

POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS PARA EDUCAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Julyete Miranda Nascimento ¹

Raphaella de Abreu Magalhães Rodrigues²

RESUMO

A presente pesquisa sobre possibilidades de práticas educativas inclusivas para a educação nos anos iniciais do ensino fundamental que poderão ser trabalhadas pelos professores e profissionais da educação afim de tornar as aulas acessíveis a todos, tem como objetivo geral analisar as práticas educativas inclusivas que garantam o aprendizado dos alunos. Apresenta como metodologia uma abordagem qualitativa, de natureza básica, e classificação exploratória de maneira que foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com levantamento de trabalhos já publicados e disponíveis na internet. Conforme pesquisado algumas práticas educacionais e atitudes podem facilitar e auxiliar no desenvolvimento e aprendizado dos alunos com necessidades educacionais são as seguintes: flexibilização e adaptações curriculares, unidades de apoio na própria escola, acompanhamentos especializados, implementação prática das políticas educativas e atendimento individualizado todos esses aspectos podem ser executados pelo profissional de educação e garantir o aprendizado e desenvolvimento. O autismo e a síndrome de Asperger são os mais conhecidos entre os transtornos do desenvolvimento. O transtorno do déficit de atenção com hiperatividade é uma síndrome neurocomportamental que se caracteriza pela presença persistente de desatenção, hiperatividade e impulsividade que também interfere no desenvolvimento do indivíduo, assim como o transtorno bipolar, tais necessidades educacionais garantem ao aluno diagnosticado o direito de acompanhamento escolar com profissional de apoio especializado que trabalhe em conjunto com o professor regente da turma para garantir aprendizagem eficiente e significativa ao aluno. Conclui-se que não existe um padrão para seguir, mas sim possibilidade variada de trabalhar didáticas metodológicas inclusivas que atenda a necessidade individual de cada aluno.

Palavras-chave: Inclusão. Necessidade educacional. Didáticas inclusiva.

ABSTRACT

The present research on the possibilities of inclusive educational practices for education in the early years of elementary school that can be worked on by teachers and education professionals in order to make classes accessible to all, has the general objective of analyzing inclusive educational practices that guarantee the learning of students. It presents as methodology a qualitative approach, of a basic nature, and exploratory classification so that a bibliographic research was carried out, with a survey of works already published and available on the internet. As researched, some educational practices and attitudes that can facilitate and assist in the development and learning of students with educational needs are the following: flexibility and curricular adaptations, support units in the school itself, specialized monitoring, practical implementation of educational policies and individualized care, all these aspects can be performed by the education professional and ensure learning and development. Autism and Asperger's syndrome are the most well-known of the developmental disorders. Attention deficit hyperactivity disorder is a neurobehavioral syndrome that is characterized by the persistent presence of inattention, hyperactivity and impulsivity that also interferes with the development of the individual, as well as bipolar disorder, such educational needs guarantee the diagnosed student the right to school monitoring with a specialized support professional who works together with the class teacher to ensure efficient and meaningful learning for the student. It is concluded that there is no standard to follow, but rather a varied possibility of working inclusive methodological didactics that meet the individual needs of each student.

Keywords: Inclusion. Educational need. Inclusive Didactics.

¹Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia (Educação Profissional e Tecnológica) na modalidade à distância. E-mail: julyete.miranda@estudante.ifgoiano.edu.br

²Raphaella de Abreu Magalhães Rodrigues. Doutora em Ciências (Hidráulica e Saneamento) (USP). E-mail: raphaella.magalhaes@gmail.com

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CURSO

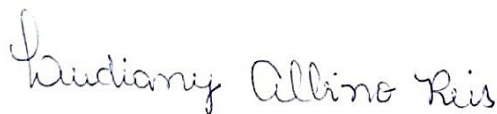
Ao(s) 22 dia(s) do mês de outubro de dois mil e vinte e dois, às 16 horas, reuniu-se a banca examinadora composta pelos docentes: Raphaella de Abreu Magalhães Rodrigues (orientador), Ludiany Albino Reis (membro), Rosileila Divina Borges (membro), para examinar o Trabalho de Curso intitulado “Possibilidades de práticas educativas inclusivas para a educação nos anos iniciais do ensino fundamental” do(a) estudante Julyete Miranda Nascimento, Matrícula nº 2019105221350256 do Curso de Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica na Modalidade a Distância. A palavra foi concedida ao(a) estudante para a apresentação oral do TC, houve arguição do(a) candidato pelos membros da banca examinadora. Após tal etapa, a banca examinadora decidiu pela APROVAÇÃO do(a) estudante. Ao final da sessão pública de defesa foi lavrada a presente ata que segue assinada pelos membros da Banca Examinadora.



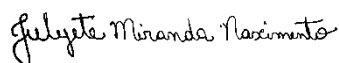
Raphaella de Abreu Magalhães Rodrigues
Orientador/Presidente da Banca



Rosileila Divina Borges
Membro



Ludiany Albino Reis
Membro



Acadêmica

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano a disponibilizar gratuitamente o documento em formato digital no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

IDENTIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese (doutorado) | <input type="checkbox"/> Artigo científico |
| <input type="checkbox"/> Dissertação (mestrado) | <input type="checkbox"/> Capítulo de livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia (especialização) | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input checked="" type="checkbox"/> TCC (graduação) | <input type="checkbox"/> Trabalho apresentado em evento |

Produto técnico e educacional - Tipo:

Nome completo do autor:

Julyete Miranda Nascimento

Matrícula:

2019105221350256

Título do trabalho:

Possibilidades de práticas educativas inclusivas para educação nos anos iniciais do ensino fundamental

RESTRIÇÕES DE ACESSO AO DOCUMENTO

Documento confidencial: Não Sim, justifique:

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: 10 / 11 / 2022

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O(a) referido(a) autor(a) declara:

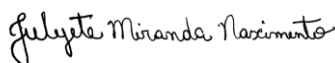
- Que o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- Que obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autoria, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- Que cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Iporá

Local

10 / 11 / 2022

Data



Assinatura do autor e/ou detentor dos direitos autorais

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)

1. INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar 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 (BRASIL, 1988).

Em 2010, o CNE (Conselho Nacional de Educação) promulgou novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), ampliando e organizando o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 (BNCC, 2017).

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas envolve todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos, mas todos sabemos que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas possivelmente acabarão nele (MANTOAN, 2004).

A inclusão é o reflexo de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que a identidade do aluno se revista de novo significado. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, sem identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais. O ensino fundamental – nível de escolaridade obrigatório para todos é o que mais parece ter sido atingido pela inclusão escolar (MANTOAN, 2004).

Perante isso torna-se necessário pesquisar as possibilidades de metodologias inclusivas possíveis para serem utilizadas pelos professores, dentro da sala de aula visando a garantia da aprendizagem nos anos iniciais da educação básica. Diante disso esta pesquisa aborda como questões de pesquisa: Quais as práticas inclusivas podem ser utilizadas pelos professores para educação nos anos iniciais do ensino fundamental? Sua hipótese da pesquisa foi verificar se metodologias e práticas inclusivas e acessíveis podem contribuir e aumentar o aprendizado e desenvolvimento de crianças com necessidades educacionais especiais dos anos iniciais do ensino fundamental.

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar as práticas educativas inclusivas utilizadas pelos professores nos anos iniciais do ensino fundamental visando garantia de aprendizado dos alunos. Objetivos Específicos: Identificar metodologias utilizadas pelos professores dentro das salas de aula; Refletir práticas educativas inclusivas para serem utilizadas durante as aulas. Diante da necessidade e importância de incluir todos os alunos sem nenhuma distinção, justifica-se esta pesquisa sobre possibilidades de práticas educativas inclusivas para a educação nos anos iniciais do ensino fundamental, que poderão ser trabalhadas pelos professores e profissionais da educação afim de tornar as aulas acessíveis a todos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A escola para todos foi criada, assim, os sujeitos de suas práticas para assegurar o princípio da inclusão, posto pela Constituição Federal de 1988, Declaração de Salamanca de 1994, Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008, que garante a permanência de todos os sujeitos em idade escolar na escola e o respeito às diferenças (LASTA; HILLESHEIM, 2014).

Com a implementação das políticas públicas em inclusão escolar, cresce o número de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, fato que ajuda a compor um cenário nas escolas que tem desvelado as limitações e contradições do sistema educacional brasileiro (MATOS E MENDES, 2014).

2.1 Anos Iniciais

Durante os anos iniciais da educação básica, de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, um período da vida em que as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. A afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças (BNCC, 2017).

Ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza e por isso, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de

uma formação integral do aluno segundo suas capacidades e seus talentos e de um ensino participativo, solidário, acolhedor (MANTOAN, 2015).

2.2 Importância da Inclusão segundo a BNCC

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) um documento de caráter normativo define: “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BNCC, 2017). A inclusão escolar constitui uma proposta que representa valores simbólicos, condizentes com a igualdade de direitos e oportunidades educacionais para todos, mas encontra ainda serias resistências (BRASIL, 2001).

No decorrer da parte introdutória desse documento geral que é a BNCC no tópico: O pacto interfederativo e a implementação da BNCC - Base Nacional Comum Curricular: Igualdade, Diversidade e Equidade o último parágrafo destaca que de forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos e pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), (BNCC, 2017).

Já na parte de competências gerais da educação básica o documento enfatiza que ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio os alunos devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, (BNCC, 2017).

2.3 Deficiências e necessidades educacionais especiais.

De acordo com o Ministério da Saúde, 2010 as principais causas das deficiências são: as hereditárias ou congênitas, que aparecem por questões genéticas (no feto). As decorrentes da

falta de assistência ou da assistência inadequada às mulheres durante a gestação e o parto, são evitáveis com investimento e melhoria da qualidade do pré-natal. A desnutrição, que acomete famílias de baixa renda, especialmente crianças a partir do primeiro ano de idade. As que são consequência de doenças transmissíveis, como a rubéola, o sarampo, a paralisia infantil, as doenças sexualmente transmissíveis. As doenças e eventos crônicos, como a hipertensão arterial, o diabetes, o infarto, o acidente vascular-cerebral (AVC), a doença de Alzheimer, o câncer e a osteoporose. As perturbações psiquiátricas, que podem levar a pessoa a viver situações de risco pessoal. Os traumas e as lesões, muitas vezes associados ao abuso de álcool e às drogas, principalmente nos centros urbanos (BRASIL, 2010).

Já as necessidades educacionais especiais (NEE) se dividem em 13 categorias: 1- Autismo, 2- Surdo cegueira, 3- Surdez, 4- Distúrbio Emocional (que inclui problemas de comportamento externalizantes e internalizantes), 5- Deficiência Auditiva, 6- Retardo Mental, 7- Deficiências Múltiplas, 8- Deficiência Física, 9- Outras Condições de Saúde (incluindo Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH), 10- Dificuldade de Aprendizagem Específica, 11- Distúrbio de Fala ou Linguagem, 12- Traumatismo Crânio encefálico e 13- Deficiência Visual (incluindo Cegueira) (FREITAS E DEL PRETTE, 2014).

Os alunos com NEE são todos aqueles que necessitam de apoio educativo especial em algum momento do seu percurso escolar, independentemente da sua duração ou gravidade, e assumindo que a finalidade da educação tem que ser igual para todas as crianças, quer sejam deficientes ou não (PIMENTA, 2013).

Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional. Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009).

Incluir socialmente as pessoas com deficiência significa respeitar as necessidades adequadas da sua condição e possibilitar entrada aos serviços públicos, aos bens culturais e artísticos e aos frutos decorrentes do progresso social, político, econômico, científico e

tecnológico da sociedade moderna. Uma cidade acessível e acolhedora será melhor para todos os cidadãos (BRASIL, 2010).

O avanço tecnológico tem promovido mudanças perceptíveis na sociedade atual e no contexto da educação, em que as possibilidades advindas da inserção de tecnologias da informação e comunicação (TICs) se fazem cada vez mais presentes na sala de aula e fora dela, tanto o inglês quanto a internet são linguagens essenciais de inclusão e sobrevivência no mundo, globalizado e democratizado em que vivemos. (FINARDI, PREBIANCA E MOMM, 2013).

A Tecnologia Assistiva (TA) é uma proposta às pessoas com deficiência, pessoas idosas e pessoas com mobilidade reduzida e ao ressaltar que envolve produtos de apoio de uso pessoal, individual, para essas pessoas aprimorarem sua funcionalidade, autonomia, qualidade de vida e participação social, fica claro que a TA constitui algo muito característico dentro dos múltiplos mundos tecnológicos (GARCÍA, 2017).

Os professores também enfrentam diariamente dificuldades e adversidades dentro da sala de aula e encontrar metodologias acessíveis e inclusivas que atende e melhor adapta a necessidade educacional de cada aluno precisa e tem que ser uma tarefa constante e diária, visando e garantindo aprendizado a todos os alunos.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

A Metodologia, que também é chamada de Materiais e Métodos, é a descrição da estratégia a ser adotada, onde constam todos os passos e procedimentos adotados para realizar a pesquisa e atingir os objetivos, (SOUZA; MÜLLER; FRACASSI E ROMEIRO, 2013). Na pesquisa qualitativa as teorias são determinadas a partir do estudo em questão, nela o uso da literatura pesquisada varia de modo considerável dependendo do resultado que se busca alcançar, de modo que a literatura auxilia a substanciar o problema definido para a pesquisa, onde estratégias de investigação distintas serão utilizadas (CRESWELL, 2007).

Para aquisição de dados podem ser empregados três métodos: pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e contatos diretos. A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já alcançados, revestidos de importância, por serem adequados para fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura relacionada pode amparar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma

fonte indispensável de conhecimentos, podendo até nortear as investigações (LAKATOS, 2003).

Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, de natureza básica, e classificação exploratória de maneira que será realizado uma pesquisa bibliográfica, com levantamento de trabalhos já publicados e disponíveis na internet, consistirá na busca e pesquisa nas plataformas como google acadêmico e scielo , principalmente utilizando como palavras chaves para esta busca, inclusão, praticas educativas inclusivas, metodologias acessíveis e necessidades educacionais especiais que possibilitem uma maior acessibilidade nas aulas dos anos iniciais do ensino fundamental.

De acordo com Fonseca, 2002:

Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002).

Com a revisão bibliográfica, realizada por esta pesquisa, buscou identificar e divulgar as metodologias mais utilizadas e principais estratégias possíveis para ser usada dentro da sala de aula, pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e com resultados satisfatórios e positivos para os alunos com necessidades educacionais especiais que necessitam da inclusão diária nas escolas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apesar de já existir vários trabalhos e pesquisas sobre a educação de alunos com necessidades educacionais e necessário que tenha uma compilação de estratégias e práticas inclusivas de modo a facilitar o trabalho dos professores dentro da sala de aula onde estes alunos precisam estar inseridos juntos a uma turma regular com outros alunos (isso de fato e estar praticando a inclusão) e também facilitar o desenvolvimento e aprendizagem destes alunos que tenham alguma necessidade educacional.

4.1 Práticas educacionais que facilitam o desenvolvimento e aprendizado dos alunos com necessidades educacionais.

De acordo com Floriani e Fernandes, (2008) o professor em sala de aula, pode praticar a flexibilização curricular e mesmo assim dar sequência aos conteúdos e concluir a execução do seu planejamento, de forma sistematizada, com avaliação para promoção de série, de modo que a flexibilização e adaptação curriculares, estão atrelados a uma matriz liberal para atender ao processo de inclusão, tanto quanto está o processo de inclusão educacional.

Silva e Leite, (2015) defendem que a diferenciação curricular se torna um aspecto chave para concretizar o desenvolvimento de percursos de aprendizagem individualizados, que possam garantir o acesso de todos os alunos ao currículo. Segundo Madureira, (2017) podem ser observados diversas práticas de inclusão nas escolas: alguns alunos não frequentam a sala do ensino regular, ficando durante o tempo escolar nas Unidades de Apoio, outros alunos permanecem por tempo determinado na sala do ensino regular, acompanhados por assistentes operacionais ou por docentes de educação especial, realizando atividades comuns, outras vezes fazendo atividades diferentes das efetuadas pelo grupo/turma, e outros alunos permanecem durante o tempo todo na sala de aula com o professor do ensino regular, estes sim, participando nas atividades e na dinâmica do grupo/turma.

Preocupados com a inclusão de modo a evitar a separação do aluno do sistema regular de alunos com dificuldades, o que se sugere e que desenvolvam processos e práticas que procurem proporcionar a alunos com dificuldades uma educação tão comum quanto possível a partir da implementação prática das políticas educativas, (MADUREIRA, 2017).

Madureira, (2017) traz em seu trabalho uma adaptação do trabalho de (BlackHawkings, 2014, p.111) um quadro conceitual relativo à participação em sala de aula de alunos com necessidades educacionais que nos proporciona questionamentos como profissionais de como fazer de fato acontecer essa participação destes alunos com dificuldades e como contribuir para esse processo de forma efetiva e ativa durante nossas aulas, nossos planejamento escolares e por que não nos planejamento institucional, de modo a fazer e vivenciar a inclusão juntamente com a turma.

Dimensões	Itens/Indicadores
Participação e acesso: estar na sala de aula	Integrar o grupo/turma; Ficar no grupo/turma; Ter acesso a espaços e lugares no grupo/turma; Ter acesso ao currículo.
Participação e colaboração: aprendendo juntos	Crianças aprendem juntas na sala de aula; Professores e outros membros da escola aprendem juntos na sala de aula; Professores e outros membros da escola a aprender juntos fora da sala de aula.

Participação e diversidade: reconhecimento e aceitação	Reconhecimento e aceitação das crianças pelos profissionais; Reconhecimento dos profissionais pelos profissionais; Reconhecimento e aceitação das crianças pelas crianças.
--	--

Adaptação de Madureira, 2017.

Diante do conhecimento dessas práticas e estratégias inclusivas que possibilitam o desenvolvimento entende-se que é dever do profissional, educador, professor proporcionar/facilitar o aprendizado dos nossos alunos e fazer da trajetória educativa uma caminhada mais fácil a ser trilhada, fazer das nossas ações dentro da sala de aula, uma rotina vivenciada pela turma, pela instituição e mostrar a aos alunos a importância deles participarem e se integrarem a um grupo.

Segundo uma pesquisa feita Baiense (2022), com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED sobre número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas no Brasil entre os anos de 2015 a 2019, esta pesquisa revelou que durante esse período teve um aumento de 34,4 % de alunos matriculados em classes comum com a seguinte necessidade educacional: transtornos do espectro autista ou altas habilidades e isso pode ser verificado em todas as etapas de ensino. De posse desses dados podemos entender que de fato a inclusão vem acontecendo nas escolas do Brasil e que este dado já nos prova um grande avanço na educação de forma inclusiva em relação a anos anteriores a 2015.

4.2 Transtorno do espectro autista (TEA)

Para o transtorno do espectro autista (TEA) temos a seguinte definição de acordo com a Lei nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012, que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista em seu Art. 1º considera:

peessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II: I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva

aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos, (Lei nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012).

O autismo e a síndrome de Asperger são os mais conhecidos entre os transtornos do desenvolvimento (transtornos do neurodesenvolvimento) acometem mecanismos cerebrais de sociabilidade básicos e precoces de forma que ocorre uma interrupção dos processos normais de desenvolvimento social, cognitivo e da comunicação. As manifestações comportamentais de diferentes graus de acometimento, e provavelmente múltiplos fatores etiológicos, deram origem ao termo transtornos do espectro do autismo, (KLIN, 2006).

De acordo com Fernandes e Souza, (1998) a Síndrome de Asperger refere-se a um quadro clínico caracterizado por isolamento social, em conjunto com comportamento incomum e estranho. O desenvolvimento motor pode ser normal ou pode haver atraso em algumas aquisições, já a comunicação é afetada: a fala pode começar na idade adequada ou pode atrasar, iniciando-se mais ou menos aos 3-4 anos. A fala, às vezes, é usada de forma artificial, decorada, de forma que o bom desempenho, às vezes, é apenas aparente. Sua fala é peculiar devido a alterações no ritmo, entonação, altura e timbre.

Para Teixeira, (2004) a Síndrome de Asperger é uma desordem de comportamento pouco comum, que geralmente tem diagnóstico tardio, muitas vezes devido à falta de conhecimento por parte dos profissionais, dos professores e educadores, porém quando descoberta se torna um fator importante na prevenção do processo psicológico de crianças. “Esta síndrome é uma categoria bastante recente na divulgação científica e encontra-se em uso geral nos últimos 15 anos, (TEIXEIRA, 2004) ”.

Para o autista existe um prejuízo característico na interação social, alterações da comunicação e padrões limitados ou estereotipados de comportamentos e interesses, essas anormalidades no funcionamento em cada uma dessas áreas já são percebidas em torno dos três anos de idade. Numa faixa de 60 a 70% dos indivíduos com autismo funcionam na faixa do retardo mental, porém esse percentual vem diminuindo de acordo com estudos mais recentes, e essa mudança provavelmente se deve a uma maior percepção sobre as manifestações do autismo com alto grau de funcionamento e também por um número de indivíduos seja diagnosticado (KLIN, 2006).

O diagnóstico de transtorno do espectro autista (TEA) requer no mínimo seis critérios comportamentais um de cada um dos três agrupamentos de distúrbios na interação social: comunicação, padrões restritos de comportamento e interesses.

Existem quatro critérios de definição no grupo “Prejuízo qualitativo nas interações sociais”, incluindo: 1- prejuízo marcado no uso de formas não-verbais de comunicação e interação social; 2- não desenvolvimento de relacionamentos com colegas; 3- ausência de comportamentos que indiquem compartilhamento de experiências, mostrando, trazendo ou apontando objetos de interesse para outras pessoas; e 4- falta de reciprocidade social ou emocional, (KLIN, 2006).

Segundo Klin, (2006) crianças com desenvolvimento normal possuem um marcado interesse na interação social e no ambiente social a partir do nascimento e atitudes básicas da socialização como por exemplo atenção seletiva para faces sorridentes ou vozes agudas e brincadeiras, levam as crianças a buscar os cuidadores.

De acordo com a Lei nº 12.764 que entrou em vigor na data de: 27 de dezembro de 2012, Brasília durante o mandato da presidenta do Brasil DILMA ROUSSEFF, em seu artigo 2º define que: “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” De acordo com a mesma lei nos termos do inciso IV do art. 2º “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular terá direito a acompanhante especializado”.

Segundo Soledade e Gomes, (2015) para a escola, a educação inclusiva é um desafio; assim como para o professor. De acordo com uma pesquisa feita por estas autoras (estudo de caso) realizada numa escola municipal de ensino fundamental no município de Serra (ES) a qual atende cerca de 10 alunos com deficiência. Observaram um aluno autista de 10 anos matriculado no quarto ano do ensino fundamental I e sua participação e desenvolvimento de atividades de algumas aulas e também disciplinas como arte, educação física e diante de questionários realizados com os profissionais de educação da unidade escolar os mesmos alegaram não ter condições de oferecer um atendimento mais coerente para os alunos por não disporem de materiais adequados e formações capazes de lhes dar suporte para um ensino de qualidade para o aluno autista.

As atividades realizadas pelo aluno autista são breves e, em sua maioria, se resumem a pintar carros e folhear revistas que contenham essas figuras que chamam sua atenção. O aluno é acompanhado por uma estagiária, com a qual, observamos, ele tem um bom relacionamento. Porém a proposta de inclusão do aluno autista no ensino comum nos remete a diferentes reflexões como a formação do professor, O papel do professor do atendimento educacional especializado (AEE), as práticas pedagógicas e as intenções educativas para com esse alunado

se restringem à elaboração técnica do projeto político pedagógico. Mas o que precisam de fato e se assumir na prática pedagógica, (SOLEDADE E GOMES, 2015).

No entanto é indispensável o uso de um método, procedimento e técnicas específicas para esse ensino, sempre considerando as características e as necessidades do aluno e o que aborda o trabalho de Aporta e Lacerda (2018), no qual foi realizado um estudo de caso e acompanhamento de um aluno autista e a atuação da professora regente que compartilha as seguintes estratégias: desenvolver atividades seguindo uma mesma estrutura tanto para as atividades e avaliações em sala, quanto para os trabalhos e tarefas para a casa. Trabalhar a leitura e a escrita, de modo que o aluno tenha contato com os diversos gêneros textuais como conto, história em quadrinhos, narrativas poemas, mas sem discriminar no momento essa diversidade mas trabalhar a leitura em si e estar próximo do aluno e sempre reforçar mesmo que aluno saiba ler e escrever sempre ter esse reforço nessas atividades.

Outras didáticas destacadas na pesquisa de Aporta e Lacerda (2018), foi de anexar folha pautada com cliques em cima da própria folha da apostila ou do livro para que ele possa realizar a atividade com o espaço suficiente. Usar cartas com números destacados e questionar se é igual ou diferente aos números estudados para trabalhar a matemática e não desviar do foco do aprendizado. Utilizar de um suporte visual para o aluno acompanhar e responder a atividade de forma independente, seja na matemática, em história, geografia, ciências. Trabalhar atividades com palavras já conhecidas do aluno, por exemplo substituir a palavra “vegetais” por plantas o que facilita a compreensão e aprendizagem do mesmo. Não existe uma receita a seguir mas conhecer as características do aluno possibilita planejar e elaborar um procedimento especial para o desenvolvimento de novas habilidades.

Outras metodologias e atitudes de suporte ao aprendizado destacadas a partir do trabalho de Silva, Arruda Silva e Asfora (2015): foram engrossar os lápis com emborrachado, usar atividade com tesouras para melhorar a coordenação motora, usar filmes, vídeos e livros de histórias, em relação a tecnologia assistiva usar mesa interativa que tem um mouse e letras grandes, além de trabalhar com atividades livre (de escolha do estudante), propor atividades em grupo, interação do professor e das outras crianças com o aluno autista, rotina visual, utilizar imagens que favoreça a aprendizagem e usar materiais e atividades adaptadas.

4.3 Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH)

“O transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) é uma síndrome neurocomportamental que se caracteriza pela presença persistente de desatenção, hiperatividade e impulsividade” (ANDRADE E VASCONCELOS, 2018). Esse transtorno interfere no desenvolvimento do indivíduo e pode gerar distúrbios motores, perceptivos, cognitivos e comportamentais. O TDAH é um transtorno que pode iniciar na infância e estender-se à idade adulta, este é o transtorno do neurodesenvolvimento mais frequente na infância, constituindo uma das principais causas que levam crianças escolares a uma consulta neuropediátrica, (ANDRADE E VASCONCELOS, 2018).

Segundo Andrade e Vasconcelos (2018) uma das características epidemiológica marcante é o TDAH ser mais frequente em crianças do sexo masculino que do feminino e seu diagnóstico e clínico.

De acordo com o Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, (2022) o TDAH é considerado uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por um trio de sintomas envolvendo: desatenção, hiperatividade e impulsividade nos quais os sintomas iniciam-se na infância, podendo persistir ao longo de toda a vida. Temos um dado de que no Brasil, a prevalência de TDAH é semelhante à relatada em todo o mundo, com percentual de 7,6% de crianças e adolescentes com idade entre 6 e 17 anos, 5,2% de indivíduos entre 18 e 44 anos e 6,1% de indivíduos maiores de 44 anos apresentando sintomas de TDAH.

a história clínica adequada é essencial na avaliação diagnóstica e também exames complementares como tais como o eletroencefalograma (EEG), exames de neuroimagem como a tomografia computadorizada ou ressonância magnética do crânio, tomografia computadorizada com emissão de fótons únicos (SPECT), ensaios laboratoriais ou testes genéticos não necessariamente integram a investigação diagnóstica do paciente suspeito de TDAH. O TDAH deve ser entendido como um transtorno crônico que não possui terapia curativa. Desse modo, o objetivo do tratamento é modificar o comportamento e reorganizar o indivíduo, a fim de promover um desempenho funcional satisfatório em todos os ambientes, (ANDRADE E VASCONCELOS, 2018).

O Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, (2022) compreende que o TDAH exige uma demanda crescente por serviços de saúde mental e está associado também a outras condições de saúde, problemas familiares e escolares se comparado com a população em geral.

O tratamento precisa ser multiprofissional e multifatorial, e deve incluir: orientação aos pais e paciente; participação da escola; atendimento psicoterápico; e terapia medicamentosa. O tratamento com terapia medicamentosa e apoio psicológico e pedagógico apropriados

possibilita que em média 60% das crianças com TDAH se tornem adultos funcionais e adaptados ao transtorno. (ANDRADE E VASCONCELOS, 2018).

Segundo o Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, (2022) crianças e adolescentes com TDAH podem apresentar com o decorrer do tempo dificuldades no desempenho acadêmico, nas interações interpessoais e autoestima baixa. As crianças com TDAH têm mais possibilidades de desenvolver obesidade, problemas de conduta também podem aparecer no final do período da pré-adolescência. Outras características das pessoas com TDAH e que podem apresentar comportamentos sexuais de alto risco e gravidez precoce indesejada, dificuldades no trabalho, abuso de drogas ou álcool, maior probabilidade a acidentes e criminalidade na fase adulta. A identificação desses fatores de risco e da doença em seu estágio inicial e o encaminhamento ágil e adequado para o atendimento especializado dão à atenção primária um caráter essencial para um melhor resultado terapêutico e prognóstico dos casos.

O TDAH pode estar também associado a resultados psicológicos negativos, com um maior risco de desenvolver transtornos do humor (unipolar ou bipolar), distúrbios de personalidade, especialmente, transtorno de personalidade borderline e antissocial, e ainda condições psicóticas, Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, (2022).

Conforme estudo de caso realizado por Müller e Schwantz (2012), com um aluno diagnosticado com TDAH, revela que o aluno sempre necessitou de atenção especial, que tinha dificuldades em se concentrar, abstrair e elaborar narrativas, diante disso os professores adotaram diversas estratégias visando a um atendimento mais individualizado, como a redução do número de atividades por página, o uso de reforços visuais, como cartazes, para mantê-lo atento, além de privilegiar uma rotina diária com períodos de descanso bem definidos. Colocaram-no na primeira carteira em frente ao quadro, para supervisionar seus trabalhos, principalmente na organização e sequencia das atividades. Exigiram dele disciplina e concentração, mas toleraram suas dificuldades gramaticais trabalhando o erro como forma de aprendizado e nunca como meio de punição e estimularam atividades conjuntas, onde um inicia a atividade e o outro continua, como por exemplo, um texto.

De acordo com Müller e Schwantz (2012), algumas estratégias podem auxiliar no aprendizado de alunos com TDAH, como por exemplo criar novas formas de ensinar os mesmos conteúdos, não exagerar na quantidade de tarefas e sim focar na qualidade dela devendo-se

aceitar respostas objetivas, diretas, desde que contenham o que foi solicitado. Não privilegiar o aluno em nada, apenas compreender em suas reais dificuldades e a necessidade de um atendimento diferenciado para evoluir como os demais educandos. Ressaltaram a importância do acompanhamento e envolvimento materno.

Müller e Schwantz (2012), ressalta também que todas as atividades propostas devem ser aplicadas a todos os alunos da classe, sem diferenciação, é necessário um atendimento mais individualizado para tornar efetiva a alfabetização de crianças com TDAH inseridas em turmas regulares, pois esses alunos requerem atenção especial visto seu ritmo de aprendizagem ser diferenciado. Um acompanhamento médico especializado e de fundamental importância inclusive para nortear o trabalho desenvolvido tanto em casa e, principalmente na escola, evidenciando o nível de exigência a que se pode submeter o educando e também a sensibilidade e a criatividade dos professores são indispensáveis para a prática educacional do professor em conjunto com a interação que deve existir entre o aluno, a família, a escola e os médicos especialista.

De acordo com Prado e Aragão (2012) o sucesso acadêmico da criança com TDAH depende de ações que venham servir de suporte para a mesma, consideramos que a aplicação de plano é extremamente importante para a vida da criança. Inclusão é resultado de redes de apoio, enquanto família, professores e outros profissionais, essa interação entre família e escola havia sido destacado por Müller e Schwantz (2012).

Organizar um plano de ensino, desenvolver objetivos e conteúdo para a melhor assimilação do conhecimento pelos alunos e quais os procedimentos (metodologia/estratégia a ser usada) de modo que: objetivos, conteúdos e procedimentos são os meios pelos quais a intervenção dará origem e suporte para a aprendizagem do aluno. O professor sabendo usar esse processo de maneira organizada e criativa conseguirá ensinar e incentivar o aluno a aprender e ser autor de seu processo de aprendizagem, (ALVES, 2017).

4.4 Transtorno Bipolar (TB)

“O transtorno afetivo bipolar (TAB) ou transtorno do humor bipolar (THB)” (PINTO E ZAPATA, 2011). De acordo com Bosaipo, Borges e Juruena, (2017) o Transtorno Bipolar (TB) caracterizar-se por severas alterações de humor, que envolvem períodos de humor elevado e de depressão intercalados por períodos de remissão.

O transtorno bipolar se diferencia em dois tipos: o Tipo I, em que ocorrem episódios de mania, e o Tipo II, em que a elevação do humor é mais branda e breve, caracterizando episódios de hipomania. O conceito de espectro bipolar amplia a classificação do TB, incluindo padrões clínicos e genéticos. O TB é uma doença comum, que atinge cerca de 30 milhões de pessoas no mundo, afetando homens e mulheres de modo diferente. As causas do TB incluem uma interação de fatores genéticos e ambientais, distinguindo-o como um transtorno complexo e multideterminado (Bosaipo, Borges e Juruena, 2017).

“O diagnóstico do THB em crianças e adolescentes jovens é mais difícil, porque vários sintomas são semelhantes aos de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) ou transtornos de conduta”, (PINTO E ZAPATA, 2011). Segundo Bosaipo, Borges e Juruena, (2017) o conceito de espectro bipolar compreende pessoas com depressão recorrente grave com histórico familiar de TB ou mania induzida por antidepressivos e uma série de outras características de bipolaridade relacionadas aos sintomas depressivos.

Para Moreno, Moreno e Ratzke, (2005) o transtorno bipolar é um dos quadros nosológicos (parte da medicina que descreve as doenças) mais consistentes ao longo da história da medicina e as formas típicas (euforia, mania, depressão) da doença são bem caracterizadas e reconhecíveis, permitindo o diagnóstico precoce e confiável. Ainda segundo Moreno, Moreno e Ratzke, (2005) a mania é o episódio mais característico e apesar de frequente e incapacitante (é o que mais resulta em internações agudas em virtude das graves mudanças de comportamento e conduta que provoca), é pouco estudada e diagnosticada. Já a hipomania a forma mais leve do TB, era praticamente desconhecida pela maioria dos clínicos, sendo confundida com a normalidade ou transtornos de personalidade borderline, histriônico, narcisista ou anti-social.

De acordo com Bosaipo, Borges e Juruena, (2017) o TB é um transtorno complexo e multideterminado, causado pela interação de fatores genéticos e ambientais. A mania o estado severo de humor elevado ou irritabilidade, associado ou não a sintomas psicóticos, que provocam alterações no comportamento e na funcionalidade do indivíduo. Na hipomania as elevações de humor e os distúrbios comportamentais/funcionais são menos graves e com duração mais breve que o estado de mania (quatro dias consecutivos), o que geralmente não coloca a pessoa perante atenção médica. Porém a hipomania pode progredir para a mania.

Conforme Pereira, Dias, Caeran, Collares, Penteado, (2010) a literatura descreve dificuldades em vários domínios cognitivos em pacientes bipolares, podendo persistir mesmo nos períodos de ausência dos sintomas. Aspectos estudados relacionado ao TB como: as formas

de tratamento, a farmacoterapia, os grupos de apoio, a terapia focada na família, a terapia cognitivo-comportamental, a psicoeducação e a eletroconvulsoterapia contribui para uma melhor preparação dos profissionais da saúde envolvidos, de forma que possam, também, orientar o planejamento de práticas terapêuticas, bem como orientar pacientes e familiares no conhecimento da doença e no manejo dos sintomas, propiciando melhoria em suas relações afetivas, sociais e ocupacionais.

Silva, Duhart e Pereira (2019), disponibiliza algumas sugestões de estratégias para profissionais da educação para ser trabalhado com alunos diagnosticado com TB e garantir aprendizado são as seguintes: paciência com os alunos, empatia, elaboração de aulas com dinâmicas e palestras para tornar a aula mais atraente, fazer momentos de relaxamento e reflexão, utilizar da música, dança e teatro, usar mais práticas e menos teorias para tornar a aula mais interessante, trabalhar com os alunos trocas de experiências e vivências e explorar das áreas ao ar livre no espaço escolar oferecido.

4.5 Profissional de apoio

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2011/2012, elaborado durante o mandato do Governador do Estado de Goiás Alcides Rodrigues Filho e publicado em 2010 alguns dos requisitos de perfil do professor de Apoio: ter habilitação em nível superior, preferencialmente Pedagogia, ou na área da educação (Licenciatura Plena e ter certificação de cursos de aperfeiçoamento na área de Educação Especial, para melhor atender as necessidades do alunado a ser acompanhado.

Além dos requisitos as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2011/2012 (2010) também especifica as seguintes atribuições para o professor de apoio:

Atuar em sala de aula, atendendo a estudantes com limitações motoras e cognitivas manifestas, por exemplo, nos casos da deficiência intelectual, dos transtornos globais do desenvolvimento, da paralisia cerebral e nos casos em que a deficiência visual e auditiva, bem como o Transtorno de Déficit de Atenção por Hiperatividade (TDAH), estão acompanhados de limitações cognitivas que implicam dificuldades de aprendizagem; isto é, dificuldades referentes à escrita, à leitura e ao raciocínio lógico-matemático. A atuação do professor de apoio se justifica somente quando as limitações resultam em dificuldades no acompanhamento das atividades acadêmicas curriculares. Atuar de forma integrada com o professor regente, devendo participar, ativamente, do planejamento e de todas as atividades desenvolvidas no ano de sua atuação.

Ter um profissional de apoio capacitado trabalhando em conjunto com o professor regente que acompanhe e facilite a aprendizagem do aluno com necessidade educacional especial adaptando de acordo com a realidade individual contribui para o desenvolvimento educacional completo de forma facilitada e mais prazerosa. A necessidade de um profissional de apoio especializado foi ressaltada por Soledade e Gomes (2015)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o pesquisado algumas práticas educacionais e atitudes desenvolvidas pelos professores podem facilitar e auxiliar no desenvolvimento e aprendizado dos alunos com necessidades educacionais são as seguintes: flexibilização curricular, adaptações curriculares, unidades de apoio na própria escola, acompanhamentos especializado, implementação prática das políticas educativas e atendimento individualizado todos esses aspectos podem ser executados pelo profissional de educação e garantir aprendizado e desenvolvimento individual especializado e assim poder receber e atender um maior número de alunos com necessidades educacionais em nossas escolas e instituições de ensino.

Portanto ter um acompanhante, um profissional de apoio na educação é um direito garantido por lei para o indivíduo com: transtorno do espectro autista (TEA), transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), transtorno Bipolar (TB) e de todas as necessidades educacionais já conhecidas e reconhecidas cientificamente pela medicina que deve ser respeitado e cumprido como forma de garantir uma aprendizagem eficiente e significativa ao aluno.

Alguns aspectos que podem prejudicar a aprendizagem de aluno com alguma necessidade educacional são: despreparo da unidade e gestão escolar em fazer o mínimo possível, falta de formação aos profissionais da educação que estão no dia-a-dia com esse aluno, falta de interesse em buscar estratégias alternativas que tragam resultados positivos, falta de recursos adaptados para trabalhar os conteúdos relevantes, excesso de carga horária o que impossibilita que o profissional consiga buscar e experimentar novas metodologias, negligência de algumas famílias, quanto ao acompanhamento adequado e cumprimento de atividades propostas para serem realizadas fora da sala de aula, falta de diagnóstico correto de médicos e profissionais especializados em saúde (a falta de laudos impossibilita que a unidade escolar disponibilize profissionais de apoio individualizado) todos esses aspectos são algumas das

barreiras quem prejudicam o desenvolvimento e aprendizado de alunos com necessidades educacionais.

Vários são os autores que sugerem e indicam atendimento individualizado e especializado, além de currículos e conteúdos adaptados e flexibilizados independente de qual seja a necessidade educacional especial do aluno visando sempre a garantia de aprendizado em conjunto com tratamento e acompanhamento médico e também acompanhamento familiar satisfatório e diante do pesquisado conclui-se que não existe um padrão/molde para seguir o que existe e a possibilidade variada de trabalhar didáticas metodológicas inclusivas que atenda a necessidade individual de cada aluno.

REFERÊNCIAS

ALVES, Bruna Moura. **Estudo de caso sobre uma criança com TDAH: Tecendo olhares sobre o percurso escolar.** 2017.

ANDRADE, Paula Faria Souza Mussi de e VASCONCELOS, Marcio Moacyr. **Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade.** DOI: 10.25060/residpediatr-2018.v8s1-11. Residência Pediátrica 2018;8(supl 1):64-71.

APORTA, Ana Paula e LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.24, n.1, p.45-58, Jan.-Mar., 2018.

BAIENSE, Ana Elena dos Santos. **Percentual de alunos matrículas com deficiência em classes comuns ou especiais exclusiva no Brasil – 2015 a 2019.** Research, Society and Development, v. 11, n. 1, e23011124763, 2022 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i1.24763> acessado em 28 de mar. De 2022.

BOSAIPO, Nyanne Beckmann; BORGES, Vinícius Ferreira e JURUENA, Mario Francisco. **Transtorno bipolar: uma revisão dos aspectos conceituais e clínicos.** Medicina (Ribeirão Preto, Online.) 2017;50(Supl.1),jan-fev.:72-84 <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v50isupl1.p72-84>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 29 ago. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao#a-base-nacional-comum-curricular>. Acessado em: 10 ago. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/** Secretaria Especial- MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acessado em: 29 Ago. 2021.

BRASIL. **Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência /** Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília : Editora do Ministério da Saúde, 2010. 24 p. : il. – (Série B. Textos Básicos de Saúde).

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto /** John W. Creswell ; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed,2007. 248 p.: il. ;23cm.

FERNANDES , Paula Teixeira e SOUZA Elisabete Abib Pedroso de. **Síndrome de Asperger: aspectos psicoterapêuticos.** Estudos de Psicologia 1998, Vol 15, n° 2,87 – 90.

FINARDI, Kyria Rebeca. PREBIANCA, Gicele Vergine. MOMM,Christiane Fabíola. **Tecnologia na educação: o caso da internet e do inglês como linguagens de inclusão.** Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 46, junho de 2013. p. 193-208.

FONSECA, João José saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica.** 2002. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=oB5x2SChpSEC&oi=fnd&pg=PA6&dq=FONSECA,+J.+J.+S.+Metodologia+da+pesquisa+cient%3%ADfca.+Fortaleza:+UEC,+2002&ots=ORRU2sdni4&sig=X1e5ZvwYw6oyapZGjHVSP_cUjEE#v=onepage&q=bibliografica&f=false. Acessado em: 19 set 2021.

FLORIANI, Fátima Heraki. FERNANDES, Sueli de Fátima. **Flexibilização e Adaptação curricular: desafios dos sistemas de ensino para equilibrar o comum e o individual em contextos inclusivos?** 2008.

FREITAS, Lucas Cordeiro e DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira (2014). **Categorias de Necessidades Educacionais Especiais Enquanto Preditoras de Déficits em Habilidades Sociais na Infância.** *Psicologia: Refl exão e Crítica*, 27(4), 658-669. ISSN 1678-7153. DOI: 10.1590/1678-7153.201427406.

GARCÍA, Jesus Carlos Delgado e **ITS Brasil. Livro branco da tecnologia assistiva no Brasil.** Organizadores: Delgado Garcia, Jesus Carlos e Instituto de Tecnologia Social – ITS Brasil. São Paulo: ITS BRASIL, 2017. 220 p. ; 18 x 26 cm. Disponível em: <http://itsbrasil.org.br/wp-content/uploads/2018/12/Livro-Branco-Tecnologia-Assistiva.pdf>. Acessado em: 10 ago. 2021

KLIN , Ami. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral.** Rev Bras Psiquiatr. 2006;28 (Supl D):S3-11.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LASTA, Leticia Lorenzoni e HILLESHEIM, Betina . **Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade**. *Psicologia & Sociedade*; 26(n. spe.), 140-149. 2014.

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**. 2012.

MADUREIRA, Isabel Pizarro. **Pedagogia inclusiva – princípios e práticas**. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (Portugal) e UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal. II Congresso Internacional de Direitos Humanos e Escola Inclusiva: múltiplos olhares. 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. R. CEJ, Brasília, n. 26, p. 36-44, jul./set. 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar O que é? Por que? Como fazer?** Summus Editorial, 2015.

MATOS, Selma Norberto. MENDES, Enicéia Gonçalves. **A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais**. *Práxis Educacional Vitória da Conquista* v. 10, n. 16 p. 35-59 jan./jun. 2014.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)**. Brasília – DF 2022.

MORENO, Ricardo Alberto; MORENO, Doris Hupfeld; RATZKE, Roberto. **Diagnóstico, tratamento e prevenção da mania e da hipomania no transtorno bipolar**. *Rev. Psiqu. Clín.* 32, supl 1; 39-48, 2005.

MÜLLER, Merli Lúcia e SCHWANTZ, Cleusa. **Dificuldades de aprendizagem de aluno com TDAH: um estudo de caso**. *Revista de Educação Dom Alberto*, n. 1, v. 1, jan./jul. 2012.

PEREIRA, Lilian Lopes. DIAS, Ana Cristina Garcia. CAERAN Juliane. COLLARES, Lucas de Abreu. PENTEADO, Raquel de Vargas. **Transtorno Bipolar: Reflexões Sobre Diagnóstico E Tratamento**. *PERSPECTIVA*, Erechim. v.34, n.128, p. 151-166, dezembro/2010.

PIMENTA, Nélia José. **Discalculia contributo do geogebra nas crianças com NEE**. Instituto Superior de Educação e Ciências. Escola de Educação e Desenvolvimento Humano. Outubro de 2013. Disponível em : https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/9474/1/Nelia_Discalculia_Final.pdf. Acessado em: 04 Out. 2021.

PINTO, Eliane Aparecida Toledo; ZAPATA, Luciane Maria Garcia. **Transtorno bipolar e os reflexos na educação básica**. *Mimesis*, Bauru, v. 32, n. 2, p. 173- 192, 2011.

PRADO, Niraildes Machado e ARAGÃO, Marcia Cristina da Cruz. **A inclusão de uma aluna com TDAH: estudo de caso: EMEI Francisco Guimarães Rollemberg Aracaju – Sergipe**. VI Colóquio Internacional - "Educação e Contemporaneidade". São Cristovão - SE/Brasil. 20 a 22 de setembro de 2012.

Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2011/2012**. Organização: Edvânia Braz Teixeira Rodrigues e Márcia Maria de Carvalho Pereira. Goiânia, 2010.

SILVA, Alexandra Frias da. LEITE, Teresa S. **Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º Ciclo, Da Investigação às Práticas**, 5 (2), 44 - 62. 2015.

SILVA, Cleonice Aparecida da, SILVA Rosimeri Arruda e ASFORA, Rafaella. **Práticas pedagógicas inclusivas com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil**. 2015.

SILVA, Maria Cristina da. DUHART, Mônica Fernandes Rodrigues, PEREIRA, Patrícia Carolina de Sousa. **Práticas pedagógicas inclusivas: transtorno bipolar**. Colaboradoras Bruna Mara Vitório Paulino, Michelly Braense da Silva Freire, Núbia Hadanishy dos Santos de Assis. - Alfenas, 2019. 1 livro digital. Formato PDF. Disponível em: <https://www.unifenas.br/extensao/cursosonline/praticaspedagogicas/PDFs/Bipolar.pdf>

SOUZA, Dalva Inês de; MÜLLER, Deise Margô; FRACASSI, Maria Angélica Theiler; ROMEIRO, Solange Bianco Borges. **Manual de orientações para projetos de pesquisa/ Dalva Inês de Souza et al. – Novo Hamburgo: FESLSVC, 2013. 55 p. ; 21 cm.**

SOLEDADE, Lucianne Silva e GOMES, Rayza Santos. **O aluno com autismo na escola: um estudo de caso**. 2015.

TEIXEIRA, Paulo. **Síndrome de Asperger**. Psicologia.com.pt. O portal dos psicólogos. 2004.