra na região nordeste (16,8%) e o menor na região sudeste (13,1%). Dessa população, 48,1% apresentam deficiência visual; 22,9% deficiência motora; 16,7% deficiência auditiva; 8,3% deficiência intelectual e 4,1% deficiência física. (RODRIGUES, 2008, p. 27)

A Figura 4.1 mostra, na parte superior, uma pirâmide com o número total de pessoas com deficiência, a distribuição por gênero e por área urbana e rural; e na parte inferior, o gráfico com os tipos de deficiência e suas respectivas porcentagens no âmbito nacional.

Figura 4.1 | Número total de pessoas com deficiência, distribuição por gênero e por área urbana ou rural e frequência dos tipos de deficiência



Fonte: Censo (2012, p. 6).

Os fatores de risco e as causas pré-natais (anteriores ao nascimento) podem ser agrupados em fatores ambientais, psicológicos e sociais. Dentre os fatores maternos, estão desordens genéticas, filhos natimortos, prematuros ou abortos recorrentes, incompatibilidade sanguínea, fertilidade reduzida, idade da mãe maior que 40 anos e menor que 15 anos, doenças infecciosas durante a gravidez, exposição ao raio X, uso de drogas, fumo ou álcool, ingestão de remédios em excesso ou de vitaminas A e B, toxemia gravídica, gravidez múltipla, hipertensão e epilepsia. Os fatores psicológicos envolvem distúrbios psiquiátricos e dificuldades para aceitação da gestação. E os fatores sociais incluem renda familiar muito reduzida e falta de assistência médica durante o pré-natal (RODRIGUES, 2008).

Já os fatores de risco e as causas perinatais são aqueles presentes no início do trabalho de parto até o 30º dia de vida do bebê. Dentre as condições do trabalho de parto, estão: nascimento precipitado, uso de fórceps, prolapso do cordão umbilical, ruptura tardia ou prévia da placenta, entre outras. Em relação às condições de vida do bebê, estão: prematuridade, hiperbilirrubinemia nas primeiras 48 horas de vida, hipotonia, hipertonia, tamanho anormal da cabeça, presença de convulsões ou de componentes convulsivos, tremores grosseiros e/ou excitabilidade acentuada, bebê impregnado de mecônio ao nascer, com anóxia crônica ou aguda, choro reduzido, respostas anormais aos reflexos, dificuldades respiratórias, excesso de muco ou salivação, sintomas gastrointestinais, edemas generalizados, fontanela tensa e abaolada, icterícia acentuada e/ou com sinais neurológicos, face síndrômica, anomalias grosseiras, apneia ou qualquer outro tipo de problema respiratório que ocorrer ao nascer, como dispneia, exigindo o uso do oxigênio (RODRIGUES, 2008).

Já os fatores de risco pós-natais incidem do 30º dia de vida do bebê até o final da adolescência. São eles:

- a) condições do bebê: doenças intensas, manifestações clínicas de anormalidades congênitas que não foram diagnosticadas no período pré-natal, reação diminuída ao som e ao estímulo visual, atraso no desenvolvimento motor, verbal ou adaptativo, peso e altura abaixo do normal, desidratação e subnutrição acentuada;**  
**b) condições sociais: abandono e maus tratos, desorganização familiar, organização inadequada do**



ambiente físico e temporal do lar, presença de eventos estressantes da vida e redução das interações positivas da mãe com a criança na primeira infância. (RODRIGUES, 2008, p. 30)

Uma questão que tem sido muito discutida se refere à Síndrome Alcoólica Fetal, relacionada às alterações cromossômicas e comumente conhecida nas deficiências intelectual e física, instaladas durante a gestação. Tem início durante a gestação e está associada ao consumo de álcool durante a gravidez. Evidentemente, nem toda exposição pré-natal ao álcool pode resultar na síndrome, porém é fundamental que a gestante evite o uso dessa substância, uma vez que não se sabe ao certo quais são os níveis seguros de consumo de álcool que podem ou não afetar o feto durante a gravidez.



A síndrome alcoólica fetal (SAF) caracteriza-se como um conjunto de transtornos físicos, mentais, neurológicos e comportamentais manifestados ao longo da vida. As crianças com SAF têm um padrão distinto de anomalias faciais e de deficiência de crescimento, como também, evidências de disfunção do sistema nervoso central. Além da DI, podem apresentar outros déficits de origem neurológica, como habilidades motoras comprometidas e uma pobre coordenação entre a visão e os movimentos das mãos. Podem também ter um padrão complexo de problemas de aprendizagem e de comportamento, abrangendo dificuldades de memorização, atenção e julgamento. A prevenção tem sido um fator de extrema importância para esse quadro sindrômico. A SAF pode ser 100% prevenida quando a mulher se abstém completamente do álcool durante sua gravidez. (RODRIGUES, 2008, p. 30)



Pesquise mais

O objetivo do estudo de Mesquita (2010) foi apresentar uma revisão atualizada sobre as repercussões do consumo de álcool pela gestante no recém-nascido, abordando definições, prevalência, fisiopatologia, características clínicas, critérios diagnósticos, seguimento, tratamento e prevenção.

Leia o artigo na íntegra:

<[http://www.scielo.br/pdf/eins/v8n3/pt\\_1679-4508-eins-8-3-0368.pdf](http://www.scielo.br/pdf/eins/v8n3/pt_1679-4508-eins-8-3-0368.pdf)>. Acesso em: 31 ago. 2017.

Um aspecto interessante se refere ao fato de que algumas deficiências, como a visual e a auditiva, estão mais relacionadas à idade, enquanto a intelectual está relacionada ao grau de desenvolvimento de cada país. Alguns estudos epidemiológicos mostram que a prevalência da DI varia “em função da definição adotada e dos critérios de diagnóstico utilizados, da representatividade da população estudada e da influência de variáveis como a idade, o nível socioeconômico e cultural ou as condições educativas e de saúde da população.” (RODRIGUES, 2008, p. 27).

Rodrigues (2008) aponta que, dentre os aspectos preventivos para a ocorrência das deficiências, encontram-se as ações que podem ocorrer junto à população, ou seja, quanto antes iniciarem as intervenções preventivas, maiores as chances de se obter qualidade de vida, com um decréscimo no número de casos.

As ações preventivas são elencadas em três níveis. O primeiro diz respeito à prevenção primária, que tem como objetivo melhorar a condição de vida da população a partir de ações políticas e sociais, visando à garantia da saúde, da educação, do trabalho e da moradia. A partir dessa melhor qualidade de vida, espera-se reduzir a incidência de novos casos. A segunda se refere à prevenção secundária, em que a criança já foi exposta às condições adversas e, nesses casos, as intervenções ocorrem para minimizar e/ou eliminar a duração ou a intensidade dos efeitos. E o terceiro nível diz respeito à prevenção terciária, na qual a deficiência já está instalada e as ações ocorrem para ampliar a autonomia e a independência da pessoa com deficiência (RODRIGUES, 2008).



### Exemplificando

Estratégias preventivas comumente utilizadas pela comunidade envolvem panfletos com informações importantes sobre as possibilidades de prevenção, de modo a atingir um maior número de pessoas. Um exemplo dessa estratégia foi elaborado pelo Ministério Público do estado

de Goiás e está disponível em: <[http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2013/11/06/18\\_44\\_55\\_788\\_deficiencias.pdf](http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2013/11/06/18_44_55_788_deficiencias.pdf)>. Acesso em: 31 ago. 2017.

As estratégias preventivas podem favorecer maior qualidade de vida para todas as pessoas envolvidas nesse processo. O nascimento de uma criança gera muitas preocupações para os pais, por exemplo, a questão relacionada à saúde do filho, ou mesmo se ele será “normal”. Os profissionais que trabalham com o diagnóstico apresentam facilidade para responder a tais questionamentos quando as crianças não apresentam qualquer comprometimento. No entanto, ao identificar alguma característica que possa contribuir com o diagnóstico, nota-se a preocupação dos profissionais para comunicar à família. Infelizmente, muitas deficiências são diagnosticadas após meses ou anos do nascimento, o que pode retardar o início da intervenção (BAZON; CAMPANELLI; BLASCOVI-ASSIS, 2004).

O diagnóstico envolve uma via de mão dupla, pois a família busca o profissional para resolução da situação, e o profissional, por outro lado, ao comunicar sobre o diagnóstico, carece de habilidades sociais para explicar da melhor forma possível aos pais, além de dispor de informações que contribuam com os encaminhamentos de intervenções importantes para o desenvolvimento da pessoa diagnosticada (BAZON; CAMPANELLI; BLASCOVI-ASSIS, 2004).



No entanto, essa estrutura sólida e acolhedora parece ser abalada com o nascimento de uma criança com deficiência e por isso, os profissionais envolvidos no diagnóstico e, tratamento dessa criança devem se preocupar com a forma mais adequada de fazer esse comunicado à família, para que ela se sinta amparada e orientada em relação aos cuidados necessários. A maneira como o profissional comunica a deficiência pode amenizar o choque dos familiares ou cuidadores; atitudes de apoio são extremamente importantes nesse momento. Embora os pais tenham o direito de saber o diagnóstico do seu filho, cabe à equipe de saúde a escolha do momento mais oportuno e da maneira mais adequada. Embora não exista a forma ideal para essa tarefa, os estudos apontam algumas abordagens consideradas mais adequadas.



A comunicação deve ser feita, de preferência, com a presença da mãe e do pai juntos, num lugar de privacidade, onde não ocorram interrupções, para que os pais possam tirar todas as dúvidas existentes no momento. A pessoa responsável pelo comunicado deve inspirar confiança e não utilizar vocabulário técnico-científico que dificulte a compreensão, além disso, ela deve estar consciente de que, nesse momento, os pais estão sujeitos a reações emocionais e, muitas vezes, precisam contar com uma atitude de continência do profissional. Essas atitudes poderão ajudar no estabelecimento do vínculo dos pais e da criança posteriormente. (BAZON; CAMPANELLI; BLASCOVI-ASSIS, 2004, p. 93)

Após a comunicação do diagnóstico, é fundamental que o profissional forneça à família informações sobre os seus direitos, como professor especializado para trabalhar com o estudante na escola, o direito ao transporte gratuito, entre outros. Outro aspecto importante se refere ao encaminhamento aos serviços especializados para promover as intervenções adequadas para cada caso. “Cada família reage de forma muito peculiar à notícia da deficiência, algumas passam por período de crise aguda e recuperam-se gradativamente, outras apresentam mais dificuldades e acabam estabelecendo uma situação crônica de desequilíbrio.” (BAZON; CAMPANELLI; BLASCOVIASSIS, 2004, p. 93-94)



#### Assimile

A humanização do diagnóstico tem sido a melhor estratégia para comunicar à família sobre a deficiência do familiar. Nesse caso, a atitude do profissional pode influenciar no comportamento da família, no sentido de aumentar ou minimizar o choque e a angústia causados pela notícia. “No diagnóstico das deficiências, a humanização é importante, pois o vínculo estabelecido entre profissional da saúde e familiares, no caso do diagnóstico das deficiências, influenciará as atitudes familiares posteriores diante do indivíduo com deficiência.” (BAZON; CAMPANELLI; BLASCOVI-ASSIS, 2004, p. 89)

A forma como cada família lida com a situação do diagnóstico é única e pode ser modificada ao longo do tempo. Certamente, muitas

famílias idealizam o seu filho de acordo com as suas expectativas, crenças e valores e, ao receberem a notícia sobre a deficiência da criança, podem apresentar sentimentos de raiva, desapontamento, culpa e confusão, dependendo da forma como a notícia foi dada a ela, o que justifica, novamente, a importância da humanização profissional no diagnóstico das deficiências (BAZON; CAMPANELLI; BALSCOVASSIS, 2004).

Comumente, a família pode passar por um período de luto, em que o filho que não nasceu ou “morreu” simbolicamente (aquele idealizado, de acordo com suas expectativas, sem a deficiência) foi substituído pelo filho real com a deficiência. “A vivência das fases de luto é importante para que a família se reestabeleça e se adapte à nova realidade, modificando hábitos e situações cotidianas para o melhor acolhimento dessa criança.” (BAZON; CAMPANELLI; BALSCOVASSIS, 2004, p. 94).

A família pode, portanto, passar por alguns momentos e algumas reações distintas até aceitar o diagnóstico do filho. Tais fases são estudadas em uma sequência, porém é importante ressaltar que isso ocorre por uma questão didática, mas que, no cotidiano da família, tais fases podem ocorrer de maneira conjunta e se iniciarem ao longo de diferentes momentos da interação entre pais e filhos (PANIAGUA, 2004).



O descobrimento da deficiência de um filho, tanto no seu nascimento quanto crescimento, representa o fim do sonho de criar um ser perfeito e requer que os pais façam o luto da criança idealizada durante o período de gestação para, assim, aceitar essa criança com suas reais potencialidades. Sentimentos como incapacidade, choque, tristeza, confusão, ambiguidade, culpa, medo, raiva, lamentação, autopiedade e frustração são esperados da família, já que seu núcleo encontra-se debilitado e vulnerável. (BAZON; CAMPANELLI; BALSCOVASSIS, 2004, p. 94)

Paniagua (2004) identifica quatro fases básicas que as famílias podem passar, envolvendo, primeiramente, uma fase de choque; logo após, de negação; na sequência, reação e adaptação da deficiência do filho. A Figura 4.2 ilustra as principais reações ao longo das quatro fases.

Figura 4.2 | Fluxograma das quatro fases de reações mais frequentes das famílias quando constatarem a deficiência do filho



Fonte: elaborada pela autora.

A fase de choque pode ocorrer imediatamente após a notificação do diagnóstico e perdurar por alguns minutos ou até dias e anos, dependendo de cada pessoa. Trata-se de uma reação bem comum ao informar sobre a deficiência do filho. Durante essa fase, os pais podem não compreender corretamente as informações dadas pelo profissional nesse primeiro momento. A próxima fase se refere à negação. Em geral, os pais podem apresentar comportamentos de esquecimento, esquiva ou fuga da situação. Essa fase pode perdurar por muito tempo e, enquanto os pais passam por tal momento, muitas vezes, podem não desenvolver um trabalho de intervenção com os filhos, o que pode chegar à negligência do tratamento. Por essa razão, espera-se que os pais passem rapidamente por essa fase, de modo a buscarem encaminhamentos para as intervenções educativas necessárias para os seus filhos (PANIAGUA, 2004).

A terceira fase diz respeito à reação. É um momento carregado por sentimentos confusos, chegando à culpabilização de si próprios ou mesmo dos profissionais que não contribuíram para a prevenção da deficiência. Esse momento pode ser compreendido como uma busca por resoluções de problemas e encaminhamentos, visando à qualidade de vida dos pais, em conjunto, com um sentimento difuso de encontrar caminhos versus ataques de incompreensão acerca da deficiência. E, por último, a quarta fase se refere à adaptação, em que ocorre a aceitação da deficiência do filho e, assim, os pais buscam por intervenções que possam contribuir para o seu desenvolvimento (PANIAGUA, 2004).



**Refleta**

Imagine que você recebeu o diagnóstico de deficiência do seu(sua) filho(a). Como você passaria por essas fases? Em qual momento, você acredita que seria mais desafiador: passar pelo choque, pela negação, reação ou adaptação? Quais recursos emocionais poderiam ajudá-lo a enfrentar essa situação da melhor forma possível?

A humanização dos profissionais durante o processo de diagnóstico é fundamental para contribuir com uma aceitação mais rápida por parte da família. Outros valores que contribuem com esse processo envolvem as crenças religiosas, a estabilidade emocional da família, o tipo de deficiência que o filho pode apresentar, a severidade da deficiência, a situação socioeconômica, e tantos outros fatores. Dessa forma, a busca por informações que possam contribuir com a orientação sobre os fatores de proteção para as pessoas com deficiência se torna muito importante para o apoio e o amparo às famílias com filhos com deficiência. Nesse escopo, uma instituição que pode contribuir para que isso de fato ocorra é a escola, afinal, é nesse contexto que a inclusão começa.

## **Sem medo de errar**

Ricardo está em busca de informações para apresentar aos pais e à comunidade escolar em que trabalha sobre etiologia, prevenção e incidência das deficiências. Dessa maneira, como estudamos nesta unidade, entendemos que os fatores etiológicos envolvem variáveis diferentes, de ordem genética, ambiental e multifatorial. Além disso, algumas deficiências ainda apresentam causas desconhecidas. Já em relação às ações preventivas, Ricardo pode, em sua reunião, exemplificar os três níveis estudados, ou seja, a prevenção primária, secundária e terciária. E, por último, apresentar a Figura 4.1, que trata da incidência das deficiências em território nacional.

## **Avançando na prática**

### **A revelação do diagnóstico para a família**

#### **Descrição da situação-problema**

Rogério e sua esposa realizaram a avaliação diagnóstica de seu filho, que apresenta suspeita de deficiência intelectual (DI). Os pais não sabem o que é a DI e como proceder em caso afirmativo. Evidentemente, estão um pouco ansiosos com a notícia e aguardam pelos profissionais da equipe multidisciplinar para conversarem sobre o assunto. Pense que você é o psicólogo que

integra a equipe multidisciplinar responsável pelo diagnóstico do filho de Rogério. Como você explicaria para o casal sobre a DI do filho?

### **Resolução da situação-problema**

As notificações das deficiências devem ocorrer por meio do processo de humanização, em que os profissionais apresentam atitudes que possam minimizar o choque e a angústia que podem ocorrer devido à notícia do diagnóstico. "No diagnóstico das deficiências, a humanização é importante, pois o vínculo estabelecido entre profissional da saúde e familiares, no caso do diagnóstico das deficiências, influenciará as atitudes familiares posteriores diante do indivíduo com deficiência." (BAZON; CAMPANELLI; BLASCOVI-ASSIS, 2004, p. 89)

Nesse momento, o profissional deve estar preparado para lidar com as diferentes reações que os pais podem apresentar, visto que as atitudes dos profissionais podem ajudar no vínculo entre pais e filhos. Outras estratégias envolvem a questão de inspirar confiança aos pais, não utilizar vocabulário técnico ou científico que possa dificultar a compreensão deles, fornecer informações sobre como realizar as intervenções, esclarecer sobre os direitos do filho, entre outros assuntos.

### **Faça valer a pena**

**1.** A forma como cada família lida com a situação do diagnóstico é única e pode ser modificada ao longo do tempo. Imagine que os pais acabaram de receber a notícia do diagnóstico do seu filho. Nessa fase, podem apresentar sentimentos confusos e não compreender corretamente as informações dadas pelo profissional nesse primeiro momento.

Assinale a alternativa que se refere à fase citada acima.

- a) Reação.
- b) Adaptação.
- c) Negação.
- d) Luto.
- e) Choque.

**2.** As ações preventivas são elencadas em três níveis. Relacione 1 para prevenção primária, 2 para prevenção secundária e 3 para prevenção terciária.

( ) Neste nível, a deficiência já está instalada e as ações ocorrem para ampliar a autonomia e a independência da pessoa com deficiência.

( ) Este nível tem como objetivo melhorar a condição de vida da população, a partir de ações políticas e sociais, visando à garantia da saúde, da educação, do trabalho e da moradia.

( ) Neste nível, a criança já foi exposta às condições adversas e, nesses casos, as intervenções ocorrem para minimizar e/ou eliminar a duração ou intensidade dos efeitos.

Assinale a alternativa que apresenta a sequência correta.

a) 1 – 2 – 3.

b) 3 – 1 – 2.

c) 2 – 3 – 1.

d) 3 – 2 – 1.

e) 1 – 3 – 2.

**3.** Sobre o diagnóstico de deficiência e o momento de revelação para a família, avalie as afirmativas a seguir considerando V para verdadeiro e F para falso.

( ) A maneira como o profissional comunica a deficiência pode amenizar o choque dos familiares ou cuidadores.

( ) No momento de revelação do diagnóstico, o profissional deve adotar conceitos técnicos e científicos para explicação da deficiência aos familiares.

( ) A humanização do diagnóstico tem sido a melhor estratégia para comunicar à família sobre a deficiência do familiar.

Enunciado: Assinale a alternativa que apresenta a sequência correta.

a) F – V – F.

b) V – F – F.

c) V – V – V.

d) F – V – V.

e) V – F – V.

## Seção 4.2

### Possibilidades de intervenção do psicólogo na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

#### Diálogo aberto

Ricardo é psicólogo escolar e está trabalhando em conjunto com os professores de Educação Especial. Uma das demandas delegadas a ele é apresentar, para a equipe escolar, composta pelos professores, pela coordenação e direção, durante o horário de planejamento, as possibilidades de atuação do psicólogo na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Com o propósito de mapear tais possibilidades de intervenção, Ricardo procurou orientações com o seu supervisor. Imagine que você é o supervisor e, para responder às questões levantadas por Ricardo, quais possibilidades de intervenção você elencaria junto a ele?

#### Não pode faltar

A proposta desta seção prevê o trabalho do psicólogo escolar na Educação Especial, a partir da perspectiva da Educação Inclusiva. Inicialmente, a Psicologia Escolar previa um trabalho clínico, com enfoque psicométrico, a partir da aplicação de testes psicológicos, em ambiente escolar, centrado no estudante. Atualmente, a proposta visa suprir as demandas da instituição escolar, com o propósito de valorizar os aspectos sociais, culturais, econômicos e, sobretudo, pedagógicos, que interferem no processo de ensino e aprendizagem.



#### Pesquise mais

Para estudar mais sobre o contexto histórico da Psicologia Escolar no Brasil, leia o artigo de Guzzo et al. (2010), o qual tece considerações acerca dos elementos históricos presentes na relação entre a Psicologia e a Educação, com enfoque na vertente teórica e prática.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a12v26ns.pdf>>.  
Acesso em: 31 ago. 2017.

Atualmente, as práticas psicológicas utilizadas em ambiente escolar têm centrado o trabalho na própria instituição, visando à promoção do processo de ensino e aprendizagem, a despeito das práticas clínicas e medicalizantes que ocorriam anteriormente. Assim, o Conselho Regional de Psicologia (CRP) apresenta um conjunto de recomendações para atuação do psicólogo em cada área específica.

No site do CRP-09, consta um link sobre recomendações para cada área de atuação do psicólogo. No caso da Psicologia Escolar, está descrito que o psicólogo deve atuar no contexto da “educação formal, realizando pesquisas, diagnóstico e intervenção preventiva ou corretiva em grupo e individualmente. Envolve, em sua análise e intervenção, todos os segmentos do sistema educacional que participam do processo de ensino-aprendizagem” (CRP-09, 2015, [s.p.]). Para realizar seu trabalho, as orientações dadas pelo CRP-09 envolvem analisar as habilidades dos professores, do currículo escolar, da cultura escolar (ou seja, os valores e as regras envolvidos na instituição) e outras variáveis presentes na instituição, em sua totalidade.

“Em conjunto com a equipe, colabora com o corpo docente e técnico na elaboração, implantação, avaliação e reformulação de currículos, de projetos pedagógicos, de políticas educacionais e no desenvolvimento de novos procedimentos educacionais” (CRP-09, 2015, [s.p.]). No tocante à atuação do psicólogo escolar junto ao público-alvo da Educação Especial, tal profissional pode contribuir com orientações sobre a elaboração e aplicação das atividades de ensino a serem propostas para cada estudante. Sugestões de atuação do psicólogo escolar dadas pelo CRP-09 (2015, [s.p.]). envolvem a realização das seguintes tarefas:



a) aplicar conhecimentos psicológicos na escola, concernentes ao processo ensino-aprendizagem, em análises e intervenções psicopedagógicas, referentes ao desenvolvimento humano, às relações interpessoais e à integração família-comunidade-escola para promover o desenvolvimento integral do ser; b) analisar as relações entre os diversos segmentos do sistema de ensino e sua repercussão no processo de ensino para auxiliar na elaboração de procedimentos educacionais capazes de atender às necessidades individuais; c) prestar serviços diretos e indiretos aos agentes educacionais, como profissional autônomo, orientando programas de apoio



administrativo e educacional; d) desenvolver estudos e analisar as relações homem-ambiente físico, material, social e cultural quanto ao processo ensino-aprendizagem e produtividade educacional; e) desenvolver programas visando à qualidade de vida e aos cuidados indispensáveis às atividades acadêmicas; f) implementar programas para desenvolver habilidades básicas para aquisição de conhecimento e desenvolvimento humano; g) validar e utilizar instrumentos e testes psicológicos adequados e fidedignos para fornecer subsídios para o replanejamento e formulação do plano escolar, ajustes e orientações à equipe escolar e avaliação da eficiência dos programas educacionais; h) pesquisar dados sobre a realidade da escola em seus múltiplos aspectos, visando desenvolver o conhecimento científico. (CRP-09, 2015, [s.p.]).



## Assimile

É fundamental esclarecer que a atuação do psicólogo escolar na perspectiva da Educação Inclusiva deve abarcar os diferentes estudantes que, por algum motivo (educacional, social, cultural, econômico, religioso etc.), não estão tendo o seu direito de acesso e permanência na escola cumprido, além da garantia da aprendizagem. Isso significa que a atuação de tal profissional não deve ocorrer de maneira restrita apenas ao público-alvo da Educação Especial, mas sobretudo com todos os estudantes que, por alguma razão, independente de qual seja a origem, tenham o seu direito à educação violado. Caso ainda tenha dúvidas sobre essa discussão, é importante retomar os achados que estudamos na Unidade 1 sobre os documentos normativos, especificamente em relação à Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), que afirma que toda pessoa tem acesso à educação, independentemente de qualquer barreira que possa apresentar. Ademais, a Declaração de Salamanca (ONU, 1994) acrescenta: "as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes ou superdotadas, crianças de rua e trabalhadoras, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos inferiorizados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares" (ONU, 1994, p. 3). Tais documentos foram a base para a disseminação da Educação Inclusiva em âmbito mundial.

O psicólogo escolar, a partir de uma perspectiva da Educação Inclusiva, desenvolve seu trabalho não apenas com o público-alvo da Educação Especial, mas sobretudo com todos os estudantes que, por alguma razão, foram marginalizados do sistema escolar (ANACHE; SILVA, 2009). Em outras palavras:



**O Sistema Conselhos de Psicologia entende que educar para a diversidade é um princípio axiológico, portanto não se refere apenas a um grupo de pessoas com deficiências específicas, mas a todas as pessoas indistintamente, envolvendo todos os grupos que historicamente foram excluídos da sociedade e incluídos de forma marginal nos diferentes espaços educacionais brasileiros. (ANACHE; SILVA, 2009, p. 13)**

Anache e Silva (2009, p. 16) elencam possíveis atuações do psicólogo escolar, na perspectiva da Educação Inclusiva, a destacar: “a promoção e a defesa de uma educação que cumpra seu caráter público, universal e de qualidade para todos”; colaboração com o desenvolvimento de práticas “que colaborassem para a igualdade de acesso e permanência na escola de pessoas que têm sido excluídas por ser consideradas deficientes, anormais, inferiores, diferentes, indígenas, homossexuais, negros, caboclos etc.”; ampliação e disseminação da inclusão, “no intuito de articulá-la à defesa dos direitos humanos, em todas as vertentes de luta contra a discriminação, a invalidação, a desqualificação e o preconceito”.

O psicólogo na instituição escolar não desenvolve seu trabalho de modo solitário, pois atua em conjunto com uma equipe composta por diferentes atores educacionais, como professores da sala de aula, professores da Educação Especial, coordenadores, diretores, pais/responsáveis dos estudantes, membros da comunidade, entre outros. Contudo, em termos normativos, a participação do trabalho do psicólogo ainda é um desafio a ser enfrentado. Apesar de existir o Projeto de Lei nº 3.688/2000, que tramita no Congresso Nacional desde 2000, ainda não foi aprovado em última instância. Nele consta a participação legal do psicólogo e do assistente social como integrantes do quadro de profissionais de educação em cada escola de educação básica, compondo uma equipe multidisciplinar. “Essas equipes, se e quando aprovado o PL, serão compostas por

profissionais formados em Psicologia e em Serviço Social, que atuarão em conjunto com pedagogas ou coordenadoras pedagógicas, conforme a especificidade de cada rede ou sistema” (SOUZA; YANNOULAS, 2016, p. 75).

Uma equipe é formada, portanto, por diversos profissionais que apresentam uma estruturação de trabalho, com objetivos, procedimentos metodológicos e avaliativos bem delineados para serem implantados e repensados futuramente.



### Exemplificando

Stainback e Stainback (2007, p. 134) exemplificaram como o trabalho em equipe pode ocorrer a partir das seguintes características: a) “interação face a face entre os membros da equipe em uma base frequente”; b) “sentimento mútuo de interdependência positiva de ‘nós estamos todos juntos nisso’”; c) “ênfase no desenvolvimento de habilidades interpessoais do pequeno grupo para a construção de confiança, comunicação, liderança, resolução criativa dos problemas, tomada de decisão e manejo do conflito”; d) “avaliação e discussão regulares do funcionamento da equipe e estabelecimento de objetivos para melhorar os relacionamentos e realizar as tarefas de maneira mais eficiente”; e) “métodos para manter os membros da equipe responsáveis pelos encargos e compromissos assumidos” (p. 134).

Uma equipe multidisciplinar envolve o trabalho de diferentes profissionais, desde aqueles já presentes na instituição escolar, conforme citado anteriormente, assim como a introdução do psicólogo e do assistente social, de acordo com o PL que ainda tramita para aprovação. Cada profissional trabalha em conformidade com a sua abordagem, porém com os mesmos objetivos, de maneira colaborativa um com o outro (SOUZA; YANNOULAS, 2016).

Um dos desafios postos na atual conjuntura política, econômica e social em nosso país se refere à importância de desenvolvermos um trabalho que vise à promoção da importância das equipes multidisciplinares em ambiente escolar “para atuar de forma preventiva, propositiva e de proteção aos alunos, que estão em fase de formação, em geral são menores de 18 anos e permanecem ou deveriam permanecer boa parte do tempo, nessa fase da vida, dentro da escola” (SOUZA; YANNOULAS, 2016, p. 80).

O psicólogo escolar pode apresentar diferentes atuações em uma equipe multidisciplinar, em conjunto com pedagogos, assistentes sociais e outros profissionais. Exemplos dessas atuações envolvem: a) contribuir com a formação de professores em assuntos demandados por eles próprios; b) criar condições para envolver a família no processo escolar dos filhos; c) auxiliar os professores e coordenadores no processo de ensino e aprendizagem, a partir de discussões que envolvam as demandas curriculares e a atualização do projeto político pedagógico da instituição; d) contribuir com a redução dos problemas de comportamentos a partir de intervenções em conjunto com os professores e os familiares; e) promover debates sobre as rotinas escolares e os desempenhos acadêmicos dos estudantes; f) incentivar o uso de estratégias favorecedoras do comportamento de estudar, em conjunto com pais, professores e estudantes; g) contribuir com as adaptações curriculares dos estudantes público-alvo da Educação Especial; h) construir, em conjunto com os demais profissionais, o plano de ensino individualizado e outras atuações.



A Psicologia Escolar tem se constituído como um elo de grande importância na busca de qualidade da educação brasileira. Se, originalmente, a atuação de psicólogos na escola tomava emprestadas teorias e técnicas de outras áreas, como base para a compreensão e a intervenção voltadas às queixas escolares, atualmente, esta subárea da Psicologia tem identidade própria. É marcada por um modelo interventivo interdisciplinar, orientado à prevenção e à promoção do desenvolvimento, no qual se acolhem as vivências sociais e comunitárias como parte de fundamental importância nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, nos diferentes níveis e modalidades de educação. Nesse sentido, acompanhando os avanços tecnológicos e sociais que perpassam a escola, na atualidade, o psicólogo escolar é convocado a contribuir com uma pluralidade de questões éticas, políticas e econômicas, inter-relacionadas ao desafio de construir uma escola democrática e inclusiva, capaz de acolher e desenvolver as potencialidades de todos. (OLIVEIRA; DIAS, 2016, p. 83-84)

Já as **equipes interdisciplinares** se referem àquelas que trabalham com uma variedade de profissionais, como psicólogos, educadores

especiais, pedagogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e tantos outros necessários para promover a aprendizagem de todos os estudantes, e que seguem uma mesma abordagem de atuação, independentemente de sua formação acadêmica (CURTIS et al., 2006). Enquanto nas equipes multidisciplinares todos os profissionais estão envolvidos com os mesmos objetivos e formas de atuações diferenciadas, nas equipes interdisciplinares todos os profissionais seguem uma mesma abordagem e forma de atuação. A interdisciplinaridade é considerada como uma estratégia essencial na compreensão do comportamento humano e contribui fundamentalmente no processo de inclusão nas escolas brasileiras (OLIVEIRA; DIAS, 2016).



### Refleta

Estudamos as principais características de uma equipe multidisciplinar e interdisciplinar. Nesse contexto, imagine você, como psicólogo escolar, inserido em uma equipe: qual tipo de trabalho em equipe (multidisciplinar ou interdisciplinar) você considera mais próximo de sua atuação? Quais aspectos e características da equipe escolhida subsidiam a sua escolha?

O trabalho interdisciplinar favorece o trabalho colaborativo intensivo (CURTIS et al., 2006). A interdisciplinaridade integra as diferentes áreas do conhecimento e demanda uma relação estreita entre diversas perspectivas profissionais, o que contribui para a promoção de intervenções que visam sanar as demandas identificadas na escola, a partir de múltiplos olhares para um mesmo problema social. Dentre as recomendações dadas pelo CRP-09 para atuação do psicólogo escolar, está a realização do “trabalho em equipe interdisciplinar, integrando seus conhecimentos àqueles dos demais profissionais da educação” (CRP-09, 2015, [s.p.]).

No bojo da instituição escolar, por meio de trabalhos e atividades interdisciplinares que podem ser arrolados por psicólogos, professores, coordenadores e diretores, a equipe interdisciplinar composta por tais profissionais pode contribuir com a disseminação de estratégias inclusivas, de modo a favorecer o processo inclusivo de todos os estudantes. Nesse escopo, o psicólogo escolar pode contribuir não apenas com a redução de problemas de comportamento, ou com o

currículo de ensino que envolve as habilidades sociais, mas também diretamente com a programação do ensino, em suas diferentes disciplinas, em conjunto com os demais profissionais envolvidos nesse processo.

O trabalho colaborativo, que vem sendo defendido desde as unidades anteriores de ensino, envolve um trabalho com a equipe de profissionais presentes no bojo escolar, assim como com os pais e familiares presentes na comunidade escolar. Contudo, ressignificar a escola para a família ainda parece um desafio a ser alcançado pelos profissionais, pois, geralmente, os pais acabam se afastando da escola devido ao excesso de queixas realizadas por tais profissionais em relação aos comportamentos dos seus filhos. Dificilmente, uma escola convoca uma reunião com os pais dos estudantes para contar sobre o bom desempenho ou sobre os avanços que o estudante obteve durante aquele semestre escolar, principalmente quando o estudante apresenta alguma deficiência ou transtorno.



A relação entre família e escola se estabeleceu, e ainda se mantém, a partir de situações vinculadas a algum tipo de problema e, desta forma, pouco contribui para que as duas instituições possam construir uma parceria baseada em fatores positivos e gratificantes relacionados ao aprendizado, desenvolvimento e sucesso dos alunos. Em virtude dessa marca no entrelaçamento entre a família e a escola, as posturas relacionadas a essa relação caracterizam-se por serem defensivas e acusativas, como se cada um buscasse se justificar e encontrar razões para a desarmonia que caracteriza tal relação. Diante disso, um importante desafio surge para os pesquisadores, estudiosos e profissionais da educação: o de modificar a relação família-escola no sentido de que ela possa ser associada a eventos positivos e agradáveis e que, efetivamente, contribua com os processos de socialização, aprendizagem e desenvolvimento. (OLIVEIRA; MARINHO, 2010, p. 107)

Posto isso, cabe ao psicólogo, em conjunto com a equipe de profissionais escolares, promover o entrelaçamento entre família e escola não apenas com os estudantes público-alvo da Educação Especial, mas com todos os estudantes envolvidos no processo escolar.

## Sem medo de errar

Ricardo estava em busca de orientações, em conjunto com o seu supervisor, a respeito das possíveis atuações do psicólogo na Educação Especial a partir da perspectiva da Educação Inclusiva. Uma das recomendações dadas pelo supervisor foi buscar, na literatura científica, informações que o Conselho Federal de Psicologia (CFP) pudesse recomendar a respeito de tal atuação. Como resultado, encontraram o livro publicado por Anache e Silva (2009), via CFP, que reúne diferentes capítulos sobre as experiências profissionais da Psicologia na Educação Inclusiva.

Em um primeiro momento, retomaram o conceito que envolve a Educação Inclusiva, no sentido de trabalhar não apenas com um grupo específico de deficiências ou transtornos, mas também com a importância da educação para a diversidade, envolvendo “todas as pessoas indistintamente, envolvendo todos os grupos que historicamente foram excluídos da sociedade e incluídos de forma marginal nos diferentes espaços educacionais brasileiros” (ANACHE; SILVA, 2009, p. 13). As autoras reuniram experiências profissionais da área da Psicologia na Educação Inclusiva, como:

**Promoção e a defesa de uma educação que cumpra seu caráter público, universal e de qualidade para todos; que colaborassem para a igualdade de acesso e permanência na escola de pessoas que têm sido excluídas por serem consideradas deficientes, anormais, inferiores, diferentes, indígenas, homossexuais, negros, caboclos, etc.; ampliassem a ideia de inclusão, no intuito de articulá-la à defesa dos direitos humanos, em todas as vertentes de luta contra a discriminação, a invalidação, a desqualificação e o preconceito. (ANACHE; SILVA, 2009, p. 16)**

Como uma forma de operacionalizar as possíveis atuações de Ricardo nesse contexto, é importante retomar os achados descritos no tópico anterior, tais como: a) contribuir com a formação de professores em assuntos demandados por eles próprios; b) criar condições para envolver a família no processo escolar dos filhos; c) auxiliar os professores e coordenadores no processo de ensino e aprendizagem, a partir de discussões que envolvam as demandas

curriculares e a atualização do projeto político pedagógico da instituição; d) contribuir com a redução dos problemas de comportamentos, a partir de intervenções em conjunto com os professores e os familiares; e) promover debates sobre as rotinas escolares e os desempenhos acadêmicos dos estudantes; f) incentivar o uso de estratégias favorecedoras do comportamento de estudar, em conjunto com pais, professores e estudantes; g) contribuir com as adaptações curriculares dos estudantes público-alvo da Educação Especial; h) construir, em conjunto com os demais profissionais, o plano de ensino individualizado e outras atuações.

## Avançando na prática

### O papel do psicólogo em equipes escolares

#### Descrição da situação-problema

Lavinia é psicóloga escolar em uma instituição da rede municipal e está inserida em uma equipe multidisciplinar, em conjunto com outros profissionais, como fonoaudiólogo, pedagogos, psicopedagogos e coordenadores escolares. Quais são as possíveis contribuições que Lavinia, como psicóloga escolar, pode fornecer no trabalho em uma equipe multidisciplinar?

#### Resolução da situação-problema

O psicólogo escolar pode apresentar diferentes atuações em uma equipe multidisciplinar, em conjunto com diferentes profissionais. Nesse caso, Lavinia pode: a) contribuir na formação de professores em assuntos demandados por eles próprios; b) criar condições para envolver a família no processo escolar dos filhos; c) auxiliar os professores e coordenadores no processo de ensino e aprendizagem, a partir de discussões que envolvam as demandas curriculares e a atualização do projeto político pedagógico da instituição; d) contribuir com a redução dos problemas de comportamentos, a partir de intervenções em conjunto com os professores e os familiares; e) promover debates sobre as rotinas escolares e os desempenhos acadêmicos dos estudantes; f) incentivar o uso de estratégias favorecedoras do comportamento de estudar, em conjunto com pais, professores



e estudantes; g) contribuir com as adaptações curriculares dos estudantes público-alvo da Educação Especial; h) construir, em conjunto com os demais profissionais, o plano de ensino individualizado e outras atuações.

## Faça valer a pena

### 1. Analise as afirmativas a seguir:

I. Dentre as possíveis atuações do psicólogo escolar, na perspectiva da Educação Inclusiva, podemos destacar a promoção e a defesa de uma educação que cumpra seu caráter público, universal e de qualidade para todos.

II. Uma das práticas aplicadas pelo psicólogo escolar, na perspectiva da Educação Inclusiva, se refere à colaboração para a igualdade de acesso e permanência na escola de pessoas que têm sido excluídas por serem consideradas deficientes, anormais, inferiores, diferentes, indígenas, homossexuais, negros, caboclos etc.

III. O psicólogo na instituição escolar, em grande parte, desenvolve seu trabalho de modo solitário, devido à dificuldade que apresenta para compor a equipe multidisciplinar.

Assinale a alternativa que apresenta a(s) afirmativa(s) verdadeira(s).

- a) Apenas I.
- b) I, II e III.
- c) Apenas II e III.
- d) Apenas II.
- e) Apenas I e II.

2. \_\_\_\_\_ é formado(a) por diversos profissionais que apresentam uma estruturação de trabalho, com objetivos e procedimentos metodológicos e avaliativos bem delineados para serem implantados e repensados futuramente. Enquanto nas equipes \_\_\_\_\_ todos os profissionais estão envolvidos com os mesmos objetivos e formas de atuações diferenciadas, nas equipes \_\_\_\_\_, todos os profissionais seguem uma mesma abordagem e forma de atuação.

Assinale a alternativa que completa as lacunas acima corretamente:

- a) Grupo – interdisciplinares – clínicas.
- b) Equipe – clínicas – transdisciplinares.

- c) Equipe – multidisciplinares – interdisciplinares.
- d) Atividade pedagógica – multidisciplinares – clínicas.
- e) Equipe – interdisciplinares – multidisciplinares.

**3.** Avalie as afirmativas a seguir como verdadeiras (V) ou falsas (F).

( ) Em termos normativos, a atuação do psicólogo escolar em equipes multidisciplinares está regulamentada, contudo as práticas psicológicas a serem utilizadas ainda carecem de sistematização.

( ) Um dos desafios da atual conjuntura política, econômica e social em nosso país se refere à importância de desenvolvermos um trabalho que vise à importância da disseminação de equipes multidisciplinares na escola.

( ) A interdisciplinaridade é considerada como uma estratégia essencial na compreensão do comportamento humano e contribui fundamentalmente no processo de inclusão nas escolas brasileiras.

Assinale a alternativa que apresenta a sequência correta:

- a) V – F – F.
- b) F – F – V.
- c) F – V – V.
- d) V – V – F.
- e) V – V – V.

## Seção 4.3

### Estratégias para intervenção do psicólogo na elaboração de currículos de ensino

#### Diálogo aberto

Ricardo, psicólogo escolar, está elaborando o seu plano de trabalho e, nesse momento, a demanda a ser desenvolvida visa implantar estratégias para intervenção do psicólogo na elaboração de currículos de ensino. Diante disso, Ricardo buscou uma supervisão para desenvolver tal trabalho.

O supervisor de Ricardo, além de orientar sobre as possibilidades de intervenção, apresentou possíveis estratégias que podem ser desenvolvidas e aplicadas pelo psicólogo, em conjunto com os professores, na elaboração dos currículos de ensino para cada estudante público-alvo da Educação Especial. Se você fosse o supervisor de Ricardo, quais estratégias você mencionaria como fundamentais para a atuação do psicólogo na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva?

#### Não pode faltar

A proposta desta seção visa à discussão sobre as possíveis estratégias para intervenção do psicólogo na elaboração dos currículos de ensino, junto aos profissionais e estudantes público-alvo da Educação Especial. Dentre as estratégias selecionadas, estão a avaliação dos suportes necessários pelo estudante, a elaboração de currículos na perspectiva funcional natural, assim como na análise do comportamento aplicada (ABA) e nas características de serviços interdisciplinares na perspectiva da ABA.

A ideia de compreender a deficiência ou o transtorno a partir da sua funcionalidade ocorreu através da análise das habilidades adaptativas, para a conclusão de um diagnóstico de deficiência intelectual. O estudo da funcionalidade parte da premissa de que o funcionamento humano apresenta uma congruência entre a pessoa

e o ambiente em que está inserido (ou melhor, o ambiente em que funciona). Estudar como o organismo funciona em seu ambiente é uma forma de identificar quais suportes ele precisará para agir de maneira autônoma. Por exemplo, o estudante está fraldado e carece de apoio para utilizar a rotina do banheiro. Porém, algumas pessoas carecem de certos apoios individualizados para apresentar tal congruência. Nesse contexto, questiona-se sobre quais apoios/suportes a pessoa precisa para participar efetivamente em sua comunidade, de maneira autônoma e independente (ZUTIÃO; BOUERI; ALMEIDA, 2016).

A partir dessa perspectiva, entende-se que a deficiência pode ser compreendida como uma condição que pode ser aprimorada com a introdução de suportes/apoios individualizados que viabilizem a autonomia de cada pessoa, ao invés da compreensão de uma deficiência estática e imutável que perdura ao longo de toda a vida (ALMEIDA; BOUERI; POSTALLI, 2016).

Com essa perspectiva, foi traduzida e adaptada a Escala de Intensidade de Suportes (SIS) para o contexto brasileiro. A SIS tem como objetivo avaliar a intensidade de suporte/apoio que uma pessoa carece para viver em sociedade, de maneira autônoma. Ela é composta por três seções. A primeira avalia a Necessidade de Suportes e é composta por 49 atividades de vida diária agrupadas em seis subescalas que contemplam as seguintes temáticas: vida no lar, vida na comunidade, aprendizado ao longo da vida, emprego, saúde e segurança e social. A segunda seção afere Proteção e Advocacia. A terceira seção analisa o Suporte Médico Excepcional e Comportamental a partir de 15 condições médicas e 13 comportamentos-problema. A análise dos dados da primeira e segunda seções considera a frequência, o tempo de suporte diário e o tipo de suporte para a conclusão da necessidade de suporte ou não (ALMEIDA; BOUERI; POSTALLI, 2016).

Dessa maneira, antes do psicólogo propor uma intervenção junto ao estudante público-alvo da Educação Especial, é necessário avaliar o desempenho inicial do aluno para a proposição da intervenção. Nesse caso, a Escala SIS contribui na avaliação da necessidade e da intensidade de suportes/apoios que cada estudante carece para posterior elaboração da intervenção individualizada.

Deve-se também identificar o que a pessoa deseja realizar, o que é funcional de ser ensinado para que utilize imediatamente em sua rotina, avaliar a natureza do apoio de que necessitará para realizar as atividades desejadas, desenvolver um plano de ação para obter e fornecer suportes de outras pessoas, iniciar e monitorar o plano, e avaliar os resultados individuais. (ZUTIÃO; BOUERI; ALMEIDA, 2017, p. 6)

Assim, a elaboração de uma intervenção individualizada pode ocorrer a partir da aplicação da Escala SIS, para aferir o desempenho inicial de cada estudante. A proposta de aplicação de um instrumento antes de introduzir as atividades de ensino visa responder às seguintes questões: o que o estudante já sabe fazer? O que ele já aprendeu em outros ambientes, com outras pessoas? Quais habilidades ele precisa aprender? Os resultados a serem obtidos com a avaliação deverão nortear a construção personalizada do currículo a ser proposto. O currículo, por sua vez, pode seguir a vertente do Currículo Funcional Natural, o qual surgiu em meados de 1970, em contexto norte-americano.



### Assimile

Em termos históricos, o Currículo Funcional Natural surgiu para ser utilizado com crianças pequenas, em torno de quatro e cinco anos, sem qualquer deficiência ou transtorno. O propósito dele era o ensino de habilidades funcionais para as crianças, visando à independência e à criatividade, de modo que pudessem participar de maneira mais efetiva em suas respectivas comunidades. "Buscava-se aumentar as respostas adaptativas adequadas e diminuir os comportamentos que as tornavam menos integradas a seus contextos sociais" (ZUTIÃO; BOUERI; ALMEIDA, 2017, p. 7).

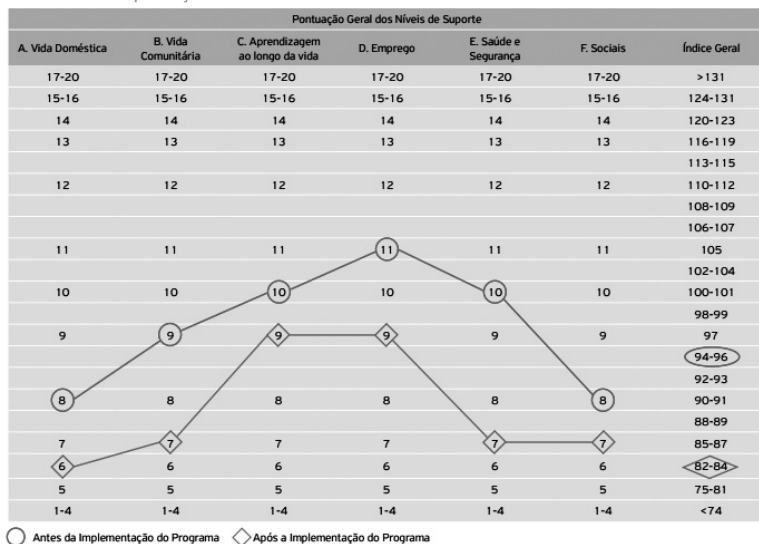
Com os resultados promissores de aplicação do currículo, na década de 1980, um centro no Peru propôs modificações de tal currículo para ser empregado em pessoas com deficiência intelectual e transtorno do espectro do autismo. Nos dias atuais, o currículo funcional natural é utilizado mundialmente e passa por diversas atualizações (ZUTIÃO; BOUERI; ALMEIDA, 2017).



As habilidades que se deseja alcançar por meio do Currículo Funcional Natural foram divididas em três categorias: 1. habilidades com utilidade básica generalizada (seguir instruções, imitar os outros etc.), que podem ser utilizadas em todos os ambientes e são úteis na aprendizagem de todas as atividades; 2. habilidades utilizadas em diversas atividades (lavar, ordenar etc.), mas não em todas que a pessoa realiza em seu cotidiano; e 3. habilidades relacionadas a sequências de tarefas específicas (alimentar-se, vestir-se, banhar-se etc.). Para o planejamento do currículo, é necessário que metas individuais sejam traçadas, buscando a independência, a produtividade e a felicidade da pessoa com DI e definindo-se a intervenção a ser implementada para que os objetivos propostos sejam alcançados. Há três perguntas básicas que devem ser feitas e respondidas para se planejar e desenvolver um currículo e programar o ensino para pessoas com DI: 1. O que ensinar? 2. Para que ensinar? e 3. Como ensinar? Levando sempre em consideração as especificidades de quem irá aprender. (ZUTIÃO; BOUERI; ALMEIDA, 2017, p. 7)

Como uma forma de exemplificar o uso do currículo funcional natural, a partir de resultados obtidos com a aplicação da Escala SIS, vamos analisar os dados da intervenção realizada por Zutião, Boueri e Almeida (2017). A Figura 4.3 mostra a aplicação da Escala SIS antes e após a implementação do programa de intervenção em uma jovem com deficiência intelectual.

Figura 4.3 | Resultados obtidos antes e após aplicação de um currículo funcional natural, com aplicação da Escala SIS



Fonte: Zutião, Boueri e Almeida (2017, p. 10).

A intervenção proposta por Zutião, Boueri e Almeida (2017) objetivou ensinar aos pais de uma jovem com deficiência intelectual sobre como proceder na realização de atividades de vida diária, com o propósito de ampliar a autonomia da estudante nas atividades do dia a dia. O ensino dos pais ocorreu em dois formatos: a) teórico, com atividades práticas e b) prático, em conjunto com os pesquisadores. A parte teórica foi composta por uma discussão teórica e realização de duas atividades práticas. Os pais receberam uma apostila que explicava os princípios do currículo funcional natural e outros conteúdos e, após a leitura, foram feitos encontros explicativos sobre tal material. As atividades práticas envolveram ensinar aos pais a cadeia de comportamentos presentes na rotina de tomar banho e assistir a um vídeo em que eles realizavam tal atividade com sua filha para se autoavaliarem. Em relação à segunda atividade, a mãe apresentou dúvidas sobre como proceder em cada momento e como fornecer as ajudas necessárias pela filha, de modo a não realizar a tarefa por ela, dando autonomia para que completasse cada parte da rotina do banho de maneira autônoma. O formato prático da intervenção foi composto por 30 sessões, com aplicação dos procedimentos de ensino durante duas vezes

por semana. Adicionalmente, foram aplicadas sete sessões de manutenção, para aferir se a aprendizagem foi mantida após o ensino, e três de generalização, que visaram verificar se em outros contextos, com outras pessoas, as habilidades aprendidas se mantiveram. Após um ano de intervenção, foi reaplicada a Escala SIS, com resultados promissores em relação à aprendizagem da estudante.

Outra maneira de propor a elaboração de currículos se dá por meio da Análise do Comportamento Aplicada (do termo original em inglês, *Applied Behavior Analysis* – ABA). A ABA e a perspectiva do currículo funcional natural podem ser tratadas como complementares, e não opostas. A ABA é uma ciência comportamental, baseada em evidências científicas e comumente utilizada para o ensino de comportamentos específicos, a partir do uso de procedimentos derivados de princípios comportamentais comprovados cientificamente e replicados em diferentes estudos. Para tal, é necessário realizar uma programação detalhada de atividades de ensino de diferentes comportamentos que integram as cinco áreas do desenvolvimento (linguagem, habilidades sociais, desenvolvimento motor, autocuidados e cognição) (COOPER; HERON; HEWARD, 2007).

O trabalho conjunto entre diferentes profissionais, incluindo o psicólogo e os professores presentes no contexto escolar, é fundamental para a elaboração de currículos individualizados que atendam às necessidades específicas de cada estudante público-alvo da Educação Especial, a partir da proposição de procedimentos sistemáticos e graduais de ensino de habilidades socialmente relevantes, como o uso funcional da linguagem. Outra estratégia comumente utilizada é a segmentação de um repertório complexo em comportamentos elementares que servem como pré-requisitos para a aquisição daquele considerado como mais complexo (COOPER; HERON; HEWARD, 2007). Por exemplo, para ensinar o estudante a ler a palavra “bola” na presença de tal palavra, é necessário que ele já tenha aprendido algumas habilidades anteriormente, como a manutenção do contato visual (quando chamado pelo nome, por exemplo), a imitação, a discriminação auditiva e a discriminação visual.

O primeiro estudo, que aplicou os princípios da ABA para ensinar



estudantes com TEA, foi documentado na década de 1980. O ensino foi proposto em um esquema de trabalho intensivo com 40 horas semanais de atividades com cada uma delas. 47% das crianças expostas ao tratamento apresentaram os mesmos comportamentos de crianças sem TEA (LOVAAS, 1987). Ao considerar a intervenção ABA com estudantes com TEA, é importante ressaltar que não existe um formato único para a ocorrência dessa aplicação, o que significa que pode ser aplicada no ensino de comportamentos específicos (por exemplo, imitação e seguimento de instrução) ou em um formato de intervenção intensiva, no qual se ensinam vários comportamentos simultaneamente, com carga horária em torno de 15 a 40 horas semanais. A literatura indica com muita consistência que intervenções comportamentais não-intensivas não apresentam os mesmos resultados de intervenções intensivas (COOPER et al., 2007).

Para que a intervenção replique os dados científicos de eficácia, certos princípios devem ser contemplados (COOPER et al., 2007), tais como avaliar o repertório de entrada, a partir de instrumentos sistematizados; identificar o comportamento-alvo a ser ensinado, de acordo com os dados da avaliação; identificar o repertório de habilidades básicas (também denominado como prontidão: imitar; fazer e manter contato e rastreamento visual; iniciar e finalizar uma atividade; seguir instrução; entre outras); elaborar um currículo amplo, envolvendo diferentes habilidades; garantir carga horária para promover uma intervenção intensiva (com frequência de aplicação das sessões em torno de 25 horas semanais); sistematizar a intervenção, com foco na generalização e em objetivos individualizados de aprendizagem; iniciar a intervenção o mais precocemente possível; criar condições para a participação dos pais ao longo da intervenção.

Assim, pode-se estruturar um serviço interdisciplinar, fundamentado, basicamente, nos princípios da ABA, a partir de uma equipe interdisciplinar com profissionais das áreas da Psicologia, pedagogia, psicopedagogia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e Educação Especial. Para exemplificar o funcionamento e a estrutura de um serviço interdisciplinar em ABA, explicaremos sobre o Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento (CAD), uma organização não governamental, sem fins lucrativos. Em tal

instituição, todos os profissionais aplicam o mesmo currículo de ensino elaborado com base na ABA. As contribuições individuais de cada profissional ocorrem durante a reunião semanal realizada pela equipe. A reunião semanal tem sido a estratégia fundamental para efetivar a construção coletiva e interdisciplinar dos currículos de ensino. Nesse momento, pode ser discutido cada caso e replanejados (quando necessário) os programas de ensino para cada estudante, o que permite a construção de um currículo diversificado, que atende às necessidades específicas de cada um.



### Pesquise mais

Para conhecer um serviço interdisciplinar pautado nos princípios da ABA, acesse o blog do Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento (CAD), em território nacional. Trata-se de uma associação sem fins lucrativos que conta com o apoio científico da Universidade Federal de São Carlos, assim como da Universidade Federal do ABC. Acesse o blog do CAD para conhecer a estrutura e o funcionamento do serviço oferecido pela equipe profissional.

Disponível em: <<http://centro-aprendizagem-desenvolvimento.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 31 ago. 2017.

O CAD tem como base o modelo do serviço oferecido pelo ASSERT (*Autism Support Services: Education, Research, and Training*), sob orientação do Professor Dr. Thomas Higbee, da Universidade Estadual de Utah, nos EUA. Acesse o link a seguir para pesquisar sobre o ASSERT.

Disponível em: <<http://old.sper.usu.edu/ASSERT/index.html>>. Acesso em: 31 ago. 2017.

O serviço oferecido pelo CAD contempla as diferentes áreas de desenvolvimento. As habilidades envolvem desde aquelas de prontidão, ou seja, necessárias para aprender qualquer comportamento (como contato visual, rastreamento visual, permanecer sentado na cadeira por um determinado tempo imitação etc.), até habilidades de linguagem (receptiva e expressiva), motoras, cognitivas (como conteúdos acadêmicos), sociais e de autocuidado. A escolha dos programas ocorre a partir das necessidades individuais que cada um apresenta em seu desenvolvimento. Por exemplo, o estudante não apresenta qualquer deficiência, porém ainda não lê e não escreve conforme o esperado para a sala de aula em que está matriculado. Nesse

caso, ele será exposto a um programa de ensino que visa ao desenvolvimento de habilidades acadêmicas.



## Exemplificando

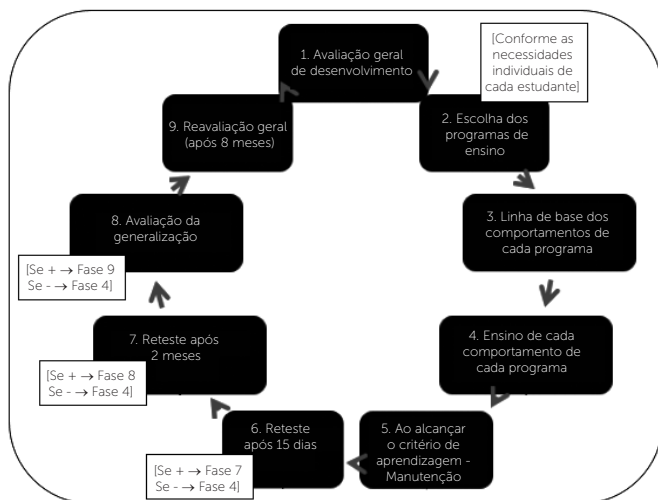
Como uma forma de exemplificar a aplicação dos programas de ensino, acesse o canal no YouTube do grupo Teamm (Ambulatório de Referência para os Transtornos do Espectro do Autismo), da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCe4KVfptvHxCx1LrTca1-FQ>>. Acesso em: 31 ago. 2017.

Ademais, outro grupo que tem produzido vídeos que visam à disseminação de conhecimentos acerca da aplicabilidade da intervenção ABA se refere ao Centro de Estudos e Intervenção para o Desenvolvimento Humano (CEI Desenvolvimento Humano), em parceria com o Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino, com sede na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Acesse o link ad canal do grupo em: <[https://www.youtube.com/channel/UC2P-J-ppsAeLiLhknG\\_wGnxA](https://www.youtube.com/channel/UC2P-J-ppsAeLiLhknG_wGnxA)>. Acesso em: 31 ago. 2017.

A Figura 4.4 sumariza as etapas do trabalho desenvolvido pelo CAD, para uma melhor compreensão de cada uma delas.

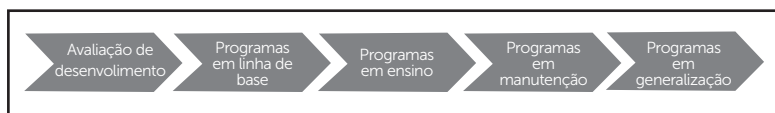
Figura 4.4 | Síntese das etapas curriculares que o estudante é exposto ao longo do trabalho no CAD



Fonte: elaborada pela autora.

O currículo do estudante é composto por diferentes programas de ensino que envolvem as cinco áreas do desenvolvimento (linguagem, cognição, habilidades sociais, motoras e autocuidados), com acréscimo das habilidades de prontidão que antecedem o ensino de quaisquer outras habilidades. Cada programa é composto pelo ensino de diferentes comportamentos. Por exemplo, na área de prontidão, o programa de contato visual envolve o ensino dos seguintes comportamentos: olhar quando chamado pelo nome, manter contato visual por um segundo com o profissional, assim como por dois, três e quatro segundos. Antes de iniciar o ensino dos comportamentos presentes em cada programa, é realizada uma avaliação específica de cada comportamento que está presente no programa de ensino. O critério de ensino proposto é de 100% de acertos em cada comportamento, em duas sessões consecutivas. Quando o estudante apresentar tal desempenho, será realizada a verificação da manutenção da aprendizagem 15 dias após atingir o critério, assim como em 60 dias. Caso o estudante tenha 100% de acertos nas avaliações de manutenção, será encaminhado para generalização e, caso tenha 100% de acertos na generalização, o programa será considerado como finalizado. A trajetória curricular de aplicação segue a lógica apresentada na Figura 4.5.

Figura 4.5 | Síntese da sequência curricular que o estudante segue ao ser matriculado no CAD



Fonte: elaborada pela autora.



**Refleta**

Imagine que você seja um profissional atuante na equipe do CAD ou do ASSERT. Nesse contexto, descreva como seria a sua atuação em conjunto com os demais profissionais da equipe interdisciplinar do CAD e como realizaria a programação do ensino dos estudantes. Teria alguma contribuição a acrescentar na estrutura do serviço descrito em tais instituições?

Assim sendo, chegamos ao final do nosso livro, com descrições de serviços que ocorrem no dia a dia da Educação Especial, em parceria com os profissionais da Psicologia, fundamentados com técnicas e atuações descritas em dados de pesquisa científica.

## **Sem medo de errar**

O supervisor de Ricardo esclareceu sobre as possibilidades de intervenção e apresentou possíveis estratégias que podem ser desenvolvidas e aplicadas pelo psicólogo, em conjunto com os professores, na elaboração dos currículos de ensino para cada estudante público-alvo da Educação Especial.

Para tal, estudamos sobre tais possibilidades, como o uso da Escala de Intensidade de Suporte (SIS) para a devida elaboração de um currículo, como no caso descrito por Zutião, Boueri e Almeida (2016), o currículo funcional natural. E, de maneira complementar e não substitutiva, o uso dos princípios da ABA para a programação do currículo de ensino junto a uma equipe de profissionais.

Nesse contexto, o psicólogo pode aplicar a Escala SIS para aferir o desempenho inicial do estudante antes de qualquer intervenção, e, de acordo com os resultados a serem obtidos com a aplicação do instrumento, poderá elaborar as atividades de ensino. É importante lembrar que existem outros instrumentos para avaliação de desenvolvimento e de suporte registrados na literatura. Assim, o próximo passo envolve a elaboração do currículo do estudante, o qual pode ser confeccionado com os pilares do currículo funcional natural ou mesmo a partir dos princípios da ABA.

## **Avançando na prática**

### **Intervenção ABA e o profissional de Psicologia**

#### **Descrição da situação-problema**

Um professor de Educação Especial procurou pela ajuda do psicólogo escolar para estruturar a sua intervenção durante o atendimento educacional especializado com um estudante com

autismo, a partir dos princípios da ABA. Nessa ocasião, imagine que você seja o psicólogo e descreva como orientaria o professor de Educação Especial para a elaboração do seu atendimento, a partir da perspectiva da ABA.

### **Resolução da situação-problema**

O psicólogo escolar poderia recomendar que o professor de educação seguisse os princípios da ABA descritos por Cooper et al. (2007). São eles: avaliar o repertório de entrada, a partir de instrumentos sistematizados; identificar o comportamento-alvo a ser ensinado, de acordo com os dados da avaliação; identificar o repertório de habilidades básicas (também denominado como prontidão: imitar, fazer e manter contato e rastreamento visual; iniciar e finalizar uma atividade; seguir instrução; entre outras); elaborar um currículo amplo, envolvendo diferentes habilidades; garantir carga horária para promover uma intervenção intensiva (com frequência de aplicação das sessões em torno de 25 horas semanais); sistematizar a intervenção, com foco na generalização e em objetivos individualizados de aprendizagem; iniciar a intervenção o mais precoce possível; criar condições para a participação dos pais ao longo da intervenção.

### **Faça valer a pena**

**1.** Analise as afirmativas a seguir como verdadeiras (V) ou falsas (F):

( ) O psicólogo, ao propor uma intervenção, pode iniciar diretamente pela fase de ensino, sem considerar os resultados de uma avaliação prévia.

( ) A Escala de Intensidade de Suportes (SIS) pode contribuir com a avaliação da necessidade e da intensidade de suportes/apoios que cada estudante necessita naquele momento, para posterior elaboração da intervenção individualizada.

( ) A Escala de Intensidade de Suportes (SIS) foi traduzida e adaptada para o contexto brasileiro e tem como objetivo avaliar a intensidade de suporte/apoio que uma pessoa carece para viver em sociedade de maneira autônoma. Assinale a alternativa que apresenta a sequência correta.

- a) F – V – F.
- b) V – F – V.
- c) V – F – F.
- d) V – V – V.
- e) F – V – V.

**2.** Analise a afirmativa a seguir:

“As habilidades que se deseja alcançar por meio do Currículo Funcional Natural foram divididas em três categorias: 1. habilidades com utilidade básica generalizada (por exemplo, \_\_\_\_\_), que podem ser utilizadas em todos os ambientes e são úteis na aprendizagem de todas as atividades; 2. habilidades utilizadas em diversas atividades (por exemplo, \_\_\_\_\_), mas não em todas que a pessoa realiza em seu cotidiano; e 3. habilidades relacionadas a sequências de tarefas específicas (por exemplo, \_\_\_\_\_).” (ZUTIÃO; BOUERI; ALMEIDA, 2017, p. 7)

Assinale a alternativa que preenche as lacunas corretamente.

- a) Imitação – lavar – alimentar-se.
- b) Seguimento de instrução – imitação – lavar-se.
- c) Lavar – seguimento de instrução – tomar banho.
- d) Alimentação – tomar banho – seguimento de instrução.
- e) Tomar banho – imitação – lavar.

**3.** Analise as afirmativas a seguir considerando V para verdadeiro e F para falso:

( ) O trabalho conjunto entre diferentes profissionais, incluindo o psicólogo e os professores presentes no escopo escolar, é fundamental para a elaboração de currículos individualizados que atendam às necessidades específicas de cada estudante público-alvo da Educação Especial, a partir da proposição de procedimentos sistemáticos e graduais de ensino de habilidades socialmente relevantes, como o uso funcional da linguagem.

( ) Outra estratégia comumente utilizada é a segmentação de um repertório complexo em comportamentos elementares que servem como pré-requisitos para a aquisição daquele considerado como mais complexo.

( ) O primeiro estudo que aplicou os princípios da ABA (Análise do Comportamento Aplicada) para ensinar estudantes com TEA (Transtorno do Espectro do Autismo) foi documentado na década de 1980. O ensino foi proposto em um esquema de trabalho intensivo com 40 horas semanais de atividades com cada uma delas. 47% das crianças expostas ao tratamento apresentaram os mesmos comportamentos de crianças sem TEA.

Assinale a alternativa que apresenta a sequência correta.

- a) V – V – F.
- b) F – V – F.
- c) V – V – V.
- d) V – F – V.
- e) F – F – F.

# Referências

- ALMEIDA, M. A.; BOUERI, I. Z.; POSTALLI, L. M. M. A escala de intensidade de suportes – SIS no Brasil. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 60-64, 2016.
- ANACHE, A. A.; SILVA, I. R. **Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009.
- BAZON, F. V. M.; CAMPANELLI, E. A.; BLASCOVI-ASSIS, S. M. A importância da humanização profissional no diagnóstico das deficiências. **Psicologia Teórica Prática** 2004, v.6, n.2, p. 89-99.
- CENSO. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência**. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>>. Acesso em: 6 jul. 2017.
- COOPER, J. O.; HERON, T. E.; HEWARD, W. L. **Applied behavior analysis**. 2. ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2007.
- CRP-09. **Orientação e fiscalização: áreas de atuação do psicólogo**. 2015. Disponível em: <<http://www.crp09.org.br/portal/orientacao-e-fiscalizacao/orientacao-por-temas/areas-de-atuacao-do-a-psicologo-a>>. Acesso em: 14 ago. 2017.
- CURTIS, J. R. et al. Intensive care unit quality improvement: a “how-to” guide for the interdisciplinary team. **Critical Care Med**, v. 34, n. 1, p. 211-218, 2006.
- LOVAAS, O. I. Tratamiento conductual y funcionamiento educativo e intelectual normal en niños autistas. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, California, LA, v. 55, n. 1, 1987.
- OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 99-108, 2010.
- OLIVEIRA, M. C. S. L.; DIAS, S. S. Inclusão como contexto de transição de desenvolvimento: um olhar da Psicologia escolar. In: FRANSCHINI, R.; VIANA, M. N. **Psicologia Escolar: que fazer é esse?** Brasília: CFP, 2016. p. 83-97.
- ONU. **Declaração de Salamanca**. 1994. Acesso em: 10 maio 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2017.
- PANIAGUA, G. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: COLL, C. A.; PALÁCIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PUPO, A. C.; BALIEIRO, C. R.; FIGUEIREDO, R. S. L. Estudo retrospectivo de crianças e jovens com deficiência auditiva: caracterização das etiologias e quadro audiológico. **Cefac**, v. 10, n. 1, p. 84-91, 2010.



RODRIGUES, O. M. P. R. Educação Especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. In: RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A.; CAPELLINI, V. L. M. **Práticas em Educação Especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

SOUZA, S. A.; YANNOULAS, S. C. Equipes multidisciplinares nas escolas de educação básica: velhos e novos desafios. In: FRANSCHINI, R.; VIANA, M. N. **Psicologia Escolar**: que fazer é esse? Brasília: CFP, 2016. p. 74-81.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

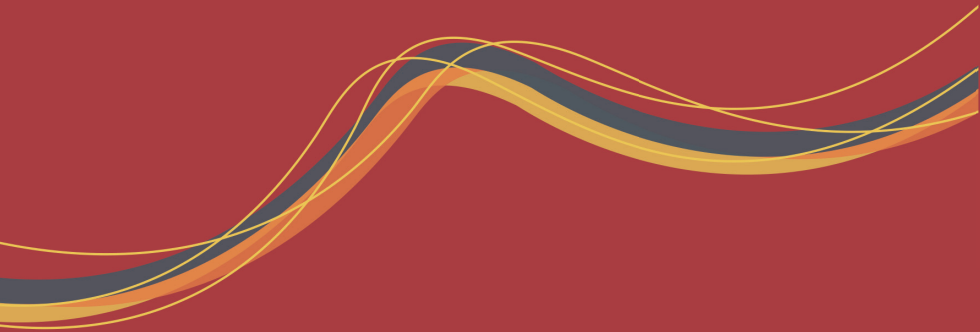
UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

ZUTIÃO, P.; BOUERI, I. Z.; ALMEIDA, M. A. A. Avaliação da intensidade de apoios em condutas adaptativas de jovens com deficiência intelectual. **Revista DI**, n. 11, p. 4-11, 2017.

\_\_\_\_\_. Avaliação das áreas adaptativas de jovens e adultos com Deficiência Intelectual. **Educação**, v. 6, n. 3, p. 25-49, 2016.







ISBN 978-85-522-0573-9



9 788552 205739 >