



# Oficinas pedagógicas para uma **EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Junior Cunha (Org.)

Francy Rodrigues da Guia Nyamien (Coord.)





---

Oficinas pedagógicas para uma  
**EDUCAÇÃO INCLUSIVA**



TC 140/18-SETI/USF/UGF

Oficinas Pedagógicas Inclusivas em Educação Especial  
Projeto financiado com recursos do FUNDO PARANÁ,  
Programa de Extensão Universidade Sem Fronteiras.  
Superintendência Geral de Ciência,  
Tecnologia e Ensino Superior.

[www.seti.pr.gov.br](http://www.seti.pr.gov.br)

**Junior Cunha** (Org.)  
**Francy Rodrigues da Guia Nyamien** (Coord.)

Oficinas pedagógicas para uma  
**EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

*Primeira Edição E-book*



**TOLEDO – PR**  
**2020**

**Copyright 2020 by**  
Organizador  
**Gerente Editorial**  
José Dias  
**Revisão Final**  
Luana Aparecida de Oliveira  
**Design Gráfico e**  
**Diagramação**  
Junior Cunha  
**Capa**  
Junior Cunha

**Instituto Quero Saber**  
CNPJ: 35.670.640./0001-93  
[www.institutoquerosaber.org](http://www.institutoquerosaber.org)  
[editora@institutoquerosaber.org](mailto:editora@institutoquerosaber.org)

#### Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

032      Oficinas pedagógicas para uma educação inclusiva.  
/ organizador, Junior Cunha; coordenadora  
Francy Rodrigues da Guia Nyamien. 1. ed.  
e-book - Toledo, Pr: Instituto Quero Saber,  
2020.  
206 p.: il; color.

Modo de Acesso: World Wide Web:  
<<https://www.institutoquerosaber.org/editora>>  
ISBN: 978-65-51210-00-6

1. Educação especial. 2. Autismo. 3. Dislexia.  
4. Inclusão. 5. Deficiência. I. Título.

CDD 22. ed. 371.9

Rosimarizy Linaris Montanhano Astolphi – Bibliotecária CRB/9-1610

*Todos os direitos reservados ao Organizador*

*Os textos aqui publicados são de exclusiva  
responsabilidade dos seus respectivos autores*

---

## SUMÁRIO

### ***Prefácio***

*Francy Rodrigues da Guia Nyamien  
e Luana Aparecida de Oliveira* ..... 9

### ***Apresentação***

*Junior Cunha*..... 13

### ***Capítulo 1***

#### **DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

*Letícia Strossi de Oliveira* ..... 17

### ***Capítulo 2***

#### **SURDEZ E DEFICIÊNCIA AUDITIVA**

*Elora Marques M. da Silva*..... 35

### ***Capítulo 3***

#### **DEFICIÊNCIA VISUAL: noções introdutórias**

*Junior Cunha*..... 57

### ***Capítulo 4***

#### **DESCONSTRUINDO BARREIRAS: inclusão e acessibilidade da pessoa com Deficiência Física no meio escolar**

*Rosana Leal Santiago*..... 75

**Capítulo 5**

**COMO PENSAR A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

*Elora Marques M. da Silva*..... 87

**Capítulo 6**

**SÍNDROME DE DOWN: um outro olhar**

*Lucas Antonio Vogel*..... 101

**Capítulo 7**

**AUTISMO: conhecendo esse mundo**

*Lucas Antonio Vogel*..... 121

**Capítulo 8**

**ALTAS HABILIDADES: barreira ou vantagem?**

*Letícia Strossi de Oliveira*..... 145

**Capítulo 9**

**DISLEXIA: reflexões acerca dos Transtornos Específicos de Aprendizagem**

*Rosana Leal Santiago*..... 165

**Capítulo 10**

**O TEATRO DO OPRIMIDO COMO MÉTODO PEDAGÓGICO PARA PESSOAS COM TDAH**

*Junior Cunha*..... 181

**Posfácio**

*Marcos Freitas de Moraes* ..... 201





---

*Capítulo 5*

**COMO PENSAR A INCLUSÃO DA PESSOA  
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

*Elora Marques M. da Silva*

---

## **ELORA MARQUES M. DA SILVA**

Graduada em Ciências Sociais, Licenciatura Plena e Bacharelado, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus* Toledo-PR. Graduanda de Pedagogia pelo Centro Universitário Facvest (UNIFACVEST). Estudante de pós-graduação em Gênero e Diversidade na Educação pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Tem experiência nos estudos sobre a pessoa com deficiência e Educação Inclusiva e também nos estudos de gênero e diversidade no contexto educacional. Atualmente, trabalha como cientista social no Projeto de Extensão Oficinas Pedagógicas Inclusivas em Educação Especial.

---

## INTRODUÇÃO

A oficina sobre a Deficiência Intelectual foi construída, principalmente, com base em relatos de experiências colhidos com a bibliografia correspondente ao tema. Entendemos, como professoras e professores pesquisadores(as), que por mais que existam publicações dos mais diferentes observadores(as), a prática em sala de aula ou no ambiente estudantil, como um todo, pode ser diferente da teoria. Ambos, teoria e prática, precisam ser considerados conjuntamente, em forma de *práxis* transformadora, principalmente quando nos remetemos à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

A Deficiência Intelectual (DI), tanto de forma bibliográfica quanto no contexto prático dos espaços de aprendizagem, se apresenta como uma das mais novas deficiências trabalhadas no ambiente escolar e, como será apresentado, uma deficiência que na grande maioria das vezes está relacionada a outras.

A dificuldade do diálogo e da construção de materiais, métodos e metodologias está presente na maioria das falas das(os) professoras(es) e das bibliografias sobre a temática; contudo, produzido como uma introdução a estes materiais, experiências e curiosidades, este capítulo tem o objetivo de fazer um apanhado histórico, bibliográfico e prático da deficiência intelectual e as melhores formas que devemos adotar para construir uma Educação Inclusiva.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Idade Média é marcada pelo pensamento predominante de considerar a deficiência mental, segundo Veltrone (*et. al.*, 2009, p. 13), algo que designava as pessoas como subumanas. Dessa forma, eram abandonadas ou eliminadas do coletivo social. A partir do período em que o cristianismo se sobressai, as pessoas com deficiência passam a ser entendidas como seres que também têm alma, porém, eram depositadas e abandonadas em asilos, manicômios e hospitais com a finalidade de higienização social; eram separadas das pessoas sem deficiência, consideradas “normais” e aptas a integrarem a sociedade da época. Este modelo de tratamento da pessoa com deficiência, ficou conhecido como segregação. No que se refere aos considerados deficientes mentais, eles eram o que conhecemos como os bobos da corte, que diante sua condição, divertiam os reinos.

No século XVI as deficiências, de modo geral, passam a ser tratadas de forma patológica. Deixam de ser vistas como um problema religioso e passam a ser tratadas pela medicina de acordo com suas necessidades especiais. Ainda assim, tanto no espaço da medicina quanto no religioso, não havia reais condições para que pessoas com deficiência, de fato, tivessem suas habilidades consideradas e, assim, gozassem da devida inserção social. Por mais que a medicina quisesse reformar os estereótipos das pessoas com necessidades especiais, dado se tratar de seres humanos, ainda assim eram segregados socialmente (e, a rigor, ainda são!).

No século XVIII, de acordo com Veltrone (*et. al.*, 2009), surge entre os estudiosos da época as primeiras noções educacionais. Ainda assim, a DI era categorizada como idiotia, diante a construção social desse déficit intelectual e a sua incurabilidade. A conclusão foi separá-los da sociedade, sem uma proposta de adaptação de aprendizagem ou de convívio social. Concomitante a essa época, também se destaca alguns teóricos que se preocuparam em buscar metodologias de ensino para os ditos deficientes mentais.

No que se refere ao processo educacional brasileiro, a partir da década de 1960 o Estado assume o papel de promoção da Educação Especial no âmbito macro e público de direitos. A partir de 1973 passa

## DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

a existir um órgão responsável pela política nacional de Educação Especial, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que anos mais tarde passou a ser a Secretaria de Educação Especial (SEESP<sup>1</sup>). Anterior a estes processos históricos, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) surgiram e funcionaram de forma paliativa a um contexto de desinteresse público-político de suprir a demanda educacional e de atendimento da pessoa com deficiência – em particular da pessoa com deficiência intelectual e múltipla. Ainda, funcionando a partir dessa segregação explícita. O reconhecimento das APAEs como escolas de educação ganha visibilidade após o reconhecimento pelo Estado na década de 1970.

As atividades apresentadas a seguir, bem como as sugestões bibliográficas e grande parte deste capítulo, foram retirados de experiências e materiais produzidos por APAEs que ainda funcionam como um ambiente de aprendizagem para pessoas com deficiência intelectual e múltipla e são responsáveis por grande parte do processo de socialização entre alunos(as) com deficiência intelectual e múltipla, porém não a socialização objetivada pela perspectiva da inclusão, ou seja, a socialização entre os demais que não possuem deficiência intelectual e múltipla.

Em uma perspectiva social e histórica, é de suma importância entendermos a construção e existência das APAEs como escolas de formação tanto quanto as escolas regulares. Por conta do nível de gravidade das DIs, a grande maioria das escolas regulares não conseguem desenvolver a interação social e/ou a aprendizagem do(a) aluno(a) com DI, dado as construções conservadoras do método tradicional de ensino utilizado por estas escolas, gerando dificuldades na estrutura física e na elaboração do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, vale ressaltar a importância e o papel das APAEs, mesmo com a forte desvalorização estatal.

Faz parte também da construção histórico social das deficiências os termos “deficiência mental” e “deficiência intelectual”, inclusive sua transição nos espaços de pesquisas. Veltrone (*et. al*, 2009), por exemplo, usou “deficiência mental” como termo para

---

<sup>1</sup> No início de 2018, a SEESP foi extinta pelo Governo Federal.

identificar a pessoa que possui incapacidades de raciocínio, aprendizagem pela experiência etc. Mas, recentemente, o campo médico e pedagógico entende os termos como distintos; conforme o DSM-V (2014, p. 33):

Deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) é um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático.

Dessa forma, em preceitos atuais, as pesquisas desenvolvidas sobre a temática apresentam visões distinções entre os termos:

DOENÇA MENTAL	X	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
Engloba diagnósticos de psicose e psicose precoce.		Não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber.

A título de informação, a psicose é um desarranjo mental, ou seja, quando uma pessoa perde a noção e/ou o contato com a realidade. Isso provoca alucinações, ilusões, sensações de perseguição etc. A pessoa perde a noção do que está fazendo, do que está acontecendo com ela ou à sua volta. A psicose<sup>2</sup> não é uma psicopatologia em si, ela se relaciona com outras doenças psicológicas/transtornos mentais, por exemplo, a esquizofrenia.

De uma maneira clínica, o DSM-V aponta os testes de inteligência, conhecidos também como testes de QI, como um método importante para identificar pontos fortes e fracos da pessoa com deficiência intelectual, porém não são confiáveis para definirem um diagnóstico; para isso, segundo o DSM-V (2014, p. 37):

---

<sup>2</sup> Para mais, recomendamos o vídeo: "A diferença entre loucura e psicose | Christian Dunker". Disponível em: [youtu.be/jFPY7VPGGrE](https://youtu.be/jFPY7VPGGrE). Acesso em: 17/09/2019.

## DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Transtornos concomitantes que influenciem a comunicação, a linguagem e/ou a função motora ou sensorial podem afetar os escores do teste. Perfis cognitivos individuais baseados em testes neuropsicológicos são mais úteis para o entendimento de capacidades intelectuais do que apenas o escore do QI.

Ainda no que se refere à área clínica, que também é útil ao desenvolvimento de saberes aos profissionais da educação, existem três critérios de diagnósticos que nos auxiliam a prestar mais atenção em características da DI, tanto de forma médica quando educacional e de aprendizagem. De acordo com o DSM-V (2014, p. 33, grifo nosso):

- a. Déficits em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência confirmados tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados.
- b. Déficits em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais **em relação à independência pessoal e responsabilidade social**. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como **comunicação, participação social e vida independente**, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade.
- c. Início dos déficits intelectuais e adaptativos<sup>3</sup> durante o período do desenvolvimento.

## APLICAÇÃO

Um dos principais objetivos da presente oficina é entender como as metodologias podem contribuir no cotidiano da pessoa com DI. Como já dito anteriormente, a DI está, na maioria das vezes, relacionada com outras deficiências ou necessidades educacionais especiais. Nas trocas de experiências com professoras de alunos(as)

---

<sup>3</sup> Entende-se por funcionamento adaptativo os domínios conceitual, social e prático.

com DI e/ou de salas multifuncionais, os métodos nem sempre se encaixam com a sala de aula regular e nem sempre se ajustam entre os(as) alunos(as) com deficiência intelectual. Por isso, abordar a DI em sua aplicação se torna mais complexo por termos de entender as especificidades muito particulares de cada pessoa com a deficiência. Portanto, em vias de aplicação, apresentamos resultados de pesquisas e de conversas com profissionais da educação que possuem experiências práticas com métodos de aprendizagem relacionados a pessoas com DI.

De acordo com o livro *Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Mental* (2007) a aprendizagem no que se refere a DI compreende duas características importantes: a **complexidade do conceito**, como já referenciado, e as **variedades de abordagem**. Essas variedades dizem respeito, principalmente, aos gostos, interesses e atividades que chamam a atenção do(a) estudante. O melhor exemplo é a sugestão de atividades visuais, ou que possuam um visual atrativo. Nesse sentido, estilizar com personagens e/ou situações que correspondam a idade do(a) aluno(a) e ao o que ele(a) gosta de assistir, brincar, imaginar, desenhar pode auxiliar no alcance da aprendizagem e como estratégia de atenção nos momentos de atividades. Vale ressaltar que essas estratégias de atenção e de interesse podem ser utilizadas com crianças, adolescentes e até na aprendizagem de adultos; o que difere é a maneira como será apresentada:

Na concepção inclusiva, a adaptação ao conteúdo escolar é realizado pelo próprio aluno(a) e testemunha a sua emancipação intelectual. Essa emancipação é consequência do processo de auto regulação da aprendizagem, em que o(a) aluno(a) assimila o novo conhecimento, de acordo com suas possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 17).

Como apresentado pelas autoras, a aprendizagem das pessoas com DI, em palavras corriqueiras, é mais de dentro para fora do que ao contrário. É importante a consideração quanto às individualidades de cada aluno(a). Batista e Mantoan (2007) abordam suas



## DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

considerações do ponto de vista do Atendimento Educacional Especializado. Como profissionais da educação que atuam ou não em sala de aula, é necessário a consideração quanto às salas multifuncionais e o trabalho do(a) AEE por atuarem em paralelo à sala de aula regular e que precisam existir como um direito do estudante com DI e demais deficiências.

Ademais, ao se falar de Educação Inclusiva, o ponto principal é construir e conseguir levar essas metodologias à sala de aula regular. Aludido também por Batista e Mantoan (2007), assim como pelas professoras que contribuíram com relatos de suas experiências para composição da presente oficina, um desafio do sistema regular de ensino; entretanto, esse processo precisa ser trabalhado em conjunto com as(os) profissionais das salas multifuncionais e com as(os) professoras(es) de sala de aula regular. Categorizamos esse trabalho em conjunto como um primeiro passo para que uma Educação Inclusiva funcione. A introdução de metodologias vem em seguida, de acordo com as particularidades de cada sala de aula.

Sabemos que o sistema de ensino ainda dificulta esse processo metodológico e, muitas vezes, por conta de fatores que não são passíveis de alteração no momento. A Educação Inclusiva, entretanto, pode e está sendo inserida à medida que nosso alcance educacional quebra barreiras de interação. Mudar ações atitudinais e incluir materiais que auxiliem toda a turma no entendimento de determinado conteúdo faz parte do processo de implementação de uma Educação Inclusiva.

### **Sala de aula**

De acordo com Batista e Mantoan (2007, p. 16) a DI desafia a escola regular, um modelo conservador de ensino e o próprio sistema de avaliação e de aprendizagem, pois se trata de um modelo fechado de ensino, que têm dificuldades de adaptação de material, de método, de rotina, como já apontado anteriormente. O aluno(a) com DI é o sujeito do método de aprendizagem que será utilizado. Em outras palavras, é este que ensinaria a melhor maneira de aplicação

do ensino e a pensar suas adaptações, principalmente por conta do respeito ao tempo destes alunos(as).

Aprender é uma ação humana criativa, individual, heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual ser mais ou ser menos privilegiada. (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 17)

Além das afirmações das autoras e o exposto até aqui, abaixo seguem alguns comentários e apontamentos referentes à construção da Educação Inclusiva para o(a) aluno(a) com DI:

Devem ser oferecidas situações, envolvendo ações em que o próprio aluno teve participação ativa na sua execução e/ou façam parte da experiência da vida dele (BATISTA; MANTOAN, 2007, p.25).

Uma das sugestões abordadas no livro é a apresentação de uma das atividades mais comuns com alunos e alunas com deficiência intelectual; fazer bolinhas de papel para serem coladas sobre uma figura traçada. Entretanto essa atividade pode ser desnecessária se for **apenas um exercício de coordenação motora fina**. Uma das instigações seria usá-la para outros fins além da coordenação, por exemplo a elaboração da atividade em que o desenho seja uma flor e, conforme a explicação das partes da flor, cada uma delas serem preenchidas com uma cor. Através do tato ainda é possível a explicação das partes da flor.

O contato direto com os objetos a serem conhecidos, ou seja, com a sua 'concretude', não pode ser descartada, mas o importante é intervir no sentido de fazer com que esses alunos percebam a capacidade que têm de pensar, de realizar ações em pensamento, de tomar consciência de que são capazes de usar a inteligência de que dispõem e de ampliá-la, pelo seu esforço de compreensão, ao resolver uma situação problema qualquer (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 25).

## DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Esses contatos seriam, portanto, os estímulos. Ao proporcionar isso, um estímulo de pensar a respeito de uma atividade, por exemplo, a **cor das folhas, na atividade da flor**, é necessário primeiro mostrar uma flor parecida com a do desenho, para que o(a) aluno(a) possa ver, pegar. Com isso conseguimos trabalhar as **cores, textura** etc.

Outro ponto é o entendimento de que um(a) aluno(a) com Deficiência Intelectual que é ouvinte, vai ouvir o que estamos falando, porém, seu processo de assimilação pode ser mais lento, e isso não quer dizer que não exista em si este processo de assimilação. Nesse caso, quanto à realização da atividade da flor, por exemplo, com as bolinhas coloridas, **o fato dele ter que estimular a memória para lembrar as cores das folhas, das pétalas etc.**, se torna um estímulo; de memória, de coordenação para realizar a atividade, assimilação de cor.

Importante tirar das atividades: o que o(a) aluno(a) sabe – o que ele(a) não sabe – e o que ele(a) quer saber.

Uma das características exclusivas do AEE, citadas por Batista e Mantoan, é que este atendimento deva ser realizado em uma sala separada, ou seja, um espaço-tempo em que o(a) aluno(a) com DI tenha as possibilidades de construção e reconstrução de seus conhecimentos. Liberdade de tempo é um dos principais apontamentos, indo ao contrário do modelo da sala de aula regular, que tem de seguir protocolos conforme série e idade dos(as) alunos(as).

É importante evidenciar que a inclusão não nega os protocolos (alguns burocráticos) que ainda existem na base da educação básica, porém essa realidade também não nega a necessidade da inovação de metodologias, práticas e estratégias, principalmente no que se refere aos tipos de atividades.

## RESULTADOS OBTIDOS

A presente oficina, tanto como um referencial teórico quanto prático, coloca em evidência a importância de que nas áreas educacionais e de aprendizagem se entenda que cada pessoa com DI é completamente diferente de outrem, seja de seus pares ou de pessoas sem a deficiência. Assim como cada pessoa sem deficiência se desenvolve e aprende de maneiras diferentes e são capazes de usarem diferentes métodos para reter determinado conteúdo, a pessoa com DI também irá (e deve) se ater a esse processo. De todo modo, os estímulos devem partir das observações educacionais, principalmente no que se remete ao seu mundo e ao seu modo operante.

Muito do que foi discutido nas trocas de experiências traz à tona a dificuldade de efetivação de um planejamento como um processo de inclusão. Essas dificuldades de adaptações se referem, principalmente, ao pouco entendimento que se tem da DI, especialmente pelo fato da deficiência se manifestar, algumas vezes, concomitante com outras necessidades especiais.

Como resultado, é necessário que não apenas se tenha conhecimento a respeito do(a) estudante, ou ainda da deficiência intelectual, mas entender como, no contexto escolar, esse(a) aluno(a) percebe o seu redor e, como dito anteriormente, usar do seu mundo interior e seus gostos para se desenvolver um método específico de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. 5. ed. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BATISTA, Cristina; MANTOAN, Maria. In GOMES, Adriana L. Limaverde; *Et. al. Atendimento Educacional Especializado*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

## DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

GOMES, Adriana L. Limaverde; *Et. al.* *Atendimento Educacional Especializado*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

VELTRONE, Aline; *Et. al.* A Educação Especial no Brasil – Perspectivas atuais na concepção e definição da deficiência mental. In: COSTA, Maria da Piedade Resende. *Educação Especial: aspectos conceituais e emergentes*. São Carlos: Edufscar, 2009.







TC 140/18-SETI/USF/UGF

Oficinas Pedagógicas Inclusivas em Educação Especial  
Projeto financiado com recursos do FUNDO PARANÁ,  
Programa de Extensão Universidade Sem Fronteiras.  
Superintendência Geral de Ciência,  
Tecnologia e Ensino Superior.

[www.seti.pr.gov.br](http://www.seti.pr.gov.br)





# Oficinas pedagógicas para uma **EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

*Oficinas Pedagógicas para uma Educação Inclusiva* apresenta elementos essenciais para pensarmos de forma crítica acerca do paradigma da inclusão de pessoas com deficiência e com necessidades educacionais especiais, inclusive para além do âmbito da educação. Nesses termos, ressaltamos que inclusão é a efetivação dos direitos já garantidos por leis; é ter políticas públicas voltadas a esse público alvo; é dar voz e vez ao sujeito como protagonista da sua própria história; é se dirigir à pessoa com deficiência e falar diretamente com ela, e não com quem a acompanha; é respeitar seu tempo de fala; enfim, é considerar como sujeito capaz de exercer sua autonomia, assim como qualquer outra pessoa.

*Francy Rodrigues da Guia Nyamien  
e Luana Aparecida de Oliveira*



P.E.E.  
Programa Institucional de  
Ações Relativas às Pessoas  
com Necessidades Especiais  
Campus Toledo

