



# 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

---

## ***Prefácio***

Este livro foi elaborado por meio de estudos, pesquisas, atuações em campo e reflexões sobre educação especial e processos inclusivos realizados no âmbito do Projeto Oficinas Pedagógicas Inclusivas em Educação Especial do Programa Universidade sem Fronteiras (USF) da Unidade Gestora do Fundo Paraná, inserido ao Programa de Educação Especial (PEE) da UNIOESTE, *campus* de Toledo.

A partir de análises realizadas pelos integrantes do Projeto, constatou-se, em Toledo-PR e região, inúmeras demandas de educação especial nas escolas e universidades públicas de ensino e, ainda, os desafios enfrentados pelos(as) docentes de atendimento educacional especializado. Frente a este panorama, a proposta do Projeto foi intensificar o elo entre a educação básica e o ensino superior, promovendo oficinas de formação continuada que tratavam das pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais.

Como saldo das atividades desenvolvidas pelos integrantes do Projeto, em grande parte retratadas nos capítulos desta compêndio, o *Oficinas Pedagógicas para uma Educação Inclusiva* se mostra como uma proposta de contribuir com as políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva, considerando aspectos éticos e educacionais envolvidos na prática pedagógica e formação docente inicial e continuada.

Nos capítulos que compõem o livro é adotado como forma de escrita a mesma metodologia que se adota na elaboração de oficinas didáticas, com isso, o(a) leitor(a) pode ser levado à pensar a prática cotidiana e, ainda, à articulações com aportes teóricos que fundamentam as questões que envolvem a problemática dos direitos e inclusão das pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais.

O *Oficinas Pedagógicas para uma Educação Inclusiva*, ademais, socializa atividades de extensão realizadas no íterim de outubro a outubro de 2018 e 2019; e favorece a discussão e a criação de outros materiais e a realização de outras vivências, propagando iniciativas de apoio a experiências de educação especial inclusiva, que contribuem com a formação para o processo de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência e com necessidades educacionais especiais.

Nas páginas que se seguem, se vê claramente que a aprendizagem movimenta os processos de desenvolvimento e emancipação humana e, neste sentido, uma efetiva educação escolar inclusiva deve possibilitar as crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência ou necessidades educacionais especiais maiores escolhas e opções de vida socioeducativa. Infelizmente, os espaços educativos transparecem contradições de toda ordem. Assim, os autores do compêndio reivindicam a inclusão, melhor forma de se combater práticas sociais que legitimam processos excludentes e de marginalização.

Em suma, podemos dizer que, em última instância, não há inclusão pela metade! Se determinado edifício possui um elevador, mas este não funciona, então não há acessibilidade para a pessoa que é cadeirante e, se não há acessibilidade, não há inclusão. Talvez, o modo mais adequado de falarmos sobre inclusão seja partindo do pressuposto de que a sociedade está em processo de inclusão, considerando suas limitações de ordem estrutural e tendo em vista que este paradigma ocorre de forma lenta, gradual e não linear, ou seja, por vezes há avanços e em outros momentos há retrocessos.

O indispensável para a inclusão é a luta contínua para a conquista de direitos e para efetivar os já existentes, cuja luta não se restringe somente à pessoa com deficiência ou com necessidade

## PREFÁCIO

educacional especial, dos seus familiares e dos profissionais que trabalham com tal público, mas de todos e todas que compõem o conjunto da sociedade.

Malgrado as lutas travadas em favor dos direitos da pessoa com deficiência ou necessidades especiais, nossas concepções ainda relacionam a deficiência à incapacidade ao invés de pensá-la para além das determinações biológicas do sujeito, compreendendo a importância do contexto histórico-cultural em sua constituição. Neste sentido, a educação pensada de forma inclusiva é uma alternativa criativa e mediadora da apropriação do mundo externo e de externalização das elaborações internas da pessoa com deficiência ou necessidades educacionais especiais.

Inclusão trata-se também de fornecer condições reais de permanência, condições que abrangem desde a construção de uma simples rampa até a adaptação de materiais pedagógicos. Uma prova ampliada para o aluno com baixa visão, a aquisição de recursos de tecnologia assistiva que contribuam com o aprendizado dos alunos com deficiência física nos membros superiores, como um computador com mouse adaptado. Tempo adicional para a realização de provas, profissionais qualificados para o atendimento educacional especializado, entre outros.

Leitor(a), lhe cabe, portanto, considerar não somente os limites ou dificuldades da pessoa com deficiência ou necessidades educacionais especiais, mas suas características e potencialidades, acreditando que todas são capazes de aprender, cada uma em seu ritmo, tempo e modo, construindo seu caminho escolar. Ademais, as diferenças inerentes a vida humana são potencialidades para a aprendizagem de todos os envolvidos.

Por fim, o *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 de sua própria história; é se dirigir à pessoa com deficiência e falar

## OFICINAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

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.

A todos e a todas convidamos a participarem dos diálogos suscitados nos dez textos aqui reunidos; os tais, expressam a potência de uma experiência sobre educação na perspectiva da inclusão, comprometida com a promoção e efetivação dos direitos das pessoas com deficiência e com necessidades educacionais especiais.

*Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Francy Rodrigues da Guia Nyamien  
e Prof.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Luana Aparecida de Oliveira  
Toledo-PR, outubro de 2019.*

---

## ***Apresentação***

O modo como o processo de ensino-aprendizagem é levado a termo, sem dúvida, exerce papel central na organização estrutural de uma comunidade social. É por meio do processo educacional que os indivíduos podem ser levados ao ápice de sua integração e desenvolvimento comunitário. Logo, refletir sobre as bases que fundamentam e orientam o modo como os indivíduos são educados permite identificar falhas nesse processo e traçar caminhos rumo a soluções.

Quando posto em análise, uma das principais dificuldades do sistema educacional do Brasil é a inclusão de pessoas com deficiência, tanto no sistema público quanto no sistema privado de ensino. Sejam justos, nos últimos 15 anos houve um grande esforço por parte do poder público para oferecer adequações físicas em instituições de ensino por todo o País. Malgrado a relevância de se adequar espaços e ambientes para serem propícios a pessoas com deficiência, é necessário levar em conta outros dois alicerces fundamentais à uma educação e, mais ainda, à uma sociedade inclusiva.

Estimular as pessoas com deficiência à participarem e oferecer medidas que permitam seus acessos à comunidade é tão importante quanto oferecer espaços e ambientes adequados às suas necessidades. Por fim, o terceiro fator a ser considerado é a

preparação do corpo social para receber as pessoas com deficiência e a conscientização das pessoas sem deficiência quanto a relevância desse processo de inclusão. A presente publicação tem seu plano de ação calcado sobre este terceiro pilar.

Compreendemos que para se pensar um sistema/processo educacional que vise a inclusão da pessoa com deficiência é antes necessário pensarmos o conceito de deficiência e de pessoa com deficiência; entretanto, não como fundamentos apenas teóricos, mas como elementos subjacentes de uma *práxis* objetiva e efetiva.

O livro *Oficinas Pedagógicas para uma Educação Inclusiva* é saldo de um projeto de extensão<sup>1</sup> que caminhou rumo aos princípios fundamentais do Programa de Ações Relativas às pessoas com Necessidades Especiais (PEE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). O PEE promove e incentiva políticas de inclusão educacionais, desde 1997, em conformidade com a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI).

A principal finalidade do programa voltado às pessoas com deficiência e necessidades especiais da UNIOESTE é garantir o acesso e a permanência de acadêmicos e servidores com estas características às instâncias de ensino, pesquisa, extensão e administração da instituição. Nesse sentido, o projeto Oficinas Pedagógicas Inclusivas em Educação Especial, fundeado ao PEE, contribuiu com a formação inicial e continuada de(a) professores(as) para a atuação pautada na educação inclusiva.

Em um bosquejo de ações desenvolvidas pelo projeto de extensão podem ser arroladas oficinas didático-pedagógicas com professores(as) da rede municipal e estadual que atuam na área da educação inclusiva em Toledo-PR; oficinas de capacitação sobre a inclusão da pessoa com deficiência ou necessidades especiais para servidores(as) do município de Toledo-PR; e minicursos EADs – por meio da plataforma do Google Classroom – ofertados aos(as)

---

<sup>1</sup> O projeto de extensão Oficinas Pedagógicas Inclusivas em Educação Especial foi subsidiado pelo Programa Universidade Sem Fronteiras (USF), financiado pela Superintendência de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI). Para mais informações e detalhes acesse: [www.seti.pr.gov.br](http://www.seti.pr.gov.br).

## APRESENTAÇÃO

professores(as) e demais profissionais da educação de Toledo-PR e região. De mais a mais, o Projeto realizou intervenções pedagógicas e rodas de conversa com adolescentes e jovens do Ensino Médio de Toledo-PR e região.

Os dez capítulos que compõem a obra aqui apresentada são reconhecidamente frutos do trabalho de pesquisa e dedicação no desenvolvimento prático de ações sustentadas por um alicerce comum – a inclusão da pessoa com deficiência ou necessidades especiais. Escritos pelas recém graduadas em Ciências Sociais Elora Marques M. da Silva e Rosana Leal Santiago, pela graduanda em Serviço Social Letícia Strossi de Oliveira e pelos graduandos em Filosofia Lucas Antonio Vogel e Junior Cunha – equipe que deu vida ao projeto de extensão concebido e coordenado pela professora Dr. Franci Rodrigues da Guia Nyamien –, trazem à lume o sumo de dez oficinas didático-pedagógicas desenvolvidas e aplicadas pelo projeto.

A autora do primeiro capítulo, Letícia Strossi de Oliveira, inaugura a obra propondo a desconstrução de estereótipos estigmatizados na pessoa com deficiência ou necessidades especiais para a efetivação de uma educação inclusiva. No segundo capítulo, Elora Marques M. da Silva expõe aspectos sociocultural da pessoa surda e da pessoa com deficiência auditiva, tecnologias assistivas e metodologias pedagógicas voltadas à essas pessoas.

O terceiro capítulo é assinado por Junior Cunha, que apresenta noções introdutórias sobre a deficiência visual. No quarto capítulo, Rosana Leal Santiago fala da importância da desconstrução de barreiras, sejam físicas ou socioculturais, para a inclusão e acessibilidade da pessoa com deficiência física no meio escolar.

No centro do livro, Elora Marques M. da Silva disserta sobre como pensar a inclusão da pessoa com deficiência intelectual. Nos capítulos seguintes, escritos por Lucas Antonio Vogel, vemos um olhar alternativo sobre a Síndrome de Down e conhecemos um pouco melhor o mundo que circunda uma pessoa com autismo.

## OFICINAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

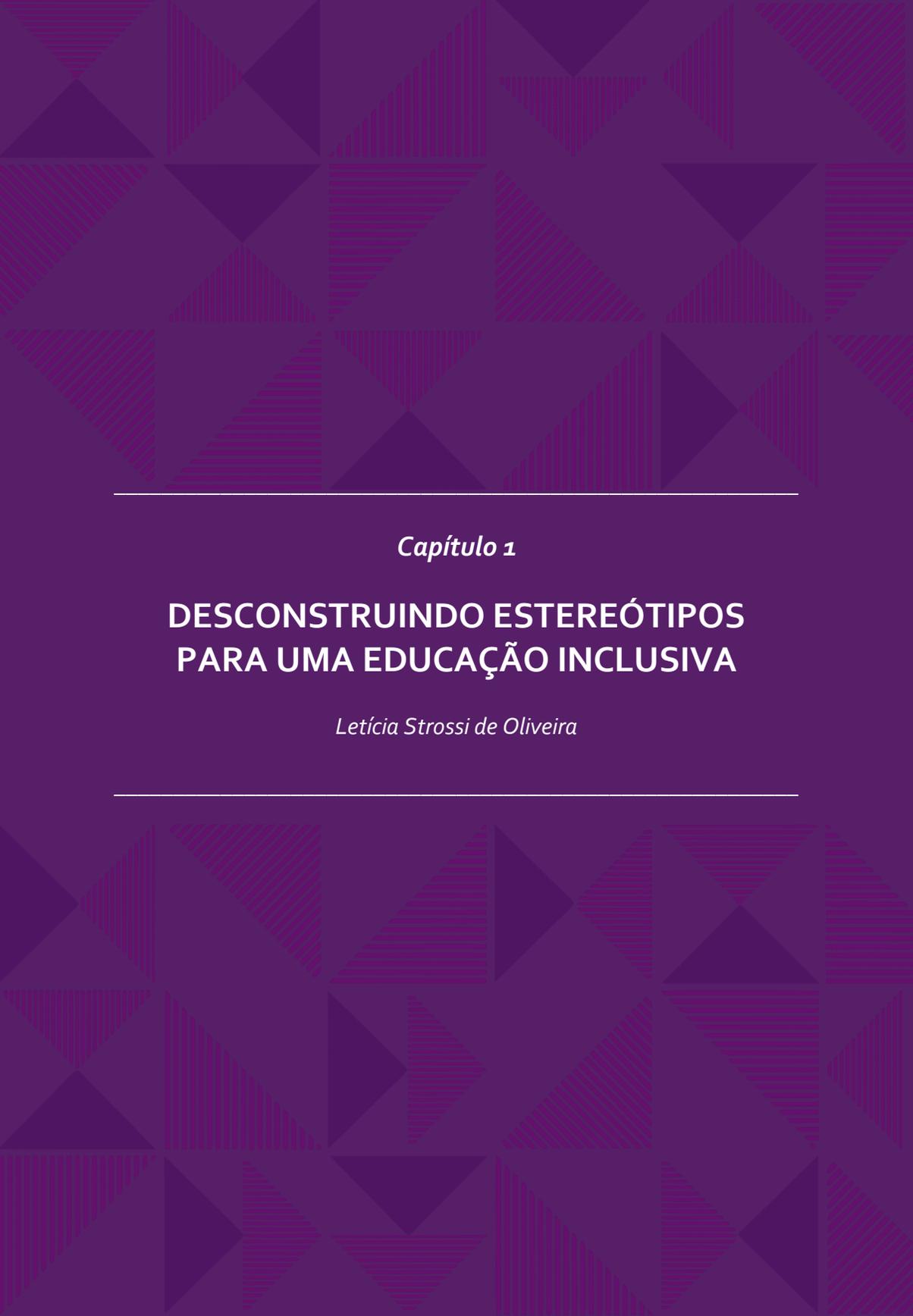
No oitavo capítulo, Letícia Strossi de Oliveira retorna ao foco para expor duas perspectivas que se antagonizam quando se trata das altas habilidades. No capítulo nove, Rosana Leal Santiago escreve sobre a dislexia e oferece reflexões acerca dos transtornos específicos de aprendizagem. Fechando a obra, Junior Cunha apresenta o Teatro do Oprimido como um método pedagógico para pessoas com TDAH.

Em resumo, o *Oficinas Pedagógicas para uma Educação Inclusiva*, é um livro que reúne concepções teóricas, metodologias didático-pedagógicas e os seus resultados, como se pode notar na estrutura comum compartilhada por todos os capítulos, que evidenciam o dinamismo de uma oficina pedagógica.

É com satisfação que apresentamos este livro, resultado das ações desenvolvidas, de 2018 a 2019, pelo projeto Oficinas Pedagógicas Inclusivas em Educação Especial.

*Boa leitura!*

*Junior Cunha  
Toledo-PR, outubro de 2019.*



---

*Capítulo 1*

**DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS  
PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

*Letícia Strossi de Oliveira*

---

## **LETÍCIA STROSSI DE OLIVEIRA**

Acadêmica de Serviço Social pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus* Toledo-PR. Foi bolsista do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais e do Projeto Oficinas Pedagógicas Inclusivas em Educação Especial. Atualmente é bolsista do Projeto de Extensão Núcleo Maria da Penha (NUMAPE) da UNIOESTE. É integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Marx (GPEM), integrante do Projeto de Extensão Cores da Resistência. Atua no Centro Acadêmico de Serviço Social. É membro do Conselho Municipal dos Direitos das Mulheres e do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais. Tem experiência em estudos sobre a pessoa com deficiência; educação inclusiva; a situação da mulher na contemporaneidade e questões ligadas a temática gênero. Realiza pesquisas sobre violência, expressões da Questão Social e as categorias de trabalho e classes sociais.

---

## INTRODUÇÃO

Este capítulo é resultado de um estudo teórico acerca da inclusão e as formas de tratamento e relacionamento com a pessoa com deficiência. Visto que, para alcançar à inclusão social é necessário romper com os paradigmas excludentes que envolvem o relacionamento das pessoas sem deficiência com as pessoas com deficiência. Esses estudos levaram à elaboração de uma oficina sobre a temática.

Entre os objetivos da oficina, que aqui serão brevemente relatados, estão: desconstruir estereótipos criados e usados *lato sensu* para referir-se a pessoas com deficiência; refletir sobre questões ligadas à acessibilidade, à inclusão e outros conceitos que tangenciam essa temática; oferecer orientações de tratamento em relação às pessoas com deficiência; e conscientizar as pessoas sobre seus papéis sociais na busca por uma educação inclusiva. Para concretizar esses objetivos a oficina tratou dos temas que serão mais bem descritos nas próximas seções.

O debate sobre a inclusão deve percorrer por toda a sociedade, pois, segundo dados do IBGE de 2010, o Brasil possui cerca de 45 milhões de Pessoas com Deficiência, ou seja, quase 24% da população brasileira é composta por pessoas que possuem algum tipo de deficiência<sup>1</sup>. A partir desses números precisamos ter a compreensão de que as pessoas com deficiência estão (ou deveriam estar) em todos

---

<sup>1</sup> Cf.: IBGE: 24% da população têm algum tipo de deficiência, por Isabela Vieira para a Revisa Exame. Disponível em: [exame.abril.com.br/brasil/ibge-24-da-populacao-tem-algum-tipo-de-deficiencia](http://exame.abril.com.br/brasil/ibge-24-da-populacao-tem-algum-tipo-de-deficiencia). Acesso em: 27/09/2019.

os espaços: no mercado de trabalho, em associações, na política, em universidades, escolas, entre outros. Dentre esses espaços, os educacionais devem ter um papel crucial à inclusão das pessoas com deficiência no meio social.

Para começar o debate sobre a inclusão das pessoas com deficiência na educação e na sociedade em geral, é preciso entender o conceito de Pessoa com Deficiência, segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência:

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 (BRASIL, 2015, p.2).

E ainda, o conceito de escola inclusiva, segundo a Declaração de Salamanca de 1994:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (UNESCO, 1994, p.5).

O conceito de escola inclusiva refere-se ao direito de todos(as) à educação, independentemente de suas condições físicas, psíquicas, financeiras, de raça e gênero. Dessa forma, também podemos afirmar que a inclusão vai muito além de incluir somente pessoas com deficiência, pois buscamos incluir a todos e todas com diferenças.

Além disso, tal conceito traz a perspectiva de que é a sociedade que deve se adaptar às pessoas com deficiência.

As barreiras para a concretização da escola inclusiva, entretanto, são muitas. Uma das principais dificuldades encontra-se nas relações sociais travadas pelas pessoas sem deficiência, sendo que a maioria delas não possui informações e orientações em relação a forma de tratar as pessoas com deficiência. Cabe ressaltar que ainda há representações sociais e reproduções de discursos eivados de estereótipos e preconceitos relacionados às pessoas com deficiência. São estes, dentre outros obstáculos que o *Projeto Oficinas Pedagógicas Inclusivas em Educação Especial* procurou desnaturalizar e desconstruir. Pensando nisso, uma das ações desenvolvidas foi a realização de uma oficina sobre orientações de tratamento à pessoa com deficiência.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Antes da atual concepção acerca da inclusão, as pessoas com deficiência ocupavam outros espaços na sociedade. Esses espaços podem ser retratados em quatro fases históricas. A primeira é o período da exclusão: as pessoas com deficiência ficavam à margem da sociedade, não sendo inseridas em nenhum espaço social, a principal forma de tratamento dessas pessoas era a eliminação, ou seja, elas eram assassinadas. Esse período começa com as sociedades primitivas, onde as pessoas eram nômades, isto é, viviam suas vidas migrando. Dessa forma, as pessoas com deficiência que não conseguissem acompanhar essa migração, devido a dificuldades motoras e/ou física, por exemplo, ficavam abandonadas pelo caminho.

Já as pessoas com deficiência intelectual, “trabalhavam” nos circos, onde eram considerados “bobos da corte”, porém, não recebiam salário. As pessoas com deficiência que não eram eliminadas ficavam excluídas da sociedade, conseqüentemente acabavam por mendigar nas ruas das cidades.

A segunda fase é a etapa da segregação. Na idade média, com o intuito de higienização das ruas, criou-se instituições como: hospitais, asilos, hospícios, que eram mantidos principalmente pela igreja, Estado e sociedade. As pessoas com deficiência eram abandonadas nesses locais, ficando a vida toda com suas liberdades restringidas e, não raras vezes, recebendo tratamento desumano. Até esse momento as pessoas com deficiência não tinham acesso à educação, e eram vistas através de um olhar místico acerca de sua deficiência. A partir de 1784 surgem as primeiras escolas para pessoas surdas e cegas, no entanto, as pessoas com outras deficiências não tinham acesso à educação.

Na terceira fase, a integração, as pessoas com deficiência têm acesso à educação em sua totalidade, onde essas pessoas são integradas a mesma escola que as pessoas sem deficiência, contudo, em salas diferentes, ou seja, as pessoas com deficiência frequentam a “sala especial” e as pessoas sem deficiência frequentam as salas de aula regulares, nesse cenário, os conteúdos ministrados nas salas são diferenciados, o tratamento e a socialização também.

A quarta fase é da inclusão, período que compreende a atualidade, no entanto, a rigor trata-se de uma utopia, visto que ainda estamos em processo para a efetiva inclusão das pessoas com deficiência na sociedade. De todo modo, já notamos esse público ocupando os mesmos espaços das pessoas sem deficiência, por exemplo, a mesma sala de aula; porém, a inclusão não se restringe à ocupar lugares, pois tais espaços devem ter condições acessíveis para que sejam ocupados. Por isso, pode-se afirmar que a inclusão, quando ocorrer de fato, será um dos maiores exemplos de socialização.

Por fim, é necessário ressaltar que as formas de tratamento das pessoas com deficiência, a saber, a exclusão/eliminação, a segregação e a integração, ainda não foram totalmente superadas; assim como, a inclusão, por enquanto, não se efetiva em sua plenitude dado que a exclusão e a desigualdade são características próprias do modo de produção capitalista.

## Capacitismo

Para denominar o preconceito que as pessoas com deficiência sofrem, criou-se o termo capacitismo, que tem origem nos Estados Unidos. A escolha do termo é proposital e interessante, pois traz à tona a concepção construída socialmente de que pessoas com deficiência são incapazes e com isso inferiores em relação às pessoas sem deficiência. O capacitismo é utilizado com o intuito de dar visibilidade às tantas formas de preconceitos dirigidos às pessoas com deficiência, que até então não tinham um termo específico para denominar tais preconceitos. Dessa forma, o capacitismo refere-se à discriminação que as pessoas com deficiência sofrem, cuja discriminação é baseada em sua condição de deficiência, caracterizando-se como crime previsto pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência:

Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (BRASIL, 2015, p.12).

A título de exemplificação do capacitismo, é interessante pensarmos como socialmente as pessoas com deficiência são utilizadas pelas mídias e/ou entidades de cunho filantrópico, em grande parte das vezes como objetos de comoção social, onde essas são vistas como “coitadinhas” que devem ser tratadas com caridade pela sociedade. Ou mesmo quando a pessoa com deficiência faz qualquer atividade do dia a dia, como se levantar da cama e ir trabalhar, sendo elogiada por isso e considerada um “exemplo de superação”. Esses casos mostram como a sociedade questiona a capacidade e autonomia das pessoas com deficiência em realizar atividades cotidianas, ou seja, trata-se de um preconceito velado, o qual precisa ser discutido e, assim, superado.

As atitudes preconceituosas ocorrem no plano das relações sociais estabelecidas pelas pessoas sem deficiência e acabam tornando-se barreiras para que a pessoa com deficiência sejam incluídas socialmente. Por isso, afirmamos que as barreiras que as pessoas com deficiência enfrentam não são somente arquitetônicas e de aprendizagem, mas também dizem respeito às relações sociais que estão estabelecidas. A própria Lei Brasileira de Inclusão em seu artigo 4º discorre sobre a existência das barreiras atitudinais como: “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 8).

O Brasil possui instrumentos legais que preveem o fim da discriminação (capacitismo) das pessoas com deficiência, como o Decreto 3.956 (2001), que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. O decreto prevê a eliminação da discriminação como compromisso dos Estados, além de garantir o direito a liberdades individuais e fundamentais à pessoa com deficiência.

### **Nada sobre nós, sem nós!**

O militante do movimento das pessoas com deficiência, Romeu Kazumi Sasaki<sup>2</sup>, dedicou sua vida e carreira para promover o debate sobre a inclusão desde sua graduação em Serviço Social, ele criou um famoso lema quem vem sendo utilizado pelo movimento das pessoas com deficiência: *Nada sobre nós, sem nós!* “Exigimos que tudo que se refira a nós seja produzido com a nossa participação. Por melhores que sejam as intenções das pessoas sem deficiência”<sup>3</sup>. Pensando assim, nenhuma política pública voltada às pessoas com

---

<sup>2</sup> Cf.: SASSAKI, Romeu Kazumi. *A vida de um assistente social divulgando empoderamento*. Disponível em: [www.bengalalegal.com/assistente-social](http://www.bengalalegal.com/assistente-social). Acesso em: 22/09/2019.

<sup>3</sup> Cf.: SASSAKI, Romeu Kazumi. *Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão*, 2011. Disponível em: [www.bengalalegal.com/nada-sobre-nos](http://www.bengalalegal.com/nada-sobre-nos). Acesso em: 22/09/2019.

deficiência deve ser implementada sem a participação das mesmas; tendo em vista que são suas vivências que lhes permite dizer o que é o melhor para si.

Nesse sentido, é interessante questionar quem pensa as políticas públicas e legislações voltadas às pessoas com deficiência, visto que se observa pouca participação desse público em espaços políticos decisivos, como o Congresso Nacional. A título de exemplo, a produção dessa oficina, planejada e executada por uma equipe formada por pessoas sem deficiência, levou em conta para sua elaboração os posicionamentos do movimento das pessoas com deficiência e dos acadêmicos que o Programa de Educação Especial (PEE) da UNIOESTE, *Campus Toledo-PR* atende.

### **Tecnologias Assistivas**

As Tecnologias Assistivas são recursos que auxiliam as pessoas com deficiência a terem acesso a vários materiais e serviços, da mesma forma que as pessoas sem deficiência. As tecnologias assistivas são entendidas como:

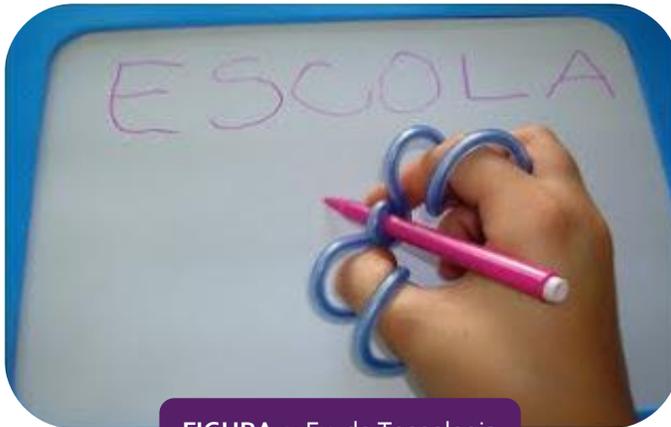
[...] um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de Recursos e Serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão<sup>4</sup>.

Essas tecnologias, portanto, podem ser consideradas estratégias, utilizadas pelas pessoas com deficiência em vários ambientes como: em casa, no trabalho, na escola etc. É preciso entender que as tecnologias assistivas não são somente recursos digitais de alta complexidade tecnológica, como algumas pessoas acreditam, devido ao termo utilizado. Para facilitar a compreensão, segue o exemplo de uma caneta adaptada com um suporte para a

---

<sup>4</sup> Cf.: SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita. *O que é Tecnologia Assistiva?* Disponível em: [www.assistiva.com.br/tassistiva](http://www.assistiva.com.br/tassistiva). Acesso em: 09/10/2019.

pessoa com paralisia cerebral encaixar sua mão e ter firmeza no movimento da escrita.



**FIGURA 1:** Ex. de Tecnologia Assistiva: caneta adaptada

Há também tecnologias mais complexas, como: softwares e aplicativos, um exemplo é o *Hand Talk*; o aplicativo traduz automaticamente texto e áudio para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), sendo assim, uma importante ferramenta para comunicação entre pessoas ouvintes que não dominam a Libras e pessoas surdas e, também, para pessoas com interesse em aprender a Língua de Sinais.

### **Formas de tratar a pessoa com deficiência**

No que tange as formas de tratar as pessoas com deficiência, há orientações previstas em várias obras, para essa oficina foi utilizado como referência o livro *A Pessoa com Deficiência: aspectos teóricos e práticos* (2006), em específico o terceiro capítulo: *Pessoa com Deficiência: Caracterização e Formas de Relacionamento*; e o *Guia de Orientações Básicas para a Inclusão de Pessoas com Deficiência* (2005) elaborado pelo Senado Federal.

Importa destacar algumas orientações e atitudes gerais em relação ao tratamento com as pessoas com deficiência: dirigir-se diretamente à pessoa com deficiência quando for falar com ela;

## DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS

compreender que a pessoa com deficiência, como quaisquer outras pessoas podem ter limitações para realizar algumas tarefas, nesse sentido, é necessário respeitar essas limitações e não acentuá-las, nesse contexto, se você observar que a pessoa com deficiência precisa de apoio, pergunte a ela se aceita sua ajuda, e qual a melhor forma de executá-la.

Quando se trata de uma pessoa com deficiência física e que utiliza a cadeira de rodas é preciso ter alguns cuidados, por exemplo: nunca se apoiar na cadeira; quando for ter uma conversa demorada com a pessoa cadeirante, sentar-se no nível da mesma, para que ambas fiquem confortáveis; as pessoas sem deficiência não devem estacionar em vagas destinadas a essas pessoas, além de não estacionar em frente às rampas de acesso. O ambiente arquitetônico é fundamental também nessa discussão, pois é necessário um ambiente com condições acessíveis (rampas, elevadores, entre outros) para a acessibilidade da pessoa com deficiência física.

Em relação a pessoa surda, o termo “surdo-mudo” não é mais utilizado pela perspectiva da inclusão, pois a pessoa surda não é necessariamente muda, muitos surdos emitem sons, por isso o termo correto a ser utilizado é pessoa surda. A Libras é uma língua oficial no Brasil, sendo para a pessoa surda sua primeira língua e a língua portuguesa na modalidade escrita sua segunda língua. A comunicação com a pessoa surda pode ocorrer através da Libras, de forma escrita ou pela leitura labial, esses dois últimos casos, são em situações onde uma das partes na conversa não sabe Libras e não dispõem de uma tradutora/intérprete de Libras.

Havendo uma tradutora/intérprete de Libras em um diálogo, a pessoa ouvinte deve se reportar à pessoa surda e não à interprete, pois, a tradutora/intérprete é uma profissional que serve como elo de comunicação entre a pessoa surda e a pessoa ouvinte. É necessário também, quando for passar um vídeo, por exemplo, em um local que tenham pessoas surdas, conferir se este vídeo possui legenda ou janela de Libras. Ademais, as pessoas que organizam eventos e palestras devem levar em consideração a necessidade de um profissional tradutor/intérprete de Libras para fazer a interpretação

do conteúdo apresentado pelo palestrante, caso houver um participante surdo na plateia.

Em relação a pessoa com deficiência visual, quando uma pessoa sem deficiência, for orientá-la, deve direcioná-la fazendo uso de informações precisas e claras, como direita, esquerda, leste, oeste, norte, sul etc., para a pessoa cega conseguir se localizar, evitando usar termos como: ali e aquilo para objetos e lugares. Se for guiar uma pessoa cega, primeiro pergunte se ela aceita e se prefere o braço esquerdo ou direito para auxiliá-la; a pessoa cega coloca a mão no cotovelo ou braço da pessoa para ser guiada. É necessário respeitar a bengala utilizada pelas pessoas cegas, tendo cuidado para não tropeçar na mesma. Em relação às pessoas cegas que utilizam cão guia, não é indicado brincar ou alimentar o animal, pois isso pode atrapalhar o mesmo no desempenho de sua função.

Ao adentrar um local que tenha uma pessoa cega, sinalize sua presença e se identifique, para a mesma saber quem está no ambiente, na hora de sair também se despeça. Ao usar vídeos, slides, e demais materiais com imagens em um ambiente que tenham pessoas cegas, é necessário que alguém faça a descrição das imagens e situações presentes no material. Algumas vezes, são necessárias adaptações de materiais para as pessoas cegas ou com baixa visão, como utilização de materiais em áudio, impressão de materiais em tamanho/letras ampliadas, entre outros. Um professor ou qualquer profissional que usa o quadro para escrever um determinado conteúdo deve ler o que está escrevendo para a pessoa cega poder acompanhar o conteúdo.

A pessoa com deficiência intelectual deve ser tratada conforme sua faixa etária, dessa forma, a pessoa com deficiência intelectual adulta não deve ser tratada como criança, isto é, ser infantilizada. Também não se deve compará-la com outras pessoas, nem duvidar de suas capacidades, respeitando, assim, suas diferenças e limitações.

Em relação à pessoa que gagueja, é necessário respeitar seu tempo de fala, não completando suas frases, nem tentando adivinhar palavras. Quanto à pessoa com paralisia cerebral, ela pode apresentar dificuldades na fala e/ou movimentos faciais involuntários, mas isso

não tem relação com sua capacidade intelectual, além disso, caso não se compreenda o que essa pessoa fala, pode pedir a ela que repita.

Por fim, é preciso pontuar: a oficina trouxe as formas de tratamento gerais em relação às pessoas com deficiência, e algumas orientações específicas acerca de algumas deficiências, contudo, não tratou de todos os tipos de deficiências, transtornos e necessidades educacionais especiais. Além disso, devemos levar em consideração que cada deficiência tem suas especificidades e, com isso, variam as limitações, apoios, condições necessárias, tipo de material a ser adaptado para a inclusão da pessoa com deficiência em qualquer ambiente. Dessa forma, é necessário conversar com a pessoa com deficiência para entender suas especificidades e individualidades, assim ela dirá o que precisa.

## APLICAÇÃO

A presente oficina possui uma temática que deveria ser discutida por toda a sociedade, devido a essa característica ela foi apresentada quatro vezes a públicos diferentes: sua primeira apresentação foi à comunidade acadêmica em geral da UNIOESTE, *Campus* Toledo-PR; depois aos(as) acadêmicos(as) do curso de Letras-Libras do Centro Universitário FAG, *Campus* Toledo-PR; após em um curso de formação ofertada a servidores públicos de Toledo-PR; por fim a um grupo de professoras e professores especialistas, psicopedagogos(as) e psicólogos(as) da rede municipal e estadual da região Oeste do Paraná. Em todas as apresentações foi trabalhado o exposto nas seções anteriores; vale ressaltar que essas oficinas geraram muitas discussões pertinentes e interessantes em torno a temática. Segue uma descrição sumária da estrutura de apresentação da oficina.

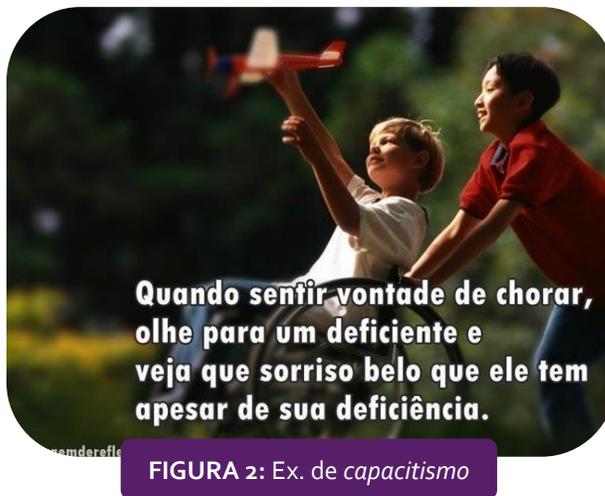
No primeiro momento apresentamos um vídeo com o objetivo de sensibilizar os participantes sobre o tema debatido. O vídeo<sup>5</sup> é uma

---

<sup>5</sup> Cf.: *Eu não sou sua inspiração, muito obrigada*. Disponível em: [www.ted.com/talks/stella\\_young\\_i\\_m\\_not\\_your\\_inspiration\\_thank\\_you\\_very\\_much?language=pt-br#t-8o8](http://www.ted.com/talks/stella_young_i_m_not_your_inspiration_thank_you_very_much?language=pt-br#t-8o8). Acesso em: 08/02/2019.

narrativa de Stella Young, uma professora com deficiência física, relatando sua história, onde por vezes ela foi considerada incapaz devido a sua deficiência; a professora conta como sua deficiência foi usada como motivo de comoção social e exemplo de superação, sendo que a mesma não estava fazendo nada fora do comum, por isso, Stella faz críticas à essas atitudes discriminatórias, pois a deficiência não a torna excepcional nem incapaz de realizar ações do dia a dia.

A questão foi abordada a fim de fazer os participantes das oficinas pensarem como as pessoas com deficiência são vistas na sociedade e romperem com os estereótipos de que pessoas com deficiência são coitadas e incapazes. Nesse contexto, utilizamos algumas imagens para reforçar a questão em discussão, por exemplo:



Na imagem, a palavra “apesar” guarda um preconceito. A deficiência não deve ser entendida como um sinônimo de tristeza. Contudo, infelizmente ainda há pessoas que carregam esta ideia e reproduzem socialmente. Por isso, é de fundamental importância o trabalho das(os) professoras(es) no sentido de conversar com as turmas, explicando que os(as) colegas com deficiência não devem ser tratados(as) com desigualdade e também explicar para eles(as) mesmos(as), estudante com deficiência que ele(a) não deve aceitar as

## DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS

vitimizações impostas, fazendo com que este(a) aproprie-se de sua identidade como uma pessoa com deficiência e que possui seus direitos, tanto quanto uma pessoa sem deficiência.

Ainda sobre o capacitismo, expomos algumas frases da campanha [#ÉCapacitismoQuando](#), que aconteceu em 2016 e ampliou esse debate nas redes sociais:

[#ÉCapacitismoQuando](#) você se depara com um casal formado por uma pessoa com deficiência e outra sem e parabeniza aquela que não tem deficiência por estarem juntos.

[#ÉCapacitismoQuando](#) perguntam meu nome para a pessoa ao meu lado, achando que não sei responder!

Essas frases são relatos de pessoas com deficiência; retratam o preconceito que estas sofrem. As frases causaram várias discussões durante a realização das oficinas, onde várias pessoas sem deficiência e com deficiência relataram já terem ouvido falas parecidas.

Devido ao histórico lugar das pessoas com deficiência na sociedade, foram criados estereótipos, por exemplo, que são incapazes, improdutivas, retardadas, coitadinhas, excepcionais, especiais etc. Atualmente, na era da inclusão, essas palavras são problematizadas, pois se notou o quanto são pejorativas e carregadas de capacitismo, nesse sentido, buscou-se durante a oficina mostrar o porquê de excluir esses termos do vocabulário, principalmente ao se dirigem às pessoas com deficiência.

As oficinas foram encerradas de modo lúdico e prático, aplicando-se uma dinâmica que procurou desconstruir os estereótipos contra as pessoas com deficiência. Utilizamos um boneco simbolizando uma pessoa com deficiência e sobre ele colamos vários termos pejorativos, como os já abordados acima, assim como termos não pejorativos, como: pessoa com deficiência, pessoa capaz, entre outros. Ao lado do boneco colocamos uma lixeira, como podemos observar na figura 3:



FIGURA 3: Boneco utilizado

Os participantes das oficinas foram divididos em cinco grupos, cada grupo deveria escolher e retirar três palavras do boneco e discutirem sobre elas. A discussão deveria levar a um consenso do grupo entre jogar a palavra no lixo, indicando ser uma palavra carregada de preconceito que deve ser eliminada ou colá-la novamente no boneco, indicando ser uma palavra que pode ser atribuída às pessoas com deficiência. Um representante de cada grupo deveria dirigir-se ao boneco e realizar a ação concordada pelo grupo e justificar o porquê da ação escolhida para cada termo.

## RESULTADOS OBTIDOS

Com a oficina atingimos os objetivos pretendidos, principalmente no que se refere a dinâmica há pouco descrita; os grupos descartaram as palavras capacitistas e recolocaram no boneco os termos: pessoa com deficiência, pessoa capaz e produtiva, pois a deficiência não torna uma pessoa incapaz ou improdutiva. Dessa forma, pode-se concluir que a oficina proporcionou momentos de reflexão e desconstruções de estereótipos.

Por meio dessa oficina, portanto, foi possível socializar conhecimentos indispensáveis para o rompimento de estereótipos construídos historicamente e contribuir para o desenvolvimento de uma *práxis* comprometida com o processo de emancipação social e na busca pela inclusão das pessoas com deficiência na sociedade.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. *Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Brasília, 2001.

BRASIL. Congresso. Senado Federal. Comissão Especial de Acessibilidade. *Acessibilidade: passaporte para a cidadania das pessoas com deficiência. Guia de orientações básicas para a inclusão de pessoas com deficiência*. Comissão Especial de Acessibilidade. Brasília: Senado Federal, 2005.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, Espanha, 1994.

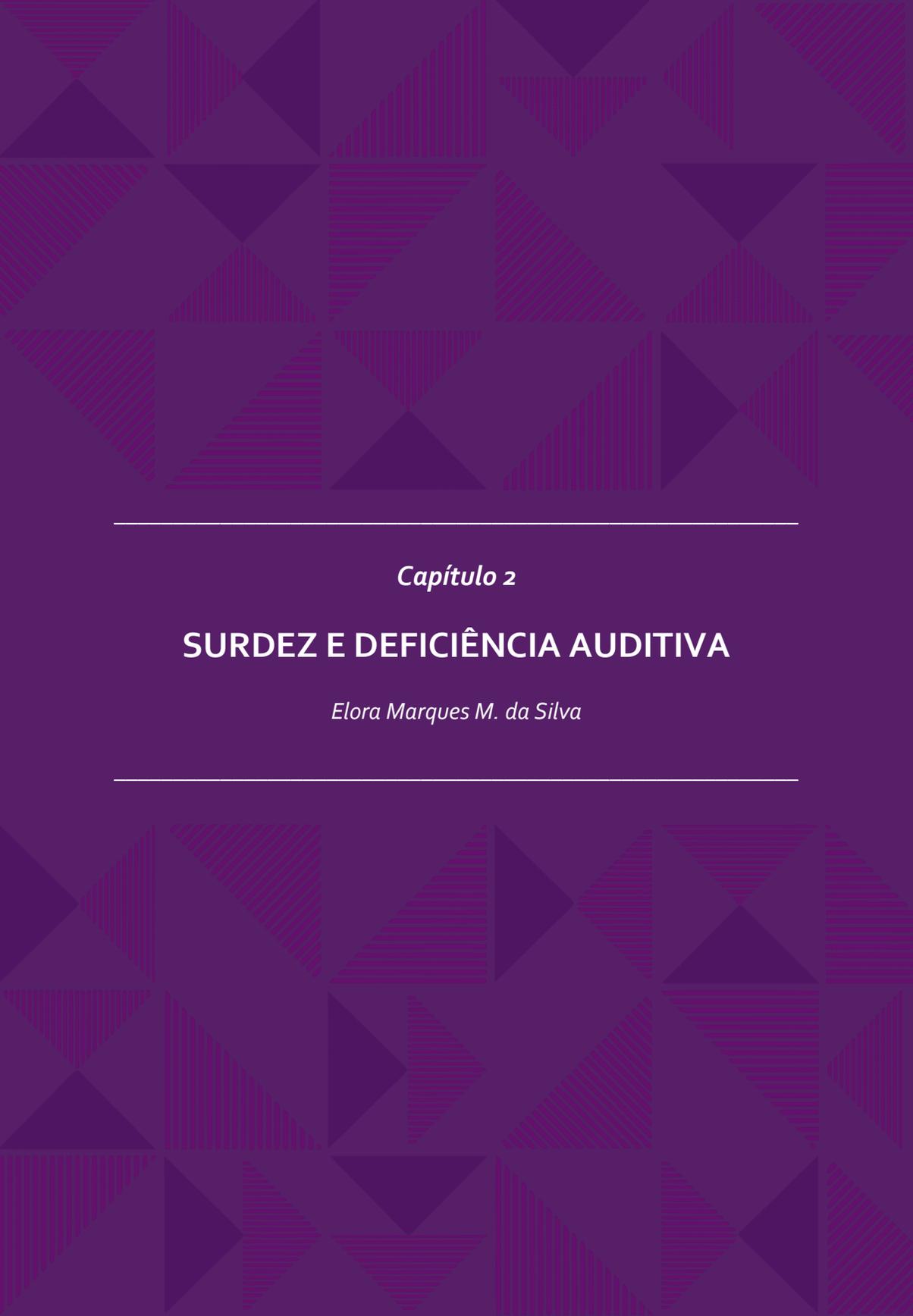
VIACONO, Jane Peruzo; ROSSETTO, Elizabeth; ZANETTI, Patrícia da Silva. A pessoa com deficiência: caracterização e formas de relacionamento. In: PROGRAMA INSTITUCIONAL DE AÇÕES RELATIVAS ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS. *A Pessoa com Deficiência: aspectos teóricos e práticos*. Cascavel: Eduioeste, 2006.

## REFERÊNCIAS ICONOGRÁFICAS

**FIGURA 1:** *Ex. de Tecnologia Assistiva: caneta Adaptada.* Disponível em: [alemdoslimites2013.blogspot.com](http://alemdoslimites2013.blogspot.com). Acesso em: 22/09/2019.

**FIGURA 2:** *Ex. de capacitismo.* Disponível em: [www.mensagensreflexao.com.br/wp-content/uploads/pense-na-vida.jpg](http://www.mensagensreflexao.com.br/wp-content/uploads/pense-na-vida.jpg). Acesso em: 22/09/2019.

**FIGURA 3:** *Boneco utilizado na oficina.* Acervo pessoal da autora.



---

*Capítulo 2*

**SURDEZ E DEFICIÊNCIA AUDITIVA**

*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

Com a oficina *Surdez e Deficiência Auditiva* temos o objetivo de sintetizar, de forma pedagógica, leis, metodologias e práticas de aprendizagem para o desenvolvimento educacional de crianças e adolescentes. Diante da dimensão da proposta a oficina pode – e deve – ser reconhecida como adequada a outros espaços, não somente a salas de aula, dado que pessoas com deficiência transitam por outros espaços e instituições sociais, além do mercado de trabalho.

Para tanto, a oficina busca proporcionar um espaço de aprendizagem continuada em que profissionais da educação se sintam seguros em atuar com estudantes que precisam de atendimento educacional especializado.

A fim de conceituar a surdez e a deficiência auditiva, no decorrer do capítulo, apontamos a historicização do processo de reconhecimento das deficiências e a inserção da pessoa com deficiência no meio educacional. A partir do processo de socialização, com a ação dos atores sociais<sup>1</sup>, a grande maioria das leis, decretos, conferências, instituições, secretarias e afins voltadas às pessoas com deficiência, foram conquistadas diante de necessidades socioeconômicas e sociopolíticas desse público.

De antemão, cabe ressaltar a diferença entre surdez e deficiência auditiva para adiante se entender e visualizar em quais

---

<sup>1</sup> Referência à teoria do fato sociológico de Durkheim: todos somos atores sociais, pois somos construtores de nossas relações e, ainda, de nossas relações cidadãs, que moldam o que precisamos, o que elegemos, o que damos importância etc.

momentos as metodologias pedagógicas serão pertinentes. De acordo com Costa (2009, p. 30):

A deficiência auditiva (DA) aparece tanto relacionada à literatura, que descreve aspectos anatomo-fisiológicos, quanto à corrente oralista, que descreve procedimentos educacionais centrados no desenvolvimento da fala. A surdez aparece relacionada a corrente educacional que enfatiza a organização da pessoa surda, sua cultura, língua de sinais e luta por direitos de uma comunidade que tem características próprias.

Em outras palavras, a pessoa com deficiência auditiva é compreendida na nossa sociedade, como pessoas que em algum momento possuíram (ou ainda possuem) alguns decibéis de audição. Já a pessoa surda pode ter nascido sem acesso algum à audição ou perdeu totalmente a capacidade de ouvir. Dessa forma, a autora se remete às correntes culturais-educacionais para fazer uma distinção de conhecimento pedagógico.

Por mais que seja importante saber de forma sistematizada o que define cada um dos conceitos aludidos, cada pessoa surda ou com deficiência auditiva é diferente uma da outra; no que diz respeito tanto ao caminho pedagógico a ser percorrido quanto às próprias orientações de tratamento. O contexto educacional em que está sendo ou que foi inserida, a criação familiar, o meio social e afins, fazem diferença no processo de aprendizagem. Se uma criança está sendo oralizada desde pequena, é essencial o estímulo do(a) educador(a). Além disso, as orientações sobre se comunicar sempre de frente para essa pessoa e, em alguns casos, o uso de tecnologias assistivas para a deficiência auditiva também se tornam estímulos no ambiente escolar, por exemplo.

Ademais, no caso da pessoa que é surda de nascença e faz o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras), a presença do(a) intérprete não é o único mecanismo para seu desenvolvimento e inclusão no ambiente escolar, por mais essencial que seja.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O histórico das leis que regem a Educação Especial e resguardam à pessoa com deficiência faz parte da construção dos direitos inerentes a todos os seres humanos, dos quais enfatizamos os direitos que se relacionam com o processo educacional. Como este capítulo trata da surdez e da deficiência auditiva, no que tange a leis, decretos e processos judiciais, descreveremos apenas aqueles que se referem à pessoa surda ou com deficiência auditiva.

### ❖ **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**

Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade. A lei aborda a acessibilidade no que se refere ao mobiliário urbano, acesso a prédios públicos ou privados (estacionamentos, vagas, banheiros acessíveis, elevadores, percurso acessíveis) etc. Ressalta a adequação de veículos de transporte coletivo com elevadores de acesso, sistemas de comunicação e sinalização urbana, como sinaleiros. Além disso, sua redação destaca a responsabilidade do poder público quanto à garantia de todas as proposições da lei como também de sua fiscalização.

### ❖ **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**

Reconhece a Libras, em termos legais, como meio de comunicação oficial das pessoas surdas e deficientes auditivas do Brasil. Além disso, a lei enfatiza a garantia que as instituições públicas e departamentos de assistência à saúde devem possuir para o tratamento e atendimento à pessoa surda.

### ❖ **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**

Regulamenta a Lei 10.436 (2002) e o Art. 18 da Lei 10.098 (2000). Garante a inserção da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de magistério, licenciaturas e fonoaudiologia do sistema de ensino público e privado. Também aponta o processo de formação dos docentes, profissionais da Libras e intérpretes

conforme nova regulamentação. Para tanto, o Decreto define o deficiente auditivo, perante a lei, na escala decibéis de escuta.

❖ **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**

Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras e como deverá ser feita a formação destes profissionais, ou seja, quais são os cursos regulamentados por lei e pela pasta da educação, banca avaliadora, certificação, exame de proficiência etc. Aponta também quais são as atribuições da profissão.

❖ **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**

Em 06 de julho de 2015 é instituída a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. A lei se torna, no histórico das leis que regem a educação especial e a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade, um documento completo, referenciando direitos educacionais, civis, de saúde, habilitação e reabilitação, por exemplo, direito à vida, educação<sup>2</sup>, ao casamento, moradia, trabalho, assistência social, esporte, turismo, lazer, transporte, informação, comunicação, justiça e participação na vida pública e política; ou seja, diante todos os decretos e leis anteriores, a LBI os concentra em único texto.

O Art. 2º da LBI caracteriza a pessoa com deficiência como:

[...] 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 partir da definição acima é essencial compreender as diferenças entre os termos utilizados para se referir às pessoas com

---

<sup>2</sup> Vale apontar que em 2018, infelizmente, ocorreu a extinção da Secretaria de Educação Especial (SEESP) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) por meio do Decreto 9.465 (2019), o que constitui como um grande retrocesso no que diz respeito aos dos direitos educacionais da pessoa com deficiência. .

deficiência. Dessa forma, principalmente no contexto educacional, podemos tomar conhecimento não apenas dos termos em si, mas a importância de cada diferença quando inseridas em sala de aula;

- **Necessidades educacionais especiais:** As necessidades educacionais especiais estão relacionadas à dificuldade de aprendizagem em algum sentido. Isso quer dizer que elas podem dificultar o processo de aprendizagem em alguma área do conhecimento, como é o caso da discalculia, disgrafia e a dislexia, por exemplo. Essas necessidades educacionais também podem estar relacionadas a deficiências.
- **Deficiência:** Conforme a LBI, as deficiências são físicas, mentais, intelectuais, auditivas, visuais e de longo prazo, impedindo à pessoa com deficiência de possuir uma interação plena com a sociedade.
- **Distúrbio:** É uma perturbação, mau funcionamento e interrupção da sequência normal de continuidade, onde pode identificar o local exato do problema
- **Transtorno:** É caracterizado por um incômodo ou desordem geralmente ligado aos estados psicopatológicos, ou seja, a parte mental e cognitiva é afetada.
- **Síndrome:** Vários sintomas e vários processos estão presentes, mas não há apenas uma causa específica ou definida<sup>3</sup>.

Cabe mencionar que os transtornos e distúrbios estão correlacionados em suas definições. Ainda há obras e estudos que os distinguem, porém, face a uma observação rigorosa transtornos e distúrbios não possuem definições que os separe e individualize. Dessa forma, principalmente na área da observação clínica educacional, ambos os termos têm sido substituídos por *transtornos funcionais específicos*. Estes, em outras palavras, guardam especificidades em cada pessoa e se apresentam de maneiras

---

<sup>3</sup> Para mais informações sobre os três últimos tópicos vide: *Introdução - Distúrbios, Síndromes e Transtornos*. Disponível em: [youtu.be/2eQxVkrV3ZQ](https://youtu.be/2eQxVkrV3ZQ). Acesso em: 30/07/19.

diferentes, de modo que os profissionais da área os observam de forma clínica e levam em conta a aprendizagem de cada pessoa em seus contextos. Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Dislexia, Disgrafia e Discalculia são exemplos de transtornos funcionais específicos.

As síndromes, pelo contrário, podem ser diagnosticadas de forma laboratorial, ou seja, há exames médicos que levam ao diagnóstico. Podem se desenvolver de maneiras específicas em cada indivíduo, por mais que existam características médicas que as definam. Elas são hereditárias e estão presentes logo no início do desenvolvimento infantil. Síndrome de Down, Síndrome de Turner e Síndrome de Cohen são exemplos de síndromes.

### **Aspectos socioculturais**

A pessoa surda é quem nasce surda, isto é, com a perda total da capacidade de ouvir. A pessoa surda faz parte e cresce a partir de um processo cultural diferente, pois a identidade surda e a sua representatividade fazem parte de uma maneira distinta de participar da sociedade.

A pessoa com deficiência auditiva pode ter uma perda leve, moderada ou severa da audição que pode ser causada geneticamente como resultante de doenças, acidentes ou traumas no processo de desenvolvimento do aparelho auditivo. De acordo com Pereira e Mendes (2009, p. 43), o deficiente auditivo pode entender e escutar alguns sons, ainda mais com o uso do aparelho auditivo. Por outro lado, à pessoa surda ao fazer uso desta tecnologia escuta apenas um desagradável ruído ao invés de compreender palavras e sons.

É importante assinalar que não existe pessoa "surda-muda", terminologia ainda encontrada em alguns periódicos. O surdo produz fala e sons, por mais que este não desenvolva a fala como as pessoas ouvintes, pois o processo de entendimento das palavras e o que cada uma representa é diferente. Uma pessoa ouvinte, desde pequena, aprende a relacionar as palavras através da repetição do som e as explicações do que ela significa. Diferente de uma pessoa surda ou

deficiente auditiva, que primeiro entende a palavra para depois aprender a usar as cordas vocais com o auxílio de fonoaudiólogos ou aprende a Libras e relaciona a palavra com o que ela é no concreto. Como aponta a Sueli Fernandes (2018, p. 11):

[...] essa terminologia [surdo-mudo] tem um duplo sentido: a incapacidade de emitir sons da língua falada (que não é o caso dos surdos) e a impossibilidade de ter opinião, já que um sujeito sem voz é uma pessoa incapaz de manifestar pensamentos e raciocínio autônomos ou um posicionamento social.

Por esse ângulo, ainda existem concepções e alguns profissionais da área da saúde e da educação que acreditam que pessoas surdas tendem a ter seu desenvolvimento intelectual prejudicado pelo fato de não ouvirem e não falarem. Ainda existe a ideia de que a fala e a compreensão dos conteúdos, por exemplo, é restrita ao ato de falar. Além de não condizer com a verdade, esse discurso, como aponta Fernandes (2018), não aceita a Libras como uma língua e, evidentemente, nem como um ato de comunicação e aprendizagem tanto quanto a língua portuguesa.

Ainda nesse viés, e retomando os direitos da pessoa com deficiência com relação ao processo educacional, toda pessoa surda tem direito a um intérprete em sala de aula<sup>4</sup>. Diante a esta prerrogativa é importante falarmos sobre e entendermos a relação entre professor, estudante e intérprete, pois essa tríade precisa ter um vínculo de trabalho.

É uma ideia errônea que, por conta do processo de comunicação, o(a) intérprete seja o(a) professor(a) do(a) estudante surdo(a) em diferentes contextos. Enquanto essa ideia se perpetuar, não estaremos efetivando a inclusão, pelo contrário, estaremos

---

<sup>4</sup> De acordo com o parágrafo único, inciso XI do Art. 28 da LBI: “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio”.

acentuando a segregação<sup>5</sup>. Nesse sentido, a tríade trabalha em conjunto no que se refere a adaptações específicas para o(a) aluno(a) com deficiência auditiva, visando que o(a) professor(a) de sala de aula é, e sempre será, tão professor(a) deste(a) estudante quanto de seus(as) alunos(as) ouvintes. As adaptações, nesse contexto funcionam, como estratégias de repasse de conteúdo, sendo o(a) docente o(a) profissional responsável pelo conteúdo, este(a) pode – e deve – perguntar-se por quais adaptações serão mais pertinentes de acordo com a dificuldade dos temas e incluir o(a) intérprete nesse processo, considerando que este(a) possui embasamento teórico e prático em Libras para fazer funcionar a parceria.

### **Tecnologias assistivas**

De acordo com o inciso III do Art. 3º da LBI, tecnologias assistivas são:

[...] produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Em outros termos, tecnologias assistivas é tudo aquilo que auxilia à participação da pessoa com deficiência, necessidades educativas especiais e/ou mobilidade reduzida, a viver em sociedade de forma inclusiva. Como citado na LBI, serviços e práticas que promovam a funcionalidade dos espaços, sistemas e comunicação, são exemplo de tecnologias assistivas. Elas podem auxiliar, de forma inclusiva, toda uma população que necessite, em algum momento, de

---

<sup>5</sup> Ademais, esse discurso e prática passa a ideia de que a segregação é necessária: uma vez que o(a) professor(a) de sala de aula, ou da disciplina, não fala Libras, não quer dizer que o(a) intérprete deva exercer a função do professor(a) em sala de aula. Se isto vir a acontecer, o(a) estudante surdo estará separado/segregado de sua turma e de sua relação com o(a) professor(a).

## SURDEZ E DEFICIÊNCIA AUDITIVA

adaptações de serviços. Seguem alguns exemplos de tecnologias assistivas voltadas às pessoas com surdez ou deficiência auditiva:



**FIGURA 1:** Campainha luminosa



**FIGURA 2:** Aparelho auditivo



**FIGURA 3:** Aparelho microfone com sistema de frequência modulada (FM)



**FIGURA 4:** Imagem representativa do uso do microfone sistema FM



**FIGURA 5:** Aparelho externo do implante coclear



**FIGURA 6:** Central da SERVIIN

## APLICAÇÃO

A aplicação da oficina é dividida em três tópicos que sistematiza a apresentação, a saber, (1) leis e concepções relativas às deficiências auditivas, (2) metodologias pedagógicas e (3) práticas lúdicas voltadas à sala de aula.

Vale frisar que o *Projeto Oficinas Pedagógicas Inclusivas em Educação Especial* foi elaborado em formato de oficinas por conta de se caracterizarem como um método educacional que valoriza a tríade “sentir, pensar e agir”, o que viabiliza uma aprendizagem para além da educação meramente informativa. Com isso, o objetivo é oportunizar momentos de trocas de experiências que podem contribuir tanto à construção da oficina em questão, quanto para o conhecimento, ou seja, à formação dos participantes.

Voltando à aplicação, para que os tópicos se alinhem com a proposta da oficina, ressaltamos a fundamentação teórica, justificando a importância de se falar e saber como falar sobre à Educação Especial, sobretudo no que se refere aos direitos que temos como seres sociais que vivem e constroem a sociedade. Se há leis específicas para as pessoas com deficiência é porque existem motivos e embates históricos para tal.

As metodologias pedagógicas que apresentamos a seguir são pensadas e sugeridas a partir da pretensão de se proporcionar uma educação inclusiva, ou seja, a partir do pensar e agir que inclui não apenas a criança ou o(a) jovem com deficiência auditiva, mas todas as crianças e jovens para que aprendam com as diferenças que há entre eles(as). As metodologias pedagógicas, estratégias e adaptações, podem ser utilizadas com todos(as), de forma que dinamizam a aprendizagem do conteúdo que se quer ensinar, além de facilitar a via de mão dupla que é o ensino e a aprendizagem. Agir de forma inclusiva é essencial tanto para o(a) professor(a) como para o(a) estudante.

Quando pensamos a respeito de métodos para o(a) aluno(a) surdo(a) ou com deficiência auditiva, falamos de estratégias visuais. Todo conteúdo com dinâmicas visuais, coloridas e chamativas

auxiliam na compreensão dos respectivos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Aproveitamos o ensejo para trazer um exemplo de metodologia para ensinar números, maior e menor, soma e subtração, alfabeto, ordem das letras, ordem dos números etc. Essa atividade foi realizada com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental I. Foi utilizado apenas giz de lousa e papéis coloridos recortados.

A dinâmica foi criada por uma professora de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental a fim de auxiliar no processo de aprendizagem dos números para que pudessem, ao decorrer do conteúdo de matemática, aprenderem a somar. Tal dinâmica foi pensada para que as crianças entendessem qual e porque um número é maior do que o outro. Adiante elas entenderiam, olhando para os números e sua ordem numérica, a sequência e como utilizar esse novo conhecimento quando somados ou subtraídos outros números. Vale ressaltar que essa turma em questão possui uma criança deficiente auditiva e todo o contexto visual da brincadeira a inclui no processo de aprendizagem, além de permitir que os(as) colegas realizem o mesmo processo. Dessa forma, o campo da inclusão foi preenchido pela inclusão social, entre a criança deficiente e os(as) demais colegas, pois realizaram a mesma atividade e esta foi construída de forma simples para toda a turma, com ênfase no método visual.

As figuras 7 e 8 são registros da atividade: no chão foi desenhado números de 1 a 20, com giz de lousa, em um formato parecido com a brincadeira de "pular amarelinha". A professora dividiu a turma em duas equipes. O objetivo era que cada criança, de cada equipe, na sua vez, pegasse um dos cartões dispostos na mesa. Ambas as crianças deveriam reconhecer qual número estava escrito no cartão que foi pego e pensar se ele era maior ou menor do que o do(a) colega da outra equipe. Quem pegou o número maior entre os dois cartões, pulava de número em número, falando eles em voz alta até chegar no número correspondente ao do seu cartão.



**FIGURA 7:** Dinâmica com números (1)



**FIGURA 8:** Dinâmica com números (2)



**FIGURA 9:** Dinâmica com as letras do alfabeto

A figura 9 ilustra uma atividade parecida com a das figuras 7 e 8. Consiste na mesma dinâmica de pular, mas agora sobre letras do alfabeto e as falando em voz alta. A dinâmica reforça o contexto visual da aprendizagem bem como o de coordenação motora. Novamente um método que torna a aprendizagem pedagogicamente inclusiva.

Seguindo nessa linha de atividades que ancoram o processo de ensino e aprendizagem em recursos visuais, acrescento à lista o desenho educacional brasileiro *Min e as mãozinhas*, o primeiro a ser produzido totalmente em Libras. O desenho é um referencial de ensino e aprendizagem por ter o objetivo de ensinar a Libras de forma inclusiva para a criança surda. De modo a ser explorado pelo contexto visual e sonoro, o desenho tem o objetivo de incluir todas as crianças de forma atrativa, além de reconhecer a Libras como mais um meio de comunicação. Por fim, o desenho não é só uma ferramenta de ensino, mas, também, sustenta a inclusão, visibilidade e representatividade da pessoa surda.



FIGURA 10: Min e as mãozinhas

À guisa de conclusão, apresentamos sugestões e a dinâmica Barreiras da Comunicação, que adaptamos para a presente oficina. Seu mote é sensibilizar nossa rotina, pois nossos meios de comunicação podem ser distintos. No caso, esta afirmação se remete à Libras, como língua oficial da comunidade surda e o português, escrito e falado pelos ouvintes, ou seja, por mais que, como

sociedade, façamos uso dos mesmos espaços e serviços, os nossos meios de comunicação são diferentes. A partir daí, destacamos que em espaços públicos, privados e estabelecimentos de atendimento à comunidade nem todas as pessoas ouvintes, assim como as surdas, sabem Libras. Logo, sem meios para se estabelecer alguma forma de comunicação não há como ocorrer o atendimento satisfatório de uma parcela significativa de pessoas e, por conseguinte, não há inclusão.

Ilustramos o contexto suscitado com a reportagem *Mulheres surdas não conseguem denunciar violência doméstica por falta de intérpretes*<sup>6</sup>. Segundo a autora, uma mulher surda que sofria violência doméstica do companheiro, por um período de 5 anos, não conseguiu denunciar o agressor, de modo que o registro de um boletim de ocorrência formal pudesse ser redigido, por falta de intérpretes na delegacia. A situação só foi resolvida, em 2019, pela ação voluntária de uma intérprete.

Retomado a dinâmica, sua base são frases comuns do nosso dia a dia na escola ou em espaços públicos em geral. Cada equipe escolhe uma pessoa para passar ou pedir a informação contida na frase. A brincadeira possui três regras e uma “pegadinha”: (1) a comunicação não poderá ser feita em Libras, (2) nem através de leitura labial e (3) sem apontar para objetos. A mímica é o forte, porém a “pegadinha” é não dizer aos participantes que eles poderiam mostrar o papel com a informação. Dessa forma, eles têm que se esforçarem para estabelecer uma comunicação e conseguir passar para a equipe o que está escrito no papel. A informação não precisa ser adivinhada conforme o escrito no papel, mas, pelo menos, que seja passado o contexto da informação.

Vale ressaltar que a dinâmica é uma atividade lúdica e, portanto, não corresponde integralmente à realidade das situações abordadas, o que não afeta sua relevância à temática, pois ela traz informações e sensibiliza o pensar crítico sobre o atendimento público

---

<sup>6</sup> Cf.: *Mulheres surdas não conseguem denunciar violência doméstica por falta de intérpretes*, por Giulia Costa para o Jornal O Globo. Disponível em: [oglobo.globo.com/sociedade/celina/mulheres-surdas-nao-conseguem-denunciar-violencia-domestica-por-falta-de-intepretes-23597017](https://oglobo.globo.com/sociedade/celina/mulheres-surdas-nao-conseguem-denunciar-violencia-domestica-por-falta-de-intepretes-23597017). Acesso em 29/07/2019.

de forma geral e se os direitos que resguardam a pessoa com deficiência auditiva se efetivam.

### RESULTADOS OBTIDOS

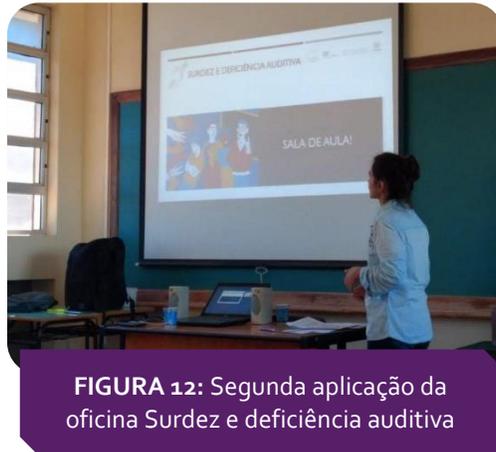
A primeira aplicação da presente oficina foi para servidores(as) públicos(as) do município de Toledo-PR. Esta oficina – assim como as demais publicadas nesse exemplar –, foi ofertada como um meio de promoção da inclusão social da pessoa com deficiência para além dos espaços educacionais. A importância de falar e entender a pessoa com deficiência na nossa sociedade perpassa todos os espaços de atendimento público ou privado. Assim, os resultados de aprendizagem apareceram nas sugestões de métodos, pois, quando falamos a respeito da surdez e da deficiência auditiva, a maior barreira se torna a comunicação. Ademais, a troca de experiências, curiosidades, conhecimentos e orientações de tratamento para com a pessoa com deficiência auditiva.



**FIGURA 11:** Primeira aplicação da oficina Surdez e deficiência auditiva

Uma segunda aplicação desta oficina foi destinada a professores(as) da rede municipal e estadual de Toledo-PR e região. Em pauta estava a inclusão social das pessoas com deficiência, considerando que cada vez mais elas estão ocupando os espaços

educacionais, assim, fazendo valer seus direitos como de qualquer pessoa sob as leis que regem o sistema brasileiro de ensino básico. Dessa forma, discutiu-se o processo histórico da Educação Especial e o processo de formação de profissionais da educação.



**FIGURA 12:** Segunda aplicação da oficina Surdez e deficiência auditiva

Frente ao que expomos, fica evidente que as nossas formações pedagógicas como educadores(as) ainda são falhas no que diz respeito ao preparo para a sala de aula no que concerne aos saberes e meios para adaptações dos conteúdos educacionais. Assim, as metodologias apresentadas podem ser listadas como estratégias pedagógicas voltadas às salas de aula.

Em suma, esta oficina expressa, no que se refere a formação continuada de educadores(as), em uma via de mão dupla, a troca de experiências. Tanto os diálogos construídos quanto às metodologias apresentadas e discutidas, constituem um novo olhar para a Educação Especial e para a Educação em seu sentido amplo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. *Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento as pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida*. Brasília, 2004.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras)*. Brasília, 2000.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida*. Brasília, 2000.

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. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Brasília, 2005.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. *Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras)*. Brasília, 2010.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Brasília, 2015.

COSTA, Maria da Piedade Resende. *Educação Especial – Aspectos conceituais e emergentes*. São Carlos: Edufscar, 2009.

FERNANDES, Sueli. *Língua Brasileira de Sinais*. 1. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2018.

## REFERÊNCIAS ICONOGRÁFICAS

**FIGURA 1:** *Campainha luminosa.* Disponível em: [comoultrapassarbarreiras.blogspot.com](http://comoultrapassarbarreiras.blogspot.com). Acesso em: 06/08/2019.

**FIGURA 2:** *Aparelho auditivo.* Disponível em: [www.audioclinicacamaqua.com.br/artigos/cinco-mentiras-aparelhos-auditivos](http://www.audioclinicacamaqua.com.br/artigos/cinco-mentiras-aparelhos-auditivos). Acesso em: 06/08/2019.

**FIGURA 3:** *Aparelho microfone com sistema de frequência modulada (FM). Funciona ligado ao aparelho auditivo.* Disponível em: [adap.org.br/site/conteudo/174-37-o-que-e-o-sistema-fm-e-o-sistema-roger.html](http://adap.org.br/site/conteudo/174-37-o-que-e-o-sistema-fm-e-o-sistema-roger.html). Acesso em: 25/07/2019.

**FIGURA 4:** *Imagem representativa do uso do microfone sistema FM.* Disponível em: [www.programainfantilphonak.com.br/roger-sistema-fm.php](http://www.programainfantilphonak.com.br/roger-sistema-fm.php). Acesso em: 25/07/2019.

**FIGURA 5:** *Aparelho externo do implante coclear.* Disponível em: [i.ytimg.com/vi/8Jzb7w-xNow/maxresdefault.jpg](http://i.ytimg.com/vi/8Jzb7w-xNow/maxresdefault.jpg). Acesso em: 25/07/2019.

**FIGURA 6:** *Central da SERVIIN. Site/programa que auxilia à pessoa surda a contatar empresas, centrais, e demais estabelecimentos através de uma chamada de vídeo; é composta por um equipe de intérpretes que interceptam a chamada de vídeo para, então, torna-la uma ligação, de forma com que à pessoa surda se comunique de forma segura.* Disponível em: [zap.aeiou.pt/servico-de-intepretes-online-transforma-gestos-em-palavras-36070](http://zap.aeiou.pt/servico-de-intepretes-online-transforma-gestos-em-palavras-36070). Acesso em: 25/07/2019.

**FIGURA 7:** *Dinâmica com números (1). Na imagem, existem números desenhados no chão em formato da brincadeira amarelinha. Na foto ela está ensinando as crianças como funcionará a brincadeira e qual o objetivo.* Acervo pessoal da autora.

**FIGURA 8:** *Dinâmica com números (2). Na imagem, as crianças estão divididas em duas equipes e já estão participando da dinâmica. A frente*

*das duas equipes, existem cartões vermelhos com os números de 1 a 20. Acervo pessoal da autora.*

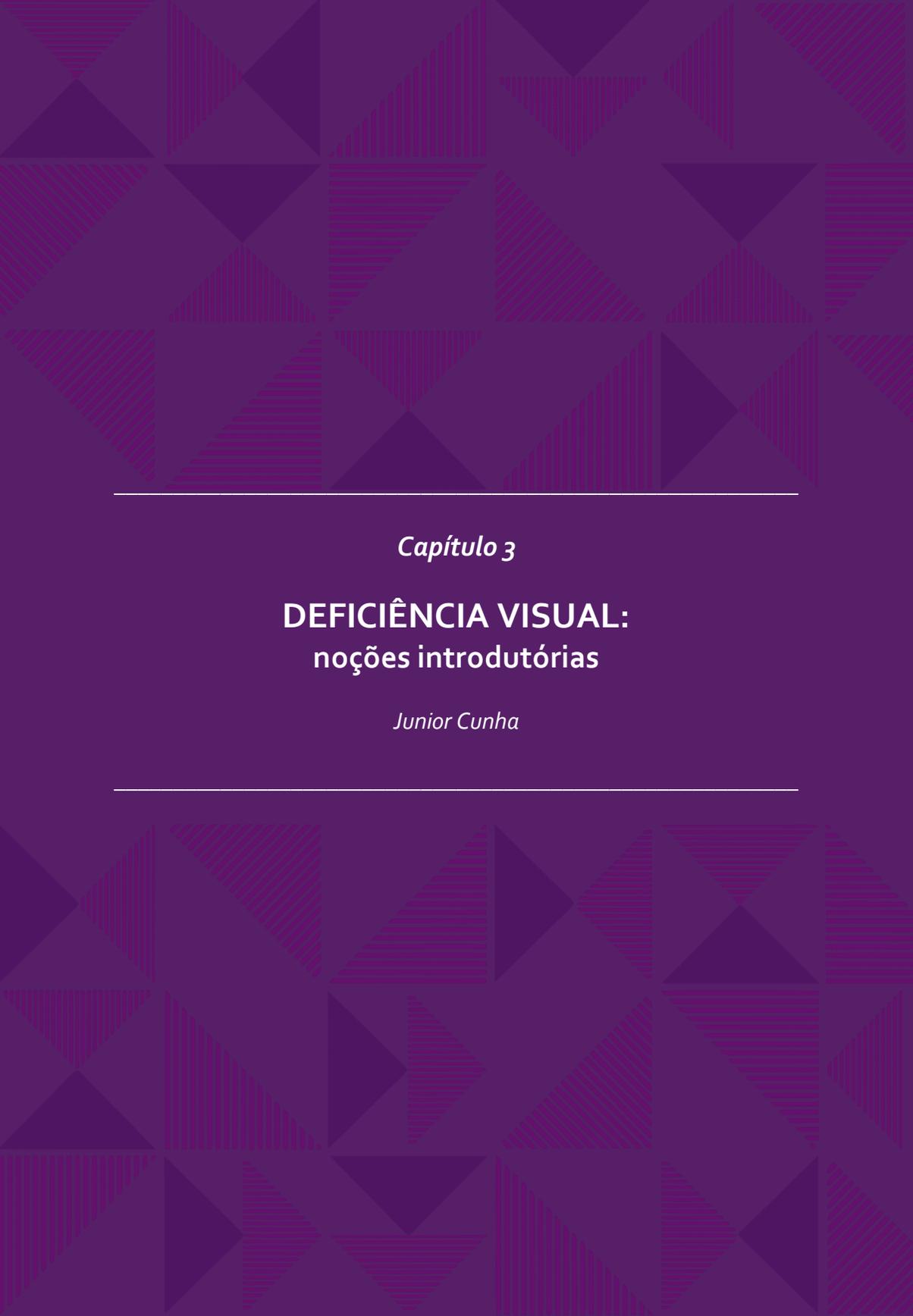
**FIGURA 9:** *Dinâmica com as letras do alfabeto, também em formato da brincadeira amarelinha. Na foto, uma criança está pulando nas letras e fazendo o objetivo, que é falar qual letra pisou em voz alta. Acervo pessoal da autora.*

**FIGURA 10:** *Min e as mãozinhas. Disponível em: [criancaespecial.com.br/primeiro-desenho-animado-totalmente-em-libras-e-lancado-no-youtube](http://criancaespecial.com.br/primeiro-desenho-animado-totalmente-em-libras-e-lancado-no-youtube). Acesso em: 25/07/2019.*

**FIGURA 11:** *Aplicação da oficina Surdez e deficiência auditiva ofertada na Escola de Administração Pública de Toledo-PR. Acervo do Projeto Oficinas Pedagógicas Inclusivas em Educação Especial.*

**FIGURA 12:** *Aplicação da oficina Surdez e deficiência auditiva ofertada na Unioeste Campus Toledo-PR. Acervo do Projeto Oficinas Pedagógicas Inclusivas em Educação Especial.*





---

*Capítulo 3*

**DEFICIÊNCIA VISUAL:  
noções introdutórias**

*Junior Cunha*

---

## **JUNIOR CUNHA**

Graduando do curso de Licenciatura em Filosofia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus Toledo-PR*. Desenvolve pesquisa nas áreas de Teatro e Filosofia com enfoque em William Shakespeare. É autor de *Educação e Direitos Humanos* e *A filosofia de Nietzsche: noções introdutórias*. Para mais, escreve e publica, sobretudo, nos campos da Filosofia Política e da Ética. É integrante do projeto de extensão Oficinas Pedagógicas Inclusivas em Educação Especial e subcoordenador dos cursos de extensão Produção de Artigos Científicos e Bobbio Originale: *L'età dei diritti*.

---

## INTRODUÇÃO

A atual concepção sobre o termo “deficiência” é um marco para a história da inclusão da pessoa com deficiência. Ancorada sobre os princípios que dão base à *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), a definição vigente do termo busca reconhecer e, assim, superar as opressões enfrentadas pelas pessoas com deficiência ao longo de anos de exclusão e preconceitos que se estigmatizaram nas camadas mais profundas da epiderme das sociedades construídas ao longo da história.

Proposto na *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (2007), o atual sentido dado ao termo sobrepõe a velha noção de que a pessoa com deficiência é, *a priori*, impedida de realizar atividades comuns às pessoas sem deficiência. Compreende-se agora que as limitações impostas às pessoas com deficiência são, em sua maioria, construções sociais. Trata-se de um dever social, portanto, desconstruir as noções de limitação e as restrições impostas *a priori* às pessoas com deficiência.

A deficiência, para mais, não é somente uma questão das pessoas com deficiência. Tange todas as esferas públicas em todos os seus aspectos. A promoção de ações e atitudes que efetivem e garantam a inclusão das pessoas com deficiência nos meios sociais é um exercício de cidadania e, dessa forma, dá sentido aos direitos humanos. Logo, a conotação dada ao termo deficiência reflete a maneira que a pessoa com deficiência é vista no meio social.

A presente oficina foi pensada para ir ao encontro do exposto nos parágrafos anteriores, visto que nosso objetivo é oferecer noções

introdutórias sobre a deficiência visual e, assim, desconstruir as impressões carregadas de pré-conceitos sobre a temática. Nesse intuito, colocamos em evidência a pessoa com deficiência visual e não sua deficiência.

Nas próximas páginas há uma rápida reconstrução histórica do processo de inclusão social das pessoas com deficiência e tecnologias assistidas voltadas à deficiência em voga no capítulo. Com isso, nosso objetivo é oferecer um retrospecto do desenvolvimento da concepção acerca das deficiências e da pessoa com deficiência, e apresentar alguns recursos que podem auxiliar na melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência.

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A humanidade, ao longo de sua história, colocou as pessoas com deficiência sob diversas lentes. Flávia Piovesan, em *Direitos humanos e o direito constitucional internacional* (2013), apresenta quatro estágios de como as pessoas com deficiência foram vistas pelas sociedades ao longo do tempo. Estes quatro estágios acompanham a divisão habitual que se faz da história da humanidade, isto é, cada qual equivale, respectivamente, ao período antigo, medieval, moderno e, por fim, contemporâneo, contudo, cabe destacarmos que a divisão por estágios e suas associações com os períodos históricos tratam-se de um recurso hipotético e com fins pedagógicos.

Malgrado a divisão em estágios e estes vinculados aos períodos históricos ofereçam uma boa perspectiva do desenvolvimento da forma de se pensar às deficiências e às pessoas com deficiência, é evidente que a tal não corresponde *stricto sensu* com a realidade. Em outros termos, não raras vezes nos deparamos com pessoas que ainda cultivam a forma característica do período antigo e/ou medieval de se pensar as deficiências e as pessoas com deficiência.

Voltando ao que é apresentado por Piovesan: no primeiro estágio, segundo a autora, vigorava o misticismo em torno das

## DEFICIÊNCIA VISUAL

pessoas com deficiência, se acreditava que a deficiência era um castigo dos deuses e, por isso, a pessoa devia ser excluída do convívio social. Gracia, Xavier e Oliveira (2016, p. 13), sobre isso, apontam que:

Desde os primórdios da civilização, os deficientes têm passado por problemas causados pelos preconceitos sociais. Assim é que, na Roma antiga, A Lei das Doze Tablas garantia ao patriarca das famílias o direito de matar os filhos que nascessem com deficiências ou anomalias. Para os hebreus, quaisquer deficiências, por menores que fossem, indicavam um certo grau de impureza ou pecado. Já os espartanos lançavam os deficientes do alto de despenhadeiros.

O segundo estágio era marcado pela invisibilidade da pessoa com deficiência; a forma que se lidava com a questão era segregando-as do restante da sociedade. Criava-se uma espécie de barreira social onde quem fugisse da normalidade era colocado para além dos limites da convivência coletiva. Daí, surgiram as instituições como manicômios e casas de acolhimento “especializadas” que, em geral, se situavam em regiões periféricas das cidades.

Em grande parte de sua história, o Brasil evidencia o terceiro estágio: o assistencialismo. As pessoas com deficiência passaram a ser vistas como enfermas que necessitavam ser curadas a todo custo. Criava-se uma imagem que eram “pobres coitadas” e que, por isso, precisavam de constante ajuda. Nesse sentido, as pessoas com deficiência não possuíam autonomia ou individualidade. Em linhas gerais, eram objetos que a sociedade tomava como amuletos; ajudar uma “pessoa necessitada” era um ato de bondade.

O quarto estágio, o atual, é marcado pela ascensão dos direitos humanos e focado na inclusão das pessoas com deficiência. Neste estágio se compreende que é possível fazer com que as pessoas com deficiência superem as limitações até então impostas. Passa-se a ver a pessoa com deficiência como membros da sociedade e que, como tal, devem gozar dos mesmos direitos e deveres que todos.

Dado que alguns conceitos e definições nos serão importantes no decorrer da oficina, faremos uma exposição sucinta destes e, na sequência, passaremos às tecnologias assistivas:

**Pessoa com deficiência:** de acordo com o Art. 2º da Lei 13.146 (2015), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou, ainda, Estatuto da Pessoa com Deficiência:

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.

**Pessoa com deficiência visual:** de acordo com o terceiro inciso do Art. 4º do Decreto 3.298 (1999) considerava-se pessoa com deficiência visual quem se enquadrasse em: “acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20º (tabela de Snellen), ou ocorrência simultânea de ambas as situações”.

O retro citado, no entanto, é atualizado pelo Art. 7º do Decreto 5.296 (2004), que passa a considerar pessoa com deficiência visual quem se enquadra em:

[...] 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.

Em 2008, o Ministério da Saúde publicou a Portaria 3.128 (2008) que apresenta os seguintes parágrafos em seu Art. 1º:

§ 1º Considera-se pessoa com deficiência visual aquela que apresenta baixa visão ou cegueira.

§ 2º Considera-se baixa visão ou visão subnormal, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20º no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual do CID

## DEFICIÊNCIA VISUAL

10) e considera-se cegueira quando esses valores encontram-se abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10º (categorias 3, 4 e 5 do CID 10).

**Cegueira:** de acordo com o *Guia de orientações básicas para a inclusão de pessoas com deficiência*, elaborado em 2005 pela Comissão Especial de Acessibilidade do Senado Federal (p. 23): “A cegueira é compreendida como a perda total, ou a existência de um resíduo mínimo de visão, que leva o indivíduo a necessitar de recursos específicos para o seu desenvolvimento e inclusão social”. Para mais:

Ela pode ocorrer desde o nascimento e, nesse caso, se classifica como congênita e ainda pode ser adquirida ao longo da vida da pessoa – sendo, dessa forma, denominada como adquirida. Conhecer a origem da cegueira pode ser importante para fins educacionais, isso porque qualquer resquício de memória visual pode auxiliar o trabalho do professor na alfabetização do estudante cego (AMIRALIAN, 1997 *apud* TORRES; SANTOS, 2015, p. 36).

**Baixa visão:** de acordo com Domingues (*et. al.*) em *A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: os alunos com Deficiência Visual: baixa visão e cegueira* (2010, p. 8):

A baixa visão pode ser causada por enfermidades, traumatismos ou disfunções do sistema visual que acarretam diminuição da acuidade visual, dificuldade para enxergar de perto e/ou de longe, campo visual reduzido, alterações na identificação de contraste, na percepção de cores, entre outras alterações visuais. Trata-se de um comprometimento do funcionalismo visual, em ambos os olhos, que não pode ser sanada, por exemplo, com o uso de óculos convencionais lentes, de contato ou cirurgia oftalmológica.

### Acuidade visual

A acuidade visual (AV) é a capacidade visual de cada olho (monocular) ou de ambos os olhos (binocular), expressa em

termos quantitativos. A avaliação da acuidade visual é obtida mediante o uso de tabelas para longe ou para perto, com correção (AV C/C) ou sem correção óptica (AV S/C), ou seja, com ou sem óculos (DOMINGUES; *et. al*, 2010, p. 10).

## Campo visual

O campo de visão é o espaço no qual o nosso sistema visual pode detectar a presença de estímulos. Em outras palavras, o campo de visão é o que os nossos olhos veem quando olhamos para um ponto fixo, seja em sua frente ou ao seu redor (periférica). O campo de visão permite perceber seu entorno cotidiano.

Em geral, os limites normais do campo de visão são os seguintes:

**Porção nasal:** Faz alusão ao espaço entre o campo de visão em direção ao nariz. O limite normal nesse campo de visão é 60 graus (eixo horizontal).

**Porção temporal:** Faz alusão ao espaço entre o campo de visão em direção ao ouvido. O limite normal nessa parte é 100 graus (eixo horizontal)

**Porção superior:** O espaço entre o centro do campo de visão e a parte superior. O limite normal para esse campo de visão é 60 graus (eixo vertical).

**Porção inferior:** O espaço do centro do campo de visão e a parte inferior. O limite normal para esse campo de visão é 75 graus (eixo vertical).

Uma redução de quaisquer desses limites do campo de visão poderia alterar o campo de visão da pessoa ao olhar a um determinado ponto. Isso pode causar dificuldades para ela se movimentar no ambiente<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Cf.: *Amplitude do campo de visão – Uma característica fundamental de seu sistema visual*. Disponível em: [www.cognifit.com/br/habilidade-cognitiva/largura-campo-visao](http://www.cognifit.com/br/habilidade-cognitiva/largura-campo-visao). Acesso em: 23/03/2019.

## Tecnologias assistivas<sup>2</sup>

As tecnologias assistivas auxiliam, possibilitam ou tornam mais fáceis a realização de certas atividades por pessoas com deficiência ou necessidades especiais. Com isso, proporcionam a autonomia, independência, significativa melhora de vida e inclusão social da pessoa com impedimentos funcionas por conta de deficiências ou necessidades específicas.

De acordo com o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT):

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social<sup>3</sup>.

Ainda de acordo com o CAT, as TA se dividem em Recursos e Serviços:

**Recursos:** São todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência. Os Serviços são definidos como aqueles que auxiliam diretamente uma pessoa com deficiência a selecionar, comprar ou usar os recursos acima definidos.

**Serviços:** São aqueles prestados profissionalmente à pessoa com deficiência visando selecionar, obter ou usar um instrumento de tecnologia assistiva. Como exemplo, podemos

---

<sup>2</sup> Mais informações e detalhes disponíveis no site: *Assistiva – Tecnologia e Educação*, [www.assistiva.com.br](http://www.assistiva.com.br). Acesso em: 25/03/2019.

<sup>3</sup> Cf.: NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO (NAI). *O que é Tecnologia Assistiva?* Disponível em: [www.tst.jus.br/web/nai/tecnologias-assistivas](http://www.tst.jus.br/web/nai/tecnologias-assistivas). Acesso em: 25/03/2019.

## OFICINAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

citar avaliações, experimentação e treinamento de novos equipamentos<sup>4</sup>.

A Portaria interministerial 362 (2012) do Ministério da Fazenda, lista 12 categorias de TA:

**QUADRO 1:** Categorias de Tecnologia Assistiva

1. Auxílios para a vida diária e a vida prática.	Materiais e produtos que favorecem desempenho autônomo e independente em tarefas rotineiras ou facilitam o cuidado de pessoas em situação de dependência de auxílio, nas atividades como alimentar-se, cozinhar, vestir-se, tomar banho e executar necessidades pessoais. Incluem-se nesta área recursos de atividades de vida prática, utilizados no apoio a ações como as da escola.
2. Comunicação Aumentativa e/ou Alternativa (CAA).	Recursos destinados à ampliação de habilidades de comunicação. Dispositivos para ajudar a pessoa a receber, enviar, produzir e/ ou processar informações em diferentes formatos.
3. Recursos de acessibilidade ao computador.	Conjunto de hardware e software especialmente idealizado para tornar o computador acessível a pessoas com privações sensoriais (visuais e auditivas), intelectuais e motoras. Inclui dispositivos de entrada (mouses, teclados e acionadores diferenciados) e dispositivos de saída.
4. Sistemas de controle de ambiente.	Através de um controle remoto, as pessoas com limitações motoras podem ligar, desligar e ajustar aparelhos eletroeletrônicos como a luz, o som, televisores, ventiladores, executar a abertura e fechamento de portas e janelas, receber e fazer chamadas telefônicas, acionar sistemas de segurança, entre outros localizados em seu quarto, sala, escritório, casa e arredores.
5. Projetos arquitetônicos para acessibilidade.	Projetos de edificação e urbanismo que garantam acesso, funcionalidade e mobilidade a todas as pessoas, independentemente de sua condição física, intelectual e sensorial.
6. Órteses e Próteses.	Órteses são colocadas junto a um segmento do corpo, garantindo-lhe um melhor posicionamento, estabilização e/ou função. Próteses são peças artificiais que substituem partes ausentes do corpo, por exemplo, uma perna mecânica.
7. Adequação Postural.	Projetos de adequação postural são compostos pela seleção de recursos que garantam posturas alinhadas, estáveis, confortáveis e com boa distribuição do peso corporal. Os recursos de adequação postural auxiliam na prevenção de deformidades corporais.
8. Auxílios de mobilidade.	Equipamento ou estratégia utilizada na melhoria e autonomia da mobilidade pessoal.
9. Auxílios para qualificação da habilidade visual e recursos que ampliam a informação a pessoas com baixa visão ou cegas.	Categoria dos equipamentos que promovem a independência das pessoas com deficiência visual na realização de tarefas.

<sup>4</sup> Cf.: *Idem*.

## DEFICIÊNCIA VISUAL

10. Auxílios para ampliação da habilidade auditiva e para autonomia na comunicação de pessoas com déficit auditivo, surdez e surdo-cegueira.	
11. Adaptações em veículos e em ambientes de acesso ao veículo.	Acessórios e adaptações que possibilitam uma pessoa com deficiência física dirigir um automóvel ou ser deslocado por meio dele.
12. Esporte e Lazer.	Recursos que favorecem a prática de esporte e participação em atividades de lazer.

FONTE: Portaria interministerial nº 362, de 24 de outubro de 2012.<sup>5</sup>

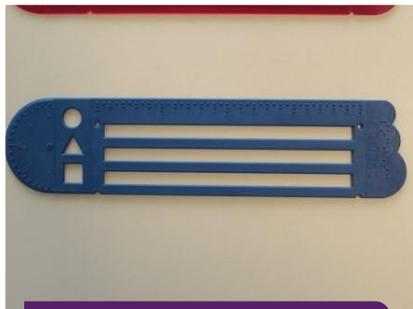
Segue abaixo alguns exemplos de TA para pessoas com deficiência visual:



**FIGURA 1:** Lupas manuais



**FIGURA 2:** Lupa-régua



**FIGURA 3:** Régua de compensação



**FIGURA 4:** Reglete e punção

<sup>5</sup> Cf.: Tabela reelaborada pelo autor com recortes não assinalados. A autenticidade do documento original por ser verificada em [www.in.gov.br/autenticidade.html](http://www.in.gov.br/autenticidade.html), pelo código 00012012102500044.



**FIGURA 5:** Máquina de escrever Braille



**FIGURA 6:** Impressora Braille



**FIGURA 7:** Teclado ampliado



**FIGURA 8:** Lupa eletrônica

## APLICAÇÃO

A primeira aplicação da presente oficina foi realizada no dia primeiro de junho de 2019. Na ocasião a oficina teve como participantes professoras e professores da rede estadual e municipal de educação de Toledo-PR. Foi exposto os conteúdos tratados na seção anterior e, além destes, mais três temas foram abordados: (1) a importância da inclusão de pessoas com deficiência; (2) as necessidades educacionais especiais; e (3) sugestões e recomendações para alunos(as) com baixa visão. Segue uma breve síntese de cada um deles:

### Importância da inclusão de pessoas com deficiência

As relações sociais aprimoram o desenvolvimento cognitivo e social de todos os indivíduos. Nesse contexto, a inclusão da pessoa com deficiência lhe possibilita a ampliação de suas oportunidades e supre as condições sociais necessárias ao desenvolvimento de suas potencialidades.

É por meio de ações inclusivas, de apoio especializado e adaptações sociais, principalmente nos meios educacionais, que se pode oferecer os estímulos e o acesso das pessoas com deficiência a todos os âmbitos da sociedade, segundo Pletsch e Braun (2008, p. 4):

[...] a criança cujo desenvolvimento foi comprometido por alguma deficiência, não é menos desenvolvida do que as crianças 'normais', porém é uma criança que se desenvolve de outra maneira. Isto é, o desenvolvimento, fruto da síntese entre os aspectos orgânicos, socioculturais e emocionais, manifesta-se de forma peculiar e diferenciada em sua organização sociopsicológica. Assim, não podemos avaliar suas ações e compará-las com as demais pessoas, pois cada pessoa se desenvolve de forma única e singular.

### Necessidades educacionais especiais

Trata-se de um equívoco supor que as necessidades educacionais especiais se restrinjam apenas às pessoas com deficiência. Pessoas com deficiência, pessoas com transtornos funcionais específicos, pessoas sem estes ou deficiência podem vir à precisarem e devem receber metodologias educacionais que visem compensar suas dificuldades de aprendizagem.

Quando se trata de pessoas com deficiência e que precisam de medidas educacionais específicas, estamos nos referindo a pessoas com deficiência auditiva, deficiência física, deficiência intelectual e deficiência visual. Em grande parte dos casos, pessoas com estas características precisaram de adaptações arquitetônicas, socioespaciais e, sobretudo, pedagógicas e metodológicas.

Tratando-se de pessoas com transtornos funcionais específicos – na maioria dos casos decorrentes de condições neurológicas –, por exemplo, pessoas com dislexia; disgrafia, disortografia, discalculia, TDAH etc., as medidas educacionais, em grande parte dos casos, envolverão adaptações pedagógicas e metodológicas.

No que tange as pessoas sem deficiência ou transtornos funcionais específicos, mas que necessitam de medidas educacionais específicas, nos referimos a pessoas que apresentam dificuldades de aprendizagem em virtude de questões emocionais, problemas familiares, alimentação inadequada, ambiente desfavorável ao seu desenvolvimento ou amadurecimento etc. Nestes casos também será necessário adaptações pedagógicas e metodológicas.

### **Sugestões e recomendações para estudantes com baixa visão**

**Iluminação:** o ambiente de ensino afeta diretamente o aprendizado. Em caso de alunos(as) com baixa visão é necessário extrema atenção com a iluminação que melhor favorece seu desempenho educacional. Há casos em que o(a) aluno(a) preferirá ambientes menos iluminados, como é o caso de alunos(as) com sensibilidade à luz (fotofobia); outros optam por ambientes mais claros; e há também os que se sentem melhor apenas com a luz natural proveniente de uma janela no ambiente, por exemplo.

**Contrastes:** o uso de materiais com contrastes pode melhorar significativamente o aprendizado do(a) aluno(a) com baixa visão. Com isso, o(a) professor(a) em sala deve estar atento com as cores do giz e da lousa que está usando; com as cores e espaçamentos do caderno utilizado pelo(a) aluno(a); com figuras ilustrativas que utiliza em sala etc.

**Ampliação:** as avaliações, atividades; textos e livros didáticos utilizados em sala podem ser mais bem aproveitados pelo(a) aluno(a) com baixa visão se tiverem letras ampliadas. Cabe observar que apenas isto não basta, é preciso levar em consideração o tipo de letra,

o espaço entre as letras e as linhas, o tamanho das margens, a cor e o tipo de papel utilizado etc.

### RESULTADOS OBTIDOS

Ao final da presente oficina foi realizado uma roda de conversa com os participantes. O tema em voga era a importância da inclusão e os caminhos e práticas para sua efetivação. Grande parte dos presentes se propuseram a partilhar suas experiências com alunos(as) ou conhecidos(as) com deficiência.

Em meio as falas de cada participante, um ou outro dos demais sugeriu alguma ação possível de ser tomada diante ao fato narrado. Com isso, criou-se entre os participantes uma espécie de pequena comunidade disposta a ajudar uns aos outros.

No que diz respeito a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, se trata justamente do mesmo processo, ou seja, a formação de uma comunidade disposta a ajudar uns aos outros. É por meio de nossas vivências e compartilhamentos destas que podemos encontrar, com a ajuda de todos que compõem o corpo social, caminhos e práticas que proporcionem cada vez mais que pessoas com deficiência ocupem os mesmos espaços e desfrutem das mesmas oportunidades que pessoas sem deficiências. Todavia, ressaltamos que não basta somente a boa vontade das pessoas em ajudar àquelas com deficiência, mais importante ainda são as políticas públicas e a garantia de leis voltadas a esse público, assim como sua efetivação.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. *Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências*. Brasília, 1999.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. *Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.* Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008. *Define que as Redes Estaduais de Atenção à Pessoa com Deficiência Visual sejam compostas por ações na atenção básica e Serviços de Reabilitação Visual.* Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Fazenda. Portaria interministerial nº 362, de 24 de outubro de 2012. *Dispõe sobre o limite de renda mensal dos tomadores de recursos nas operações de crédito para aquisição de bens e serviços de Tecnologia Assistiva destinados às pessoas com deficiência e sobre o rol dos bens e serviços.* Brasília, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).* Brasília, 2015.

DOMINGUES, Celma dos Anjos; *Et. al.* *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

GRACIA, Frederico Antonio (Coord.); XAVIER, Silvia Cristina A.; OLIVEIRA, Vera Lucia de. (Org.). *Deficiência com eficiência: dos direitos da pessoa portadora de deficiência.* São Paulo: Editora OAB-SP. 2016.

ONU. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007).* 4. ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

PLETSCH, M. D.; BRAUN, P. A inclusão de pessoas com deficiência mental: um processo em construção. In: *Democratizar*, v. 2, n. 2, p. 1-12, maio/ago. 2008. Disponível em:

[atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/07/INCLUS%C3%83O-DE-DM-PROCESSO-DE-FORMA%C3%87%C3%83O.pdf](http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/07/INCLUS%C3%83O-DE-DM-PROCESSO-DE-FORMA%C3%87%C3%83O.pdf). Acesso em: 18/03/2019.

PIOVESAN, Flávia. Direitos humanos e o direito constitucional internacional. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

SILVA, Clara Gomes Veloso da; GOMES, Werley Campos; SILVA JÚNIOR, Agenor Pedro. O direito à acessibilidade do deficiente visual à luz da lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. In: *Percurso Acadêmico*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, jul./dez. 2017.

Disponível em:

[periodicos.pucminas.br/index.php/percursoacademico/article/view/16264](http://periodicos.pucminas.br/index.php/percursoacademico/article/view/16264). Acesso em: 18/03/2019.

TORRES, Josiane Pereira; SANTOS, Vivian. Conhecendo a deficiência visual em seus aspectos legais, históricos e educacionais. In: *Educação*, Batatais, v. 5, n. 2, p. 33-52, 2015. Disponível em:

[claretianobt.com.br/download?caminho=/upload/cms/revista/sumarios/396.pdf&arquivo=sumario2.pdf](http://claretianobt.com.br/download?caminho=/upload/cms/revista/sumarios/396.pdf&arquivo=sumario2.pdf). Acesso em: 18/03/2019.

## REFERÊNCIAS ICONOGRÁFICAS

**FIGURA 1:** *Lupas manuais*. Disponível em:

[www.retinaportugal.org.pt/bv/3\\_max.JPG](http://www.retinaportugal.org.pt/bv/3_max.JPG). Acesso em: 27/03/2019.

**FIGURA 2:** *Lupa-régua*. Disponível em: [images-na.ssl-images-amazon.com/images/I/g17nJkc77vL\\_SX466.jpg](https://images-na.ssl-images-amazon.com/images/I/g17nJkc77vL_SX466.jpg). Acesso em:

27/03/2019.

**FIGURA 3:** *Régua de compensação*. Disponível em:

[static.ndonline.com.br/2012/09/02-09-2012-20-10-28-img-6841.jpg](http://static.ndonline.com.br/2012/09/02-09-2012-20-10-28-img-6841.jpg).

Acesso em: 27/03/2019.

**FIGURA 4:** *Reglete e punção.* Disponível em: [conceitoeducacional.files.wordpress.com/2013/01/reglete.jpg](http://conceitoeducacional.files.wordpress.com/2013/01/reglete.jpg) .  
Acesso em: 27/03/2019.

**FIGURA 5:** *Máquina de escrever Braille.* Disponível em: [www.digitalbegotto.com.br/image/cache/data/maquina%20de%20escrever%20braille%20perkins-1450x1450.jpg](http://www.digitalbegotto.com.br/image/cache/data/maquina%20de%20escrever%20braille%20perkins-1450x1450.jpg). Acesso em: 26/09/2019.

**FIGURA 6:** *Impressora Braille.* Disponível em: [www.pontofrio-imagens.com.br/Informatica/Impressoras/Matricial/11498063/1156932287/basic-imprensa-braille-com-formulario-continuo-e-impresao-frente-e-verso-interponto-braille-11498063.jpg](http://www.pontofrio-imagens.com.br/Informatica/Impressoras/Matricial/11498063/1156932287/basic-imprensa-braille-com-formulario-continuo-e-impresao-frente-e-verso-interponto-braille-11498063.jpg). Acesso em: 26/09/2019.

**FIGURA 7:** *Teclado ampliado.* Disponível em: [http2.mlstatic.com/teclado-ampliado-baixa-viso-abnt-2-layout-br-D\\_NQ\\_NP\\_19953-MLB20180640655\\_102014-F.jpg](http://2.mlstatic.com/teclado-ampliado-baixa-viso-abnt-2-layout-br-D_NQ_NP_19953-MLB20180640655_102014-F.jpg). Acesso em: 27/03/2019.

**FIGURA 8:** *Lupa eletrônica.* Disponível em: [www.tecnobrasilloja.com.br/lojas/00013911/prod/eyeqampl.jpg](http://www.tecnobrasilloja.com.br/lojas/00013911/prod/eyeqampl.jpg).  
Acesso em: 27/03/2019.

## SITES CONSULTADOS

*Fundação Dorina Nowill.*

Link: [www.fundacaodorina.org.br](http://www.fundacaodorina.org.br).

*Fundação Laramara.*

Link: [www.laramara.org.br](http://www.laramara.org.br).

*Instituto Helena Florisbal.*

Link: [www.ihf.com.br](http://www.ihf.com.br).

---

*Capítulo 4*

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

*Rosana Leal Santiago*

---

## **ROSANA LEAL SANTIAGO**

Graduada em Ciências Sociais, Licenciatura Plena e Bacharelado, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus* Toledo-PR. Atualmente, atua como cientista social no Projeto de Extensão Oficinas Pedagógicas Inclusivas em Educação Especial.

---

## INTRODUÇÃO

A presente oficina foi desenvolvida com o intuito de proporcionar aos participantes – profissionais da área da educação, acadêmicos e acadêmicas de graduação licenciatura/bacharelado e comunidade em geral – noções acerca das legislações pertinentes às pessoas com deficiência física, procurando enfatizar seus direitos.

Para que pudéssemos compreender melhor quem são esses sujeitos de direito, foram apresentadas diversas fotos ilustrativas nas quais vislumbramos quais membros são afetados por cada tipo de deficiência física e as limitações que elas acarretam ao indivíduo. A seleção desse material foi pautada nas descrições sobre a deficiência física presente nas Leis e nas obras consultadas.

Dessa forma, os participantes puderam visualizar e se apropriar desse conhecimento que é fundamental para que possamos auxiliar a pessoa com deficiência física a ter autonomia em suas atividades diárias.

Tanto o material como as discussões propostas nessa oficina visavam a compreensão dos participantes sobre as barreiras enfrentadas pela pessoa com deficiência física em nossa sociedade. Além de proporcionar a esses profissionais momentos para desenvolverem novas estratégias e materiais adaptados para trabalhar com alunos(as) com deficiência física.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O projeto *Oficinas Pedagógicas Inclusivas em Educação Especial* desenvolveu suas ações guiado pelo pressuposto de que essas atividades deveriam, além de contribuir com a formação continuada dos profissionais da área da educação, ter o compromisso de destacar o protagonismo da pessoa com deficiência. Dessa forma, um dos aspectos enfatizados na presente oficina foi:

O fato de a pessoa ter deficiência física, não significa que o "outro" detenha o "poder" de lhe "completar ou assistir" na limitação que apresenta. Significa que a pessoa com deficiência deva participar na escolha daquilo que lhe for "assistir" (MEC, 2002).

Partindo dessa premissa, a oficina foi iniciada abordando as principais Legislações que garantem os direitos e deveres das pessoas com deficiência física. Esse recorte é fundamental para que possamos avançar nas discussões que tangem a inclusão desses indivíduos em nossa sociedade.

Iniciaremos com a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948) que, sem dúvida, é um marco mundial no que diz respeito à garantia dos direitos inerentes ao ser humano, e conseqüentemente, a base para os textos subsequentes que reafirmam esse compromisso. O documento representa uma nova fase em relação aos direitos e ao bem-estar social dos cidadãos. No caso da pessoa com deficiência, seu processo histórico revela que sempre ocuparam lugar periférico, por isso, a Declaração se torna ainda mais imprescindível.

Após cinquenta anos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, a nível mundial, tivemos a elaboração de outra carta de igual relevância, sendo o Brasil um dos signatários desta. Trata-se da *Declaração de Salamanca* (1994), redigida pelos participantes da assembleia sobre *Educação para Todos* em que se encontravam líderes de diversos países. Na ocasião compreendeu-se a necessidade de incluírem ao sistema regular de ensino as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais.

## DEFICIÊNCIA FÍSICA

Outro marco fundamental no que diz respeito a pessoa com deficiência é a *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*, promulgada pelo Decreto 3.956 (2001), que reafirma:

[...] as pessoas portadoras<sup>1</sup> de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetido a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano.

As diretrizes dessa Convenção reiteram o compromisso e a obrigatoriedade em relação a todos os indivíduos e, conseqüentemente, às pessoas com deficiência. Na esfera nacional a *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988) reafirma o compromisso firmado com a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* em relação aos direitos de todos os cidadãos.

Embora, como vimos, os direitos do ser humano já estivessem assegurados pela Lei maior que rege nosso país, o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990) dispõe sobre todas as formas possíveis e imagináveis para que a criança e o(a) adolescente possam se desenvolver. E, para que isso ocorra, é necessário a união de toda a sociedade para propiciar-lhes um ambiente adequado.

No que diz respeito ao ambiente escolar temos a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1996) que assegura a qualquer cidadão a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Cabendo aos pais e responsáveis o dever de participarem da vida escolar de seus filhos(as). No caso específico da pessoa com deficiência essa participação se torna fundamental devido ao processo de adaptação da criança e, com isso, para se optar pela melhor maneira de incluí-la nesse ambiente.

Por fim, é apresentado na oficina o Decreto 5.296 (2004) que regulamenta duas Leis fundamentais em relação à pessoa com

---

<sup>1</sup> O termo “portador de deficiência” apesar de presente nas Leis aqui retratadas não se usa mais.

deficiência, principalmente as com deficiência física: a Lei 10.048 (2000), que prioriza o atendimento diferenciado e estruturas acessíveis a pessoas que possuam algum impedimento; e a Lei 10.098 (2000), que estabelece normas gerais e critérios básicos para que se implante recursos que facilitem o acesso de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida a todos os espaços.

O Decreto referido também abarca as demandas das pessoas com deficiência física. Se anteriormente a proteção dos direitos dos cidadãos era de forma geral, atualmente se reconhece a necessidade de assegurar essa diferenciação àqueles sujeitos que possuem alguma deficiência, seja ela motora, visual, auditiva ou cognitiva; e que, devido às barreiras impostas pela sociedade, encontram dificuldades para transitarem e se relacionarem na vida social.

Desse modo, para que possamos conhecer esses sujeitos que possuem direito aos atendimentos diferenciados, partimos da definição encontrada na maioria das legislações. De acordo com Decreto 5.296 (2004), as pessoas com deficiência física englobam aquelas que apresentam impedimento integral ou parcial do corpo, dificultando a realização de suas atividades. Se enquadram nesta lista, de acordo com o referido Decreto:

- **Paraplegia:** perda total das funções motoras dos membros inferiores;
- **Paraparesia:** perda parcial das funções dos membros inferiores;
- **Monoplegia:** perda total das funções motoras de um só membro (inferior/posterior);
- **Monoparesia:** perda parcial das funções motoras de um só membro (inferior/posterior);
- **Tetraplegia:** perda total das funções motoras dos membros inferiores e superiores;
- **Tetraparesia:** perda parcial das funções motoras dos membros/inferiores e superiores;
- **Triplagia:** perda total das funções motoras em três membros;
- **Triparesia:** perda parcial das funções motoras de um hemisfério do corpo (direito ou esquerdo);

## DEFICIÊNCIA FÍSICA

- **Hemiplegia:** perda total das funções motoras de um hemisfério do corpo (direitos ou esquerdo);
- **Amputação:** perda total ou parcial de um determinado membro ou segmento do membro;
- **Ostomia:** Intervenção cirúrgica que cria um ostoma (abertura) na parede abdominal para adaptação da bolsa de coleta. Processo cirúrgico que visa a construção de um caminho alternativo e novo para a eliminação de fezes e urina para o exterior do corpo humano (colostomia = ostomia intestinal; urostomia = desvio urinário);
- **Nanismo:** deficiência acentuada no crescimento. É importante ter em mente que o conceito de deficiência inclui a incapacidade relativa, parcial ou total, para o desempenho da atividade dentro do padrão considerado normal para o ser humano.
- **Paralisia cerebral:** lesão de uma ou mais áreas do sistema nervoso central, acarretando alterações psicomotoras, as quais podem ou não causar deficiência mental.
  - Paralisia cerebral do tipo espástico:** quando há uma desordem no movimento voluntário, faz com que todo o corpo participe de um movimento que, normalmente, envolveria apenas uma parte do corpo. Pode agravar-se conforme o estado emocional;
  - Paralisia cerebral discinética:** caracteriza-se por movimentos atípicos mais evidentes quando o paciente inicia um movimento voluntário produzindo movimentos e posturas atípicas engloba a distonia.
  - Paralisia do cerebral ataxia:** caracteriza-se por um distúrbio da coordenação dos movimentos em razão da dissinergia, apresentando, usualmente, uma marcha com aumento da base de sustentação e tremor intencional e ocasionado por uma disfunção cerebral.
- Membros com deformidades congênitas (Pé equino);
- Membros com deformidades adquiridas (deformidades decorrentes de acidentes de trabalho ou trânsito);

Fazer essa apresentação bem detalhada é pertinente para visualizarmos quais membros do corpo são comprometidos em cada caso e como isso implicará no apoio a ser empregado a cada pessoa com deficiência física. Mais ainda, para desconstruirmos o senso comum de que para as pessoas com deficiência física basta a acessibilidade arquitetônica, por exemplo, rampas de acesso e elevadores.

Temos ainda a *Lei Brasileira de Inclusão* (2015), que é a legislação mais completa e moderna acerca dos direitos das pessoas com deficiência. Essa Lei tem por finalidade assegurar e promover o exercício dos direitos em igualdade de condições para que a pessoa com deficiência possa exercer sua cidadania e ser incluída na sociedade.

A importância dessa Lei não se restringe apenas ao fato de garantir e assegurar os direitos fundamentais inerentes ao ser humano, mas também pelo fato de ser uma legislação com viés social, ou seja, o *Estatuto da Pessoa com Deficiência*, como também é conhecido, busca humanizar as relações, de modo a contribuir com a extinção das barreiras, as quais impossibilitam uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

Para além de nossa exposição acerca dos direitos das pessoas com deficiência física, é importante destacarmos que cada deficiência física possui uma característica específica:

- **Deficiência Congênita:** quando existe no indivíduo ao nascer e, mais comumente, antes de nascer, isto é, durante a fase intrauterina.
- **Deficiência Adquirida:** quando ocorre depois do nascimento, em virtude de infecções, traumatismos, intoxicações, acidentes etc.

### APLICAÇÃO

A oficina foi expositiva com duração de 4h. Durante a explanação do conteúdo os participantes trouxeram questões de suas vivências e conforme esses aspectos eram apresentados estabeleceu-se diálogos em torno das barreiras enfrentadas pela pessoa com deficiência física.

Entre os participantes estava um acadêmico do curso de Serviço Social da Unioeste, *campus* Toledo, o qual é cadeirante e, devido ao seu lugar de fala, nos auxiliou nas considerações acerca dos direitos da pessoa com deficiência, assim como abordou sobre as barreiras enfrentadas pela pessoa com deficiência física.

### RESULTADOS OBTIDOS

Os apontamentos e as questões que surgiram, os quais são inquietações que indicam uma necessária mudança da sociedade em relação às pessoas com deficiência, deixou-nos satisfeitos e motivados para continuar os estudos acerca desta temática, e ampliar o público para debates, de tal modo que possamos contribuir para um novo olhar sobre a pessoa com deficiência.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. *Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica*. Brasília, 2000.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.* Brasília, 2000.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. *Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.* Brasília, 2001.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para a educação capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados.* Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para a educação capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados.* Brasília: MEC/SEESP, 2004.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. *Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.* Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Diretrizes de atenção à pessoa com paralisia cerebral.* Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).* Brasília, 2015.

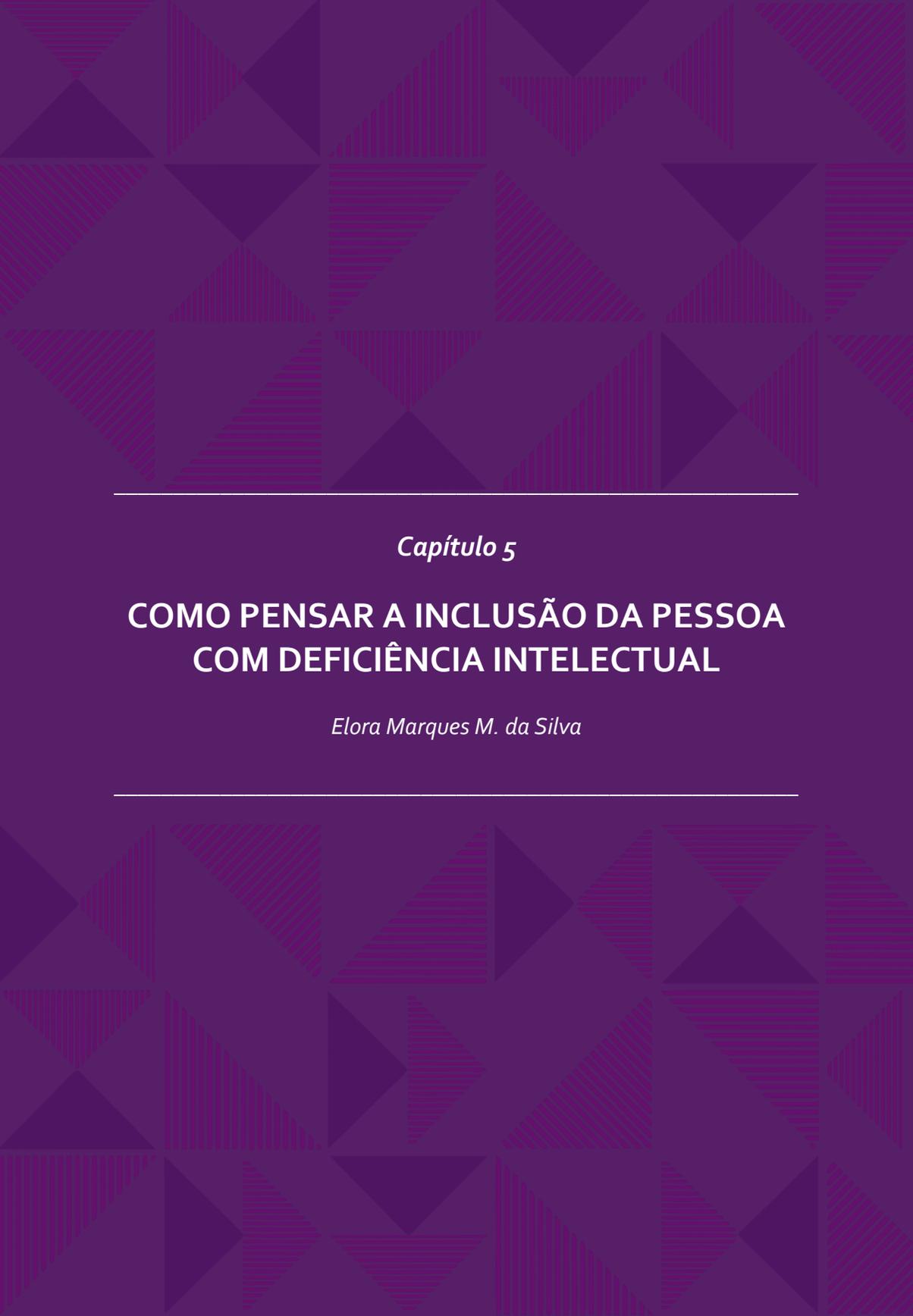
BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília : Senado Federal, 2016.

## DEFICIÊNCIA FÍSICA

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. UNIC/RIO. Janeiro, 2009.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. UNESCO: Salamanca, Espanha. Junho, 1994.





---

*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.

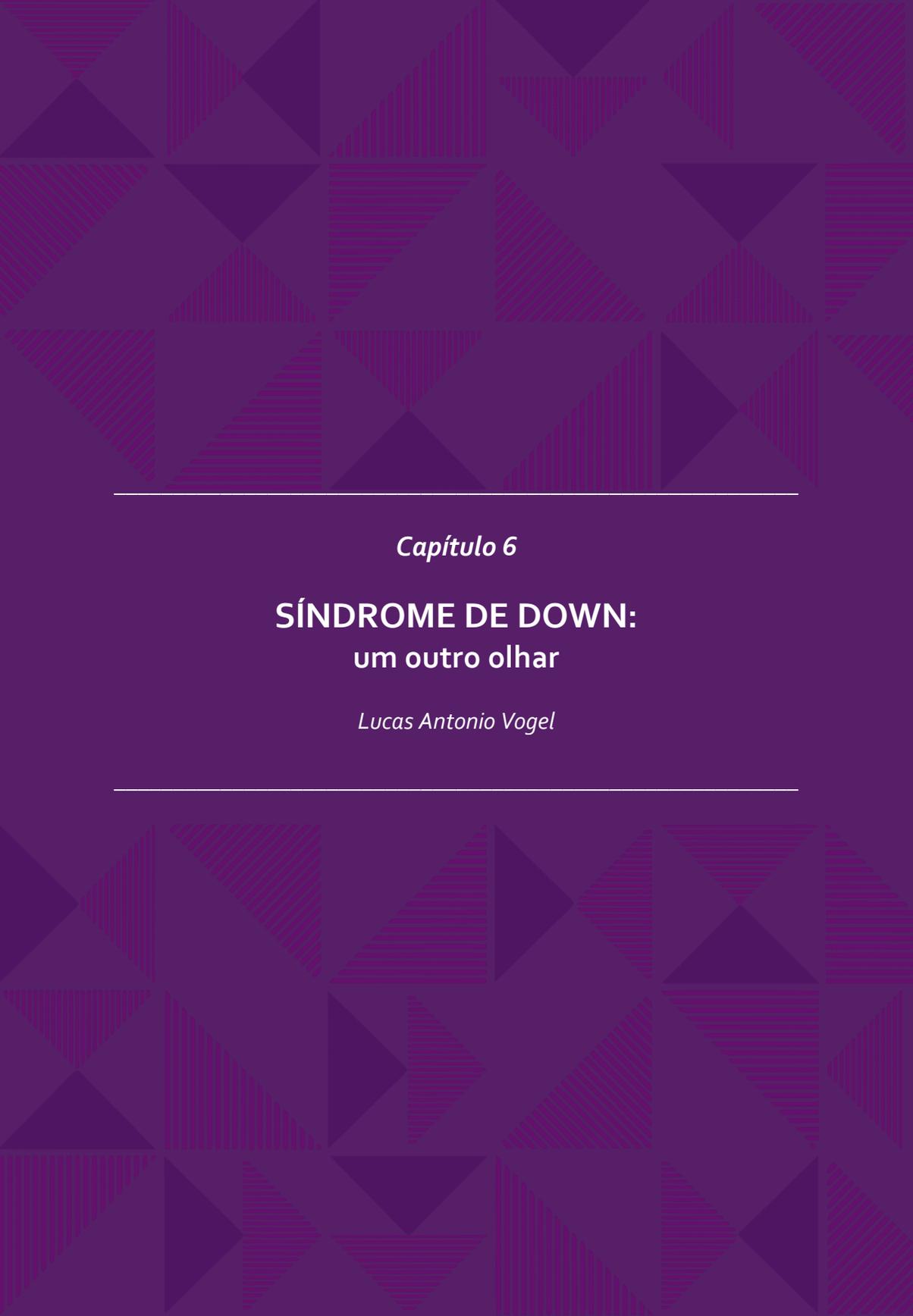
BATISTA, Cristina; MANTOAN, Maria. In GOMES, Adriana L. Limaverde; *Et. al. Atendimento Educacional Especializado*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

## 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.





---

*Capítulo 6*

**SÍNDROME DE DOWN:  
um outro olhar**

*Lucas Antonio Vogel*

---

## **LUCAS ANTONIO VOGEL**

Graduando do Curso de Licenciatura em Filosofia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Atualmente é bolsista do Projeto Oficinas Pedagógicas Inclusivas em Educação Especial, projeto de extensão vinculado ao Programa de Educação Especial (PEE) da UNIOESTE, *Campus Toledo-PR*.

---

## INTRODUÇÃO

A Síndrome de Down (SD) é uma das deficiências mais conhecidas no mundo. Comumente, as pessoas com a Síndrome de Down apresentam características semelhantes, sendo as mais comuns a fisionomia parecida: olhos puxados, pescoço curto e, em alguns casos, podem ter sobrepeso.

Nesse capítulo, se pretende explicar, de modo geral o que é a Síndrome de Down ou, cientificamente, Trissomia 21; suas causas, isto é, como ocorre o erro genético no processo de formação da pessoa com a SD. E, ainda, apresentar-se-á quais são as características físicas mais comuns as pessoas com síndrome de down

Faz-se necessário, também, uma síntese histórica sobre a Síndrome de Down, situando desde os primeiros registros, ainda sem comprovação científica até o século XIX, retratando a importância que John Down teve para o descobrimento da referida Síndrome. Recorreremos a outros pesquisadores que contribuíram para o avanço das pesquisas com conceitos mais claros de como ocorrem as causas da SD.

Assim, veremos como acontece o cariótipo (conjunto de cromossomos da célula), quais são e as diferenças dos três tipos de cariótipos possíveis na formação da SD, a trissomia simples, a trissomia por translocação e o mosaïcismo.

Poucas pessoas sabem, mas a mãe pode fazer testes genéticos durante a gestação para saber se terá um filho com a Síndrome de Down ou não. Serão apresentados alguns testes comuns que são feitos, além de mostrar dados de estimativas de quantas pessoas com

a SD existem no país e a proporção dependendo da faixa etária da mãe, claro, correndo mais risco quando se está numa idade mais avançada para a maternidade.

Por último, descreveremos algumas metodologias que as(os) professoras(es) podem utilizar em sala de aula, voltadas mais para os primeiros anos escolares das crianças com Síndrome de Down, onde terá seus primeiros contatos com outros(as) colegas e com as próprias professoras e professores, mostrando quais são as principais dificuldades dos(as) alunos(as) e sugestões que as(os) professoras(es) podem adotar para aprenderem e também melhorarem sua leitura e escrita, além de citarmos algumas sugestões de inclusão em sala para que o(a) aluno(a) com a Síndrome de Down se sinta bem em sala de aula e possa aprender os conteúdos conforme suas potencialidades.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Síndrome é uma palavra que tem origem do grego, vindo da palavra *Síndromé* que significa reunião, a Síndrome de Down também pode ser definida como um grupo de sinais e sintomas associados que caracterizam um determinado quadro clínico e que, assim, definem uma determinada patologia e condição. Nessa linha, a Síndrome de Down:

[...] é uma condição genética determinada pela presença de um cromossomo a mais nas células do seu portador e é caracterizado por um variável grau de retardo no desenvolvimento motor, mental, físico e psíquico (DANIELSKI, 1999, p. 13)

Sendo a referida Síndrome uma condição genética, a pessoa com SD pode apresentar várias características físicas singulares e também ser mais propensa a algumas doenças.

Muitos conhecem a Síndrome de Down por outro nome:

Ela é chamada de trissomia 21 e causada por um cromossoma extra no par 21. Embora apresentem deficiências intelectuais

## SÍNDROME DE DOWN

e de aprendizado, pessoas com síndrome de Down têm personalidade única, estabelecem boa comunicação e também são sensíveis e interessantes. Quase sempre, quanto maior o estímulo dado a essas crianças durante a infância, menor o “grau” de presença dos sintomas [...].

Normalmente os humanos apresentam em suas células 46 cromossomos, que vêm em 23 partes. Crianças com síndrome de Down têm 47 cromossomos, pois tem três cópias do cromossomo 21, ao invés de duas. O que está cópia extra do cromossomo provocará no organismo varia de acordo com a extensão dessa cópia, da genética familiar da criança, além de fatores ambientais e outras probabilidades<sup>1</sup>.

Com isso, percebemos que a principal causa da Trissomia 21 é a ocorrência de um acidente genético no momento da concepção; o acidente ocorre em aproximadamente 95% dos casos, além disso, a maternidade com idade mais avançada aumenta as chances de a mãe gerar um bebê com alguma alteração cromossômica.

As pessoas com Síndrome de Down apresentam características físicas bem específicas, essas, são visíveis em seu corpo, pois são traços singulares de sua deficiência, entre as mais comuns estão:

- Olhos amendoados, em função das pregas nas pálpebras e porque geralmente são menores em tamanho;
- As mãos apresentam normalmente apenas uma única prega na palma e não duas pregas que é o mais comum;
- Os membros são mais curtos, com isso o tônus muscular será mais fraco do que o comum, já a língua será maior que o normal.

---

<sup>1</sup> Cf.: *Síndrome de Down: o que é, características, sintomas e genética*. Disponível em: [www.minhavidade.com.br/saude/temas/sindrome-de-down](http://www.minhavidade.com.br/saude/temas/sindrome-de-down). Acesso em: 17/09/2019.

Outros fenótipos que também são perceptíveis são:

- O pescoço curto e grosso, com o tecido cutâneo (da pele) sendo mais flácido e abundante;
- Nos olhos podem aparecer as manchas de Brushfield (pequenos pontos brancos presentes na periferia da íris do olho);
- Pés pequenos, largos e grossos, além de um espaço maior que o comum entre o primeiro e segundo dedo, além de muitos terem o pé achatado;
- O palato (céu da boca) pequeno e arcado;
- Mãos curtas e largas e encurtamento da falange (osso dos dedos) média do quinto dedo da mão;
- Orelha pequena e o conduto auditivo pequeno<sup>2</sup>.

É importante destacar que em relação aos aspectos craniofaciais encontra-se a microcefalia (cabeça e cérebro menor que o normal) leve; a micrognatia (deformação da mandíbula), que acontece em decorrência do maxilar pequeno, causando um alinhamento anormal dos dentes, afetando a mandíbula e o maxilar. Outras características de pessoas com a SD é o crescimento diminuído do nariz, ponte nasal baixa, vias aéreas estreitas, conchas e meatos nasais. Isso implica numa respiração oral, pois altera o desenvolvimento das estruturas nasais e nasofaríngeas (parte nasal da faringe), e da hipotonia da musculatura.

Geralmente apresentam palato duro, com uma forma ogival, sendo mais profundo e estreito, podendo reter alimentos e provocar até desconforto e engasgos. Já o palato mole acarreta ao não fechamento do esfíncter e uma foz nasal pelo escape de ar do nariz. Algumas pessoas com a SD podem apresentar passagens menores de ar pelo nariz e resultar em casos de apneia (ruídos e interrupções na respiração durante o sono) (BITTAR, 2017, p. 217).

---

<sup>2</sup> Cf.: *Características da Síndrome de Down*. Disponível em: [promovefisio.com.br/sindrome-de-down-caracteristicas/caracteristicas-sindrome-de-down-2](http://promovefisio.com.br/sindrome-de-down-caracteristicas/caracteristicas-sindrome-de-down-2). Acesso em: 17/09/2019.

## História da Síndrome de Down

Não se sabe do primeiro caso de Síndrome de Down da história, mas é certo que ao longo da evolução da humanidade ocorreram várias mutações de genes e modificações cromossômicas no organismo das pessoas, desencadeando doenças genéticas e desordens cromossômicas no decorrer dos séculos. O registro antropológico mais antigo dessa Síndrome é um crânio saxônio do século XII, que apresenta modificações estruturais frequentes em crianças com a SD. Muitos acreditam que pessoas com a deficiência foram representadas em forma de esculturas e pictografias. Há semelhanças faciais de esculturas de estatuas da cultura *Olmec*, de aproximadamente 3 mil anos, com traços característicos de pessoas com a SD, mas não é preciso afirmar que as pessoas daquele período possuíam a Síndrome de Down.



FIGURA 1: A Virgem e o Menino



FIGURA 2: Adoração dos pastores



FIGURA 3: Lady Cockburn e seus filhos

Hans Zellweger buscou identificar crianças com a referida Síndrome em pinturas antigas e reparou que no quadro *A Virgem e o Menino* (1490), o pintor Andrea Mantegna (1431-1506) representou a feição de Jesus parecida com uma criança com a Síndrome de Down. Zellweger também identificou que em *a Adoração dos pastores* (1617), Jacob Jordaens (1593-1678) provavelmente tenha representado uma criança com a SD. Em 1773 na pintura, de Sir Joshua Reynolds (1723-1792), *Lady Cockburn e seus filhos*, também aparece uma criança com traços faciais semelhantes ao de alguém com a Síndrome mencionada.

Malgrado relatos e os quadros mencionados, não há nenhum documento que ateste a existência de pessoas com algo que se aproxime da Síndrome de Down antes do século XIX, dentre os motivos, podemos destacar até essa época a existência de poucas revistas médicas; poucas pesquisas sobre crianças com problemas genéticos e deficiências intelectuais. Predominava mais informações sobre infecções e desnutrição. Podemos também destacar que somente uma parcela das mulheres ultrapassavam os 35 anos de

## SÍNDROME DE DOWN

idade<sup>3</sup> e, também, muitas crianças que, provavelmente, nasciam com a referida Síndrome morriam ainda na primeira infância:

A primeira descrição de uma criança que presume-se tinha Síndrome de Down foi fornecida por Jean Esquirol em 1838. Logo a seguir, em 1846, Edouard Seguin descreveu um paciente com feições que sugeriam Síndrome de Down, denominando a condição de "idiota furfurácea". Em 1866, Duncan registrou uma menina "com cabeça pequena e redonda, olhos parecidos com os chineses, projetando uma grande língua e que só conhecia algumas palavras". Naquele mesmo ano, John Langdon Down [...] publicou um trabalho no qual descreveu algumas das características da síndrome que hoje leva seu nome. Down mencionou: "o cabelo não é preto, como é o cabelo de um verdadeiro mongol, mas é de cor castanha, liso e escasso. O rosto é achatado e largo. Os olhos posicionados em linha oblíqua. O nariz é pequeno. Estas crianças têm um poder considerável para a imitação (PUESCHEL, 1993, p. 48).

O médico inglês John Langdon Haydon Down, portanto, foi quem identificou e descreveu rigorosamente a Síndrome de Down em virtude de trabalho desenvolvido em sua clínica, na cidade de Surrey, Inglaterra, com crianças que apresentavam atraso neuropsicomotor.

A importância da descrição de John Down é distinção, possível a partir daí, entre a SD e outras deficiências intelectuais. Por acreditar na teoria da evolução de Darwin, o médico inglês pensava que a Síndrome de Down seria um retorno a algum tipo racional primitivo. Como as crianças com a SD tem uma aparência semelhante a um oriental, Down criou o termo "mongolismo", chamando a condição de "idiota mongoloide"<sup>4</sup> (PUESCHEL, 1993, p. 48-50). Segundo Lefèvre (1981, p. 17), o termo surgiu porque:

---

<sup>3</sup> A partir dessa idade o risco de se ter um filho com Síndrome de Down é maior.

<sup>4</sup> Hoje são termos incorretos o mongol, mongoloide e mongolismo, pois sendo usada de forma pejorativa se torna um grande insulto a criança, não a respeitando como um ser humano capaz de aprender e participar da sociedade.

Em 1866 Sir John Langdon Down descreveu um paciente no qual “o aspecto da criança era tal, que era difícil admitir que fosse filhos de europeus”. Os traços físicos destas crianças os tornam parecidas com os habitantes da Mongólia e foram por isso denominadas crianças mongólicas; está expressão prevaleceu, embora japoneses tenham mostrado não ser adequada, pois há diferenças entre pessoas com mongolismo e as pessoas normais da raça mongólica.

Em 1876, J. Frese e A. Mitchell fizeram a descrição de alguns pacientes com esta condição e os chamaram de “idiotas Kalmuck”<sup>5</sup>. Mitchell destacou que eles apresentavam pescoço curto (branquicefalia) e que as mães dessas crianças tinham uma idade mais avançada. Em 1877, Willian Ireland inseriu em seu livro *Idiocy and imbecility* pacientes com essa Síndrome como um tipo especial. Em 1886, G. E. Shuttleworth declarou as crianças como “inacabadas” e a “aparência era de uma fase da vida fetal”. Em 1896, Smith relatou a mão da pessoa com a SD, observando a curva para dentro do dedo mínimo (PUESCHEL, 1993, p. 50).

Esse primeiro período da história da Síndrome de Down termina marcado de maneira negativa pela intolerância religiosa e cultural, existindo muita dificuldade de aceitar o “diferente”.

No ano de 1959, (quase cem anos depois da descrição de Down) dois cientistas, Jerome Lejeune e Patricia Jacobs, descobriram que a causa da Síndrome de Down era a trissomia do cromossomo 21, sendo esta a primeira alteração cromossômica descoberta em humanos. Essa alteração cromossômica marca uma época em que começam a surgir mais interesses científicos; e marca também a segunda fase da história da Síndrome citada.

Em 1960, o cientista Paul Emanuel Polani descobriu o que foi chamado de Translocação, que significa que uma parte ou todo o cromossomo 21 é colado em outro cromossomo. Um ano depois ele relata o que é o Mosaicismo, que significa que duas linhagens celulares (DNA) apresentam diferentes padrões cromossômicos,

---

<sup>5</sup> Povo nômade de origem mongol.

## SÍNDROME DE DOWN

assim, no caso da SD uma linhagem celular possui 46 cromossomos, o que é normal, e outra linhagem apresenta 47, a trissomia 21.

Em 1970 nos Estados Unidos, após revisarem os termos científicos usados naquele período, foi abolida o termo “mongolismo” e denominada de forma definitiva como Síndrome de Down (Down Syndrome), homenageando o médico que descreveu pela primeira vez essa alteração genética no ser humano.

Já o terceiro período da história da Síndrome de Down corresponde com a adoção dos direitos da criança e do adolescente. Que começou a ter mais expressão no mundo nas últimas décadas do séc. XX, garantindo à todas as crianças o direito a cuidados médicos e educação, independente de sexo, cor, raça, religião ou capacidade intelectual. Percebe-se com isso, que graças ao progresso da ciência e de concepções educacionais temos programas educacionais mais ricos, compreendo que as pessoas com SD possuem várias potencialidades e que podem apresentá-las para a família e a comunidade<sup>6</sup>.

### Especificidades da Síndrome de Down

Cada pessoa com Síndrome de Down é única e os sintomas ou sinais que ela apresenta podem ser moderados ou severos; a pessoas também correm maior risco de sofrer de problemas de saúde como: problemas cardíacos congênitos; problemas respiratórios; doenças do refluxo esofágico; otites recorrentes; apneia do sono; disfunção da tireoide, sendo mais propensos ao sobrepeso; e deficiência intelectual, vale ressaltar que dependerá de cada criança qual será seu grau de dificuldade de aprendizado.

**Cariótipo:** O cariótipo é classificado como um conjunto de cromossomos das células somáticas do organismo, podendo serem exibidos de duas maneiras: pela imagem do cromossomo (cariograma) ou pela ordenação, dependendo do tamanho do

---

<sup>6</sup> Cf.: OLIVEIRA, Gisele Santos; GOMES, Meire. *História da síndrome de Down*. Disponível em: [spacodown.wordpress.com/historia-da-sindrome-de-down](https://spacodown.wordpress.com/historia-da-sindrome-de-down). Acesso em: 18/09/2019.

cromossomo, mostrado em esquema fotográfico (ideograma). O número de cromossomos que uma pessoa possui são 46, 23 herdados do pai e 23 da mãe, que são divididos em 23 pares, dos quais, 22 são autossômicos (determina características gerais) e um é chamado de alossômico sexual, é o que diferencia o sexo da pessoa, sendo o do macho XY e o da fêmea XX. A referida Síndrome ocorre no par de cromossomos 21 que, ao invés de dois, acaba ficando com três cromossomos<sup>7</sup>.

**Tipos de Trissomia 21:** Existem três tipos de cariótipos possíveis em pessoas com Síndrome de Down, com causas diferentes, mas os mesmos sinais e sintomas. O que sabe-se é que:

As células reprodutivas (espermatozóides e óvulos) tem 23 cromossomos cada. No momento da fecundação, em circunstâncias normais será formada uma célula com 46 cromossomos. Posteriormente, terá início o processo de divisão celular que gerará outra célula com 46 cromossomos, e assim por diante. Quando no momento da divisão, não ocorre a disjunção adequada dos cromossomos do par 21, dois destes “ficam grudados”. Assim, as células geradas por essa divisão serão uma de 47 e outra de 45 cromossomos (esta última é eliminada). Dessa forma, a divisão prosseguirá, produzindo mais células com 47 cromossomos. Nesse caso, diz-se que ocorreu uma “trissomia simples” do par 21 (por não-disjunção). Cerca de 95% dos casos são desse tipo. Há outras duas possibilidades de origem da síndrome de Down: a “trissomia por translocação” (cerca de 3% dos casos), em que existem três cromossomos 21, mas o braço longo de um deles liga-se a outro cromossomo. Metade dos casos de translocação é herdada de um dos pais, a outra metade ocorre durante a formação da criança. Há também o “mosaicismo” (2% dos casos), em que a reprodução celular gera células com 46 e 47 cromossomos (CARNEIRO, 2008, p. 63-64).

---

<sup>7</sup> MELDAU, Débora Carvalho. *Cariótipo*. Disponível em: [www.infoescola.com/genetica/cariotipo](http://www.infoescola.com/genetica/cariotipo). Acesso em: 18/09/2019.

## SÍNDROME DE DOWN

Como vimos, a trissomia simples é o padrão, o mais comum dos casos, mas destaca-se ainda nos dois casos mais raros: a alteração genética que compromete parte das células e tendo origem de uma não disjunção nas primeiras divisões celulares, no caso do mosaicismo; e, no caso da translocação, o cromossomo extra do par 21 fica grudado em outro cromossomo, na maior parte das vezes com o 14, 21 ou 22. No caso da translocação é importante os pais fazerem o exame genético se decidirem ter mais filhos, pois é provável que tenham outro filho com a mesma Síndrome<sup>8</sup>.

**Diagnóstico:** É possível fazer testes genéticos a partir da nona semana de gestação para se saber se o bebê tem ou não a Síndrome de Down; o teste é feito a partir de uma amostra do sangue materno que apresenta fragmentos do DNA do feto, nele é rastreado o DNA do bebê procurando problemas específicos nos cromossomos, a margem de acerto é de 99,99% dos testes. Outros testes que também podem ser feitos durante a gestação são: teste do Vilo Coriônico (CVS), que pode ser realizado entre a 10<sup>a</sup> e a 12<sup>a</sup> semana de gestação; teste da amniocentese que pode ser realizado a partir da 14<sup>a</sup> semana, retirando um pouco do líquido amniótico, que possui células do feto; o Alfa-feto-proteína, exame de sangue; a translucência nugal, ultrason; e, após o nascimento, é possível pelo exame do cariótipo, fazendo o diagnóstico clínico, que também pode determinar o risco em outros filhos do mesmo casal.

**Estatísticas:** Estimativas apontam que uma mulher grávida com 30 anos tem aproximadamente 1/1000 chances de ter um filho com Síndrome de Down; com 35 anos tem 1/400; com 40 anos tem 1/100; e com 45 anos tem 1/30. Não quer dizer que não haja risco em gestantes com menos de 30 anos, pois o principal fator é genético<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Cf.: *Síndrome de Down*. Disponível em:

[www.ghente.org/ciencia/genetica/down.htm](http://www.ghente.org/ciencia/genetica/down.htm). Acesso em: 18/09/2019.

<sup>9</sup> Cf.: *Síndrome de Down: o que é, características, sintomas e genética*. Disponível em: [www.minhavidade.com.br/saude/temas/sindrome-de-down](http://www.minhavidade.com.br/saude/temas/sindrome-de-down). Acesso em: 17/09/2019.

Dados apontam que no Brasil existem aproximadamente 270 mil pessoas com Síndrome de Down, ou seja, uma estimativa de aproximadamente 1 em 700 recém-nascidos<sup>10</sup>.

## APLICAÇÃO

A primeira aplicação da presente oficina foi realizada em 08 de junho, no miniauditório da UNIOESTE, *Campus Toledo-PR*. Apresentamos o já exposto nas seções anteriores e exibimos dois vídeos sobre a temática. O primeiro vídeo<sup>11</sup> mostrava algumas pessoas com Síndrome de Down fantasiadas de animais e falando que estão sob ameaça de extinção, assim como os animais aos quais representavam, pois em alguns países é permitido o aborto de fetos com a SD nas primeiras semanas de gestação; o segundo vídeo<sup>12</sup> é de uma propaganda que mostra dois meninos (Carlinhos e seu amigo) brincando; Carlinhos tem Síndrome de Down e vai à escola, faz natação e aula de piano, por outro lado, seu amigo, que não tem a deficiência, não faz essas atividades. Ambos os vídeos foram exibidos com o intuito de mostrar que é preciso romper o preconceito e mostrar que as pessoas com a referida Síndrome precisam de seu espaço na sociedade com respeito e atenção. Foi abordado também o exposto a seguir.

### Metodologias voltadas à sala de aula

Um dos momentos mais importantes da vida de uma criança é quando ela começa a ir para à escola, com crianças com Síndrome de Down não é diferente. Por muito tempo pensou-se que as crianças

---

<sup>10</sup> Cf.: *Estatísticas sobre Síndrome de Down*. Disponível em: [www.movimentodown.org.br/2013/08/estatisticas-sobre-sindrome-de-down](http://www.movimentodown.org.br/2013/08/estatisticas-sobre-sindrome-de-down). Acesso em: 18/09/2019.

<sup>11</sup> Cf.: *Pessoas com Síndrome de Down Ameaçadas*. Disponível em: [youtu.be/q2nqVUTuhcc](https://youtu.be/q2nqVUTuhcc). Acesso em: 18/09/2019.

<sup>12</sup> Cf.: *Propaganda - Síndrome de Down - Carlinhos – Radiohead*. Disponível em: [youtu.be/hmdmfWQW4ig](https://youtu.be/hmdmfWQW4ig). Acesso em: 18/09/2019.

## SÍNDROME DE DOWN

com essa Síndrome eram impossibilitadas de aprenderem algo, mas hoje sabemos que elas possuem as mesmas capacidades de aprendizado, respeitado, obviamente, seu tempo próprio de aprendizagem. Algumas crianças terão progressos maiores do que outras, mas todas são capazes de estudarem em conjunto e desenvolverem uma boa aprendizagem.

Normalmente os(as) alunos(as) com a Síndrome de Down terão dificuldades na aprendizagem, com isso, para eles(as) obterem um desempenho precisarão de motivação e atenção em sala de aula. Estudantes com SD têm uma aprendizagem mais satisfatória quando novas informações são associadas a conhecimentos prévios. De modo geral, as pessoas com a Síndrome de Down irão apresentar: atraso no desenvolvimento neuropsicomotor; prejuízos nas funções cognitivas; deficiência intelectual em algum grau; limitações significativas no funcionamento intelectual, comportamento adaptativo e habilidades conceituais sociais e práticas. O prognóstico é variado e não há como predeterminar até que etapa a pessoas conseguirá se desenvolver

Para um bom aprendizado, uma criança precisa desenvolver algumas habilidades de como processar sua memória, tanto a visual como a auditiva, assim, para a memória visual é preciso uma alfabetização visual com algumas pistas fonológicas (o som das palavras) e uma boa relação da letra e som junto com um apoio visual de figuras nas palavras. Já para a memória auditiva é importante a presença de fotos, figuras e imagens que representam palavras e frases pronunciadas. Para o início da leitura e escrita também é importante que no início o professor utilize palavras completas e só depois comece a dividir as palavras em sílabas e letras, as palavras devem fazer parte do cotidiano do(a) aluno(a), devem possuir significado e relevância, pois precisa chamar sua a atenção para o aprendizado.

Para um(a) aluno(a) desenvolver a leitura ele precisa passar pelos seguintes processos: (1) logográfico, uma leitura visual das palavras, onde o(a) aluno(a) desenvolve a memória visual e esse vocabulário auxilia em compreender os sons das letras, padrões de palavras e pronúncias; (2) fônico, associação entre fonemas (unidade sonora das palavras) e grafema (letra) e descodificando as palavras

pelo som e nome das letras; e (3) ortográfico, aumento da fluência na leitura.

Os(as) alunos(as), portanto, passam por três etapas durante o aprendizado: (1) percepção geral e o reconhecimento das palavras escritas, conseguindo a compreensão do significado de cada palavra para depois passar para as frases; (2) desmembrar as palavras em sílabas e letras conseguindo dar ênfase na consciência fonológica; e (3) aperfeiçoamento da leitura, aplicando um grau de dificuldade cada vez maior para se obter e intensificar o progresso do(a) aluno(a).

No caso de alunos(as) com a Síndrome de Down, o processo de leitura e escrita envolve mais algumas etapas para um bom aprendizado, assim, para uma melhor alfabetização o(a) aluno(a) com a SD precisa passar pelas seguintes etapas: (1) vocabulário; (2) fluência e codificação; (3) habilidades para lidar com palavras; (4) compreensão de leitura; (5) escrita; e (6) soletração.

**(1) Vocabulário:** consiste na capacidade de entender palavras, principalmente as resultantes de experiências vividas, como: (a) onomatopeias: sons de animais e objetos; (b) vocábulos práticos: objetos do cotidiano, figuras de trânsito etc.; e (c) vocábulos simbólicos: palavras abstratas, como amor, gostar, bom etc.

**(2) Fluência e codificação:** (a) capacidade de expressar-se verbalmente: é resultante da experiência intervenção/estimulação verbal necessidade x liberdade; (b) livre expressão: criar, organizar, inventar brinquedos e descreve-los; associações: descrições de ações em fotos e figuras, montar histórias em quadrinhos etc; (c) e compreensão de vogais e consoantes: repetição de sons de vogais, associação visual e sonora, identificar sons e letras em palavras.

**(3) Habilidades para lidar com palavras:** quando (a) a memória vai ajustando o falado ao escrito; (b) reconhece o nome de objetos em situações reais; (c) ao manusear um material impresso, busca valorizar mais a leitura como fonte de prazer e diversão.

**(4) Compressão de leitura:** compreensão do que se leu e/ou escreveu e de conseguir lembrar e relatar.

**(5) Escrita:** (a) desenvolvimento do pensamento lógico e interconstrução a partir de interações sociais; (b) escrever o nome de

objetos em situações reais; (c) participar de produção de textos de forma coletiva etc.

**(6) Soletração:** capacidade de soletrar de forma oral, escrita e conhecimento aprofundado da ortografia.

### **Inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais em sala de aula<sup>13</sup>**

Não subestime o(a) aluno(a) com necessidades educacionais especiais. Os estudantes com deficiência intelectual, por exemplo, aprendem de maneiras diferentes e podem levar mais tempo, mas a aprendizagem é progressiva e sempre surtirá resultados. É importante, desse modo, o incentivo e o reconhecimento do potencial de cada aluno(a).

Reconhecer que o(a) aluno(a) terá de enfrentar desafios é parte fundamental, mas também que aluno possui pontos fortes e buscar fazer com que o(a) aluno(a) aprenda o máximo que puder, o ajudando a exercer seus direitos como membro da comunidade fará toda a diferença.

O(a) aluno(a) com necessidades educacionais especiais ou alguma deficiência é tanto parte da classe quanto qualquer outro(a). Nesse sentido, o(a) professor(a) da turma deve se dedicar a turma como um todo e não deixar este(a) aluno(a) a encargo de professoras(es) acompanhantes ou auxiliares. É na instrução escolar, estimulando sua independência, construindo e nutrindo relacionamentos sociais que o(a) aluno(a) poderá atingir o ápice e seu desenvolvimento.

Por fim, é importante destacar que a relação entre professor(a) da turma, aluno(a) com necessidades especiais ou deficiência e professor(a) acompanhante ou auxiliar é crucial para a criação de um ambiente inclusivo.

---

<sup>13</sup> Cf.: JACKSON, Robert; MALAQUIAS, Catia. *Dicas práticas para professores – Criando uma sala de aula inclusiva*. Trad. Patrícia Almeida, 2017. Disponível em: [www.movimentodown.org.br/2017/01/criando-uma-sala-de-aula-inclusiva](http://www.movimentodown.org.br/2017/01/criando-uma-sala-de-aula-inclusiva). Acesso em: 19/09/2019.

## RESULTADOS OBTIDOS

Ao longo de nossa exposição, se evidencia a importância de estudar a Síndrome de Down, em especial no que tange à Educação Especial, principalmente para familiares e professoras(es), tanto regentes quanto auxiliares, que precisam conhecer o comportamento dos estudantes e aprender metodologias para trabalhar e incluí-los(as) em sala de aula junto com os(as) demais.

Além dos familiares e professoras(es), vemos como essencial que a sociedade de modo geral conheça minimamente a temática, pois é por meio do conhecimento que é possível eliminarmos o preconceito contra as pessoas com deficiência, compreendendo que elas também têm direitos e são capazes de trabalhar, estudar e estar inseridos de modo pleno na sociedade. E também porque podemos ter um parente, conhecido ou trabalhar com pessoas com a referida Síndrome, sendo muito mais fácil se tivermos o mínimo de compreensão sobre o que se trata e como conversar ou trabalhar com alguém com a SD, do que ter que aprender do zero o básico sobre assunto.

A guisa de conclusão, a criança com a Síndrome de Down se desenvolverá muito melhor se for aceita e amada como ela é, tanto no convívio familiar como no escolar. Por isso, precisamos cada vez mais estar preparados para trabalhar com pessoas com deficiência em nossa sociedade e continuar na luta pela inclusão, pela oportunidade de todos poderem frequentar uma escola. Já a escola deve buscar que o(a) aluno(a) conheça suas potencialidades e lutar para que este(a) busque o máximo de autonomia possível para viver em sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTAR, Fabiane Santos. Aspectos odontológicos na Trissomia 21. In MUSTACCHI, Zan; SALMONA, Patrícia; MUSTACCHI, Roberta. (Org.). *Trissomia 21 (síndrome de Down): nutrição, educação e saúde*. São Paulo: Memnon, 2017.

## SÍNDROME DE DOWN

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. *Adultos com síndrome de Down: a deficiência mental como produção social*. Campinas: Papyrus, 2008.

DANIELSKI, Vanderlei. *A Síndrome de Down: uma contribuição à habilitação da criança Down*. Trad. Jeanne Borgerth Duarte Rangel. Embu-SP: Ave-Maria, 1999.

LEFÈVRE, Beatriz Helena. *Mongolismo: orientação para famílias*. São Paulo: ALMED, 1981.

PUESCHEL, Siegfried. (Org.). *Síndrome de Down: guia para pais e educadores*. Trad. Lúcia Helena Reily. Campinas: Papyrus, 1993.

SOARES, Liana Serra Dallari. *Síndrome de Down – Exercícios de Alfabetização e de Discalculia*. Rio de Janeiro: Revinter, 2007.

VOIVODIC, Maria Antonieta M.A. *Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

## REFERÊNCIAS ICONOGRÁFICAS

**FIGURA 1:** MANTEGNA, Andrea. *A Virgem e o Menino*, 1490.  
Disponível em: [pt.wahooart.com/@@/8Y3DGJ-Andrea-Mantegna-a-irmem-e-o-menino](http://pt.wahooart.com/@@/8Y3DGJ-Andrea-Mantegna-a-irmem-e-o-menino). Acesso em: 18/09/2019.

**FIGURA 2:** JORDAENS, Jacob. *Adoração dos pastores*, 1617.  
Disponível em: [pt.wahooart.com/@@/8XYAKB-Jacob%20Jordaens-Adora%C3%A7%C3%A3o%20dos%20pastores](http://pt.wahooart.com/@@/8XYAKB-Jacob%20Jordaens-Adora%C3%A7%C3%A3o%20dos%20pastores). Acesso em: 18/09/2019.

**FIGURA 3:** REYNOLDS, Joshua. *Lady Cockburn e seus filhos*, 1773.  
Disponível em: [pt.wahooart.com/@@/7Z3PET-Joshua-Reynolds-Lady-Cockburn-e-seus-tr%C3%AAs-filhos](http://pt.wahooart.com/@@/7Z3PET-Joshua-Reynolds-Lady-Cockburn-e-seus-tr%C3%AAs-filhos). Acesso em: 25/07/2019.

## SITES CONSULTADOS

*Diversa: educação inclusiva na prática.*

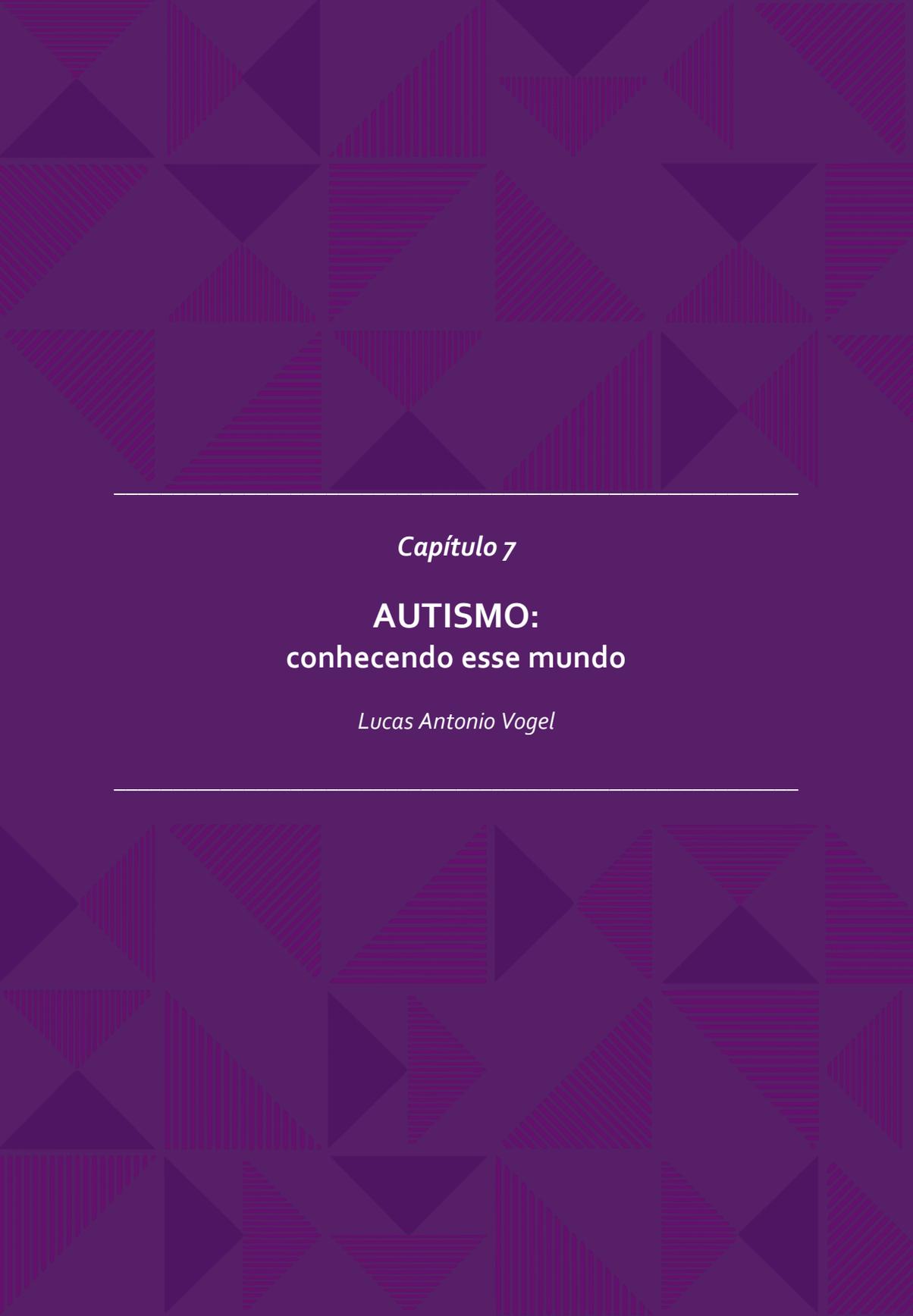
Link: [www.diversa.org.br](http://www.diversa.org.br).

*Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down.*

Link: [www.federacaodown.org.br](http://www.federacaodown.org.br).

*Fundação Síndrome de Down.*

Link: [www.ftdown.org.br](http://www.ftdown.org.br).



---

*Capítulo 7*

**AUTISMO:**  
conhecendo esse mundo

*Lucas Antonio Vogel*

---

## **LUCAS ANTONIO VOGEL**

Graduando do Curso de Licenciatura em Filosofia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Atualmente é bolsista do Projeto Oficinas Pedagógicas Inclusivas em Educação Especial, projeto de extensão vinculado ao Programa de Educação Especial (PEE) da UNIOESTE, Campus Toledo-PR.

---

## INTRODUÇÃO

Atualmente o Transtorno do Espectro Autista (TEA), *lato sensu* conhecido como autismo, é um dos transtornos mais comentados e com grande aumento de casos no mundo. Além de se tratar de um tema atual, a importância de falarmos sobre ele se ancora no fato de muitas pessoas ainda não saberem como agir com uma pessoa com autismo. Apresentaremos, assim, quais são as características que a pessoa com o TEA pode apresentar; explicaremos o que é o PECS, o ABA e o TEACH, principais recursos utilizados para o desenvolvimento da criança com o TEA; direitos que resguardam a pessoa com o TEA; e, especialmente para docentes, algumas metodologias que podem ser trabalhadas em sala de aula e que podem contribuir na inclusão e aprendizagem do(a) aluno(a) com o TEA.

Nosso objetivo, portanto, é ressaltar a importância de se falar sobre a temática suscitada. Malgrado já se tenha estudos desde a metade do século XX, somente nos últimos anos temos estudos mais aprofundados na área, em grande medida, em função do aumento significativo de casos tanto no Brasil como no mundo. Com isso, vemos a necessidade de as pessoas saberem o que, de fato, é o TEA; como o autista se sente; saber que seu pensamento é diferente de uma pessoa considerada “normal” e entender que o autista quer e precisa ser incluso na sociedade, ser respeitado. Saber que cada autista é diferente, cada um tem um comportamento próprio e, assim, romper com ideias errôneas, por exemplo, que o autismo é

uma doença que pode ser curada; que o autista tem um espírito mal ou é perigoso; que não entende o que acontece a sua volta etc.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Transtorno do Espectro Autista, é um transtorno do neurodesenvolvimento. O termo "autismo" foi usado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, em 1911, em seus estudos sobre as características da esquizofrenia, mas somente em 1943 que o transtorno passou a ser estudado com mais ênfase com o psiquiatra Leo Kanner, que começou a escrever as características do autismo de forma sistematizada.



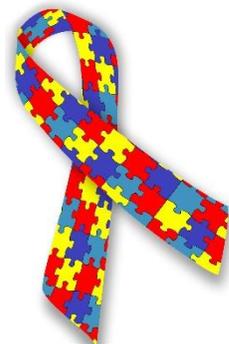
**FIGURA 1:** Eugen Bleuler  
(1857-1939)



**FIGURA 2:** Leo Kanner  
(1894-1981)

O símbolo internacional do TEA é a *fita quebra-cabeça* que representa o mistério e a complexidade do transtorno e as cores diferentes e fortes representam as diversas pessoas e famílias que convivem com o TEA, além da esperança e convivência social.

O DSM-V (2014, p. 31), além de considerar que os sintomas mudam com o desenvolvimento da pessoa com autismo, diz que o TEA:



**FIGURA 3:** Fita quebra-cabeça

## AUTISMO

[...] caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

A pessoa autista apresenta, em grande parte dos casos, uma ausência ou atraso no desenvolvimento da linguagem oral, mas há casos em que alguns autistas conseguem uma boa comunicação oral. Eles também têm dificuldade na interação social e na socialização; dificuldade de estabelecer rotina, apresentando muitos movimentos repetitivos e estereotipados, como o balançar e o girar; os autistas também são fascinados por estímulos visuais, como luzes piscando, reflexo no espelho e desenvolvem aversões ou preferências por gostos, cheiros e texturas específicas.

Os principais critérios para diagnóstico do TEA são classificados em A, B, C e D. No critério A, os prejuízos são na comunicação e interação social em múltiplos contextos; no critério B, apresentam padrões restritos e repetições de comportamento, dependendo dos seus interesses ou atividades; no critério C, os sintomas estão presentes desde a infância, limitando o funcionamento diário; no critério D, os sintomas prejudicam a execução de atividades sociais e profissionais, dependendo das características do indivíduo. As manifestações irão variar conforme a gravidade da condição do autista, nível de desenvolvimento e idade cronológica, e por isso, usa-se o termo “espectro” (DSM-V, 2014, p. 53).

Percebe-se, por esta ótica, que as características da pessoa com o TEA dependem do nível de gravidade, até por isso, os sintomas não são iguais em todos, sendo cada situação singular, isto é, nenhum autista é igual a outro. Com isso, os níveis de gravidade são definidos em três.

No nível 1, ou leve, apresentam dificuldades de iniciar diálogos, embora consigam formular frases completas. Apresentam falhas na conversação e dificilmente fazem amizades com estranhos, além de não se sentirem bem em trocar de atividades e terem problemas com a organização e planejamento independente. No nível 2, ou médio, apresentam déficits na comunicação social verbal e não verbal, por exemplo, falam frases simples e suas interações se limitam a interesses reduzidos. Apresentam dificuldades com mudanças, comportamentos restritos e repetitivos e dificuldade de mudar o foco ou ações. No nível 3, ou o grave, também apresentam déficits na comunicação verbal e não verbal, causando prejuízos de funcionamento, limitações em iniciar interações sociais, respostas mínimas aos outros, reagindo somente a abordagens muito diretas. Apresentam extrema dificuldade em lidar com mudanças e seu comportamento restrito e repetitivo interfere em todas as suas esferas de sua vida (DSM-V, 2014, p. 52).

Sabemos que não existe uma causa única e já determinada para o TEA. Até a década de 1980 era considerado um transtorno adquirido por fatores ambientais e hoje sabe-se que é uma série de alterações no funcionamento normal do cérebro, dessa forma, a comunidade médica acredita que 90% das causas do autismo seja por fatores genéticos e apenas 10% por fatores ambientais<sup>1</sup>.

Quanto aos sintomas do TEA, não se tem um padrão fixo de manifestação, cada caso se apresenta de maneira única. Os sintomas se manifestam geralmente até os três anos de idade, mas já se fazem presentes antes dos 18 meses de idade e são gradativos e variados, mas nem todas as crianças apresentam todas as características comuns ao TEA, sendo que os sintomas também mudam conforme a idade, por exemplo, o que uma criança apresenta em determinada idade não necessariamente irá apresentar anos depois, como por exemplo evitar o contato visual.

Sobre as relações sociais, o autista geralmente sente uma grande solidão, ignorando muitas vezes o que vem de fora, ou seja, muitas vezes o que acontece ao seu redor não vai lhe afetar, sentem

---

<sup>1</sup> Cf.: Autismo: saiba tudo sobre os diferentes tipos e como identificar. Disponível em: [zenklub.com.br/autismo-sinais-diferentes-tipos](http://zenklub.com.br/autismo-sinais-diferentes-tipos). Acesso em: 20/09/2019.

## AUTISMO

muita sensibilidade a estímulos, como contato físico e ruídos. A reação da criança pode ser de forma intensa e variada. Na comunicação e linguagem podem apresentar atraso na fala, usar ecolalias (repetição de sons ouvidos), fala monótona e aparentam surdez, pois, em alguns casos, ignoram completamente qualquer tentativa de diálogo.

Para os autistas é importante a rotina, pois eles sentem-se mais seguros quando as coisas são previsíveis e estáveis. Alguns podem memorizar informações que não são muito relevantes, como por exemplo, pesquisar sobre a vida dos dinossauros. É comum que apresentem movimentos estereotipados, que são muito peculiares, repetitivos e estranhos, agindo como se não tivessem o controle do corpo, como por exemplo, girar, balançar-se para frente e para trás, caminhar na ponta dos pés etc.

Outro fator comum em pessoas com autismo é encontrar dificuldades de fazer associações, compreender regras, jogos simbólicos, significados de palavras, conceitos abstratos ou duplos sentidos, pois eles pensam de forma concreta e a compreensão deles da linguagem será de maneira literal, por isso deve-se falar para eles exatamente aquilo que se quer dizer, sem o uso de metáforas. O mundo interno do autista lhe basta e para eles muitas regras que as pessoas criam para viverem em sociedade não fazem sentido.

Como o autismo não tem cura, o tratamento e diferentes acompanhamentos o auxilia no desenvolvimento de habilidades sociais da pessoa com o TEA. O quanto mais cedo for iniciado e personalizado ao caso específico de cada pessoa, melhor será a perspectiva de avanços na interação social. Programas estruturados com atividades construtivas e recursos visuais, por exemplo, aumentam o interesse da pessoa com autismo, potencializando melhoras em suas habilidades sociais, comunicativas e seu desenvolvimento e aprendizado.

Os programas mais utilizados para ensinar crianças com TEA a se comunicarem e agirem no meio social são: o Análise Aplicada do Comportamento (ABA<sup>2</sup>); o Tratamento e Educação para Autistas e

---

<sup>2</sup> Do inglês: *Applied Behavioural Analysis*.

Crianças com Déficit relacionados com a Comunicação (TEACCH<sup>3</sup>); e o Sistemas de Comunicação Alternativa (PECS<sup>4</sup>).

O uso das PECS é muito importante, considerando que cerca de 20% a 30% das pessoas com TEA não conseguem desenvolver uma linguagem expressiva, assim, os recursos de comunicação alternativa pretendem compensar a ausência da fala. Pessoas com problemas de comunicação podem possuir um comportamento agressivo, explosivo e autolesivo, dessa forma, uma das maneiras de reduzir esses comportamentos e desenvolver meios funcionais e agradáveis de agir é oportunizando outras aprendizagens para os autistas se comunicarem nos mais variados contextos; os sistemas de comunicação alternativa utilizam símbolos, recursos, estratégias, materiais e técnicas que complementem sua comunicação, criando um vínculo entre o falante e o ouvinte e reduzindo a sensação de isolamento, além disso, pesquisas científicas mostram que o sistema tem estimulado e aumentado da fala em muitos autistas. Segundo Brites (2019, p. 126-127):

Os sistemas de comunicação alternativa podem ser divididos em dois grandes grupos: os pictóricos (desenhos, fotos, filmes) e os linguísticos (símbolos gráficos, códigos, sinais). Deve-se avaliar o nível cognitivo do paciente para definir qual ou quais meios alternativos serão mais bem assimilados, pois, dependendo da complexidade do sistema, talvez não seja compreensível. Além desses, há ainda o sistema de comunicação alternativa por figuras, o PECS, que se baseia em representações de figuras de materiais, objetos e seres com relação direta com nossa realidade e a realidade que o rodeia, motivando o paciente a imaginar que pode conseguir o que deseja de maneira mais rápida e num processo de troca. O PECS ensina a discriminar símbolos e a habilidade de usá-los e agrupá-los com a finalidade de comunicação e formação de sentenças. Resumidamente, o programa é dividido em seis etapas que vão sendo implementadas paulatinamente, até

---

<sup>3</sup> Do inglês: *Treatment and Education of Autistic and Communication Related Handicapped Children*.

<sup>4</sup> Do inglês: *Picture Exchange Communication Systems*.

## AUTISMO

que as figuras atinjam o objetivo de se tornarem comunicativas. Envolve princípios de comportamento verbal e estratégias de reforçamento até alcançar a comunicação independente. As figuras podem representar rotinas, imagens de emoções, objetos do cotidiano, horários e etapas do tempo, símbolos gráficos que denotam sentido e direção, e anagramas. O PECS está hoje disponível em programas de computador e aplicativos, mas desde os seus primórdios pode ser feito e exposto em telas nas salas de aula e nos cômodos da casa das famílias, além de também ser componente de outros sistemas de educação estruturada, como o TEACCH.

O ABA é aplicado em crianças pequenas reforçando a prática de habilidades; sendo um modelo de intervenção comportamental que busca reduzir os sintomas do TEA. Primeiro analisam o comportamento da criança e depois buscam estratégias para motivações e reforço positivo, mudando aos poucos suas ações inadequadas para ações adequadas, sendo que quanto mais nova for a criança mais chances ela tem de modificações de comportamento. As intervenções devem ser estruturadas em quatro fases: (1) avaliação comportamental inicial; (2) seleção de objetivos; (3) elaboração de programas e (4) intervenções com avaliações constantes (BRITES, 2019, p. 110-112).

O TEACCH busca ajudar as crianças com autismo a trabalharem de maneira independente, organizarem seu ambiente e melhorarem suas habilidades e adaptações com os espaços e meios sociais. Ele é direcionado ao processo educacional, onde as crianças são avaliadas por instrumentos estruturados para facilitar a aprendizagem, considerando três fatores importantes: (1) ambiente físico organizado conforme o perfil e necessidades da criança; (2) atividades facilitadoras para compreender rotinas e sequências e (3) a organização de materiais e tarefas que promovam a independência da criança. Os profissionais devem avaliar a criança em diferentes contextos, buscando desenvolver nela uma comunicação espontânea, habilidades sociais de lazer e recreação. O TEACCH também é considerado o sistema mais estruturado e desenvolvido para autistas: 30 a 40% das famílias com pessoas com autismo em

idade escolar de todo o mundo utilizam em suas atividades (BRITES, 2019, p. 124-125).

A fonoaudiologia também é um recurso interessante à pessoa com o TEA, pois busca melhorar a comunicação social e o uso funcional da linguagem. Do mesmo modo a ludoterapia, que tem como finalidade despertar interesse na criança com autismo por meio de brinquedos e jogos, com o objetivo de facilitar seu contato e interações sociais. A medicação também é necessária, em alguns casos, para ajudar a melhorar o comportamento e problemas emocionais como agressividade, ansiedade, hiperatividade, impulsividade, irritabilidade, alterações de humor, ataques de raiva etc. A pedagogia e a aprendizagem na escola ajudam a trabalhar a comunicação e interação social com o uso funcional da linguagem.

No que tange os direitos da pessoa com o TEA, de acordo com Brites (2019, p. 167):

Segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146, de 2015 “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual, sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. Na visão da lei e dos direitos, portanto, o autismo é uma deficiência. E essa definição embasa e dá suporte argumentativo para que, sendo uma deficiência, as pessoas que têm autismo possam ter acesso a uma série de garantias que as ajudem e a sua família a buscarem auxílio nas mais diversas áreas da saúde, educação, previdência, trabalho, assistência social, mercado/consumo, tributos, e também no incentivo às pesquisas e à veiculação de informações à população geral.

A Lei 13.146 (2015), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência é uma das principais leis que garantem os direitos das pessoas com deficiência. Antes desta, tivemos dois marcos importantes para as pessoas com autismo: a Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de proteção dos Direitos da Pessoa com TEA e o

## AUTISMO

Decreto 8.368, de 2 de dezembro de 2014, que regulamenta a lei supra, assegurando atenção plena às necessidades das pessoas com o TEA. Entre os principais direitos das pessoas com autismo assegurados por lei estão:

**Garantia de matrícula em qualquer instituição de ensino:** segundo o artigo 7º da Lei 12.764 (2012) “o gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos”.

**Acompanhamento especializado nas instituições de ensino:** segundo o inciso VII do artigo 2º da Lei 12.764 (2012) é direito do autista “o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis”. Ainda mais, de acordo com o inciso IV do artigo 3º da mesma, é direito da pessoa com o TEA “o acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante” e, ainda, de acordo com o parágrafo único do referido artigo “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular [...] terá direito a acompanhante especializado”.

**Atendimento multiprofissional pelo SUS:** o inciso III do artigo 3º da Lei 12.764 (2012) garante a pessoa com o TEA “o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo: a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo; b) o atendimento multiprofissional; c) a nutrição adequada e a terapia nutricional; d) os medicamentos; [e] e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento”.

**Cobertura do plano de saúde:** o decreto 8.368 (2014), em seu artigo 2º, garante à pessoa com o TEA “o direito à saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde - SUS, respeitadas as suas especificidades”; e no § 1º do mesmo menciona que compete ao Ministério da Saúde promover qualidade dos serviços para a assistência à saúde das

pessoas com TEA garantindo cuidados básicos, especializados e hospitalar; garantir disponibilidades de medicamentos junto ao SUS e também adotar diretrizes terapêuticas referentes ao cuidado da saúde, considerando as singularidades de acessibilidade, comunicação e atendimento.

**Benefício previdenciário de um salário mínimo:** o artigo 20 da Lei 8.742 (1993) garante um salário mínimo à pessoa com deficiência. Para gozar do benefício a renda mensal da família com a pessoa com deficiência deve ser inferior a  $\frac{1}{4}$  do salário mínimo e a pessoa com deficiência deve passar por uma avaliação médica e uma avaliação social realizada por assistentes sociais do INSS. O benefício é revisto a cada dois anos, de acordo com o artigo 21, avaliando-se as condições da pessoa com deficiência.

**Jornada de trabalho reduzida para pais de autistas:** a Lei 13.370 (2016) garante aos servidores públicos federais que tenham cônjuge, filho ou dependente com deficiência o direito a horário especial de trabalho.

**Identificação especial:** o Projeto de Lei 10119 (2018)<sup>5</sup> propõe a criação da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), com o objetivo de a pessoa com o TEA ter prioridade no atendimento de serviços públicos e privados. É importante mencionar que já há em algumas cidades leis municipais que garantem a identificação especial.

**Atendimento preferencial:** de acordo com o artigo 9º da LBI (Lei 13.146, 2015) “a pessoa com deficiência tem direito a receber atendimento prioritário”.

---

<sup>5</sup> Mais informações disponíveis no portal da Câmara dos Deputados, [www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2173274](http://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2173274). Acesso em: 21/09/2019.

**Compra de veículo novo com 30% de desconto:** o artigo 1º da Lei 8.989 (1995) garante aos pais de uma pessoa com TEA o direito a compra de automóveis de fabricação nacional com isenção do IPI. Também é possível conseguir um desconto de até 30% na compra de veículos de até R\$ 70 mil e a isenção de ICMS e IPVA do carro.

**Desconto em passagens aéreas:** a resolução 280 (2013) da Agência Nacional de Aviação Civil (ANAC) em seu artigo 27 diz que passageiros com necessidade de assistência especial (PNAE) “com deficiência ou mobilidade reduzida deve ser acompanhado sempre que: [...] em virtude de impedimento de natureza mental ou intelectual, não possa compreender as instruções de segurança de voo” e, desse modo, “o operador aéreo deve prover acompanhante, sem cobrança adicional, ou exigir a presença do acompanhante de escolha do PNAE e cobrar pelo assento do acompanhante valor igual ou inferior a 20% (vinte por cento) do valor do bilhete aéreo adquirido pelo PNAE”.

À guisa de conclusão da seção, em 2007 a Organização das Nações Unidas (ONU) definiu o dia 2 de abril como o Dia Mundial de Conscientização do Autismo<sup>6</sup>. Alguns anos depois a Organização Mundial da Saúde (OMS) divulgou uma pesquisa estimando a existência de cerca de 70 milhões de pessoas com autismo no mundo, ou seja, aproximadamente 1% da população mundial<sup>7</sup>. No Brasil são cerca de 2 milhões de pessoas com o TEA; com maior predominância em meninos, proporcionalmente são registrados três casos em meninos para cada caso em uma menina.

---

<sup>6</sup> Cf.: *Dia Mundial de Conscientização do Autismo – ONU declarou todo 2 de abril como a data para conscientizar a sociedade*. Disponível em: [www.revistaautismo.com.br/diamundial](http://www.revistaautismo.com.br/diamundial). Acesso em: 21/09/2019.

<sup>7</sup> Cf.: *Autismo afeta cerca de 1% da população*. Disponível em: [www.saude.mg.gov.br/component/gmg/story/6884-autismo-afeta-cerca-de-1-da-populacao](http://www.saude.mg.gov.br/component/gmg/story/6884-autismo-afeta-cerca-de-1-da-populacao). Acesso em: 21/09/2019.

## APLICAÇÃO

A presente oficina foi aplicada em 25 de maio de 2019 nas dependências da UNIOESTE *Campus* Toledo-PR. Foi realizada no período matutino e teve duração de 4h. Utilizou-se slides, exposição oral e dois vídeos sobre a psicóloga e zootécnica, Temple Grandin, que provou ser possível que autistas também tenham destaque em suas áreas de atuação. Um dos vídeos foi utilizado na parte introdutória da oficina e outro em seu encerramento. O primeiro vídeo<sup>8</sup> é uma cena do filme *Temple Grandin* (2010), que narra as dificuldades enfrentadas por Grandin em seus anos de formação. O segundo vídeo<sup>9</sup> é uma reportagem produzida pela TV Globo, com Grandin explicando sua inusitada “máquina do abraço”, que ela mesmo criou ainda muito jovem.

A oficina foi dividida em três partes: (1) exposição das principais leis e direitos que tangenciam as pessoas com o TEA; (2) comportamentos característicos de pessoas com o TEA; e (3) práticas pedagógicas voltadas às pessoas com o TEA<sup>10</sup>.

No que se refere aos comportamentos característicos dos(as) alunos(as) com autismo e que é de extrema importância a observação das(os) professoras(es), podem ser listados:

- ser retraído e isolado dos demais;
- não apresentar contato visual;
- desligar-se do ambiente externo (déficit de atenção);
- resistência ao contato físico;
- inadequação com as metodologias de ensino;
- não demonstrar medo em situações de perigo;
- não responder quando lhe chamam;
- rejeitar mudanças de rotina;
- hiperatividade e agitação desordenada ou calma excessiva;

---

<sup>8</sup> Cf.: *Temple Grandin - autismo testemunho*. Disponível em: [youtu.be/zg8PfAxQito](https://youtu.be/zg8PfAxQito). Acesso: em: 25/07/2019.

<sup>9</sup> Cf.: *Mulher consegue vencer autismo com máquina do abraço nos EUA*. Disponível em: [youtu.be/l8wgrlKy7AE](https://youtu.be/l8wgrlKy7AE). Acesso: em: 25/07/2019.

<sup>10</sup> Sobre os comportamentos característicos de pessoas com o TEA e práticas pedagógicas voltadas a elas, confira CUNHA, 2016.

## AUTISMO

- apego ou manuseio desapropriado de objetos;
- movimentos circulares com o corpo;
- sensível a barulhos;
- estereotipias (ações repetitivas);
- ecolalias (repetição de palavras);
- dificuldades em compreender símbolos e ter dificuldades em compreender sentimentos, compreendendo uma conversa e as palavras só de maneira literal.

Vale lembrar que nem todos as pessoas autistas apresentaram todas essas características ou com as mesmas intensidades. Diante os contextos apresentados, em primeiro lugar, é importante que as(os) professoras(es) conheçam seu(sua) aluno(a) com o TEA, seus afetos e interesses, além de ganhar sua confiança para possibilitar melhores formas de trabalho. É importante pensar em atividades que canalizem a atenção do(a) aluno(a), saber quais atividades ele gosta de fazer: pintar, desenhar, atividades com massa, música etc., pois é preciso estimular o foco de atenção. Os canais sensoriais são os melhores receptores de aprendizagem. Nos momentos de estereotipias (alegrias, emoções, ansiedades, frustrações etc.) é melhor evitar irritá-lo e com o tempo ajudá-lo a substituir por movimentos mais adequados, simbólicos e sociais, que lhe faça progredir na área cognitiva, motora e comunicativa. É importante também que as(os) professoras(es) obtenham a atenção e ação do(a) aluno(a), falar baixo, manter o mesmo tom de voz, contato visual, corrigir ensinando e não reprimindo, disciplinar a atividade e não imobiliza-lo(a), pois este só terá um bom desempenho escolar se confiar em suas(seus) professoras(es).

Para que docentes conheçam melhor seu(sua) aluno(a) com o TEA é importante passar por três etapas em seu trabalho: observação, avaliação e mediação. A observação acontece à medida que professoras(es) conheçam seu(sua) aluno(a), e normalmente são aquelas(es) que identifica o transtorno (pelas características já citadas anteriormente) e dão o sinal de alerta sobre o comportamento da criança, pelo olhar mais cuidadoso, levando ao encaminhamento e diagnóstico precoce. É importante também registrar as possibilidades

e as dificuldades encontradas no trabalho pedagógico, fazendo uma pesquisa com os gostos, interesses, desejos, movimentação em sala, características pessoais e sociais, os diferentes ambientes que frequenta, pois seu comportamento é uma forma de expressão, além de perceber como ele é afetado pelo mundo externo. O(a) professor(a) deve priorizar as habilidades naturais do(a) aluno(a) e perceber as que ele(a) precisa adquirir, pois “o(a) estudante aprende a aprender” e para isso é necessário cativar seu desejo.

A avaliação é classificada como uma ação objetiva que irá compreender o comportamento do(a) aluno(a) em consonância com os instrumentos de ensino e aprendizagem, tendo o objetivo de verificar seu desempenho com o trabalho pedagógico e planejar o que será preciso adiante, sendo a avaliação o início desse planejamento. Pode ser chamada também de uma mediação entre professoras(es) e o(a) aluno(a), direcionando os passos do(a) docente em um caminho que será construído junto com o(a) estudante, sabendo que os recursos para a aprendizagem precisam estar de acordo com as possibilidades do discente. O processo avaliativo responderá a muitas perguntas do(a) professor(a) como: quais exercícios para desenvolvimento sensorial, cognitivo e motor utilizar? Quais atividades o(a) aluno(a) tem mais facilidade e dificuldade? Quais assuntos lhe despertam mais interesses? Quais as maiores dificuldades e habilidades? É importante saber que a avaliação do(a) estudante deverá ser sempre segundo seu próprio desenvolvimento, considerando o que ele(a) fazia, o que faz e o que pode fazer. Com isso, nunca comparando-o(a) com outro(a) colega e nem com outra pessoa autista, pois este é um ser único, só podendo ser comparado a ele(a) mesmo(a), à sua própria história e potencialidades.

A mediação é um elo entre estímulo e resposta, ela é o processo de intervenção na relação estudante e conhecimento. A mediação é a consequência da observação e da interação, pois ela transforma a interação de ensinar em prática docente, e interação de aprender em aprendizagem, havendo uma relação dialética entre prática e teoria. Mediar significa provocar, trazer desafios e motivar o aluno, criando um vínculo entre aluno(a), professor(a) e ambiente escolar. Na mediação, o(a) docente utilizará o melhor

## AUTISMO

desenvolvimento do(a) aluno(a), percebendo as qualidades, dificuldades e desafios, ela também tem caráter avaliativo pois cada tarefa superada precisa de um novo desafio. Com isso, nota-se que a prática pedagógica do(a) aluno(a) autista vincula um movimento conjunto de observação, avaliação e mediação.

Em relação as práticas pedagógicas, é importante o(a) professor(a) saber algumas questões do processo de ensino e aprendizagem que irão lhe ajudar e ajudar no desenvolvimento do aluno, fazendo os seguintes questionamentos:

**Motivação:** Qual a motivação do(a) estudante? Por que ele(a) está motivado(a) ou não está? Quais seus pontos de interesses em sala de aula? Sugestão: investigar o que o(a) aluno(a) gosta de fazer, traçar estratégias de ensino e sempre incentivá-lo(a) após o término das tarefas.

**Perseverança na atividade:** O(a) aluno(a) termina o que começa? Ele(a) aprende com as respostas? Sugestão: as atividades não podem demorar muito para que não se perca o foco, pois, com atenção, o(a) aluno(a) cria oportunidades e ganha no seu aprendizado, sendo fundamental o incentivo das(os) professoras(es) após as atividades, pois nutre seu interesse.

**Capacidade de atenção:** Quais atividades têm maior ou menor nível de atenção? E o que fazer para aumentar a capacidade de atenção? Sugestão: a atenção fará o(a) aluno(a) desenvolver respostas rápidas aos estímulos externos, exemplos como trabalhos artísticos podem estimular o foco de atenção, pinturas e desenhos ajudam no ensino e aprendizagem, a música desenvolve a memória, o violão enfatiza o tempo, espaço, ritmo, postura, escrita e outros aspectos da aprendizagem que beneficiam assimilar melhor os conteúdos.

**Participação em grupo:** onde o aluno(a) gosta de estar? O que impede e o que motiva a procurar um grupo? Sugestão: realizar atividades que facilitem o interesse e a permanência no grupo, ajuda muito na socialização e instrução escolar.

**Autonomia:** o(a) aluno(a) tem autonomia? A autonomia o ajuda no trabalho pedagógico? Sugestão: mesmo precisando de um acompanhante é importante buscar sua autonomia, dando condições para que o seu crescimento individual apareça, mas ela só acontece quando o(a) estudante já sabe o que fazer, reconhece o ambiente escolar, os materiais pedagógicos e atividades que realizará.

**Comunicação:** como o(a) aluno(a) estabelece a comunicação? Utiliza mais gestos ou palavras? Aproxima-se de um colega para iniciar um contato? Sugestão: a comunicação deve possuir um caráter afetivo e ser clara e objetiva. Sendo muito importante o contato visual, chamar pelo nome, nomear os objetos, ajudá-lo a entender sentimentos, desejos, vontades e necessidades geram bons resultados. Utilizar uma fala clara, sem presa, permite um melhor aprendizado, sendo preciso entender como o(a) aluno(a) compreende a fala para poder criar exercícios e atividades que estimulem sua socialização. Com alunos(a) autistas alguns materiais pedagógicos que são utilizados na comunicação são: cartões com imagens ou figuras, músicas, contato sensoriais, estimulam muito suas representações simbólicas, por exemplo, se a criança fala pouco, trabalhar com fotos e família, pois a partir de sua vida cotidiana irão surgindo novos mecanismos para estimular expressões mais elaboradas e construir novos significados.

**Interesses:** o que gostam e o que os(as) atrai? O que na sua vida afetiva pode ser um propulsor de aprendizagem e seu desejo ser provocado pelo trabalho pedagógico? Sugestão; a afetividade é o melhor caminho para obter contato com o(a) aluno(a). Quando possível realizar atividades que sejam do interesse do dele(a).

**Desenvolvimento cognitivo:** o(a) aluno(a) apresenta déficit cognitivo? quais suas habilidades ou dificuldades? Qual sua relação com a linguagem? Consegue simbolizar? Sugestão: a mente é um processador de informações e os sentidos são responsáveis por processar essas informações no sistema cognitivo, que envolve a atenção, memória, emoções e linguagem. Na linguagem temos uma elaboração cognitiva mais complexa, pois uma comunicação sem linguagem ou signos fica incompleta, assim, quanto maior seu repertório linguístico maiores são as possibilidades cognitivas. Dessa forma, para o desenvolvimento cognitivo e da linguagem o incentivo à leitura é fundamental.

**Desenvolvimento matemático:** o(a) aluno(a) conhece os números e consegue sequenciá-los? Ele consegue fazer operações matemáticas? Sugestões: os números são melhores assimilados se estiverem ligados à vida social do(a) aluno(a), assim, a sequência deve ser por materiais ou símbolos que tenham estrelas, carros, brinquedos ou algo que este já conheça, observar se o pensamento dele é simples ou complexo, se faz a sequência dos números, se compreende os sinais, operações e consegue contar de forma sequencial. Com isso, professoras(es) devem propor atividades que sejam do interesse do(a) aluno(a), tendo linguagem objetiva, que explore seu cotidiano, utilizar jogos, que estimulem o pensamento lógico, atividades pequenas e variadas, privilegiando sempre suas habilidades.

**Desenvolvimento da leitura e da escrita:** a dificuldade na escrita vem de aspectos motores ou cognitivos? Em qual estágio está sua leitura e escrita? Sugestão: para que as(os) professoras(es) possam avaliar a evolução escrita do(a) aluno(a), devem utilizar a escrita livre, reescritas de atividades vivenciadas, histórias lidas e a produção de imagens. Para o uso da linguagem é fundamental a interação com os(a) outros(as) colegas da escola, pois possibilita mais contato social e mais possibilidade de desenvolvimento verbal oral e escrito.

É importante saber que além do(a) docente fornecer a atividade, é preciso observar o comportamento do(a) aluno(a) perante ela. Sabendo que as tarefas lhe trazem conceitos subjetivos e objetivos em que o(a) aluno(a) aprende de forma direta e indireta, desenvolvendo várias áreas da aprendizagem escolar. Alguns exemplos de áreas e suas importâncias são:

- **Memória, concentração e equilíbrio:** estimulam a organização do material de trabalho.
- **Socialização, direitos e deveres:** exercícios que trabalham limites e a vida prática.
- **Organização do pensamento e linguagem:** trabalham a ordem de executar a linguagem.
- **Socialização, alteridade, afetividade e inclusão:** atividades com participação das(os) professoras(es), atividades de vida prática e no decorrer das refeições com os outros alunos.

Nesse sentido as professoras(es) podem planejar suas aulas da seguinte forma:

- **Atividades para comunicação, cognição e linguagem:** livros, jogos coletivos, unir o conceito com o símbolo, músicas desenhos, pinturas, jogos que estimulem o raciocínio lógico.
- **Atividades para o desenvolvimento motor:** atividades físicas (exercitando as funções motoras e sensoriais), atividades com música, colagens, recorte.
- **Atividades para a socialização:** atividades esportivas coletivas e pedagógicas que compartilhe com a turma o seu saber.
- **Atividades para o desenvolvimento do foco de atenção:** atividades e pesquisas das áreas do conhecimento e do tema que o aluno tenha interesse, com tecnologias digitais, músicas artes, desenhos, pinturas.

Ao final da oficina aplicamos uma dinâmica com as(os) participantes. A dinâmica foi desenvolvida por meio de fichas de comunicação alternativas<sup>11</sup>; muitas crianças autistas têm dificuldades em falarem o que querem, as fichas representam o cotidiano da criança, assim, em vez dela falar ela aponta para a imagem e o(a) professor(a) que a está acompanhando irá saber o que a mesma deseja. Na dinâmica, os participantes da oficina foram divididos em quatro grupos com uma prancha de fichas de comunicação alternativa para cada respectivamente sobre brincar, comer, estudar e sobre higiene pessoal. Cada grupo fez um roteiro de atividade diárias segundo a sua prancha, ao final, cada grupo expôs para os outros como ficou seu roteiro e suas opiniões sobre as suas respectivas pranchas e as dos demais grupos.

## RESULTADOS OBTIDOS

Percebemos com estudos realizados sobre o TEA o quanto é importante tratar dessa temática dentro da Educação Especial, principalmente para as(os) professoras(es) que terão contato e trabalharão com alunos autistas, pois, além destes, tanto o regente quanto o professor acompanhante, conhecer bem o comportamento do aluno e como trabalhar e incluir eles em sala. O autismo difere dos outros transtornos de desenvolvimento por ser muito complexo, assim, cada aluno(a) terá uma maneira diferente de comportamento e de aprendizagem, cabendo às(aos) professoras(es) trabalharem com os(as) estudantes de forma singular e pensar metodologias específicas para sua aprendizagem.

Destacamos também que além das(os) professoras(es), a sociedade de modo geral deveria ter um conhecimento básico sobre o tema, pois em algum momento podemos ter contado com alguém autista, como por exemplo na família, e muitos pais acabam se desesperando e partem do zero em busca de informações, se questionando: o que eu faço agora? Se tem alguma cura? Se ele vai

---

<sup>11</sup> As fichas de comunicação alternativas são formas de trabalho realizadas pelos PECS.

me entender quando falo com ele? Por que tinha que ser comigo? E outras questões que os angustiam, pois não veio o(a) filho(a) “normal” que eles esperavam. Assim, se todos tiverem o mínimo de conhecimento sobre a temática em voga irão perceber que “não é o fim do mundo” ter um filho(a) autista e que este(a) pode também lhes trazer muitas alegrias, claro, com o seu modo de ser.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

AGÊNCIA NACIONAL DE AVIAÇÃO CIVIL (ANAC). Resolução nº 280, de 11 de julho de 2013. Dispõe sobre os procedimentos relativos à acessibilidade de passageiros com necessidade de assistência especial ao transporte aéreo. In: BRASIL. *Diário Oficial da União*, nº 135, Seção 1, pág. 11, 16/07/2013.

BRASIL. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. *Dispõe sobre a organização da Assistência Social*. Brasília, 1993.

BRASIL. Lei nº 8.989, de 24 de fevereiro de 1995. *Dispõe sobre a Isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados - IPI, na aquisição de automóveis para utilização no transporte autônomo de passageiros, bem como por pessoas portadoras de deficiência*. Brasília, 1993.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. *Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Brasília, 2012.

BRASIL. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. *Regulamenta a Lei nº 12.764*. Brasília, 2014.

## AUTISMO

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.370, de 12 de dezembro de 2016. *Altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, para estender o direito a horário especial ao servidor público federal que tenha cônjuge, filho ou dependente com deficiência de qualquer natureza e para revogar a exigência de compensação de horário*. Brasília, 2016.

BRITES, Luciana; BRITES, Clay. *Mentes únicas*. 2. ed. São Paulo: Editora Gente, 2019.

COSTA, Ulisses. *Autismo no Brasil: um grande desafio*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

CUNHA, Eugenio. *Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas*. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

SURIAN, Luca. *Autismo: informações essenciais para familiares, educadores e profissionais da saúde*. Trad. Cacilda Rainho Ferrante. São Paulo: Paulinas, 2010.

## REFERÊNCIAS ICONOGRÁFICAS

**FIGURA 1:** *Eugen Bleuler* (1857-1939). Disponível em: [upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c4/Eugen\\_bleuler.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c4/Eugen_bleuler.jpg). Acesso em: 12/08/2019.

**FIGURA 2:** *Leo Kanner* (1894-1981). Disponível em: [upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/af/Leo-Kanner.jpeg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/af/Leo-Kanner.jpeg). Acesso em: 12/08/2019.

**FIGURA 3:** *Fita quebra-cabeça*. Disponível em: [upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/37/Autismo-fita3.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/37/Autismo-fita3.jpg). Acesso em: 25/07/2019.

## SITES CONSULTADOS

*Associação de Amigos do Autista (AMA).*

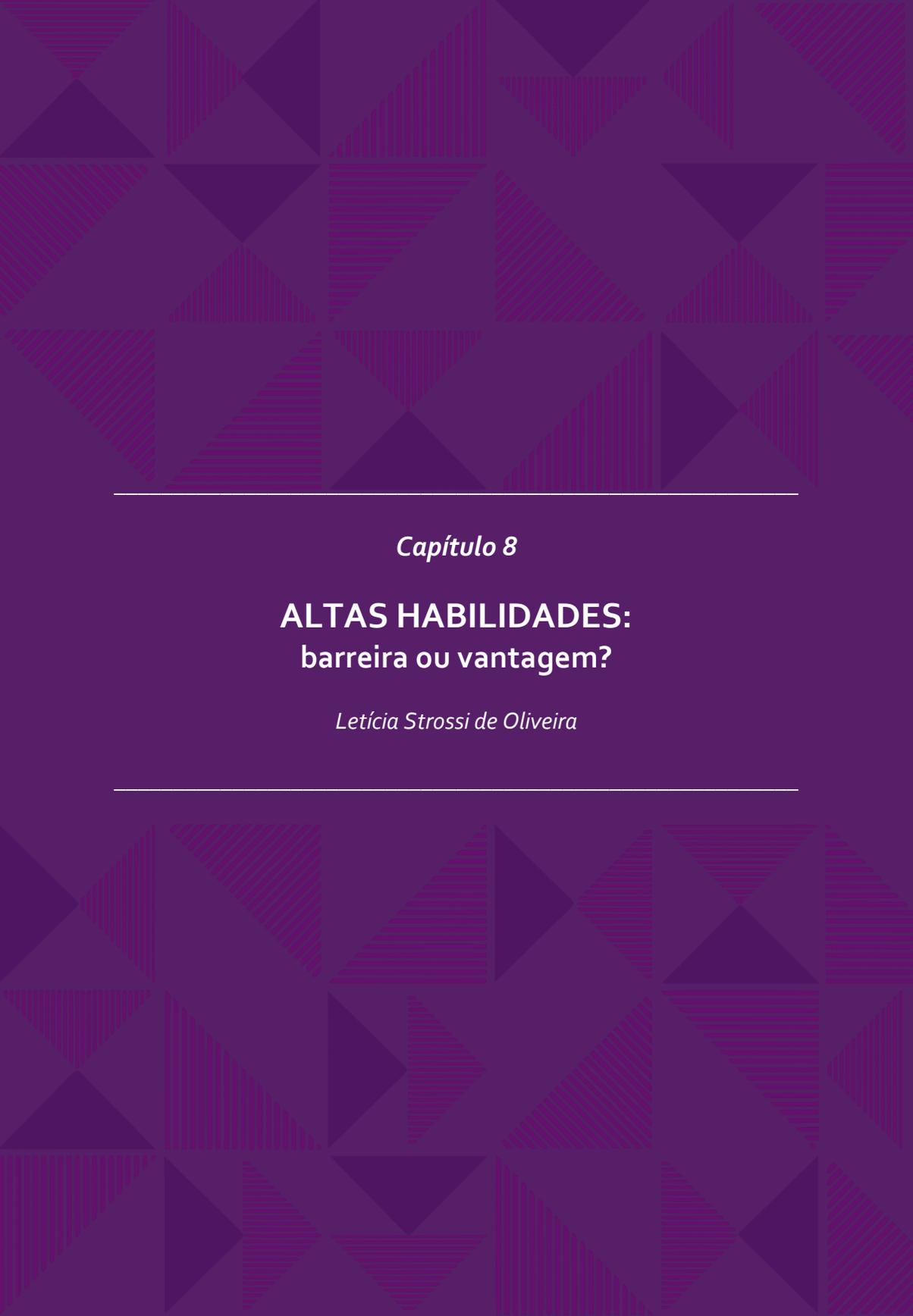
Link: [www.ama.org.br](http://www.ama.org.br).

*Associação Brasileira de Autismo (ABRA).*

Link: [www.autismo.org.br](http://www.autismo.org.br).

*Autismo e Realidade.*

Link: [www.autismoerealidade.org.br](http://www.autismoerealidade.org.br).



---

*Capítulo 8*

**ALTAS HABILIDADES:  
barreira ou vantagem?**

*Letícia Strossi de Oliveira*

---

## **LETÍCIA STROSSI DE OLIVEIRA**

Acadêmica de Serviço Social pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus* Toledo-PR. Foi bolsista do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais e do Projeto Oficinas Pedagógicas Inclusivas em Educação Especial. Atualmente é bolsista do Projeto de Extensão Núcleo Maria da Penha (NUMAPE) da UNIOESTE. É integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Marx (GPEM), integrante do Projeto de Extensão Cores da Resistência. Atua no Centro Acadêmico de Serviço Social. É membro do Conselho Municipal dos Direitos das Mulheres e do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais. Tem experiência em estudos sobre a pessoa com deficiência; educação inclusiva; a situação da mulher na contemporaneidade e questões ligadas a temática gênero. Realiza pesquisas sobre violência, expressões da Questão Social e as categorias de trabalho e classes sociais.

---

## INTRODUÇÃO

Abordamos neste capítulo as Altas Habilidades/Superdotação, adotando como perspectiva de análise os estudos de Joseph Renzulli e Howard Gardner, que são pesquisadores conceituados nesta área. Também realizamos pesquisas de campo, por meio de entrevistas com professoras especialistas na temática e pessoas superdotadas. Além de visitas a salas multifuncionais em Altas Habilidades da rede estadual no município de Toledo-PR.

Todos esses referenciais foram fundamentais para a construção teórica e prática da oficina que será relatada neste capítulo. Com ela abordamos alguns conceitos elementares à discussão da Superdotação; legislações que tangenciam a pessoa com Altas Habilidades; as inteligências múltiplas; e estratégias e metodologias para se trabalhar com alunos(as) superdotados(as).

Os objetivos da referida oficina eram: apresentar os aspectos necessários para as professoras e professores reconhecerem possíveis estudantes com Altas Habilidades (AH) para poderem encaminhar estes à avaliação; propor metodologias para se trabalhar com alunos(as) que possuam AH; e compreender as especificidades das AH como uma necessidade educacional especial. Para isso, é necessário entender o conceito de Altas Habilidades, de acordo com a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008, p. 9):

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Nesse sentido, a pessoa com AH possui uma habilidade que pode ser em uma área específica, ou em mais de uma. Por exemplo, o(a) aluno(a) pode desenvolver habilidades acima da média somente em matemática e no restante das disciplinas ser um(a) aluno(a) com aprendizagem regular. Uma das principais características dessa habilidade acima da média é o interesse da pessoa em conteúdos, materiais, atividades etc. que tenham conexão com a área específica de sua habilidade.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) compreendem as Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) como uma necessidade educacional especial devido a sua elevada habilidade em relação à média dos(as) alunos(as) no âmbito da aprendizagem da educação formal, nesse sentido, é necessário dar respostas a essa necessidade educacional diferenciada, através de recursos pedagógicos, metodologias específicas, sala multifuncional, entre outros. É por isso que as AH é um dos temas de estudo e de intervenções da Educação Especial.

Quando falamos acerca das Altas Habilidades o grande desafio posto é o da identificação, visto que em 2016 o censo escolar registrou quase 16 mil estudantes com Superdotação nas escolas públicas de educação básica no Brasil, porém, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) provavelmente há mais de 20 milhões de brasileiros superdotados invisíveis no Brasil, ou seja, 10% da população. O contraste desses dados mostra como o sistema educacional ainda falha na identificação de pessoas com AH/SD.

A dificuldade em identificar pessoas com Altas Habilidades/Superdotação ocorre pela dificuldade em perceber logo nos primeiros anos de vida de uma criança uma habilidade ou superdotação em determinada área específica; por alguns pais não

terem conhecimento da existência dessa necessidade educacional especial; a falta de desafios no ambiente escolar; a dificuldade das(os) professoras(es) em reconhecerem a habilidade específica do(a) aluno(a); expectativas estereotipadas em relação as Altas Habilidades; informações incompletas sobre habilidades e tipos de inteligência; o desrespeito as diferenças e uniformidade do conhecimento; falta de acesso das famílias e das escolas a métodos de identificação, entre outras possibilidades. Nesse cenário, busca-se com este capítulo pontuar características que possam favorecer no processo de identificação de pessoas com AH/SD.

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quando falamos de Altas Habilidades, logo pensamos em inteligência; uma pessoa muito inteligente em certa área do conhecimento; esse pensamento está correto, contudo, o que é inteligência? Realizamos essa pergunta durante a oficina, mas nenhum participante teve segurança em responder. Segundo Gardner (2000, p. 47 *apud* PERIPOLLI; SANTOS, 2011, p. 02), a inteligência é “[...] um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura”.

A partir dessa conceituação compreendemos que a inteligência não fica somente no plano biológico, já que possui implicações psicológicas também, além disso, a inteligência deve ter uma finalidade no sentido de criar algo, sendo que a valorização dessa criação mudará dependendo do cenário cultural que a pessoa está inserida.

Nesse contexto o autor entende que existem nove tipos de inteligências autônomas, mas que se inter-relacionam, visto que as maiorias das ações exigem o uso de mais de uma inteligência ao mesmo tempo. Cada sujeito tem combinações de inteligências diferentes e únicas e o uso destas variam. As pessoas em geral usam mais algumas inteligências do que outras, dependendo do

desenvolvimento e estímulo de cada uma destas. No caso das pessoas com Altas Habilidades não é tão diferente, elas irão possuir habilidade acima da média em uma ou mais inteligências, a saber:

**(1) Inteligência Linguística:** habilidade de trabalhar criativamente com palavras, linguagem, expressões orais e escritas.

**(2) Inteligência Lógico-matemática:** habilidade para raciocínio lógico, capacidade de resolver problemas envolvendo números, avaliar relações abstratas.

**(3) Inteligência musical:** habilidade para se comunicar, criar e compreender através dos sons, além de reconhecer melodias e ritmos.

**(4) Inteligência Corporal-Cinestésica:** habilidade de criar produtos e resolver problemas com o uso do corpo; essa inteligência envolve o controle do corpo, seus movimentos e a coordenação motora.

**(5) Inteligência Espacial:** habilidade para orientar-se no ambiente espacial, são pessoas que conseguem fazer as representações físicas na consciência para projetar no ambiente espacial.

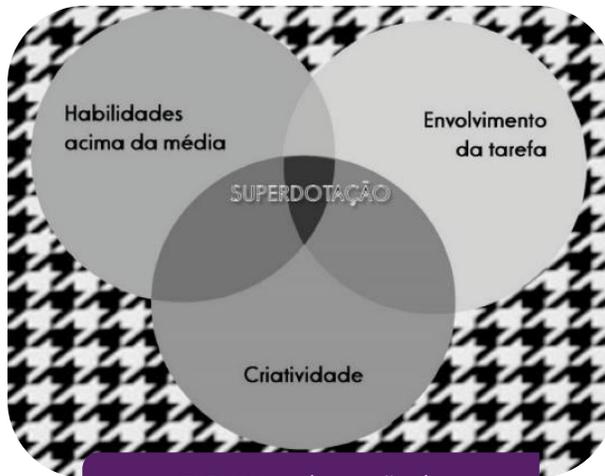
**(6) Inteligência Interpessoal:** habilidade de compreender e se relacionar com outras pessoas de forma a entender e responder os sentimentos, expectativas e crenças dos outros.

**(7) Inteligência Intrapessoal:** habilidade de compreender e diferenciar seus próprios sentimentos, objetivos e motivações; são pessoas que possuem autoconhecimento.

**(8) Inteligência Naturalista:** habilidade de pensar, criar e resolver problemas por meio da natureza.

**(9) Inteligência Existencialista:** habilidade de compreender os sentidos da existência, da vida, da morte, capacidade de desenvolver a reflexão, a investigação e a aprendizagem.

As Altas Habilidades são múltiplas, plurissignificativas e as características apresentadas pela pessoa superdotada irá variar dependendo da sua área de habilidade, dos estímulos, do contexto familiar e escolar que essa pessoa está inserida, entre outros fatores. Contudo, existem três características em comum que representam a Superdotação:



**FIGURA 1:** Ilustração da Teoria dos Três Anéis

Como mostra a ilustração, os anéis estão interligados se relacionando, porém de modos diferentes; cabe lembrar que a interação essa está relacionada com fatores externos, como: família, amigos e escola. Os anéis indicam:

**Habilidade acima da média:** quando consideramos esse fator devemos pontuar que a pessoa superdotada apresenta habilidades acima da média escolar em relação ao contexto social/escolar que está inserida, ou seja, ele estará acima da média em relação aos colegas de sua escola.

Suas habilidades se expressará de duas maneiras: (1) de forma geral, aptidão de processar informações que possam resultar em respostas a novas situações; e de forma específica, compreender conhecimentos, técnicas para atender uma necessidade de atuação em alguma área específica do conhecimento.

**Envolvimento com a tarefa:** motivação empregada ao desenvolver atividades na área de sua habilidade. No envolvimento com a tarefa aparecem com destaque a dedicação, a persistência e o esforço.

**Criatividade:** um dos fatores essenciais, está relacionado diretamente com o conceito de inteligência adotada nessa perspectiva teórica; a criatividade é o fator que possibilita a criação de um novo produto para atender a necessidades de alguma cultura, essa criação deve conter alguns princípios, por exemplo, originalidade, curiosidade, coragem, etc. Ainda sobre a Criatividade:

As pessoas que marcaram a história por suas contribuições ao conhecimento e à cultura não são lembradas pelas notas que obtiveram na escola ou pela quantidade de informações que conseguiam memorizar, mas sim pela qualidade de suas produções criativas, expressas em concertos, ensaios, filmes, descobertas científicas, etc. (RENZULLI; REIS, 1985 *apud* VIRGOLIM, 2007, p.39).

A pessoa com Altas Habilidades se expressará na sociedade de duas maneiras: acadêmica ou produtivo-criativa, ou ainda, das duas formas. Na forma acadêmica, a mais valorizada pelo sistema de ensino tradicional, estão relacionadas, de modo geral, às habilidades cognitivas e a inteligência linguística e lógico-matemática. A forma acadêmica está ligada à capacidade da pessoa em processar, armazenar informações e aprender dedutivamente. Pessoas superdotadas que se expressam de maneira acadêmica costumam ter destaque no âmbito universitário e em produções acadêmicas ou científicas.

Na maneira produtivo-criativa, o superdotado usará suas habilidades e conhecimentos para criar novos produtos, ideias, práticas, métodos artísticos, entre outros. No meio escolar o(a) aluno(a) superdotado(a), geralmente, é aquele(a) questionador(a), imaginativo(a), fantasioso(a) e artístico(a).

### **Características de comportamento e aprendizagem de estudantes com AH/SD**

As características de comportamento e aprendizagem dos(a) estudantes superdotados variam de acordo com a área de sua habilidade específica, ambiente social que a pessoa está inserida,

entre outros fatores. Listaremos algumas características que as pessoas com Altas Habilidades podem desenvolver. É válido lembrar que nenhuma pessoa vai possuir todas essas características, o conjunto muda de pessoa para pessoa, mesmo que possam ter algumas em comum:

- Aprende fácil e rapidamente conteúdos na sua área de habilidade;
- É bem informado, inclusive em áreas não comuns;
- Pensa de forma incomum para resolver problemas;
- É muito curioso sobre o como e o porquê das coisas;
- Tem vocabulário excepcional, é verbalmente fluente (principalmente se a habilidade for na área linguística);
- Interesse e envolvimento constante por certos tópicos ou problemas;
- Obstinação em produzir informações sobre o tópico de interesse;
- Necessidade de pouca motivação externa;
- Grande bagagem sobre tópicos específicos;
- Boa memória;
- Interesses para além da faixa etária da pessoa;
- Desenvolvimento físico precoce em alguns casos;
- Competitividade.

Características que podem ser consideradas implicações das AH/SD:

**Interação social:** alguns podem demonstrar problemas de sociabilidade, devido aos seus interesses incomuns para suas idades, e com isso, ocorre a dificuldade de se relacionar com pessoas da mesma faixa etária.

**Baixo desempenho escolar:** para alguns alunos(as) superdotados(as) o ambiente escolar não é interessante, muitos estão à frente do modelo tradicional de educação; sem motivações para realizarem as atividades escolares acabam tendo baixo desempenho escolar.

**Centro das atenções ou isolamento:** são dois extremos que algumas pessoas superdotadas enfrentam no ambiente escolar. Há aquelas que são consideradas o “centro das atenções” pelos colegas e professores(a), devido ao seu destaque e inteligência em sua área de habilidade, por outro lado, há aqueles que são tidos como “estranhos” devido a seus interesses e sua forma de aprendizado, em consequência, por não serem compreendidos acabam isolados.

**Assincronia:** ocorre quando há um desequilíbrio entre os ritmos do desenvolvimento intelectual, emocional ou motor no indivíduo, uma dessas capacidades pode se desenvolver de forma precoce e as demais não. Por exemplo: um(a) aluno(a) com intelecto avançado e com capacidade emocional pouco desenvolvida.

**"Aluno(a) problema":** algumas pessoas superdotadas consideram o ambiente escolar “chato” e, por isso, muitas vezes acabam por “atrapalhar” o andamento da turma; nas disciplinas de seus interesses costumam finalizar as atividades rápido demais e para ocupar o tempo vago passam a “atrapalhar” os(as) colegas e professores(as).

Alguns docentes se sentem desafiados por alunos(as) com AH/SD, quando esses(as) alunos(as) os questionam demais sobre certos assuntos ou exigem muito tempo para explicações. Todas essas questões retratam o estereótipo do “aluno(a) problema” que alguns superdotados carregam.

Vejamos outras características e suas implicações negativas e positivas:

**QUADRO 1:** Características da superdotação e suas implicações em sala de aula

Características	Implicações Negativas	Implicações Positivas
Habilidade cognitiva avançada	Sente-se entediado com as tarefas acadêmicas curriculares.	Aprende a ler mais cedo e demonstra melhor compreensão da linguagem.
Curiosidade intelectual	Pode ser considerado exibido.	Procura constantemente os “comos” e os “porquês”.
Sensibilidade e criatividade	Apresenta não-conformismo. Criatividade percebida como comportamento disruptivo.	Tem habilidade para produzir muitas ideias e visualizar consequências.

## ALTAS HABILIDADES

Intensa motivação	Envolve-se em muitas atividades. Ressente-se de ser interrompido.	Exibe motivação intrínseca para aprender, explorar e é persistente.
Grande capacidade para demonstrar emoções	É vulnerável a críticas feitas pelos outros e por ele mesmo. Pode vivenciar sentimentos de rejeição e isolamento.	Reage intensamente a questões morais e sociais. Tem empatia.
Habilidade para processar informações rapidamente	Sente-se entediado com as tarefas acadêmicas curriculares. Não gosta de tarefas que envolvem reprodução do conhecimento.	Adquire habilidades básicas de aprendizagem mais rapidamente e com menos prática.
Preocupações éticas e estéticas em tenra idade	Apresenta dificuldade de relacionamento com pares de mesma idade que não têm os mesmos interesses.	É cético, crítico e avaliador, sendo rápido em detectar inconsistência e injustiça.
Pensamento independente	Ressente-se da rotina. Parece ser rebelde.	Tem grande prazer na atividade intelectual. Gosta de realizar tarefas de modos diferentes.
Habilidade de auto-avaliação	Busca a perfeição. Pode ser visco como compulsivo.	Tem habilidade para integrar impulsos opostos, tal como comportamento construtivo e destrutivo.

FONTE: Ali (2001)<sup>1</sup>

É importante frisar que somente a associação dessas características a pessoa com possível superdotação não é suficiente; é necessário testes de avaliação para chegar a um diagnóstico preciso. A parte disso, essas características são importantes para que os(as) professores(as) encaminharem estudantes que possam ter Altas Habilidades a profissionais especializados.

### **Metodologias e estratégias pedagógicas para se trabalhar com estudantes com AH/SD**

Entre as estratégias mais conhecidas estão os programas de aceleração; consistem em o(a) aluno(a) superdotado(a) cumprir o período escolar em menor tempo em relação a sua faixa etária e série/ano respectivo, ou seja, nessa modalidade realiza-se, geralmente, o salto do(a) aluno(a) para uma série a frente. Essa aceleração está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei

---

<sup>1</sup> Cf.: FLEITH, D; ALENCAR, E. *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*, 2007.

9.394, 1996), em seu Art. 59, que discorre sobre os direitos de alunos(as) com deficiência e Superdotação nos sistemas de ensino.

Malgrado essa opção, é necessário muita cautela e análise criteriosa de cada caso em que se proponha a aceleração a fim de evitar problemas, como a assincronia. A aceleração leva à várias implicações na vida do(a) aluno(a), nesse sentido, é necessário ponderar o ritmo de aprendizagem do(a) aluno(a) e se ele conseguirá avançar em todas as disciplinas com a aceleração. Acelerar uma série significa conviver com colegas mais velhos e maiores responsabilidades, logo, é essencial avaliar se esse(a) aluno(a) possui além da habilidade escolar, condições sociais e emocionais para esse avanço.

Outra alternativa são os chamados grupos de habilidades, onde a escola oferta para os superdotados grupos com temáticas diversas: os(as) alunos(as) são encaminhados ou escolhem qual desejam participar conforme seu interesse e área de habilidade. Um dos objetivos desses grupos é que superdotados trabalhem juntos, para perceberem que não estão sozinhos em suas áreas de interesses, e assim possam construir o conhecimento juntos.

Os grupos de habilidades, normalmente, ocorrerem nas salas multifuncionais, com o acompanhamento de um professor especialista. As salas multifuncionais realizam um trabalho importante no sentido de auxiliarem no desenvolvimento e estímulo da habilidade dos(as) alunos(as) atendidos(as), além de tangenciar outras demandas que envolvem essa necessidade educacional especial.

As salas multifuncionais, em última instância, se apresentam como uma alternativa desafiadora para realizar as carências dos(as) estudantes superdotados(as); as salas contam com diversos materiais, por exemplo, livros, computadores, pincéis, tintas guache etc. É importante lembrar que os materiais devem variar de acordo com os(as) alunos(as) atendidos e seus interesses. Além do atendimento especializado, nas salas multifuncionais são realizados testes pedagógicos que fazem parte do diagnóstico da Superdotação.

Por fim, há a metodologia proposta por Joseph Renzulli de enriquecimento curricular que propõe atividades de flexibilização do

currículo. Essas atividades podem ser desenvolvidas em qualquer série/ano, mas se deve levar em consideração os interesses e as potencialidades dos(as) estudantes envolvidos.

As atividades de enriquecimento curricular propostas por Renzulli devem ser desenvolvidas em três momentos:

**(1) Atividades de tipo I:** devem ter um caráter exploratório, de primeiro contato com o tópico que será trabalhado afim de motivar e desafiar os(as) alunos(as) a continuarem participando das atividades. Nesse sentido, o objetivo é que essa investigação ocorra de forma dinâmica e fuja dos padrões de pesquisa, para isso, deve-se utilizar a estratégia de visita a museus, exposições, parques, apresentações de filmes, oficinas, entre outras alternativas.

**(2) Atividades de tipo II:** pesquisa do tópico trabalhado nas atividades de tipo I, que pode se dar de várias maneiras: revisão bibliográfica, entrevistas, fichamentos, uso de recursos audiovisuais etc. O objetivo é gerar um projeto de pesquisa para promover o desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e cidadão.

**(3) Atividades de tipo III:** encontra-se o desafio de finalizar a possibilidade desse(a) aluno(a) de construir o conhecimento como sujeito autônomo e pesquisador, utilizando estratégias que fogem da lógica do sistema tradicional de ensino. Nesse momento, deve ocorrer a análise científica das informações coletadas nos processos anteriores da pesquisa afim de gerar um novo produto, novo conhecimento ou solução para problemas reais, entre outras produções.

### Mitos sobre as Altas Habilidades

Para finalizarmos a seção, segue abaixo alguns mitos que rodeiam a Superdotação, existem muitos outros, apresentamos estes apenas como exemplos para pontuar a importância de superar tais equívocos, e que desse modo, o professor(a) possa fazer o encaminhamento do(a) aluno(a) com indícios de superdotação. Para isso acontecer é necessário entender, de forma geral, as Altas Habilidades sem esses mitos que se tornam obstáculos para a

identificação e guardam uma visão estereotipada das pessoas superdotadas.

**Todo superdotado tem o físico pouco desenvolvido, usa óculos e é do gênero masculino:** essa descrição se remete ao estereótipo do *nerd*; visão equivocada da Superdotação, visto que, o estilo da pessoa ou gênero não definem sua inteligência. Em alguns casos, os meninos são mais estimulados em desafios no ambiente escolar e familiar devido ao contexto cultural e estrutural da sociedade e, com isso, algumas vezes se torna mais fácil a identificação de habilidades acima da média em meninos.

**A Superdotação intelectual garantirá uma vida bem-sucedida:** a Superdotação não garante uma boa vida, sucesso profissional ou algo semelhante; existem diversos outros fatores para ter uma vida bem sucedida, como por exemplo, as condições materiais.

**O superdotado sempre apresentará inteligência e habilidades em todas as fases da sua vida, independente das condições ambientais em que estiver inserido:** esta afirmação é um grande equívoco; para que um(a) aluno(a) com AH/SD possa desenvolver sua habilidade é necessário condições ambientais, de aprendizagem, acompanhamento pedagógico, entre outros fatores. Pensemos no exemplo de uma criança com Altas Habilidades que não frequenta a escola ou qualquer outra instituição de ensino, sua habilidade dificilmente será identificada, pois ela não tem acesso a meios que poderiam proporcionar o diagnóstico e proporcionar o desenvolvimento de sua habilidade.

**Todo superdotado apresenta resultado acima da média, em tudo que faz e em todas as disciplinas escolares:** este é um dos principais mitos sobre as Altas Habilidades; a superdotação se manifesta em uma ou mais áreas, mas raramente irá se desenvolver em todas as áreas do conhecimento. Dessa forma, um(a) aluno(a)

com habilidade linguística, por exemplo, pode ter uma péssima aprendizagem em matemática.

**QI alto é suficiente para determinar a Superdotação:** para diagnosticar a Superdotação são necessários vários testes, entre eles o de QI, mas também testes psicológicos, sociais, de estilos de aprendizagem, das inteligências e inventários de interesses. Os testes possuem a integração de diversos atores, além do aluno(a) com AH/SD, por exemplo, a família, professoras(es) e colegas.

Podemos afirmar, desse modo, que somente o teste de QI não é suficiente para o diagnóstico, tendo em vista que a Superdotação é multifacetada. São vários testes realizados por diversos profissionais, como: professores(as), psicopedagogos(as), psicólogos(as), entre outros especialistas.

## APLICAÇÃO

A presente oficina foi realizada com professores(as) da Educação Especial, psicopedagogos(as), psicólogos(as), acadêmicos(as) de graduação entre outros. Apresentou-se as discussões teóricas expostas nas seções anteriores, além de dinâmicas para contextualizar e explicar a temática em voga de forma lúdica.

A oficina foi iniciada com uma apresentação sumária do conceito de Altas Habilidades/Superdotação, suas características e problemáticas. Na sequência foi realizado uma dinâmica: cada participante deveria fazer um desenho, seguindo certas características ditadas pelaicineira durante uma contação de história. Ao final da história os desenhos foram recolhidos e comparados; segue adiante alguns dos desenhos produzidos pelos participantes da oficina:



**FIGURA 2:** Desenho produzido durante a oficina



**FIGURA 3:** Desenho produzido durante a oficina



**FIGURA 4:** Desenho produzido durante a oficina

A saber, as características enunciadas pelaicineira, a partir da história, descrevia um elefante, no entanto, os resultados foram notavelmente distintos, como podemos observar nas imagens acima. Então levantou-se a questão: se as características para o desenho foram dadas igualmente para todos, por que os desenhos ficaram tão diferentes? Por que há desenhos em que o resultado foi mais próximo de um elefante e já outros nem tanto?

As respostas a questão foram diversas. Aicineira, então, propôs uma reflexão: essas diferenças estão presentes dentro de sala

de aula, onde cada estudante possui um ritmo de aprendizagem, diversos interesses, dificuldades, habilidades, e todos esses elementos devem ser considerados e respeitados. No caso do(a) aluno(a) superdotado(a), este possui um ritmo de aprendizagem diferenciado na sua área de habilidade e isso não deve tornar-se um problema ou uma desigualdade, mas sim uma diferença a ser compreendida e respeitada.

Para mais, essa dinâmica traz a ideia da singularidade do(a) aluno(a), pois cada desenho, assim como os(as) estudantes, possui suas especificidades e essas devem ser analisadas individualmente. No caso do(a) aluno(a) superdotado isso é fundamental, pois as especificidades irão variar de acordo com a área de habilidade e os estímulos recebidos.

Ao final da oficina, como proposta de intervenção metodológica, apresentamos uma caixa investigativa que foi confeccionada pelaicineira; nessa caixa havia diversos materiais, como: livros, mapas, jogos manuais individuais, folhas sulfites, lápis de cor, imagens etc. Vale mencionar que esses materiais serviram apenas de exemplos, pois na prática, para se montar uma caixa investigativa para determinado(a) aluno(a) com superdotação deve-se levar em conta seus interesses e sua faixa etária.

A caixa é pensada para que os(as) estudantes com superdotação a utilize após o término de suas atividades na sala de aula regular, nesse sentido, a caixa mostra-se como uma alternativa de entreter o(a) aluno(a) quando este termina sua atividade antes dos demais; assim ele poderá escolher o material que deseja utilizar nesse período até a realização da próxima atividade, por isso é necessário que os materiais o atraiam e prendam sua atenção.

## RESULTADOS OBTIDOS

No decorrer da oficina podemos perceber que mesmo os(as) professores(as) especializados(as) em Educação Especial possuíam poucos conhecimentos acerca da temática abordada, isto mostra a pouca visibilidade historicamente dada às Altas Habilidades dentro do

debate da Educação Especial e o reconhecimento dessa especificidade como uma necessidade educacional especial.

Por isso, pode-se afirmar que foi de grande valia as discussões em torno da temática. Essas discussões propiciaram trocas de experiências entre os participantes; além da oportunidade dos profissionais presentes terem acesso a uma proposta de formação continuada e atualização de seus saberes.

Para concluir, discutir uma educação para todos(as) significa conhecer os(as) alunos(as) para melhor compreendê-los(as) e então trabalhar com vistas as suas potencialidades e diferenças. No caso dos superdotados, desenvolver e estimular suas potencialidades afim de valorizar suas habilidades, para isso, o sistema de ensino brasileiro precisa de atualizações no sentido de conhecer a fundo a Superdotação para proporcionar melhores oportunidades de aprendizagem à estes(as) alunos(as).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1996.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação: Brasília, 2008.

FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice. *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2007.

MEC. Ministério da Educação. A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32300>. Acesso em: 02, fev.2019.

PERIPOLLI, A. SANTOS, C.S. *Altas Habilidades/Superdotação: clarificando concepções e (re)significando ideias imagéticas do senso comum*. Paraíba: Artíficos, 2011.

SANTA CATARINA. *Altas Habilidades/Superdotação – Rompendo as Barreiras do Anonimato*. Fundação Catarinense de Educação Especial. Andréia Panchiniak (Coord.). São José: FCEE, 2011.

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

TULLIO, M, R. *Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE*. Vol. 2. 2014.

VIRGOLIM, Ângela M. R. *Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial, 2007.

## REFERÊNCIAS ICONOGRÁFICAS

**FIGURA 1:** *Ilustração da Teoria dos Três Anéis*. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382016000200203#B28](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000200203#B28). Acesso em: 23/09/2019.

**FIGURA 2:** *Desenho produzido durante a oficina*. Acervo pessoal da autora.

**FIGURA 3:** *Desenho produzido durante a oficina*. Acervo pessoal da autora.

**FIGURA 4:** *Desenho produzido durante a oficina*. Acervo pessoal da autora.

## SITES CONSULTADOS

*Associação Paulista para Altas Habilidades/Superdotação (APAHSO)*. Link: [www.apahsd.org.br](http://www.apahsd.org.br). Acesso em: 24/09/2019.

*Conselho Brasileiro para Superdotação (CONBRASD).*

Link: [www.conbrasd.org](http://www.conbrasd.org). Acesso em: 24/09/2019.

*Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE).*

Link: [www.fcee.sc.gov.br](http://www.fcee.sc.gov.br). Acesso em: 24/09/2019.

---

*Capítulo 9*

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

*Rosana Leal Santiago*

---

## **ROSANA LEAL SANTIAGO**

Graduada em Ciências Sociais, Licenciatura Plena e Bacharelado, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus* Toledo-PR. Atualmente, atua como cientista social no Projeto de Extensão Oficinas Pedagógicas Inclusivas em Educação Especial.

---

## INTRODUÇÃO

Para uma educação realmente inclusiva, sem dúvida, precisamos repensar as metodologias de ensino-aprendizagem que estamos tão familiarizados no cotidiano escolar. Porém, se almejamos mudanças nesse âmbito devemos proporcionar aos profissionais da área da educação oportunidades para que haja discussões acerca de novas formas de ensino, assim como em estratégias que incluam todos(as) os(as) estudantes, com ou sem deficiência ou transtorno de aprendizagem.

Partindo desse pressuposto, a oficina sobre dislexia foi planejada com o objetivo de propor formas diferenciadas para que os (as) professores(as) ministrem seus conteúdos sem excluir os(as) estudantes com dificuldades de aprendizagem; alunos(as) diagnosticados com Transtornos Específicos de Aprendizagem (TEAp) necessitam de um olhar mais cuidadoso por parte dos profissionais da educação.

Além das mudanças nos métodos e nas formas de exposição do conteúdo das aulas, é necessário conhecermos as especificidades apresentadas por cada aluno(a) e, dessa forma, auxiliá-los(as) de forma pontual. Esse trabalho deve ser feito em parceria com os(as) profissionais da saúde e responsáveis pelos(as) estudantes. Essa tríade é fundamental para que se remova os diferentes obstáculos que eles(as) possam apresentar no percurso escolar.

Outro aspecto a ser considerado, no caso de alunos(as) diagnosticados(as) com TEAp, trata-se das legislações que garantem

a esses um currículo diferenciado, assim como, profissionais de apoio, como, ledor(a)/transcritor(a).

Essas são algumas questões que nortearão as discussões da oficina que resultou no presente capítulo e que são fundamentais para traçarmos os rumos de um projeto de educação inclusiva em que as diferenças sejam estímulos a mudanças.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Iniciaremos com um panorama da definição acerca dos Transtornos Específicos de Aprendizagem e de que forma eles estão relacionados às habilidades acadêmicas fundamentais. As dificuldades que resultam dos TEAp podem ser percebidas nos primeiros anos de escolarização formal e perduram por toda a vida, havendo mudanças na forma de manifestação das dificuldades na vida adulta.

De acordo com o DSM-V (2014), os Transtornos Específicos de Aprendizagem são transtornos ligados ao neurodesenvolvimento de origem biológica que é a base das anormalidades no nível cognitivo, as quais são associadas com manifestações comportamentais.

As dificuldades de aprendizagem referidas no DSM-V (2014) são: **disortografia**, prejuízo na expressão escrita, precisão ortográfica, gramatical, pontuação e prejuízo na clareza ou organização da expressão escrita; **discalculia**, prejuízo na matemática, senso numérico, memorização de fatos aritméticos, prejuízo na precisão ou fluência de cálculos e na precisão do raciocínio matemático; e **dislexia**, prejuízo na leitura de palavras, velocidade ou fluência da leitura e prejuízo na compreensão da leitura. A gravidade das dificuldades descritas acima variam entre leve, moderada e grave.

A cargo de informação acrescentamos à lista a **dislalia**, um transtorno da linguagem oral, que por vezes é confundida com TEAp, precisamente com a dislexia, pelo fato de que a pessoa com dislalia pronunciar a consoante "L" no lugar do "R". No entanto, a pediatra

doutora Beatriz Beltrame<sup>1</sup> aponta que a dislalia é um distúrbio relacionado à fala. Seu diagnóstico é feito por um pediatra ou otorrinolaringologista que designará o procedimento correto para sanar essa dificuldade, pois, caso a dislalia não seja tratada adequadamente o(a) aluno(a) pode ter seu desempenho escolar prejudicado.

No artigo *Défices na Expressão Escrita: disortografia e disgrafia*<sup>2</sup>, o psicólogo Octávio Moura escreve que os transtornos de aprendizagem referentes à escrita se dividem em dois subtipos: um é a disortografia, que já descrevemos acima, e a outro é a disgrafia, uma alteração funcional na componente motora do ato de escrever, que afeta a qualidade da escrita. Ainda em seu artigo, Octávio relata que essa diferenciação é feita por algumas bibliografias que consideram a disgrafia como uma perturbação ligada a má qualidade da caligrafia (letra ilegível) e a disortografia ligada ao processo cognitivo e a dificuldade na elaboração de textos.

Malgrado a relevância de todas as temáticas suscitadas, na presente oficina focaremos apenas nas questões referentes à dislexia, deixando as discussões referentes aos demais transtornos específicos de aprendizagem para outra oportunidade. Desse modo, para que possamos compreender melhor nosso objeto de discussão, faremos um passeio pela história da caracterização da dislexia com o objetivo de aprofundar nosso conhecimento.

Segundo a psicóloga educacional especialista em dislexia, Paula Teles (2004), o primeiro a escrever sobre o transtorno em voga no capítulo foi o médico britânico Pringle Morgan, em 1896. Na ocasião ele descreveu o caso de um jovem de 14 anos que, apesar de ser inteligente, possuía uma inaptidão na área da linguagem escrita, aspecto que Morgan denominou de “cegueira verbal” (TELES, 2004, p. 714).

---

<sup>1</sup> Cf.: *O que fazer quando a criança troca o R pelo L ao falar*, por Beatriz Beltrame, Doutora em Pediatria, ao site Tua Saúde. Disponível em: [www.tuasaude.com/dislalia](http://www.tuasaude.com/dislalia). Acesso em: 29/07/2019.

<sup>2</sup> Cf.: *Défices na Expressão Escrita: disortografia e disgrafia*, por Octávio Moura, neuropsicólogo e psicólogo, ao Portal da Dislexia. Disponível em: [dislexia.pt/comorbilidades/disortografia-disgrafia](http://dislexia.pt/comorbilidades/disortografia-disgrafia). Acesso em: 29/07/2019.

Com o passar dos anos, a dislexia foi descrita por diferentes nomenclaturas, conforme afirma Teles, entre elas estão:

[...] cegueira verbal congênita, dislexia congênita, estrefossimbolia, alexia do desenvolvimento, dislexia constitucional, parte do contínuo das perturbações de linguagem, caracterizada por um déficit no processamento verbal dos sons (TELES, 2004, 714).

Em 1968, pela primeira vez a Federação Mundial de Neurologia usou o termo Dislexia do desenvolvimento para definir uma dificuldade de aprendizado.

Posteriormente, o DSM-IV, em 1994, passou a versar sobre a dislexia, a caracterizando como uma dificuldade de aprendizagem e estabeleceu critérios para seu diagnóstico, os quais abordaremos a seguir. Em 2003, a Associação Internacional de Dislexia definiu o transtorno como:

[...] uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. [...] caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica (TELES, 2004, p. 714-715).

Segundo essa definição da Associação Internacional de Dislexia, o disléxico apresenta irregularidades no processo de decodificação da linguagem o que dificulta a compreensão da sequência que ele forma, ou seja, esse indivíduo terá dificuldades em visualizar que uma determinada palavra pode ser dividida em sílabas e que por sua vez as sílabas formam os fonemas. E que os caracteres do alfabeto são a representação gráfica desses fonemas (TELES, 2004, p. 715).

Esse panorama das especificidades do disléxico se faz necessário para que possamos adentrar à nova etapa proposta nesta oficina.

## Avaliação

Segundo a cartilha *Todos Entendem: conversando com os pais sobre como lidar com a Dislexia e outros Transtornos Específicos de Aprendizagem* (2015), elaborada pelo Instituto ABCD, os primeiros sintomas da dislexia podem ser percebidos logo que a criança inicia sua vida escolar. Quanto mais precoce for a elaboração do diagnóstico, mais chances esse(a) aluno(a) terá de obter um desempenho escolar satisfatório.

Apesar dos transtornos específicos de aprendizagem serem associados ao ambiente escolar, no processo do diagnóstico devemos levar em consideração as dificuldades que esses sujeitos apresentam em outros meios. Na etapa de avaliação é essencial a participação dos familiares/responsáveis pela criança para relatar quais dificuldades também aparecem nas atividades diárias.

As informações observadas no cotidiano dos(as) alunos(as) juntamente com as observadas pela equipe pedagógica e professoras(es) regentes completam a segunda etapa da elaboração do diagnóstico. No texto *Todos Entendem* (2015) esse diálogo entre as partes permite a elaboração de:

[...] um padrão de comportamento, ou seja, se o comportamento e o desempenho na escola são parecidos com os apresentados em casa (observados durante a realização de lição de casa ou outra tarefa) ou em qualquer outro ambiente em que a criança ou o jovem conviva (ABCD, 2015, p.8).

A constatação de um padrão de comportamento permitirá que seja descartada qualquer outra dificuldade de aprendizagem que seja decorrente de fatores sociais, emocionais ou econômicos que o(a) aluno(a) esteja enfrentando e que não se configura como um Transtorno Específico de Aprendizagem.

A última etapa do diagnóstico contará com as(os) profissionais da área da saúde (médicos(as), fonoaudiólogos(as), psicopedagogos(as), neuropsicólogos(as)) que farão a análise do histórico do paciente e confirmado o quadro de Transtorno Específico

de Aprendizagem, no caso dislexia, a equipe decidirá o melhor método de auxiliá-lo nas dificuldades levando em consideração as especificidades de cada um. Vale salientar que não existe um método específico para o tratamento da pessoa disléxica.

### **Principais características de um disléxico**

As dificuldades de aprendizagem apresentadas por um(a) aluno(a) disléxico(a) não seguem um padrão e variam no decorrer da vida escolar. Por isso, salientamos a importância da tríade no processo do diagnóstico supracitado e a constante observação das pessoas que convivem com esse sujeito.

Para compreendermos de que forma esse transtorno apresenta-se analisaremos o módulo 1, Problemas de Aprendizagem, da cartilha *Todos Entendem* (2015). No início da vida acadêmica o(a) aluno(a) demonstra dificuldades na pronúncia de alguns sons (fonemas), escrita, reconhecimento das letras do próprio nome e resistência em manter a fala infantilizada, entre outros.

Ao chegar ao Ensino Fundamental I os aspectos relacionados à dislexia manifestam-se em relação aos alunos não discriminarem letras cujo os sons sejam semelhantes, invertem a grafia de letras e números parecidos, apresentam lentidão ao copiar o conteúdo da lousa e dificuldade para aprender as letras do alfabeto e a tabuada.

Durante o Ensino Fundamental II, que compreende do 6º ao 9º ano, uma das características apresentadas pelo aluno(a) disléxico(a) são os erros específicos na leitura. Podendo apresentar aglutinação de palavras, trocas de posição e omissão de letras. Além de tendência a inventar ou adivinhar as palavras; dificuldade de soletração; resistência em ler em voz alta; demorar a finalizar as tarefas ou se prejudicar ao dividir o tempo para realização de questões em uma prova, deixando respostas em branco; dificuldade para compreender textos, piadas, provérbios, gírias e problemas matemáticos.

No Ensino Médio, a pessoa disléxica pode ter dominado a decodificação de palavras, mas a leitura permanece lenta e trabalhosa. Com dificuldade para soletrar palavras complexas, tendência a problemas na compreensão da leitura e na expressão

escrita. Demonstra vocabulário empobrecido, dificuldade para planejar e elaborar textos escritos, reproduzir histórias e entender conceitos abstratos.

Na universidade e na vida adulta muitas dessas dificuldades acima descritas podem persistir. Com isso, o(a) aluno(a) precisará reler o material diversas vezes para compreender ou captar o ponto principal do conteúdo lido, podendo também ter problemas para realizar inferências.

## Legislação

Há Leis que dão suporte ao aluno disléxico, visto que sua vida escolar será prejudicada caso ele não seja assistido adequadamente. Para esclarecermos essas questões legais abordaremos o texto *Legislação que ampara o disléxico*, da advogada Simoni Lopes de Sousa<sup>3</sup>. No artigo a autora apresenta dispositivos que garantem ao aluno atendimento especializado em sala de aula, como, tempo adicional nas provas, avaliações de forma oral, currículo e material adaptado.

A autora elenca seis aspectos fundamentais presentes no texto da *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 1988, que asseguram aos alunos disléxicos direito a esses serviços.

O primeiro ponto abordado por Sousa consiste no fato de que, no texto constitucional, o direito à Educação faz parte do rol de cláusulas pétreas. Sendo proibida sua retirada do texto original, visando, segundo a autora, à segurança jurídica e a indiscriminação do indivíduo. Portanto, qualquer estabelecimento de ensino público ou privado que agir em desacordo com esse ordenamento estará atuando de forma inconstitucional.

O segundo aspecto discutido refere-se ao Art. 5º, §1º de nossa Constituição. No referido, assegura-se ao indivíduo a igualdade perante a Lei. Porém, este princípio de igualdade não pode ser

---

<sup>3</sup> Cf.: *Legislação que ampara o disléxico*, por Simoni Lopes de Sousa ao site do Instituto ABCD. Disponível em: [www.dislexclub.com/legislacao-que-ampara-o-aluno-dislexico](http://www.dislexclub.com/legislacao-que-ampara-o-aluno-dislexico). Acesso em: 17/09/2019.

interpretado apenas do ponto de vista formal, é preciso considerá-lo, também, a partir do ponto de vista material. Em outras palavras, esse princípio permite tratar os desiguais de formas desiguais. Dessa forma, é garantido por Lei que os(as) alunos(as) diagnosticados com Transtornos Específicos de Aprendizagem recebam formas diferenciadas de ensino para que não haja prejuízos em sua vida acadêmica.

O terceiro tópico tratado pela autora é o Art. 205 da Constituição Federal. Nesse artigo temos a obrigatoriedade da educação a todos os cidadãos. Sendo dever da família matricular e zelar para que o(a) aluno(a) frequente a escola, assim como, é dever do Estado assegurar o acesso e a permanência destes(as). Com isso, a recusa de qualquer estabelecimento escolar público ou privado em matricular qualquer aluno(a), seja ele(a) com ou sem deficiência ou que apresente algum tipo de TEAp, é um descumprimento da Lei.

O quarto elemento exposto pela autora refere-se ao Art. 206, inciso I da Constituição Federal, nesse artigo complementa-se o texto supracitado. No qual, os Legisladores repeliram “qualquer forma de discriminação, assegurando, como direito fundamental, a igualdade perante a Lei”.

O quinto ponto elencado por Sousa refere-se ao Art. 209 da Constituição Federal que assegura ao aluno com alguma necessidade educacional especial o direito a uma educação inclusiva no sistema regular de ensino que compreende tanto o setor público como as escolas privadas. Ficando a cargo dessas disporem de ambientes adaptados que possibilitem a mobilidade das pessoas com deficiência física, profissionais intérpretes para alunos(as) surdos(as) e material pedagógico em Braille para alunos(as) cegos(as).

O sexto e último aspecto discutido por Sousa compreende o texto do Art. 227. O qual evoca o “dever da família, da sociedade e do Estado de assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem” o direito a proteção de forma absoluta. Sendo as diretrizes que garantem a criação de serviços especializados às pessoas com deficiência, bem como de inclusão destas.

Preceito que mais tarde foi regulamentado pelo *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990), reafirmando o compromisso com a proteção de crianças e adolescentes indiscriminadamente.

Os pontos discutidos por Sousa contemplaram a discussão que propusemos na oficina e no presente capítulo, no que diz respeito ao direito à educação por qualquer aluno(a) independente se apresenta ou não transtornos específicos de aprendizagem.

Além das diretrizes citadas acima temos a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (1996), que assegura o direito a esses educandos de receber atendimento diferenciado.

O capítulo V da LDB dispõe sobre a Educação Especial, no § 1 do Art. 59 regulamenta ao aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem o direito de currículo adaptado, métodos, técnicas e recursos que auxiliem na apreensão do conteúdo, assim como uma organização específica que atenda suas necessidades escolares.

Embora o(a) aluno(a) com dificuldade de aprendizagem já tivesse seu direito ao atendimento educacional especializado assegurado, não havia uma legislação específica para os(as) alunos(as) disléxicos.

Em 07 de abril de 2010, o senador federal Gerson Camata do PMDB/ES apresentou o Projeto de Lei- PL 7.081 (2010) que dispõe sobre o diagnóstico e o tratamento da dislexia e do Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade na educação básica. Atualmente o projeto transita no Senado sob nova numeração. É o Projeto de Lei 3.517 (2019) e até o momento o texto final segue aguardando a apreciação do Senado Federal.

Além da PL supracitada tivemos grandes avanços em relação aos alunos diagnosticados com TEAp. A exemplo disso temos a iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) que disponibiliza para alunos disléxicos formas de atendimento diferenciadas para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Sendo que no ato da inscrição o(a) aluno(a) solicita o apoio desejado mediante envio de diagnóstico.

Os atendimentos especializados ofertados para os(as) alunos(as) disléxicos(as) são: um profissional para auxiliar na leitura,

descrição de imagens, transcrição das respostas e da redação, além de tempo adicional equivalente a 60 minutos.

Outro exemplo são os atendimentos prestados pelo Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. O programa garante o atendimento às pessoas com necessidades especiais no ingresso à UNIOESTE por meio de banca especial.

Para tanto os(as) alunos(as) interessados(as) que apresentam alguma necessidade especial (Dislexia, TDAH, TEA, deficiência visual, deficiência auditiva, cadeirante, baixa visão etc.), poderão solicitar no ato da inscrição o acompanhamento da banca especial para as devidas adaptações, tais como (tradutor/intérprete de língua brasileira de sinais, leitor, prova ampliada, entre outros, bem como a prorrogação em até 50% do tempo de prova.

O programa conta com profissionais leitor/transcritor que auxiliam na leitura de textos e descrição de imagens, por exemplo. A transcrição envolve a fidelidade ao transcrever as respostas nas provas objetivas/discursivas conforme as respostas do acadêmico, ou seja, sem haver qualquer alteração.

Esses atendimentos diferenciados aos alunos com diagnósticos de TEAp são estratégias necessárias se quisermos concretizar um projeto de educação inclusiva em que as diferenças sejam enfatizadas no sentido positivo, com o objetivo de alcançar a equidade no acesso ao conhecimento.

## **O dislético em sala de aula**

Com base no capítulo *AND: Transtornos de Aprendizagem – A Formação e Intervenção do Professor*, da cartilha *Guia de Boas Práticas* (2017), elencamos algumas estratégias que irão contribuir com os profissionais da educação no processo de ensino/aprendizagem de alunos disléxicos.

- É recomendável que os(as) professores(as) adotem em suas aulas explicações sem demasiados rodeios. Procurar ser direto ao fazer a explanação da matéria e trazer objetos concretos

## DISLEXIA

- para exemplificar o que está sendo trabalhado. Dessa forma, o aluno com dislexia terá mais facilidade para apreender;
- Outra questão a ser considerada pelo profissional é a possibilidade de fazer uso das especificidades detalhadas no diagnóstico de cada aluno(a) para auxiliá-lo de forma pontual;
  - Estabelecer uma rotina em sala de aula e planejar as atividades para que aconteçam de modo sequencial, desse modo, o tempo em sala de aula será melhor aproveitado;
  - Não se limitar ao livro didático e a lousa (quadro negro); fazer uso de materiais diferenciados como jogos educativos, atividades práticas em grupo ou individual e filmes;
  - Proporcionar maior tempo para que o(a) aluno(a) desenvolva as atividades solicitadas, assim como tempo a mais nas avaliações.

O(a) aluno(a) disléxico(a), como qualquer outro(a) que apresente algum transtorno de aprendizagem, em muitos casos pode apresentar baixo autoestima devido aos preconceitos que acabam sofrendo por não se enquadrarem na forma esperada para o desenvolvimento escolar. Por isso, é importante que os profissionais da educação que atuam com esse sujeito trabalhem formas de melhorar sua autoestima no ambiente escolar e também que orientem a família do(a) aluno(a) disléxico(a) para que se faça o mesmo em casa. Por fim, os(as) professores(as) podem realizar conversas com a turma sobre o tema com a finalidade de esclarecer e evitar preconceitos.

## APLICAÇÃO

A presente oficina foi ministrada para profissionais do Ensino Superior e profissionais que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais do município Toledo-PR. O objetivo foi explanar conteúdos com base teórica sobre a dislexia e trocar experiências que envolvem a temática.

No decorrer da oficina os participantes relataram suas dificuldades em trabalhar com alunos disléxicos ou com deficiência devido ao tempo disponível e o baixo rendimento alcançados por estes.

## RESULTADOS OBTIDOS

A presente oficina provocou dois sentimentos. Por um lado, a sensação de felicidade em adentrar em um espaço que há muito a contribuir e que essa contribuição fará grande diferença no modelo escolar, pois, nossas discussões durante a oficina foram orientadas pelo paradigma de que precisamos reestruturar nossa forma de ensino para deixar de excluir os sujeitos devido suas diferentes formas de apreender.

Por outro, o sentimento de medo, o qual nos preocupa. Esse sentimento é provocado pelo oposto do citado acima, ou seja, há profissionais resistentes a mudanças qualitativas, o que contribuiria para a permanência das relações e métodos tradicionais de ensino.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. *Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Brasília, 2012.

INSTITUTO ABCD. *Todos Entendem: conversando com os pais sobre como lidar com a Dislexia e outros Transtornos Específicos de Aprendizagem*, 2015. Disponível em: [institutoglia.com.br/wp-content/uploads/2019/01/DISLEXIA-INSTITUTO-ABCD.pdf](http://institutoglia.com.br/wp-content/uploads/2019/01/DISLEXIA-INSTITUTO-ABCD.pdf). Acesso em: 29/07/2019.

NAVAS, Ana Luiza; *et al.* (Org.). *Guia de boas práticas: do diagnóstico à intervenção de pessoas com transtornos específicos de aprendizagem*. São Paulo: Instituto ABCD, 2017.

ESTILL, Cléia Argolo. PAVÃO, Vania. AND: Transtornos de Aprendizagem – A Formação e Intervenção do Professor. In: NAVAS, Ana Luiza; *Et. al.* (Org.). *Guia de boa práticas: do diagnóstico à intervenção de pessoas com transtornos específicos de aprendizagem*. São Paulo: Instituto ABCD, 2017.

TELES, Paula. Dislexia: como identificar? Como intervir? In: *Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar*, v. 20, n. 6, 2004. Disponível em: [www.rpmgf.pt/ojs/index.php/rpmgf/article/view/10097/9834](http://www.rpmgf.pt/ojs/index.php/rpmgf/article/view/10097/9834). Acesso em: 29/07/2019.

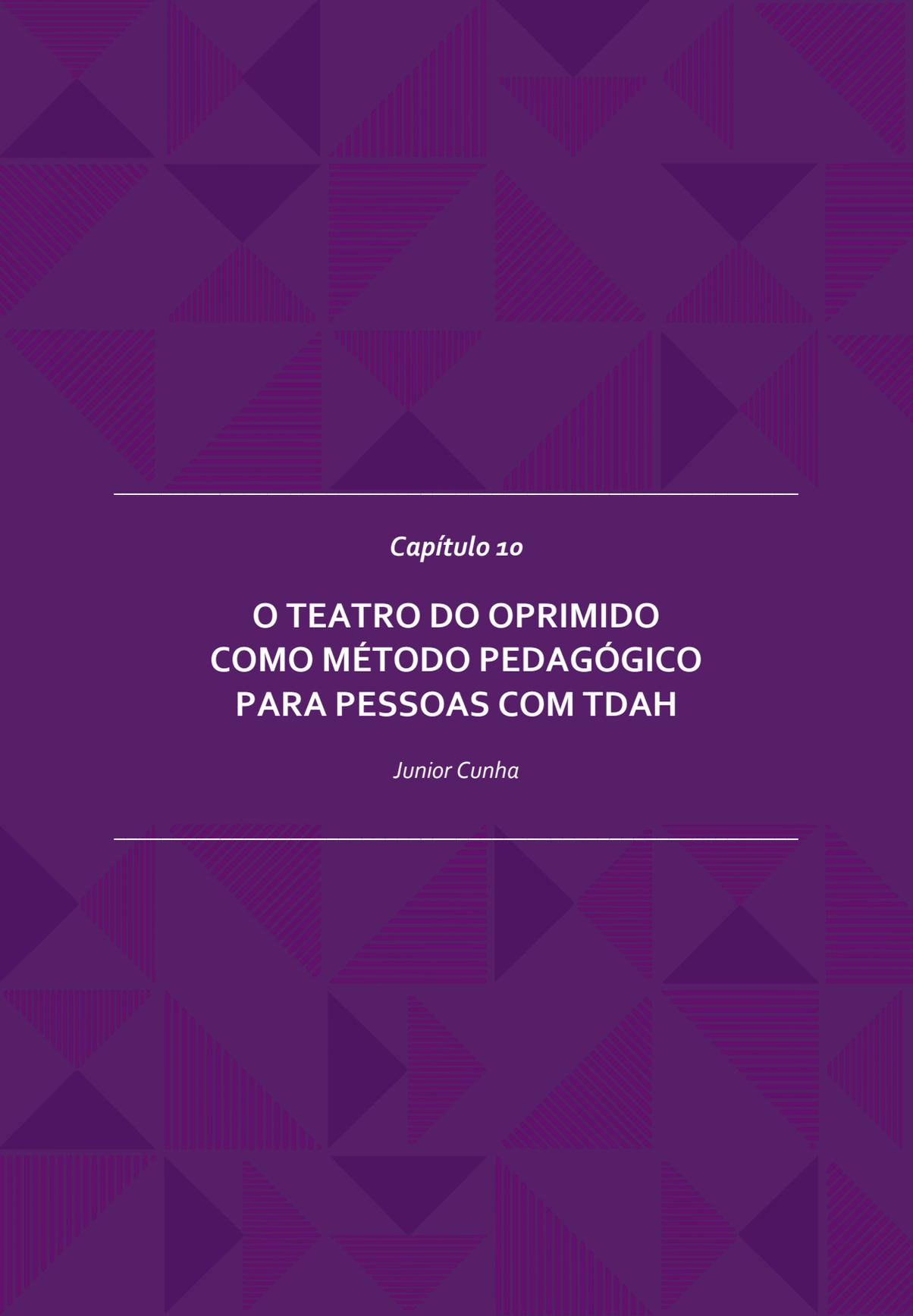
UNIOESTE. COU. Resolução nº 209/2016-CEPE, de 6 de outubro de 2016. *Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) da Unioeste*. Disponível em: [www5.unioeste.br/portalunioeste/arquivos/proex/pee/209\\_2016\\_CEP\\_E.pdf](http://www5.unioeste.br/portalunioeste/arquivos/proex/pee/209_2016_CEP_E.pdf). Acesso em: 30/09/2019.

## SITES CONSULTADOS

*Instituto ABCD* (iABCD).

Link: [www.institutoabcd.org.br](http://www.institutoabcd.org.br). Acesso em: 25/07/2019.





---

*Capítulo 10*

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

*Junior Cunha*

---

## JUNIOR CUNHA

Graduando do curso de Licenciatura em Filosofia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus Toledo-PR*. Desenvolve pesquisa nas áreas de Teatro e Filosofia com enfoque em William Shakespeare. É autor de *Educação e Direitos Humanos* e *A filosofia de Nietzsche: noções introdutórias*. Para mais, escreve e publica, sobretudo, nos campos da Filosofia Política e da Ética. É integrante do projeto de extensão Oficinas Pedagógicas Inclusivas em Educação Especial e subcoordenador dos cursos de extensão Produção de Artigos Científicos e Bobbio Originale: *L'età dei diritti*.

---

## INTRODUÇÃO

O Teatro do Oprimido se trata de um conjunto de exercícios, jogos e técnicas teatrais que, devidamente aplicadas como método pedagógico, podem contribuir para o estabelecimento, manutenção e equilíbrio de relações interpessoais, estimular a criatividade e dar espaço à espontaneidade, para mais, é eficiente como ferramenta de transformação do comportamento humano e mudanças na *práxis* social. Aplicável a todo e qualquer indivíduo, o Teatro do Oprimido, empregado como método pedagógico para pessoas com TDAH auxilia no desenvolvimento de habilidades para o aprendizado e fixação de conteúdos didáticos.

A utilização pedagógica do Teatro do Oprimido pode oferecer ao(a) aluno(a) o desenvolvimento de habilidades essenciais ao aprendizado, como: criatividade, imaginação, memória e autonomia. Além de servir como recurso prático na resolução de problemas cotidianos. O teatro, em geral, é um estimulante das capacidades individuais e da integração coletiva. Nesse sentido, pessoas com TDAH, assim como as demais, podem encontrar no Teatro do Oprimido um potencializador de sua criatividade e interações sociais. Quando o(a) participante dos jogos cênicos se sente incluso(a) no grupo, questões que tangenciam a individualidade, como vencer ou ser o(a) melhor, são suplantadas pelo estímulo de se estar pertencendo a uma equipe/elenco.

No tangente aos avanços individuais no que se refere a alunos(as) com TDAH, ao analisarmos as práticas comuns de ensino-aprendizagem, isto é, cópia e memorização forçada, o déficit

educacional é ainda maior do que em alunos(as) sem o transtorno, isto pois, segundo Vasconcellos (2013, p. 22):

Na criança com TDAH nem a cópia nem a memorização interferem, ou melhoram a aprendizagem. A memorização só acontecerá de modo significativo quando trabalhada em atividades lúdicas. Brincando a criança consegue entender e registrar conteúdos que de outra forma não conseguiria. A aprendizagem será uma mera reprodução dos conteúdos das disciplinas através de memorização que serão verificadas (medidas) com as avaliações. Ou seja, não existirá abertura pra que o aluno explore, manipule, formule e exponha seu ponto de vista, suas conjecturas sob determinado conhecimento.

Atividades lúdicas, em especial o Teatro do Oprimido, nesse sentido, oferece ao(à) aluno(a) a possibilidade de aprender conteúdos específicos de diversas disciplinas agrupados em um único exercício teatral. Continua Vasconcelos (2013, p. 22):

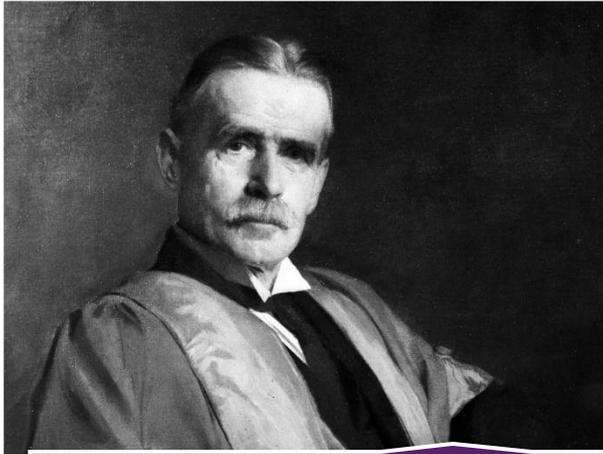
A cópia é para ela [criança com TDAH] um processo mecânico, cansativo, que na maioria das vezes não consegue concluir. Em desvantagem deixa de participar da ação. Ela precisa da adaptação para acomodar-se ao grupo e da atividade lúdica para assimilar o conteúdo, tornando a aprendizagem significativa, viabilizando a sua participação.

Logo, exercícios cênicos elaborados e aplicados com finalidade pedagógica proporciona ao(à) aluno(a), com ou sem TDAH, uma maneira de pôr em prática aquilo que aprende ao mesmo tempo em que está aprendendo.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O pediatra George Still, em 1902, fez a primeira descrição do que hoje chamamos de TDAH. Still se baseou em casos clínicos de crianças com hiperatividade e outras alterações de comportamento que não podiam ser explicadas por falhas educacionais ou ambientais,

mas que deveriam ser provocadas por algum transtorno cerebral ainda desconhecido.



**FIGURA 1:** George Frederic Still (1868-1941)

Crianças com TDAH, dado suas dificuldades de se concentrarem e fixarem sua atenção em determinada atividade, apresentam alto nível de ansiedade o que pode resultar no desenvolvimento de quadros de depressão e apatia durante o processo de aprendizagem. O esforço excessivo que a criança faz para corresponder as exigências estipuladas pelo professor ou o educador acaba agravando sua desatenção, isto é, crianças com TDAH quando colocadas sob pressão se tornam ainda mais desatentas. Quanto maior o nível de desatenção que a criança atinge, maior será o sentimento de exclusão. Como a criança com TDAH não consegue se adaptar e atender as mesmas expectativas de crianças sem o transtorno, elas acabam se sentindo não incluídas no meio em que estão inseridas.

A elaboração de didáticas para crianças com TDAH esbarra na dificuldade de reconhecer e conciliar os estímulos adequados aos que tem o transtorno e aos que não tem. O fato de crianças com TDAH não fixarem a atenção em determinada atividade é justamente pela falta de estímulos adequados a sua situação. O comum é que crianças com o transtorno tendam a cobrir o maior número possível de

informação, isto é, ao invés de se focarem em algo em específico e estabelecer uma direção fim, eles tentam captar tudo que está a sua volta. Como consequência, ao executarem determinada atividade qualquer coisa ao seu redor lhes chamam a atenção.

A questão é que crianças com TDAH têm maior dificuldade em aprimorar a atenção voluntária:

A atenção voluntária nos permite fazer uma escolha do objeto a que voltaremos nossa atenção. Essa atenção, a voluntária, nos leva a focalizar um determinado objeto, “desligando-nos” dos demais estímulos que estão ao nosso redor. [...] ao longo de nosso desenvolvimento, vamos substituindo estímulos externos por estímulos internalizados e somos capazes de dirigir, voluntariamente, nossa atenção para elementos do ambiente que temos definido como relevantes (TANAKA, 2008, p. 66).

Desse modo, crianças com TDAH enfrentam várias dificuldades em atividades comuns no dia a dia das escolas, por isso a importância em se pensar metodologias que procure atender as necessidades de quem possui o transtorno. Além da desatenção, as crianças com TDAH possuem hiperatividade e impulsividade. A partir da intensidade dessas características se determina o modo como o TDAH se apresenta, que pode ser: combinado, predominantemente desatento e predominantemente hiperativo (OLIVIER, 2018, p. 80):

- **Combinado:** Quando os sintomas igualam-se em desatenção, hiperatividade e impulsividade.
- **Desatento:** Quando os sintomas pendem para a desatenção, variando desde simples desatenção até grande alienação.
- **Hiperativo-Impulsivo:** Quando os sintomas aliam-se à hiperatividade-impulsividade.

A Cartilha sobre TDAH elaborada pela Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA, p.13) traz as seguintes informações:

A Associação Americana de Psiquiatria, através de uma publicação oficial chamada Diagnostic and Statistic Manual

## TDAH

(DSM, que está na sua quinta edição, a DSM-V), propõe que para se diagnosticar TDAH devem estar presentes no mínimo 6 de uma lista de 9 sintomas de desatenção e/ou, no mínimo, 6 de uma lista de 9 sintomas de hiperatividade e impulsividade.

Conforme o DSM-V (2014, p. 59) os sintomas da desatenção são:

- a. Frequentemente não presta atenção em detalhes ou comete erros por descuido em tarefas escolares, no trabalho ou durante outras atividades (p. ex., negligencia ou deixa passar detalhes, o trabalho é impreciso).
- b. Frequentemente tem dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas (p. ex., dificuldade de manter o foco durante aulas, conversas ou leituras prolongadas).
- c. Frequentemente parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente (p. ex., parece estar com a cabeça longe, mesmo na ausência de qualquer distração óbvia).
- d. Frequentemente não segue instruções até o fim e não consegue terminar trabalhos escolares, tarefas ou deveres no local de trabalho (p. ex., começa as tarefas, mas rapidamente perde o foco e facilmente perde o rumo).
- e. Frequentemente tem dificuldade para organizar tarefas e atividades (p. ex., dificuldade em gerenciar tarefas sequenciais; dificuldade em manter materiais e objetos pessoais em ordem; trabalho desorganizado e desleixado; mau gerenciamento do tempo; dificuldade em cumprir prazos).
- f. Frequentemente evita, não gosta ou reluta em se envolver em tarefas que exijam esforço mental prolongado (p. ex., trabalhos escolares ou lições de casa; para adolescentes mais velhos e adultos, preparo de relatórios, preenchimento de formulários, revisão de trabalhos longos).
- g. Frequentemente perde coisas necessárias para tarefas ou atividades (p. ex., materiais escolares, lápis, livros, instrumentos, carteiras, chaves, documentos, óculos, celular).

- h. Com frequência é facilmente distraído por estímulos externos (para adolescentes mais velhos e adultos, pode incluir pensamentos não relacionados).
- i. Com frequência é esquecido em relação a atividades cotidianas (p. ex., realizar tarefas, obrigações; para adolescentes mais velhos e adultos, retornar ligações, pagar contas, manter horários agendados).

Conforme o DSM-V (2014, p. 60) os sintomas da hiperatividade e impulsividade são:

- a. Frequentemente remexe ou batuca as mãos ou os pés ou se contorce na cadeira.
- b. Frequentemente levanta da cadeira em situações em que se espera que permaneça sentado (p. ex., sai do seu lugar em sala de aula, no escritório ou em outro local de trabalho ou em outras situações que exijam que se permaneça em um mesmo lugar).
- c. Frequentemente corre ou sobe nas coisas em situações em que isso é inapropriado. (Nota: Em adolescentes ou adultos, pode se limitar a sensações de inquietude.)
- d. Com frequência é incapaz de brincar ou se envolver em atividades de lazer calmamente.
- e. Com frequência “não para”, agindo como se estivesse “com o motor ligado” (p. ex., não consegue ou se sente desconfortável em ficar parado por muito tempo, como em restaurantes, reuniões; outros podem ver o indivíduo como inquieto ou difícil de acompanhar).
- f. Frequentemente fala demais.
- g. Frequentemente deixa escapar uma resposta antes que a pergunta tenha sido concluída (p. ex., termina frases dos outros, não consegue aguardar a vez de falar).
- h. Frequentemente tem dificuldade para esperar a sua vez (p. ex., aguardar em uma fila).
- i. Frequentemente interrompe ou se intromete (p. ex., mete-se nas conversas, jogos ou atividades; pode começar a usar as coisas de outras pessoas sem pedir ou receber permissão; para adolescentes e adultos, pode intrometer-se em ou assumir o controle sobre o que outros estão fazendo).

## O Teatro do Oprimido e seu uso como método pedagógico

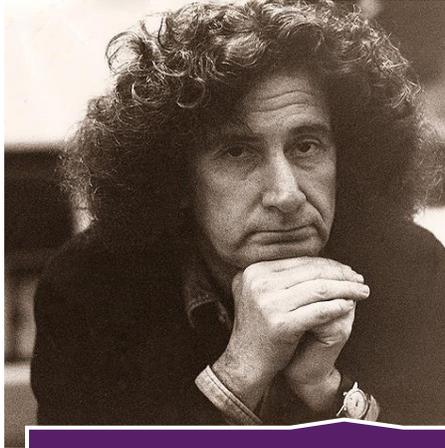


FIGURA 2: Augusto Boal (1931-2009)

Elaborado pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal (1931-2009), o Teatro do Oprimido é um método teatral constituído por vários exercícios, jogos e técnicas de teatro. Destinado a qualquer pessoa em qualquer idade, o método de Boal, segundo Luz e Silva (2018, p. 125):

Constituindo-se de uma arma de luta para libertação de todos os oprimidos do mundo, que tenham a intrepidez e aspiração necessárias para transformar suas realidades. Para estes, o teatro do oprimido possui um método com ferramentas e técnicas capazes de transformar a vida dos indivíduos, resgatando os interesses que geralmente lhes são podados na sociedade.

A interpretação que Boal tem do ser humano é que este é um "ser teatro": possui em si o poder de ser o autor e protagonista de sua história. Nesse sentido, para se deixar de ser um mero "espectador" e passar a ser "ator", é necessário conhecer o próprio corpo, nosso meio de expressão. Ter ciência de nossas limitações é o primeiro passo para criarmos meios de superá-las.

De acordo com Boal (1996, p. 29) “o Teatro do Oprimido desenvolve-se em três vertentes principais: educativa, social e terapêutica”, que podem ser identificadas nas técnicas que compõem o Teatro do Oprimido, por exemplo, teatro jornal; teatro imagem; teatro invisível; teatro fórum e o teatro legislativo. Os exercícios do Teatro do Oprimido buscam atingir todos os âmbitos de nossas vidas, desse modo, quando nos dispomos participar de atividades pensadas a partir do método de Boal, nos exercitamos por inteiro, indo da memória a musculatura, do sensorial a imaginação e a emoção.

**Teatro jornal:** de acordo com Vasconcellos (2013, p. 94):

O teatro jornal tem na sua metodologia a transformação de notícias de jornal ou qualquer outro material não dramático em cenas teatrais. O que permite à criança desenvolver a imaginação, a fantasia e a criatividade. Possibilita descobrir afinidades com o texto definindo o papel que poderá assumir. Nesta técnica, encena-se o que se perdeu nas entrelinhas das notícias censuradas, criando imagens que revelam silêncios.

A partir de notícias de jornais, matérias de revistas, postagens em blogs e redes sociais, programas televisivos etc. é possível fazer com que os(as) alunos(as) mergulhem em um novo mundo. Com o estímulo correto e com o material muito bem escolhido é possível trabalhar qualquer tema de qualquer disciplina. Além de ser atrativo para os(as) alunos(as) em geral, no que se refere aos que possuem o TDAH, é um meio de lhes proporcionar vários materiais os(as) deixando livres para passarem de uma informação para outra, ao invés de ficarem presos(as) a um conteúdo específico de um livro didático, da lousa ou tendo de prestar atenção somente no professor que explica determinado assunto.

O ponto chave para se trabalhar as três principais características do TDAH – desatenção, hiperatividade e impulsividade – será no momento de transformar as informações obtidas em cenas teatrais. Por ser uma atividade em que a criatividade fala mais alto do que a disciplina, a desatenção será compensada pelo interesse em participar ativamente da atividade. E como no teatro cada ator deve

aproveitar ao máximo suas exclusivas características, a hiperatividade deve ser pensada não como empecilho à prática teatral, mas como um elemento a ser considerado e utilizado no momento de criação dos personagens. Dessa forma, papéis que exigem mais animação e movimentos acentuados podem ser executados com perfeita maestria por pessoas com TDAH.

É importante lembrar que o Teatro do Oprimido se trata justamente de dar voz aos oprimidos, isto é, permitir os mais diversos modos de se expressar. Portanto, as cenas devem ser montadas não com o rigor e concatenação exigidos por alguns diretores de teatro, mas permitindo que os(as) alunos(as) se expressem da maneira que se sentirem mais confortáveis. Nesse sentido, efetivamente os(as) estudantes são autores e protagonistas das cenas que representam. No caso das crianças com TDAH, isso permitirá que elas manifestem sua impulsividade como elemento da dramaturgia.

**Teatro imagem:** no teatro imagem se busca a expressão de linguagens não verbais, ou seja, os participantes criam imagens apenas com poucos ou nenhum objeto e seus corpos. A ideia é que se faça composições corporais que se atenda a determinado tema ou expresse um problema ou conflito individual ou do grupo que participa da cena. A partir do tema ou problema selecionado para então criar a imagem/cena, busca-se que os sentimentos advindos dessas questões sejam também expressados no momento de compor a cena, dessa forma tanto os sentimentos como o problema em si são transformados em imagem concreta. Para Boal (2011, p. 88 *apud* VASCONCELLOS 2013, p. 97):

Um movimento corporal é um pensamento. Um pensamento também se exprime corporalmente. É fácil compreender isso observando os casos mais evidentes: a ideia de comer pode provocar salivação [...], o amor pode provocar um sorriso, a raiva pode provocar o endurecimento da face.

A importância das imagens/cenas é que elas não são desligadas da realidade, assim como vão além de uma simples expressão da realidade. São, propriamente, partes da realidade. Mais

ainda, por via das imagens é possível entender as particularidades do mundo e expor nossa perspectiva de determinada questão. Nesse sentido, não há errado ou certo quando se compõe essas imagens, nelas estão contidas a vivência e experiências de um indivíduo ou grupo, assim como seus desejos ou frustrações. O teatro imagem, portanto, é uma ferramenta de autoconhecimento e de superação de nossos medos, o que é de extrema importância para crianças com TDAH.

As crianças com TDAH apresentam problemas que vão além do âmbito da transmissão de conhecimento. Como podemos transmitir o saber a crianças que se sentem inseguras diante do voltar-se para si mesmas, necessário à busca, à associação, à formação da imagem da palavra a ser lida ou do conflito a ser solucionado? [...] elas querem aprender tanto quanto as outras, mas com uma condição: não querem se confrontar com as exigências e pressões do aprendizado. O medo a questionamentos, a exposição pública, afasta de imediato essa criança do convívio coletivo (VASCONCELLOS 2013, p. 97).

**Teatro invisível:** escreve Vasconcellos (2013, p. 101):

O teatro invisível consiste em atuar representando papéis em lugares públicos, sem que haja conhecimento prévio das pessoas que lá se encontram, de que se trata de uma cena teatral. Aqui a criança desenvolve a capacidade de falar em público, trabalhando a inibição e o medo de se expor diante das pessoas.

Nesse sentido, no teatro invisível a ação teatral é tanto ficcional como real, ou seja, ambas se interpretam. O ator(atriz), portanto, deve estar plenamente consciente dos problemas e conflitos presentes no meio em que se está representando a cena. O teatro invisível busca a aproximação entre os atores/atrizes e os espectadores, fazendo destes o que Boal chama de *espect-atores*, logo, o tema a partir do qual se elabora a cena a ser representada

precisa ser minuciosamente investigado, pensando cada elemento do tema escolhido.

Cabe ressaltar que a participação dos espectadores na cena deve ser feita de forma livre e espontânea, o objetivo do teatro invisível não é expor os personagens que se disponham a participar das cenas, mas colocar determinada questão opressiva em evidência a levando ao debate, donde pode surgir maneiras de remediá-la. Segundo Lemos (2017, p. 21)

No Teatro Invisível, a ação dramática se inicia no impedimento do indivíduo em alcançar o seu objetivo, os atores devem lançar aos espectadores a situação de opressão na qual o personagem se encontra com a intenção de fazê-los posicionar-se. A ação dramática acontece em sua totalidade a partir do momento em que os espectadores agem, momento denominado como fórum.

O teatro invisível, portanto, além de sua ludicidade, se caracteriza por levantar questões políticas, éticas e filosóficas, aguçando o senso crítico de seus participantes. Para alunos(as) com TDAH é uma ótima ferramenta para incluí-los(as) em discussões, permitido assim que também tenham voz e, ainda mais, que sejam ouvidos(as).

**Teatro fórum:** segundo Lemos (2017, p. 21):

As encenações no Teatro Fórum são embasadas em fatos reais e se referem ao conflito entre personagens oprimidos/protagonista e opressores/antagonista; seus interesses devem ser mostrados de forma clara e objetiva, até o momento em que o oprimido fracassa na ação. Instaura-se então o fórum: momento em que a discussão dramática e teatral do tema proposto se realiza.

O teatro fórum, portanto, se constitui da relação e posterior junção entre o que se passa no palco e plateia. Dessa maneira, a barreira entre palco e plateia é dissolvida e há um diálogo direto entre

atores/atrizes e espectadores. Até o momento que devidamente estimulado o espectador decida entrar em cena onde se tornará o protagonista e deverá propor formas alternativas de agir ante determinada questão. Logo, temos o que Boal chama de *espect-ator*.

O ponto central da dinâmica do teatro fórum, é a necessidade de se aprimorar a consciência de coletividade. Nesse sentido, emergem do espectador os fundamentos éticos e estéticos necessários à discussão de questões pertinentes ao grupo social em que se está inserido. O objetivo é criar caminhos que tangenciem a estética e a política oferecendo soluções para as questões suscitadas durante os debates.

A técnica do teatro fórum ao proporcionar a discussão do que causa opressão, possibilita que alunos(as) com e sem TDAH percebam que enfrentam opressões tanto similares como diferentes.

**Teatro legislativo:** similar ao teatro fórum, o teatro legislativo discute questões relacionadas a normas e leis que devem ser propostas como meio de resolução de determinado problema. Para melhor execução da técnica é aconselhável a presença de um(a) advogado(a) ou de alguém com amplo conhecimento jurídico. Essa prática consiste em encenar determinado conflito sugerindo leis que poderiam evitá-lo. Posteriormente essas sugestões são discutidas e apresentadas a advogados(as) e/ou quem possua conhecimentos jurídicos.

Para Vasconcellos (2013, p. 116) por meio do teatro legislativo é possível buscar:

[...] a resolução dos conflitos encontrados na sala de aula, no cotidiano escolar, através de acordo e regras elaboradas e discutidas pelo grupo e para o grupo, com o intuito de promover a inserção do leitor TDAH nas atividades práticas, o respeito a suas dificuldades, ao medo de expor em público, que certa forma amenizará a opressão e o preconceito imposto pelo grupo.

Nesse sentido, o teatro legislativo pode proporcionar meios de integração e socialização entre os(as) alunos(as) com e sem TDAH,

além de estabelecer normas que viabiliza uma convivência mais saudável e livre de preconceitos.

## APLICAÇÃO

A aplicação da presente oficina é efetivada em três partes: (1) apresentar o TDAH, (2) apresentar o Tetro do Oprimido e as técnicas mencionadas acima e (3) colocar em prática uma delas. A aplicação se dá em 4h, sendo uma 1h para a primeira e segunda parte e 2h para a terceira parte. A efeito de expormos com o máximo de detalhes o modo como a aplicação da oficina foi pensada, segue um relato de sua primeira aplicação, realizada em 15 de junho de 2019. Na ocasião a oficina teve como participantes professoras e professores estaduais e municipais de Toledo-PR.

A primeira e segunda parte da oficina consistiu em expormos, por meio de slides e contando com alguns recursos audiovisuais, como imagens ilustrativas e vídeos do YouTube, o que é descrito sobre o TDAH e o Teatro do Oprimido como método pedagógico nas seções anteriores do presente texto.

Iniciamos a oficina com um breve resumo do que é o TDAH, apresentamos que o transtorno ocorre devido a alterações no funcionamento neurológico das pessoas que possuem o TDAH. Com isso, resultando em atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor, dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, baixo rendimento em atividades do dia a dia escolar ou da rotina de trabalho e outros agravantes secundários.

Na sequência, exibimos um vídeo<sup>1</sup> produzido pela Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA) com histórias reais de pessoas com o transtorno. O vídeo remete às barreiras que as pessoas com o transtorno enfrentam para se inserirem na sociedade. A compreensão de que o baixo rendimento, a dificuldade de concentrar-se, manter o foco em determinada atividade ou a constante inquietação podem estar atrelados a um transtorno, em grande parte das vezes, não

---

<sup>1</sup> Cf.: *TDAH - Histórias Reais*. Disponível em: [youtu.be/XfAp8\\_7o6OU](https://youtu.be/XfAp8_7o6OU). Acesso: em: 24/07/2019.

ocorre. Com isso, não é raro que pessoas com TDAH sejam vistas como preguiçosas, despreocupadas ou indisciplinadas.

As características citadas acima, comuns em pessoas com TDAH, não têm ligação direta com a forma que a pessoa foi educada, se lhe foi ou não atribuído limites, se lhe foi dado ou não afetividade. Em última instância, ao contrário do que algumas pessoas possam pensar, o TDAH não ocorre por conta das “fortes mudanças sociais dos últimos anos”, pelo uso cada vez mais frequente e intenso de aparelhos eletroeletrônicos ou da internet. O fato é que o TDAH é um transtorno neurobiológico com início ainda na primeira infância e que acompanhará toda a vida da pessoa com o transtorno. Para ilustrar o que queremos dizer quando nos referimos ao TDAH como um transtorno neurobiológico, exibimos um vídeo<sup>2</sup> produzido pela *King’s College London* sobre a temática.

Após a exposição sobre o TDAH e o Teatro do Oprimido, pensado como metodologia pedagógica, passamos para a terceira parte da oficina: pôr em prática uma das técnicas do Teatro do Oprimido listadas anteriormente. Na ocasião optamos pelo teatro jornal.

Iniciamos a terceira parte conduzindo os participantes em uma série de exercícios cênicos, desenvolvidos a partir das técnicas do Teatro do Oprimido. Os exercícios são voltados aos princípios básicos de atuação, como, consciência corporal e consciência espacial. A consciência corporal foi trabalhada em dois momentos: primeiro, por meio de um relaxamento muscular seguido de exercícios de aquecimento. Os participantes são levados a reconhecerem cada parte de seus corpos. Segundo momento, os participantes foram instruídos acerca da respiração diafragmática e seu papel fundamental aos atores/atrizes em cena.

A consciência espacial também foi trabalhada em dois momentos: primeiro, os participantes foram instruídos a andarem por todo o espaço estabelecendo pontos fixos como destino; segundo, ainda em movimento pela sala, os participantes foram instruídos a seguirem alguns comandos, com isso, além de aprimorarem a

---

<sup>2</sup> Cf.: *TDAH e o Cérebro*. Disponível em: [youtu.be/do2btp6tYTQ](https://youtu.be/do2btp6tYTQ). Acesso: em: 24/07/2019.

consciência espacial, também exercitaram a memória e a presença em cena.

Em seguida, os participantes foram divididos em dois grupos e escolheram matérias de revistas, notícias de jornais e charges relacionadas com o TDAH. A partir desses materiais foram orientados a desenvolverem na prática a técnica do teatro jornal, isto é, criarem uma cena pautada nas informações contidas nos materiais escolhidos. Na sequência, os grupos apresentaram as cenas elaboradas e promovemos um diálogo entorno as mesmas.

## RESULTADOS OBTIDOS

Com base no diálogo realizado logo após a apresentação das cenas desenvolvidas pelos grupos, a partir da técnica do teatro jornal do Teatro do Oprimido, julgamos que a oficina foi concluída com saldos positivos. Destaca-se, entre eles, o grande envolvimento dos participantes no processo de criação e apresentação das cenas desenvolvidas pelos grupos.

As cenas criadas e apresentadas serviram de mostra do aprendizado dos participantes durante a oficina. Os dois grupos conseguiram criar suas respectivas cenas abordando elementos sobre o TDAH que foram expostos ao longo da oficina e, ainda, os complementando com os materiais disponibilizados para criação das cenas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. 5. ed. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: [www.uniespirito.com.br/arquivos/dsm-v-transtorno-dissociativo-de-identidade.pdf](http://www.uniespirito.com.br/arquivos/dsm-v-transtorno-dissociativo-de-identidade.pdf). Acesso em: 10/01/2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO (ABDA). *Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade*. (Cartilha). Disponível em: [tdah.org.br/cartilhas-da-abda](http://tdah.org.br/cartilhas-da-abda). Acesso em: 10/01/2019.

BOAL, Augusto. *O arco íris do desejo: o método Boal de teatro e terapia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BOAL, Augusto. *200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

LEMONS, Taiana Souza. *Teatro invisível como experiência na escola*. 2017. 126 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Teatro, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

LUZ, Bruna dos Santos da; SILVA, Fabio Antônio da. O teatro do oprimido e a partilha do sensível. In: SILVA, Fabio Antônio da; *Et. Al.* (Org.). *O teatro no ensino da filosofia*. 1. ed. e-book. Toledo, PR: Vivens, 2018.

OLIVIER, Lou. *Distúrbios de aprendizagem e de comportamento*. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2018.

TANAKA, Pricila Junko. Atenção: reflexão sobre tipologias, desenvolvimento e seus estados patológicos sob o olhar psicopedagógico. In: *Construção psicopedagógica* v.16 n.13. São Paulo, dez. 2008. Disponível em: [pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v16n13/v16n13a04.pdf](http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v16n13/v16n13a04.pdf). Acesso em: 10/01/2019.

VASCONCELLOS, Elaine Livia Molla de. *O teatro do oprimido e sua contribuição na formação da criança com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade*. 2013. 153 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2013.

## REFERÊNCIAS ICONOGRÁFICAS

**FIGURA 1:** *Retrato de George Frederic Still ainda no King's College Hospital.* CC by: Coleção Wellcome. Disponível em: [wellcomecollection.org/works/qe2gczdp#licenseInformation](http://wellcomecollection.org/works/qe2gczdp#licenseInformation). Acesso em: 24/07/2019.

**FIGURA 2:** *Augusto Boal (19931-2009).* Disponível em: [memoriasdaditadura.org.br/personalidades/augusto-boal/augusto-boal-2-2](http://memoriasdaditadura.org.br/personalidades/augusto-boal/augusto-boal-2-2). Acesso em: 24/07/2019.

## SITES CONSULTADOS

*Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA).*  
Link: [www.tdah.org.br](http://www.tdah.org.br).

*Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância.*  
Link: [www.encyclopedia-crianca.com](http://www.encyclopedia-crianca.com).



---

## *Posfácio*

Fazer a leitura dessa coletânea de artigos escritos pela Equipe do Projeto de Extensão Oficinas Pedagógicas Inclusivas em Educação Especial, sob a coordenação da Prof.<sup>a</sup> Franci Rodrigues da Guia Nyamien, é mergulhar num mar de esperança para a Educação Inclusiva. As ideias e projetos descritos nos permitem acreditar que as pessoas com necessidades especiais ainda têm seu lugar na nossa sociedade, temos apenas que contribuir para que isso aconteça. Essa é uma pequena parte do grande trabalho que o Programa de Educação Especial (PEE) da Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná faz para fortalecer os laços da educação com a inclusão social. A sociedade tem seu papel fundamental nesta construção e esse livro contribui e muito, para que as gerações futuras possam ainda mais avivar o respeito e oportunizar uma educação de qualidade a todos e todas. Relendo alguns dos artigos, observei que a palavra “barreira” se encontra em diversas partes, sempre especificada como um bloqueio, dificuldade, limitação; será que a primeira barreira não está em nós mesmos, que, ao invés de extrairmos o bem das pessoas com deficiência, devolvemos a elas uma carga maior de impossibilidades? Vamos aproveitar essa coletânea e buscar dentro de nós, o pouco que nos resta da fé na sociedade e que assim possamos abraçar essa causa, não por dó, nem por ajudar, nem por carência e sim por vontade de acreditar que são

## OFICINAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

peessoas comuns a todos e todas, que são nossos irmãos e irmãs que têm total possibilidade de usufruir de tudo que lhes é ofertado. Parabéns à Equipe e a sua coordenadora, que seja o primeiro de muitos materiais pedagógicos para que um dia, não tenhamos mais que utilizar o termo “Educação Inclusiva”, já que, de acordo com a nossa Constituição Federal – Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I, Art. 205, determina que, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

*Prof. Dr. Marcos Freitas de Moraes  
Toledo-PR, janeiro de 2020.*





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

