



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão
Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual

NATHALIA SIMÕES

**Adaptações curriculares aplicadas ao ambiente virtual em tempos de
pandemia: um relato de experiência**

São Paulo
2020

NATHALIA SIMÕES

Adaptações curriculares aplicadas ao ambiente virtual em tempos de
pandemia: um relato de experiência

Monografia realizada como requisito
parcial para obtenção do diploma de
Especialista em Educação Inclusiva e
Deficiência Intelectual, sob a orientação
da Prof^a. Dr^a. Darcy Raiça.

São Paulo

2020

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Darcy Raiça, sempre presente e solícita, que me auxiliou em todas as etapas desse relato.

Aos meus colegas de sala, que acrescentaram e colaboraram com o meu crescimento profissional, sentirei saudades de todas as conversas, encontros e risadas.

Aos demais professores do curso, pelos ensinamentos, pela paciência e por não desistirem diante de um ano tão difícil como este.

Ao meu companheiro Rafael, que sempre esteve ao meu lado.

Ao meu pai, pelo apoio e carinho.

*“Se a educação sozinha não
transforma a sociedade, sem ela
tampouco a sociedade muda.”*

Paulo Freire

RESUMO

SIMÕES, Nathalia - Adaptações curriculares aplicadas ao ambiente virtual em tempos de pandemia: um relato de experiência – 2020 – 69 páginas – Monografia apresentada ao curso de Especialização em Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP - 2020

Este trabalho tem como objetivo compartilhar um relato de experiência. Devido a pandemia decorrente da COVID-19, milhares de professores ao redor do mundo precisaram se adaptar ao ensino remoto, no Brasil não foi diferente. Compartilho neste documento experiências e adaptações diárias. Sou professora vigente do 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola particular na cidade de São Paulo, e tenho um aluno com dificuldade de aprendizagem. O texto está organizado em duas partes: primeiro apresento o referencial teórico, no qual pode-se observar um breve histórico da Educação Inclusiva no Brasil e tópicos importantes para o desenvolvimento do relato, como formação de professores, uso de tecnologias e dificuldade de aprendizagem; em seguida, apresento a minha experiência e estratégias adotadas no ensino remoto. Por fim, concluo o trabalho com minhas percepções sobre toda a trajetória.

Palavras-chave: dificuldades de aprendizagem, adaptações curriculares, inclusão escolar, ensino remoto.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1. Disciplinas obrigatórias.....	16
Imagem 2. Atividade reforço.....	36
Imagem 3. Quadro branco.....	37
Imagem 4. Correção ditado.....	37
Imagem 5. Acesso a plataforma.....	38
Imagem 6. Acesso a avaliação.....	39
Imagem 7. Realização da avaliação.....	39
Imagem 8. Aula de Ciências.....	40
Imagem 9. Produção de texto.....	41
Imagem 10. Diário animal.....	42

Sumário

Introdução	8
I. Referencial teórico	11
1.1. Breve histórico da Educação Inclusiva no Brasil	11
1.2. Formação de professores	14
1.3. Uso de tecnologias.....	20
1.4. Dificuldades de aprendizagem	23
II. Relato de experiência	27
III. Conclusões.....	45
IV. Referencias	47
ANEXOS	50

Introdução

Ao buscar reconhecer como cada aluno aprende é possível entender a importância do ajuste do currículo para atender às diferentes necessidades de aprendizagem de cada um, para que assim, todos tenham a oportunidade de se desenvolver. Políticas educacionais deveriam levar em consideração as diferenças e situações individuais. (UNESCO, 1994)

Nos vemos presos a um padrão curricular, muitas vezes engessado, e observamos na prática o movimento dos alunos ao tentarem se adequar ao dia a dia enrijecido das salas de aula. O currículo precisaria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas às crianças com habilidades e interesses diferentes. (UNESCO, 1994)

Ao pensar em um único currículo deixamos de lado a individualidade de cada aluno, seus conhecimentos obtidos, os diferentes ritmos e níveis de aprendizagem além dos possíveis impasses ao longo da trajetória escolar de cada indivíduo.

É preciso pensar fora da caixa, “entende-se que o processo de aprendizagem deva ser focado no aluno, considerando suas diferentes necessidades e possibilidades. Portanto, considera-se necessário que os contextos sejam flexíveis e norteados por um currículo que possa efetivamente atender às necessidades dos alunos” (Zanato e Gimenez, 2017, p. 290).

“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 a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades” (UNESCO, 1994)

Pensar e repensar o currículo faz parte do discurso de parte dos professores e gestores, principalmente aqueles que possuem ou já possuíram

um aluno em situação de inclusão, e compreendem a necessidade das adaptações para que o aluno se sinta pertencente à instituição.

Diante de um cenário ideal enfrentamos diversos desafios, ao pensarmos em atitudes inclusivas e ao tentarmos nos aprimorar em relação ao uso de novas tecnologias, nos apropriarmos de diversas práticas e propostas. Pletsch sugere que “o professor seja formado de maneira a saber mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante ação e reflexão teórico-prática.” (Pletsch, 2009, p. 145)

O ano de 2020 foi marcado por uma mudança significativa. Rapidamente o mundo foi consumido por uma vilã invisível, a COVID-19, e nossa existência mudou drasticamente. A rotina de nossas vidas virou de cabeça para baixo e a rotina escolar não ficou de fora, as escolas precisaram fechar as portas, por um bem maior: a saúde de todos.

Não era a situação a qual esperávamos, fomos pegos de surpresa e as escolas e instituições de ensino, rapidamente, precisaram se reinventar diante de muitas dúvidas e incertezas, como por exemplo, o cumprimento do currículo obrigatório. O calendário letivo sofreu alterações, férias foram adiantadas, assim como alguns feriados (no estado de São Paulo), comemorações e eventos previamente programados.

Entretanto, milhares de dúvidas surgiram, pois, o que enfrentaríamos e seguimos enfrentando, é algo completamente novo para a nossa geração. Encaramos questionamentos, dúvidas, perguntas e respostas diárias, interrogações que fazem parte do cotidiano escolar, desde sempre, e por esse motivo os professores buscaram, quando possível, cursos de formação continuada para responder as questões anteriores.

Educadores e instituições buscaram uma reinvenção diante de um novo contexto: o ensino remoto para alunos da Educação Básica.

“(…) o atual e grande desafio o posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira

responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade.” (Pletsch, 2009, p.148).

O presente estudo busca apresentar estratégias de adaptação desenvolvidas durante os meses de maio a novembro de 2020, parte do tempo que perpetuaram as aulas remotas, devido a pandemia.

Conforme já dito, sou professora do 4º ano do Ensino Fundamental, em São Paulo. Possuo um aluno em situação de inclusão em minha sala de aula (o aluno não dispõe de um diagnóstico fechado, mas apresenta dificuldades de aprendizagem¹). Ele não possui acompanhamento específico, sendo assim, durante as aulas presenciais, eu organizava a rotina da turma para conseguir ter um tempo dedicado a ele e ao seu desenvolvimento, principalmente referente à alfabetização.

O período da aproximação e contato com a classe foi curto, um pouco mais de um mês foi o tempo que tive para conhecer os alunos e para que eles me conhecessem. No que diz respeito à adaptação das atividades destinadas ao aluno em questão, o que se discute, são as estratégias de ensino, que foram processos de tentativa e erro em que eu pude entender e atender às necessidades de aprendizagem do meu aluno. Foi preciso conhecer os alunos de uma nova forma, através de uma tela.

O presente trabalho apresentará um relato de experiência e quais foram as principais estratégias adotadas por mim, para com o meu aluno que necessita de atividades adaptadas até o momento em que durarem as aulas remotas.

O estudo se torna relevante pois a situação que vivemos nesse instante é completamente nova e a novidade vem carregada de dúvidas e incertezas.

Portanto essa monografia tem como objetivo compartilhar com professores e educadores, adaptações que ocorreram de forma satisfatória durante o período de suspensão das aulas presenciais. A troca entre os profissionais da educação é de suma importância para que juntos possamos pensar e criar condições que favoreçam os alunos, em específico nesse trabalho, os alunos em situação de inclusão.

¹ Os laudos e exames realizados até o momento encontram-se no Anexo 3.

I. Referencial teórico

1.1. Breve histórico da Educação Inclusiva no Brasil

As pessoas se distinguem umas das outras, cada uma com sua personalidade e singularidade. Ao longo da vida escolar essas diferenças se destacam, portanto, devem ser respeitadas e consideradas no processo de ensino-aprendizagem e no contexto social.

Por muito tempo as pessoas com deficiência perderam a sua identidade, conforme afirma Sartoretto:

“Analisando a história das pessoas com deficiência vamos ver que por muitos anos elas perderam a sua identidade para a deficiência, não eram chamadas pelo seu nome, nem sobrenome, mas pela deficiência que o rótulo de muitos laudos apontava: o cego, o down, o surdo... Por isso por muito tempo não tiveram acesso à escola comum, ou ficavam em casa, ou eram atendidas em espaços segregados convivendo apenas com colegas que também tinham deficiências.” (Sartoretto, 2008, p. 1)

Para que os alunos participem efetivamente do dia a dia e do contexto educacional é preciso que eles façam parte do todo: “Os grupos de pessoas, nos contextos inclusivos, têm suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas. Por isto, participam efetivamente.” (Camargo, 2017, p.1)

Dependemos do “[...] conjunto de documentos oficiais e textos legais relacionados ao tema, que são muitos [...]” (Sartoretto, 2008, p. 2) para tentarmos garantir uma escola inclusiva, apenas com o cumprimento de tudo que foi conquistado podemos estimar uma concepção de Educação Especial de fato inclusiva e não excludente.

Para Zanatta, a Educação Especial tem um papel importantíssimo dentro da sociedade, com o objetivo de proporcionar a igualdade para essas pessoas, para que no futuro exerçam plena cidadania e tenham acesso às informações e conhecimentos.

“A Educação Especial tem cumprido na sociedade duplo papel, o de complementaridade da educação regular, atendendo de um lado a democratização do ensino, na medida em que responde as necessidades de parcela da população que não consegue usufruir dos processos regulares do ensino; do outro, responde ao processo de segregação legitimando a ação seletiva da escola regular (BUENO, 1993, p.23 *apud* ZANATA, 2016).”

A Constituição Brasileira de 1988, apresenta no Capítulo III, cujo tema é Da Educação, da Cultura e do Desporto, no Artigo 205, que “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. No Artigo 206, o primeiro inciso apresenta a necessidade de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e em seu Artigo 208, inciso III prevê "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Declaração Mundial de Educação para Todos foi desenvolvida e aprovada em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990, pelos participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos. O Artigo 3, trata-se da universalização do acesso à educação, e no que diz respeito aos alunos com deficiência o documento apresenta:

“As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.” (UNESCO, 1990)

Em 1994, foi publicada a Declaração de Salamanca, essa foi resultado da Conferência Mundial de Educação Especial, um marco por se tratar de um documento internacional, representando 88 governos e 25 organizações mundiais. O documento reforça a ideia da individualidade de cada estudante quando apresenta que “toda criança possui características, interesses,

habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. (UNESCO, 1994, p. 1)

Outra referência importante no que diz respeito às leis do nosso país foi a Lei de Bases da Educação Nacional do ano de 1996, Lei número 9394. Foi contemplado um capítulo exclusivo para a Educação Especial, capítulo V. No Artigo 59 da mesma, observamos que a Lei busca assegurar que os alunos com necessidades especiais sejam contemplados da seguinte forma:

“Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender as suas necessidades; terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados [...]” (BRASIL, 1996, p.6)

Em dezembro de 2006, um novo documento significativo vem à tona. A Organização das Nações Unidas, em assembleia geral, aprovou o texto “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”. Deste documento vale destacar o Artigo 24 da Convenção, dedicado inteiramente ao direito à educação.

Diante de breves afirmativas aqui apresentadas, é preciso garantir que todas as manobras e movimentos relatados em documentos oficiais, em prol da Educação Inclusiva, aconteçam. A vigilância é necessária, não em seu fator punitivo, mas no sentido de auxílio e garantia.

A mudança na legislação acarretou o ingresso de crianças com deficiência nas escolas e, conseqüentemente, gerou discussões a respeito do complexo processo de inclusão. (Tavares, Santos e Freitas, 2016)

“A premissa da inclusão escolar é relativamente bem compreendida em nosso país. A polêmica em torno do tema parece se situar na maneira como realizar as condições para concretizar a convivência e a aprendizagem de alunos com e sem deficiência no espaço

da sala de aula, bem como explicitar as ações e interações entre a educação especial e os sistemas comuns de ensino. (Figueiredo, 2010, p. 33)

A inclusão se traduz pela idoneidade da escola em dar respostas eficientes às diferenças de aprendizagem dos alunos, considerando o desenvolvimento deles como prioritário. A prática da inclusão implica no reconhecimento das especificidades dos mesmos e na concepção de que a aprendizagem é construída em cooperação, a partir da atividade do estudante diante das solicitações do meio para que, assim, ele se constitua um sujeito autônomo. (Figueiredo, 2010)

Para que a educação caminhe de forma justa é preciso que os profissionais estejam preparados, a postos para receber os alunos em suas salas de aula. As leis, decretos e convenções são importantes e rapidamente espera-se que os profissionais estejam capacitados para lidar com os desafios diários. A formação de professores é parte fundamental do processo de inclusão.

1.2. Formação de professores

Em relação ao ponto de vista histórico é válido lembrar que “[...] a formação de docentes para o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais.” (Gatti, 2010, p. 1356). Estas escolas, continuaram a promover a formação dos professores dos Anos Iniciais e Educação Infantil até o final do século XX. Com a Lei n. 9.394 de 1996 foi promulgada a necessidade da formação dos docentes em nível superior e as instituições tiveram dez anos para se adequar ao dizeres da nova lei.

“Com a publicação da Lei n. 9.294/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – em dezembro de 1996, alterações são propostas tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores, tendo sido definido período de transição para efetivação de sua implantação.” (Gatti, 2010, p. 1357)

Nenhum professor conclui a sua formação completamente preparado para adentrar em uma sala de aula, dominando todo o conhecimento e pronto para encarar os milhares de desafios que o espera. A realidade é que a graduação, assim como o Ensino Normal, não nos prepara totalmente e não nos aconselha sobre as adversidades que cruzarão o nosso caminho.

As atribuições da graduação em Pedagogia são muitas, embora o eixo principal seja o ensino dos Anos Iniciais e Educação Infantil, vale destacar a complexidade exigida para o curso, como afirma Gatti:

“Quanto aos cursos de graduação em Pedagogia, somente em 2006, depois de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os como licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores.” (Gatti, 2010, p. 1357)

Em 2008 e 2009, Gatti e Nunes realizaram um projeto intitulado “Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos” (*apud* Gatti, 2010, p. 1367). O intuito do projeto é analisar quais são as disciplinas formadoras propostas nas instituições de Ensino Superior nas licenciaturas dos cursos presenciais em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas.

Foi realizada uma análise dos projetos pedagógicos e do conjunto de disciplinas ofertadas, assim como de suas ementas. Todas as regiões do Brasil foram contempladas, assim como as categorias administrativas (pública – estadual, federal ou municipal – e privada: particular ou comunitária confessional) e a organização acadêmica (universidade, centro universitário,

faculdade, faculdades integradas ou institutos superiores de educação). Ao todo foram analisadas 71 instituições.

Tabela 8
Disciplinas obrigatórias, segundo as categorias de análise desagregadas:
licenciaturas em Pedagogia

Categorias		Nº	%
Fundamentos teóricos da educação	Fundamentos teóricos da educação	701	22,6
	Didática geral	106	3,4
	Subtotal	807	26,0
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Sistemas educacionais	165	5,3
	Currículo	158	5,1
	Gestão escolar	140	4,5
	Ofício docente	19	0,6
	Subtotal	482	15,5
Conhecimentos relativos à formação profissional específica	Conteúdos do currículo da educação básica (infantil e fundamental)	232	7,5
	Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	643	20,7
	Tecnologias	22	0,7
	Subtotal	897	28,9
Conhecimentos relativos às modalidades e nível de ensino	Educação Especial	118	3,8
	Educação de Jovens e Adultos	49	1,6
	Educação Infantil	165	5,3
	Contextos não escolares	16	0,5
	Subtotal	348	11,2
Outros saberes		173	5,6
Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)		217	7,0
Atividades complementares		183	5,9
Total		3.107	100,0

Fonte: Gatti et al. (2008, v. 1).

Imagem 1 Disciplinas obrigatórias (*apud* Gatti, 2010, p. 1369)

Ao observarmos a tabela, percebemos que apenas 3,8% das disciplinas ofertadas são relacionadas à “Educação Especial”, e conforme afirma a autora, “um grande número de ementas registra frases genéricas, não permitindo identificar conteúdos específicos.” (Gatti, 2010, p. 1370)

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de Ensino Superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2007, p.4)

Para Vitaliano (*apud* Tavares, Santos e Freitas, 2016), a formação acadêmica dos professores universitários deve ser pensada de modo a contribuir para que desenvolvam uma prática pedagógica mais reflexiva e comprometida,

ética e politicamente dentro das exigências do contexto atual. Para isso, os professores necessitam de preparo que vai além do conhecimento científico, visto que, no ambiente acadêmico, assim como em qualquer outro, há singularidades e conflitos de valores.

A ausência de uma formação específica dos professores para trabalhar com os alunos em situação de inclusão constitui em um sério problema de implantação de políticas públicas. (Sant'Ana, 2005)

Nóvoa apresenta um olhar sobre a formação e reflexão dos professores:

“É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência.” (Nóvoa, 2004, p. 5)

Muitos educadores buscam uma formação complementar, pois cruzam com um aluno que demanda um olhar e atitudes específicas para o seu desenvolvimento. A troca entre profissionais também é de extrema relevância. Ao conversarmos com nossos companheiros de trabalho discutimos sobre nossas angústias, sucessos e barreiras. Os cursos de formação possibilitam que a permuta entre os educadores seja linear.

Vale destacar, porém, que a formação docente não pode restringir-se à participação em cursos eventuais, mas sim, precisa abranger necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente. (Sant'Ana, 2005, p. 228)

Para Nóvoa, a formação está além de cursos e certificados, mas sim baseada na troca:

“O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores

que deem corpo a um exercício autónomo da profissão docente.” (Nóvoa, 1992, p. 14)

A formação em processo pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, buscando autonomia da profissão docente. É importante valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (Nóvoa, 1992)

Nem sempre o diálogo e câmbio de informações entre os professores acontece tranquilamente. No início é comum sentirmos medo. Para Correia (1999), Naujorks (2002) e Beyer (2003) citados por Pletsch (2009 p. 148), “[...] num primeiro momento, são comuns sentimentos de incapacidade e até mesmo de medo frente ao ingresso de um aluno com algum tipo de deficiência ou distúrbio de comportamento em sala de aula regular [...]”. A nossa formação não nos prepara para situações como essa, e arrisco dizer que nenhuma profissão está imune a esse sentimento. Em algum momento da vida é comum nos sentirmos fracassados ou incapazes de realizar determinada atividade e a falta de preparo pode reforçar momentos assim.

“Portanto, o atual e grande desafio o posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade.” (Pletsch, 2009, p. 148)

A elaboração de políticas públicas educacionais voltadas para práticas inclusivas e adequações na formação dos professores (de acordo com as exigências educacionais e jurídicas) são habilidades necessárias para reforçar e reafirmar o papel dos professores de acordo com a realidade do nosso país.

A escola precisa se ajustar às necessidades dos alunos, “[...] o fundamental é construir uma escola que se adapte aos alunos e não o contrário

[...]”. (Heredero, 2018, p. 76) Porém, é necessário que os professores estejam preparados para as mudanças primordiais e, para tal, é preciso conhecimento e formação.

A Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (MEC, 2000), em seu texto, no âmbito do conhecimento pedagógico, apresenta diferentes propostas sobre temas específicos.

Mais adiante, a proposta exemplifica o que propõe. No que diz respeito aos temas supracitados, ao tratar sobre a formação específica a todos os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, novamente a temática da inclusão é citada. Em poucas palavras, o intuito dessa é preparar os professores para “trabalhar com crianças portadoras de necessidades especiais, na perspectiva da inclusão, a partir da adaptação curricular das diferentes áreas de conhecimento às necessidades específicas dessas crianças.” (MEC, 2000, p. 72). Isso também é retomado no que diz respeito à formação de professores da Educação Infantil e especialistas.

A formação diminuiu os medos, angústias e receios dos professores, pois os prepara para possíveis situações. “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.” (Nóvoa, 1992, p. 13)

O trabalho individual é muito importante, mas como educadores cabe a nós pensarmos também no coletivo. Assim, não somos apenas detentores do saber, ao compartilharmos e trocarmos conhecimento, crescemos como profissionais e aumentamos nosso reconhecimento pela profissão valorizando cada vez mais a nossa formação e os momentos de estudo e reflexão.

“A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que

participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.” (Nóvoa, 1992, p. 16)

O ano de 2020 foi atípico, diante de todas as dificuldades que os professores enfrentaram diariamente, vivenciando algo totalmente inesperado. Diante de pouquíssimo tempo, tiveram de se reinventar. Sabe-se que os professores refletem diariamente sobre a sua prática. Investigar é um verbo presente no trabalho docente e diretamente articulado às práticas em sala de aula.

Experimentamos o novo, o incerto e o duvidoso ao longo dos meses deste ano. Buscamos novas práticas, novas possibilidades, enfrentamos novos medos e novas angústias. “A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização.” (Nóvoa, 1992, p. 16)

A experimentação tem sido diária, nos apoiamos no uso de novas tecnologias e o professor passou a estar dentro de uma tela. Este, que nunca havia pensado em uma situação semelhante, se viu diante de um desafio. Em uma velocidade feroz nos vimos aliados à modernização, pois foi a única aliança possível. A importância da formação constante e da troca entre profissionais se faz presente e o uso de novas técnicas é essencial.

1.3. Uso de tecnologias

Em poucos dias, trocamos a sala de aula convencional pela sala de aula virtual. Casas foram transformadas em escolas temporárias, e, rapidamente, os professores precisaram se adaptar ao novo contexto.

Gestores e educadores precisaram se reinventaram com a suspensão das aulas por conta da pandemia. Os computadores, tablets e celulares se tornaram os principais aliados do professorado. Parte dos profissionais que não estavam habilitados para encarar o mundo diante das telas, se viu diante de um grande desafio.

São significativos os impasses que os professores encontraram ao falarmos sobre a inclusão digital na educação brasileira. Grande parte das escolas não possuem recursos e conectividade. Parte dos professores não

possui formação adequada, não são oferecidos cursos de capacitação e muitos não se sentem confiantes por não dominarem as ferramentas digitais necessárias. “Os desafios da inclusão digital estão intrinsecamente relacionados aos aspectos econômicos, sociais, educacionais e culturais mais amplos” (Prioste e Raiça, 2017, p. 866)

“De acordo com o Comitê Gestor da Internet, as escolas públicas brasileiras possuem insuficientes recursos tecnológicos para a condução de atividades pedagógicas.” (*apud* Prioste e Raiça, 2017, p. 862) Diante disso, a educação de baixa qualidade pode afetar a capacidade dos alunos ao usarem ferramentas tecnológicas com o intuito de expandirem seus conhecimentos, dificultando a “[...] melhoria das condições de vida, bem como de maior participação social.” (Prioste e Raiça, 2017, p. 862)

Uma pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet em 2015 e citado por Prioste e Raiça (2017) constatou que:

“A presença de computador e de internet nos domicílios das regiões Sudeste e Sul é significativamente maior do que do Nordeste e Norte. Nas classes D e E somente 13% das residências possuem computador. Estima-se que aproximadamente 27,3 milhões de domicílios não possuem computador, nem acesso à internet.” (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2015 *apud* Prioste e Raiça, 2017)

As desigualdades educacionais existem, e diante do cenário atual, tornaram-se ainda mais evidentes. “Vive-se a emergência de uma sociedade conectada. O dia-a-dia da sociedade, organizações e governos, depende cada vez mais das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e sobretudo da internet.”(Bittencourt e Albino, 2017, p. 206)

Na classificação de inclusão digital feita pela *International Telecommunication Union* (ITU), o Brasil ocupou, em 2014, a 61ª posição. Desde 2008, a instituição internacional realiza pesquisas e classificações relacionadas à inclusão digital. Estas, são baseadas em indicadores que medem a infraestrutura de acesso às tecnologias de informação e comunicação. A

investigação realizada pela ITU mostra que o Brasil tem melhorado em termos de acesso e infraestrutura, porém no ponto que mede habilidades estamos piorando, essa queda está relacionada à baixa qualidade da educação. De um lado, o Brasil tem avançado em termos de acessibilidade às tecnologias, de outro, há questões e desafios no que compete à inclusão digital efetiva e transformadora da realidade social. (Prioste e Raiça, 2017)

Com o isolamento social e com a obrigatoriedade dos fechamentos das escolas, a sociedade encontrou um desafio gigantesco, mesmo com dificuldades e falta de formação adequada de parte dos professores e do grande número de alunos sem acesso à internet, a única saída foi o planejamento de atividades síncronas (com uso de ferramentas e dependência da Internet) e assíncronas, propostas enviadas pelo professor para que os alunos realizem em casa (sem intervenção direta do educador).

Para Lutz (*apud* Bittencourt e Albino, 2017), as novas tecnologias estão cada vez mais próximas do cotidiano dos alunos, sendo necessário a adaptação deles a essa realidade. Espera-se que as escolas preparem e desenvolvam o aluno para atuar como cidadão crítico e ativo na sociedade além de observar a necessidade de acompanhar o ritmo do avanço tecnológico.

No início da pandemia foi necessária uma mudança de paradigma. Os professores que antes se pautavam em um ensino mais conservador precisaram se adaptar rapidamente ao uso das novas tecnologias, movimento que veio carregado de desafios. No cenário atual, há espaço para os avanços tecnológicos, porém as dificuldades ao longo do caminho não podem ser esquecidas.

Saviani (*apud* Bittencourt e Albino, 2017) afirma que “considerando-se que a educação visa à promoção do homem, são as necessidades humanas que irão determinar os objetivos educacionais”.

Em tempos de pandemia, os materiais necessários para que o ensino alcance os seus objetivos são os suportes tecnológicos. O acesso à internet e os equipamentos eletrônicos auxiliam no estabelecimento da interatividade e no acesso às atividades disponibilizadas em ambientes virtuais. (Macedo Abreu, 2020)

Meses se passaram sendo os primeiros mais desafiadores para todos os profissionais e alunos, que, como citado anteriormente, precisaram se reinventar. Ainda existem diversos desafios para alcançarmos a qualidade desejada do ensino remoto. São muitas as demandas dos estudantes, das famílias e das escolas. Depende-se bastante do apoio e da parceria dos responsáveis para auxiliar no acesso e na realização das atividades propostas, principalmente com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. “Contudo, neste formato da educação on-line, há uma limitação por parte de alguns responsáveis pela falta de familiaridade com o ciberespaço, com a comunicação midiática, com as redes sociais, bem como com a ausência da internet e de equipamentos eletrônicos.” (Macedo Abreu, 2020 p. 159)

1.4. Dificuldades de aprendizagem

Afinal de contas, o que caracteriza um aluno com dificuldade de aprendizagem? Ao longo da trajetória profissional, o professor cruza com diversos alunos, suas dificuldades, suas histórias e contextos distintos.

O número de questionamentos e dúvidas pairam na mente dos educadores. A preocupação é inerente ao sucesso da sua prática e do aprendizado de seus alunos. “O fracasso escolar tem sido motivo de inquietações entre os educadores brasileiros (professores, pesquisadores, gestores) desde a década de 1960, quando, historicamente, se dá a entrada dos alunos pertencentes às camadas populares nas escolas públicas brasileiras.” (Monteiro, 2007, p. 21)

“Essa preocupação em compreender os processos e as dificuldades que afetam a aprendizagem de alunos concorre com a constante preocupação em tentar explicar o fracasso escolar, que tem sido definido como uma resposta insuficiente do aluno à uma exigência ou demanda da escola.” (Weiss, 2000 *apud* Osti, 2004).

Nutti (1996) fez um levantamento que demonstrou que o fracasso escolar é um problema social em nosso país. Aproximadamente três milhões de crianças

abandonaram a escola e seis milhões foram reprovadas no Brasil, na década de 1980. (*apud* Osti, 2004)

No final da década de 1980, os sistemas de ensino passaram a se organizar por ciclos, eliminando a reprovação na primeira série. As mudanças que aconteceram no sistema educacional brasileiro buscavam o progresso do ensino, bem como a luta à evasão e ao fracasso escolar. (Osti, 2004)

Escolas esperam de seus alunos um bom desempenho e bons resultados, mas também não se pode deixar de lado os problemas que encontramos no meio do caminho, como por exemplo o número excessivo de alunos nas salas, falta de material e de recursos pedagógicos. Todas variantes que interferem de forma significativa no desempenho dos alunos e até mesmo dos educadores.

“Assim, as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos podem ser identificadas e analisadas a partir de uma visão interativa dos processos de ensino e de aprendizagem instaurados em sala de aula e da apreensão das oportunidades de aprendizagem instauradas em sala de aula.” (CASTANHEIRA, 2004 *apud* Monteiro, 2007).

Ao longo das últimas décadas, buscou-se alternativas para uma educação de qualidade. Observamos esse movimento em novas reformas educacionais, reformulações na organização do sistema de ensino e elaborações de novas diretrizes curriculares. (Monteiro, 2007)

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)² mostra que, apesar dos avanços na alfabetização e na escolarização das crianças e dos jovens, entre 2016 e 2018, persistem as diferenças regionais, por cor, ou raça na educação. Em 2018, aproximadamente 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais não sabiam ler e escrever e mais da metade da população com 25 anos ou mais não concluiu o ensino médio.

² <https://censos.ibge.gov.br/agro/2017/2012-agencia-de-noticias/noticias/24852-indicadores-de-educacao-avancam-mas-desigualdades-regionais-e-raciais-persistem.html> (Acesso em 13 de outubro de 2020)

Embora os dados demonstrem um crescimento do número de estudantes matriculados nas escolas, é preciso refletir sobre a experiência vivida pelos estudantes nas instituições de ensino. É necessário acompanhar o percurso dos alunos e observar e compreender possíveis situações de fracasso escolar.

“Há um grande número de alunos que ingressam no sistema educacional brasileiro, frequentam a escola por três, quatro, cinco, seis anos e não conseguem aprender a ler e a escrever. As consequências da forma como os problemas de aprendizagem no processo de alfabetização se apresentam no contexto escolar têm sido, por vezes, a discriminação e a exclusão dos alunos no interior da própria escola.” (Monteiro, 2007, p. 22)

Diante dos fatos, nos perguntamos quais as medidas que nos permitem identificar e avaliar as causas que estão contribuindo para as situações de fracasso escolar. As avaliações aplicadas ao longo da vida escolar apresentam resultados que servem como mapeamento para a situação do fracasso escolar. “No entanto, elas não servem para a identificação profunda de seus significados, de seus efeitos sociais, dos processos pelos quais ele se constitui e das soluções para o seu enfrentamento nas escolas.” (Monteiro, 2007, p. 22)

“Uma outra perspectiva de análise das dificuldades de aprendizagem na alfabetização se manifesta nos estudos como os de Castanheira (1991), Gomes (1995), Gomes e Sena (2001), Griffo (1992), Resende (1994) que demonstram que o fracasso dos alunos pertencentes às camadas populares na aprendizagem da língua escrita pode, ainda, ser determinado por um conjunto de fatores internos e externos à escola.” (Monteiro, 2007, p. 37)

Para Sisto (2000), ensinar não se resume em conhecer distintas metodologias de ensino e optar por uma ou outra. É preciso compreender o aluno, as características de sua personalidade, as etapas de desenvolvimento

na qual ele se encontra do ponto de vista motor, emocional, cognitivo ou social, e a maneira por meio da qual ele aprende. (*apud* Osti, 2004, p. 4–5)

Devemos levar em conta a individualidade e especificidade de cada aluno. É válido destacar que cada discente vive em um contexto familiar, possui costumes particulares, além de possíveis questões fisiológicas, psicológicas e pedagógicas. Esses fatores, dentre outros, podem levar os estudantes a apresentar dificuldades de aprendizagem, levando em consideração que cada pessoa reage de modo distinto diante de diferentes situações. (Osti, 2004)

São vários os fatores que podem ser destacados:

“Acredita-se que podem ser decorrentes de um problema fisiológico, um estresse grande vivido pela criança, como por exemplo problemas familiares envolvendo a perda de algum parente, problemas com alcoolismo ou drogas, separação dos pais, doenças, falta de alimentação, falta de material e estímulos, tédio na sala de aula, baixa autoestima, problemas patológicos como a TDAH (transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade), dislexias, psicopatias, alterações no desenvolvimento cerebral, desequilíbrios químicos, hereditariedade, problemas no ambiente doméstico e/ou escolar.” (Osti, 2004, p. 47)

Para Osti, no momento presente, a dificuldade de aprendizagem é compreendida como um grupo distinto de transtornos que afetam todas as idades. Estes transtornos se manifestam por meio de atrasos ou dificuldades na leitura, escrita e cálculo, em pessoas com inteligência potencialmente normal ou superior, sem deficiências visuais, auditivas, motoras ou com prejuízos no meio social ou cultural. (Osti, 2004)

Sabemos que a sala de aula é um grupo heterogêneo, mas é exaustivo como algumas instituições ainda sentem “a necessidade de constituir grupos com um nível de homogeneidade.” (Monteiro, 2007, p. 12). Professores questionam sua prática, alunos questionam seu aprendizado, dúvidas são constantes e dentre as perguntas que os professores fazem ao longo de suas trajetórias, não podemos deixar de pensar:

“[...] como se organizam as estratégias pedagógicas de alfabetização junto aos alunos que apresentam dificuldade ao longo do processo de aprendizagem? Como se caracterizam as interações que se estabelecem entre professores e alunos? Como se caracteriza a abordagem metodológica de ensino da língua escrita e os recursos didáticos? Que oportunidades de aprendizagem são construídas nesse processo de trabalho?” (Monteiro, 2007, p. 13)

Em busca de respostas para essas e outras tantas perguntas, o presente trabalho procura apresentar estratégias de adaptação de atividades de um aluno que manifesta dificuldades de aprendizagem. No próximo capítulo, será apresentado o histórico deste aluno, que neste momento cursa o 4º ano do Ensino Fundamental, e não possui um diagnóstico fechado. Os procedimentos utilizados durante o ensino remoto também serão apontados, assim como as avaliações diagnósticas realizadas no início do ano, ainda em período de aulas presenciais.

II. Relato de experiência

Este relato apresenta a minha experiência com as aulas remotas durante os meses de maio a novembro de 2020. Leciono desde 2013, nos meus primeiros anos de docência, trabalhei na Educação Infantil. Nos anos seguintes iniciei o meu trabalho como Acompanhante Pedagógica de alunos em situação de inclusão, cargo em que atuo até hoje. Neste ano, comecei a lecionar no Ensino Fundamental, no 4º ano, e esta será a vivência que compartilharei neste relato.

O primeiro contato que tive com o aluno foi durante a entrevista que fiz para preencher o cargo de professora. É interessante destacar que este é o meu primeiro ano nesta escola³. Ao ver meu currículo, observar a minha experiência

³ O nome do colégio será preservado. Trata-se de uma instituição particular localizada na Zona Norte da cidade de São Paulo.

com inclusão e o meu interesse pelo assunto, a diretora que então me entrevistava comentou que no 4º ano tinha um aluno com dificuldades de aprendizagem. Fiquei curiosa e perguntei um pouco mais sobre ele, ela apenas me respondeu: “fique tranquila, ele quase não vem”.

Não dei continuidade ao assunto, assim como a diretora também não, penso que até mesmo por uma questão ética, levando em consideração que naquele momento eu não fazia parte do corpo docente do colégio.

Não pude deixar de pensar nesse aluno que “quase não vem. O que para a escola pareceu um alívio e um desinteresse, me despertou curiosidade e certa preocupação.

A prática educativa, na maioria dos casos, deduz que subsiste no aluno o desejo à aspiração do saber. Sendo assim, a prática opera a partir desse padrão e considera que seu principal compromisso é transmitir conteúdos e informações.

“Esforça-se por desenvolver raciocínios, mas, ao se deparar com aquilo que parece uma “indiferença” da criança aos conteúdos que estão sendo apresentados, perde seu sentido e deixa de produzir os resultados desejados. Para a criança “indiferente”, a aprendizagem torna-se um procedimento torturante de fixar mecanicamente conceitos e informações esvaziadas de sentido.” (Fiscarelli, Morgado e Uehara, 2018, p. 146)

As faltas recorrentes do L. ⁴ poderiam estar relacionadas ao fato do desinteresse dele pelas aulas, principalmente diante das dificuldades e frustrações encontradas pelo aluno. Até o momento, eu poderia criar milhares de hipóteses. Embora tenha ouvido apenas uma frase sobre ele, não deixei de criar expectativas sobre o cargo, sobre a turma e sobre L.

Quando fui contratada, recebi uma lista com o nome dos meus alunos. A turma é pequena, são apenas 10 estudantes: 7 meninos e 3 meninas. Sabemos que uma turma pequena é um privilégio, a maioria das salas de 4º ano contam com um número de alunos entre 25 e 30, aproximadamente.

⁴ O nome do aluno será preservado, assim como o do colégio.

Muitos professores questionam o número de alunos em sala e como disse acima, considero uma vantagem o número reduzido de estudantes, embora Mantoan apresente a proposta de que não é o número de alunos que dificulta a inclusão de todo e qualquer aluno, mas sim as práticas de ensino que estão sendo adotadas no ensino regular. (*apud* Capellini e Rodrigues, 2009)

Para nós professores, a primeira semana de aula foi destinada ao planejamento. A escola passou por mudanças: contratação de novos professores, troca do material apostilado⁵ e troca da equipe diretiva. Durante esses dias, conheci a professora do 3º ano que lecionou, no ano passado, para a turma que seria destinada a mim. O tempo é curto durante o planejamento, ainda mais em um cenário com tantas mudanças e novas informações, mas a nossa conversa foi importante, ela pode me contar um pouco sobre os alunos e eu também pude questioná-la e sanar algumas dúvidas.

Os materiais trabalhados com L. no ano anterior foram guardados pela educadora em uma pasta, destinada apenas para ele. Ela compartilhou comigo que evitava enviar as produções dele para casa pois temia que não retornassem para o colégio. Ela disse não ter tantas atividades pelo número excessivo de faltas que o aluno apresentava. Sempre que algo significativo acontecia (ela me deu o exemplo da morte do passarinho), ele faltava por dias seguidos, chegou a faltar por duas semanas. A mãe ligava no colégio e informava sobre o ocorrido, mas, aparentemente, nunca fora chamada para conversar sobre a importância da presença do aluno na escola e as consequências para o seu aprendizado.

Tendo essas (poucas) informações, me preparei para a primeira reunião de pais, que aconteceu no primeiro dia letivo. Nem todos os pais estavam presentes, aguardei por volta de dez minutos e iniciei o encontro. Depois de aproximadamente vinte minutos após o início da minha fala, uma mulher entrou na sala, mas não se sentou com os demais responsáveis. Ela veio até mim, eu a cumprimentei e me apresentei, ela também se apresentou, mas não se referiu aos restantes. Disse ser a mãe do L., e por ele se tratar de um aluno de inclusão, marcaria uma reunião comigo para contar um pouco sobre ele.

⁵ Por vinte anos a escola usou o material apostilado do Sistema Positivo. Com o intuito de atrair novos alunos e ter um diferencial diante os outros colégios do bairro, a instituição optou por mudar para o Sistema Bernoulli, rede bastante conhecida nos estados de Minas Gerais e Bahia.

Segui a reunião adiante, nenhum dos pais questionou o feito e nenhum a cumprimentou, estranhei e após o término da reunião e do nervoso passageiro após o primeiro encontro, pude refletir melhor sobre todo o cenário.

Hoje em dia é muito comum que os pais se aproximem, principalmente os pais de turmas pequenas. Eles criam grupos no WhatsApp, compartilham angústias, lições, questionamentos, sendo essas relações que se fortalecem conforme a proximidade dos filhos. Fiquei pensando (acho importante salientar que são apenas divagações particulares) nessa mãe e na solidão que ela aparentou vivenciar. É possível que algo a afastou dos demais pais? Com apenas um encontro, que durou cerca de minutos, dificilmente poderia concluir algo, mas não pude deixar de refletir sobre possíveis cenários e situações.

No dia seguinte finalmente conheci os meus alunos, a sala estava quase completa, um aluno estava viajando e voltaria apenas na segunda semana de aula. Neste dia, tive o primeiro contato com L. e posso dizer que foi muito agradável conhecê-lo, um menino alegre, sorridente, comunicativo e bem sociável.

A primeira semana foi bastante tranquila, o material apostilado ainda não havia chegado, então preparei, juntamente com a professora regente da turma da manhã, várias dinâmicas e atividades recreativas. L. interagiu bem com a turma, mas como a maioria dos alunos, tem os seus colegas preferidos. Ele ficou bem próximo de A., um aluno discreto que me questionava muito. Sempre fazia perguntas ou queria compartilhar alguma informação que julgava ser interessante. Ele tratava bem o L., a boa interação entre eles foi visível⁶.

Durante a semana de planejamento elaboramos as avaliações diagnósticas⁷, que foram aplicadas no final da primeira semana de aula. A elaboração e aprovação final por parte da direção se deu no segundo dia de aula, poucos dias antes da aplicação. Assim que recebi a devolutiva, fui conversar com a diretora para saber qual a opinião dela em relação a prova do L., já que ela o conhecia muito melhor do que eu. Obtive uma resposta que não

⁶ Hoje após alguns meses posso dizer que são bons amigos e compartilham de diversos interesses em comum.

⁷ As avaliações diagnósticas de Língua Portuguesa e Matemática realizadas pelo aluno encontram-se na íntegra nos Anexos 1 e 2, respectivamente.

esperava. Sem meias palavras, ela apenas afirmou: “eu duvido que ele vá conseguir ler esse texto, mas pode tentar”.

“Stainback e Stainback (1999 *apud* Capellini e Rodrigues, 2009) ressaltaram os três componentes básicos que necessitam estar interligados no processo inclusivo. O primeiro é o componente organizacional, incluindo direção, coordenação, supervisão, orientação e toda rede de apoio; o segundo é o trabalho em equipe, no qual docentes e técnicos trabalham juntos no planejamento e na implementação de programas visando à integração de todos os alunos e, o terceiro, está relacionado ao ambiente em sala de aula, que deve ser acolhedor e facilitador do processo de aprendizagem, possibilitando a todos os alunos a aquisição de habilidades indispensáveis pertinentes aquele contexto social.” (Capellini e Rodrigues, 2009, p. 357)

Eu estava comprometida com meu aluno. Preparei uma avaliação levando em consideração os conteúdos que observei que foram trabalhados com ele⁸. Minha intenção não era frustrá-lo, mas sim saber o que ele era capaz de fazer sozinho, para assim entender de onde eu deveria partir. Porém, ao ouvir o comentário da diretora me senti só. Senti que a batalha pela inclusão do meu novo aluno seria uma batalha solitária, pelo menos no que diz respeito aos “soldados” da instituição.

Na segunda semana consegui marcar um horário para conversar com a mãe do aluno. A conversa foi breve, não tive o acompanhamento de ninguém (coordenação e direção) fomos apenas nós duas, em uma sala destinada para reuniões. Para mim, tudo era novo. Nas instituições que trabalhei anteriormente nunca pude me reunir sozinha com pais e/ou responsáveis, sempre tive o acompanhamento de um funcionário com um cargo superior ao meu.

Assumo que tive um pouco de medo, de insegurança, mas o meu intuito naquele momento era ouvi-la, e foi o que aconteceu. Ela me contou que o filho

⁸ Atividades que rapidamente tive acesso com a sua professora do ano anterior.

tinha dificuldades para aprender ele ainda não sabia ler e escrevia pouco. Ela foi em alguns médicos no ano passado por conta da queixa e do pedido da escola, e dizia que ele queria muito aprender como os demais, e diante da dificuldade, acabava se frustrando bastante. Relatou também que esse ano iria fazer o exame de processamento auditivo (encaminhamento do neuropediatra) e iria começar a ter o acompanhamento de uma psicopedagoga em casa, uma vez por semana. Quando perguntei sobre os laudos, ela disse que enviou tudo para a escola, que eu poderia pedir para a diretora compartilhar comigo.⁹ Ela pediu para eu ter paciência, um pedido singelo, mas muito significativo. Em nosso encontro, houve pouca fala e muita escuta da minha parte. Antes mesmo de compartilhar como planejei o trabalho, ela disse que, muitas vezes, por ele estar cansado, não conseguia fazer as lições de casa ou atividades avaliativas que são enviadas para casa. Contei que o estava conhecendo, mas que me surpreendi com a sua desenvoltura na fala e na compreensão dos assuntos desenvolvidos nas aulas. Comentei também sobre as adaptações que seriam feitas no material e nas lições, assim como nas avaliações. Deixei bem claro a importância da nossa parceria, e que contava com ela para me dizer como ele iria se sentir diante das propostas, para que juntas pudéssemos fazer mudanças e adequações, se necessário.

As primeiras semanas correram bem. O material chegou na semana seguinte, L. não faltou e interagiu bem com a turma, principalmente com A. com quem compartilha interesses em comum. Tenho o costume de todos os dias organizar a sala de aula antes da chegada das crianças, coloco o material de cada um em uma mesa, e assim que chegam na sala, eles localizam o local destinado. Sempre escolhia um dos primeiros lugares para L. Dia sim, dia não o deixava ao lado do colega preferido. Fiz dessa forma para observar a interação dos alunos com seus pares mas, principalmente para entender como os alunos interagiam com L..

Só tive contato com o material no mesmo momento que os alunos, o que dificultou o meu planejamento antecipado em relação as adaptações. Durante as aulas dos especialistas, eu me dedicava ao planejamento das atividades e

⁹ Os laudos que constavam na ficha do aluno na secretaria estão presentes no Anexo 3.

das adaptações. Uma das regras da escola é o envio das lições de casa diariamente. Para o L. preparava lições que ele conseguisse fazer sozinho. Muitas delas eram simples, com atividades que sabia que ele conseguiria fazer autonomamente. O meu intuito era que ele criasse a responsabilidade de fazer as lições e ter esse compromisso em casa. Infelizmente as lições não eram feitas, e eu as enviava novamente, conversava com ele, e mandava um bilhete na agenda lembrando a família sobre a importância das lições. Quando a lição atrasava muito pedia que ele fizesse em sala, assim que terminasse a proposta da aula.

Sempre proporcionei momentos de descanso, intervalos de 5 minutos para a turma entre as aulas, para eles conversarem, desenharem, momentos livres. Sabia que para o L. isso era muito importante, mas no fim, todos se beneficiavam, inclusive eu, que usava esses minutinhos para me organizar para a próxima aula, organizar o material dos alunos, e até mesmo olhar os e-mails.

Ao longo dos dias, das propostas e do trabalho, buscava observar os alunos, analisar como eles interagiam e se envolviam com o planejamento. Repensava os significados da aprendizagem e refletia sobre a minha prática, apreciava os momentos de diálogo que aconteciam em sala, além de confabular sobre projetos. Então, todos nós fomos surpreendidos com o inesperado, o fechamento repentino das escolas por conta da COVID-19.

A escola não soube como reagir. Diante do medo e da incerteza, as aulas foram suspensas por uma semana. Do dia para a noite, foi preciso preparar atividades para que os alunos realizassem em casa e nos enviassem. As atividades foram enviadas por e-mail para os responsáveis e também ficaram disponíveis para retirada no colégio.

A logística permaneceu assim por mais duas semanas. Enviávamos as propostas e aguardávamos o retorno dos responsáveis. Nenhum conteúdo novo foi inserido, apenas atividades de revisão. Para o L. investi em uma proposta única, ofereci conteúdos de alfabetização e de matemática. As atividades de outras disciplinas também foram encaminhadas, porém com as questões adaptadas (a maioria se tratava de interpretação de textos, sobre os conteúdos que trabalhamos nas primeiras semanas de aula). Antes de enviarmos as atividades, liguei para a mãe do L., expliquei o que havia pensado, como tinha

organizado as propostas, o que eu esperava que ele realizasse sozinho e o que ela poderia auxiliar. Também falei que compreendia o contexto, e caso fosse “muito” para ele, que ela poderia dosar e me contar um pouquinho como foi o andamento. Ofereci meu telefone pessoal, assim como me coloquei a disposição por e-mail, para qualquer dúvida e questionamento.

Nunca tive o retorno das atividades, mas L. não foi um caso isolado, apenas dois alunos me enviaram as atividades propostas. Após três semanas de atividades assíncronas, a escola decretou antecipação das férias.¹⁰

Durante as férias, ficamos distantes das atribuições escolares. A escola se organizava para o retorno dos alunos, estudava as plataformas disponíveis e buscava entender e replanejar o ano de acordo com as novas demandas. Durante esse período nenhuma família ou aluno entrou em contato comigo.

Em meados de maio retornamos das férias com as aulas virtuais. Na primeira semana, tivemos uma reunião de pais via plataforma *Zoom* para explicarmos a proposta e organização das aulas. Confesso que foi um momento difícil, tudo era incerto, a gestão da escola nos ofereceu um dia de treinamento e um dia de planejamento, e logo após, nos encontramos com os pais e/ou responsáveis que estavam sedentos por respostas. O momento era complicado, mas o envolvimento genuíno com as famílias foi preciso.

A plataforma escolhida pela instituição para a transmissão das aulas foi o *Zoom*. O horário foi organizado de forma bem semelhante ao presencial: os alunos possuem 5 aulas por dia, sendo uma videoaula e quatro aulas ao vivo. As videoaulas são ministradas pelos professores especialistas, com exceção das aulas de Inglês, que também são ao vivo.

A “redução” da carga horária e a possibilidade de assistir as videoaulas a qualquer momento fez com que as famílias e os alunos criassem uma rotina e se organizassem, cada qual a sua forma. Ressalto esse ponto pois percebi que no início das aulas síncronas, L. esteve presente e participativo. Ele adora jogos eletrônicos, usa muito o computador para o lazer, o que o auxiliou bastante, pois o domínio da ferramenta foi um facilitador, além de fazer com que ele se sentisse potente.

¹⁰ <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,prefeitura-de-sp-antecipa-ferias-escolares-por-causa-do-coronavirus,70003240150>

Outro ponto interessantíssimo trazido por L. foi o envolvimento dele com as lições adaptadas, que foram enviadas antes das férias. Ele compartilhou com a turma que aprendeu a ler. “Ainda não leio tudo, mas já consigo ler”, foram palavras ditas por ele que causaram grande interesse dos colegas. Dessa forma, não perdi a oportunidade, comecei a inseri-lo nas propostas de leitura, sempre separando pequenos trechos e auxiliando-o caso fosse preciso (como faço com os outros também, quando necessário). Ele nos contou que fez as atividades com a mãe, e o que não deu tempo, ele fez nas férias. A mãe também preparou outras atividades, ele descansou, mas também estudou bastante durante o período de recesso. A primeira vez que ele leu uma frase completa para a sala foi emocionante, assim que ele terminou, os alunos bateram palma, o elogiaram, e ele ficou muito feliz. Vale salientar a importância do trabalho da mãe, que em momento algum deixou de acreditar em seu filho e de estimulá-lo.

Sugeri para a gestão escolar que me concedessem um horário para que eu pudesse continuar com a proposta de alfabetização do aluno. Nas aulas presenciais, conseguia me organizar para sentar-me ao lado de L. e estar próxima do seu processo de aprendizagem. Era dessa forma que conduzia o nosso dia a dia antes do fechamento da escola. Enquanto os alunos trabalhavam em uma proposta do livro, eu apresentava uma atividade focada para o ensino da leitura e escrita ou para do desenvolvimento da matemática. A escola aceitou a minha sugestão e passei a acompanhá-lo duas vezes por semana, por 40 minutos.

Nas aulas de “reforço” como a escola denominou, priorizava atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, focando nas propostas que o aluno apresentava maior dificuldade. Foi um momento bem proveitoso, conversávamos bastante, e eu aproveitava para descobrir um pouco mais sobre os interesses dele. Depois de conhecê-lo melhor, passei a inserir atividades temáticas relevantes para ele.

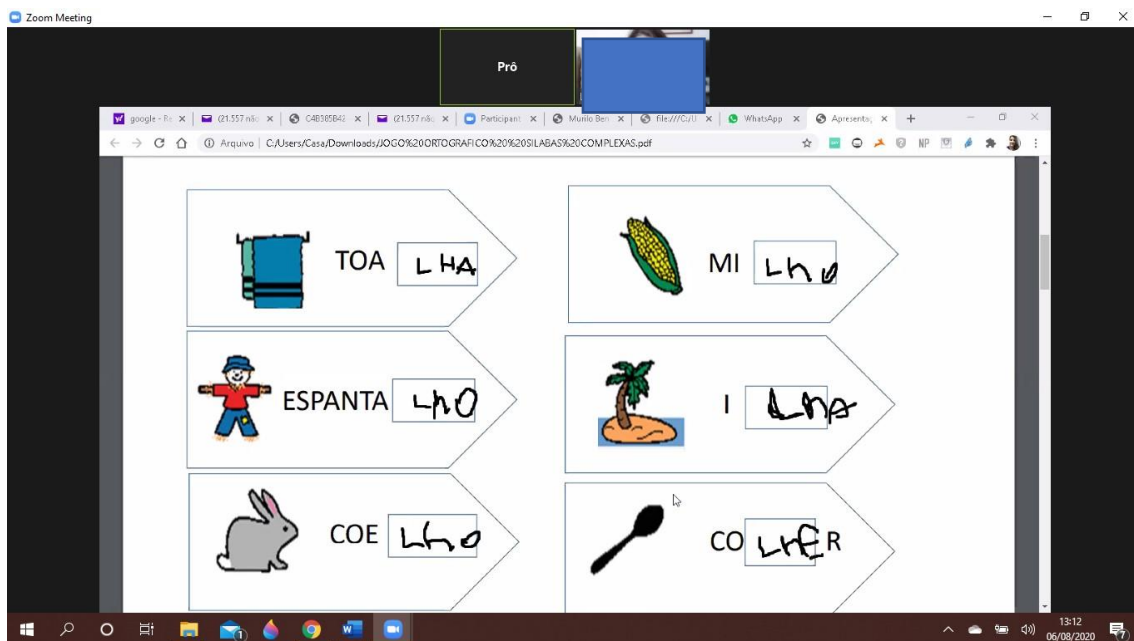


Imagem 2. Atividade reforço

Na imagem acima, a ideia era que o aluno terminasse a escrita das palavras com LH. Ao perceber os erros recorrentes, propus atividades para o desenvolvimento da escrita de palavras com sílabas complexas.

Tratava-se de diversos desafios. Nesse momento ele compartilhava a sua tela comigo cujo *link* da atividade foi enviado por mim via *chat*, ele o acessava, realizava o compartilhamento da página e para a escrita ele utilizava a ferramenta “Anotações” da plataforma *Zoom*. Foram diversas etapas que ele realizava sozinho. Nas primeiras vezes eu fiz e mostrei o passo a passo, assim que ele começou a se apropriar, passou a fazer sozinho.

A imagem abaixo, apresenta outra proposta realizada durante o reforço. L. gosta muito do desenho *Naruto*, sempre comenta nas aulas (outros alunos também gostam bastante, sendo assim um assunto que os une). Aproveitei o interesse dele e propus um ditado. A ideia era observar como estava a escrita dele. Primeiramente, usei o quadro branco, disponível na plataforma *Zoom*, para que ele se organizasse no caderno e fizesse o registro da data e o enunciado da proposta corretamente. Considero o registro muito importante para compreendermos o desenvolvimento do aluno ao longo do ano e para servir de base para a professora do ano seguinte.

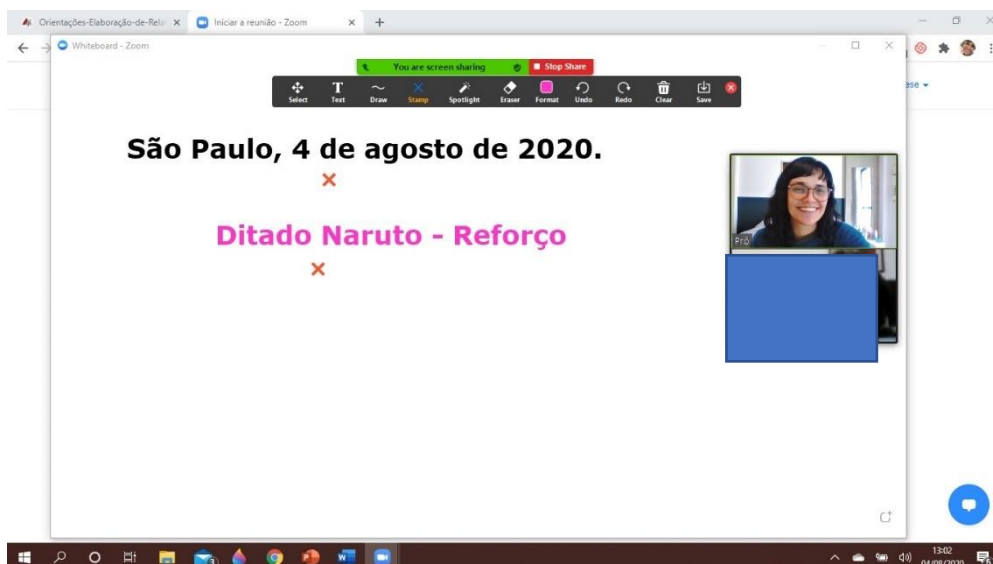


Imagem 3. Quadro Branco

Na sala de aula, costumava fazer a correção assim que o aluno finalizava a escrita. No ambiente virtual foi preciso pensar em uma nova estratégia. Pedi para que o aluno me enviasse uma foto da produção, via *WhatsApp*. Após receber a imagem, projetava a minha tela e juntos fazíamos a leitura e a correção do texto, conforme a imagem abaixo.

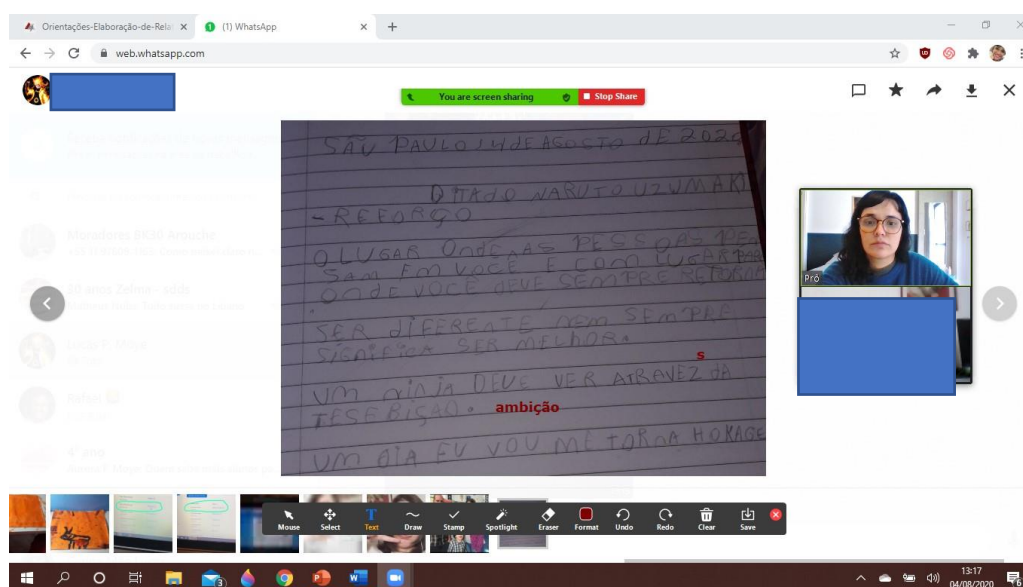


Imagem 4. Correção ditado

Se compararmos a produção do diário realizada pelo aluno, com a avaliação diagnóstica feita em fevereiro (vide anexo 1) percebe-se, que a escrita

do texto está muito boa, sendo necessário a correção de somente duas palavras. L. ainda fez uma modificação, completando o nome do personagem.

As aulas de reforço são momentos em que conseguia propor atividades direcionadas para as dificuldades que observava em sala, seja por conta das perguntas que ele realizava ou das dúvidas que percebia durante as avaliações. Conseguia apresentar propostas de interesse do aluno, além de conversarmos sobre assuntos variados.

O ano letivo do colégio é separado em trimestres. Em cada um são propostas três avaliações. Apenas no primeiro trimestre, por conta do início da semana de avaliações coincidir com o fechamento das escolas, foi proposto apenas uma avaliação e um trabalho.

As avaliações foram postadas no portal Bernoulli, ferramenta que faz parte do material didático oferecido pela escola. Como citei anteriormente, o material foi adotado esse ano pelo colégio. Nós professores não tivemos nenhuma formação para que pudéssemos aprender todas as possibilidades da plataforma virtual. Foi preciso descobri-las diante da demanda que a pandemia nos apresentou.

Acompanhei L. em todo o processo. Durante uma chamada de vídeo, ele compartilhava a sua tela comigo e eu ditava passo a passo o que era preciso ser feito para que ele conseguisse realizar a avaliação.

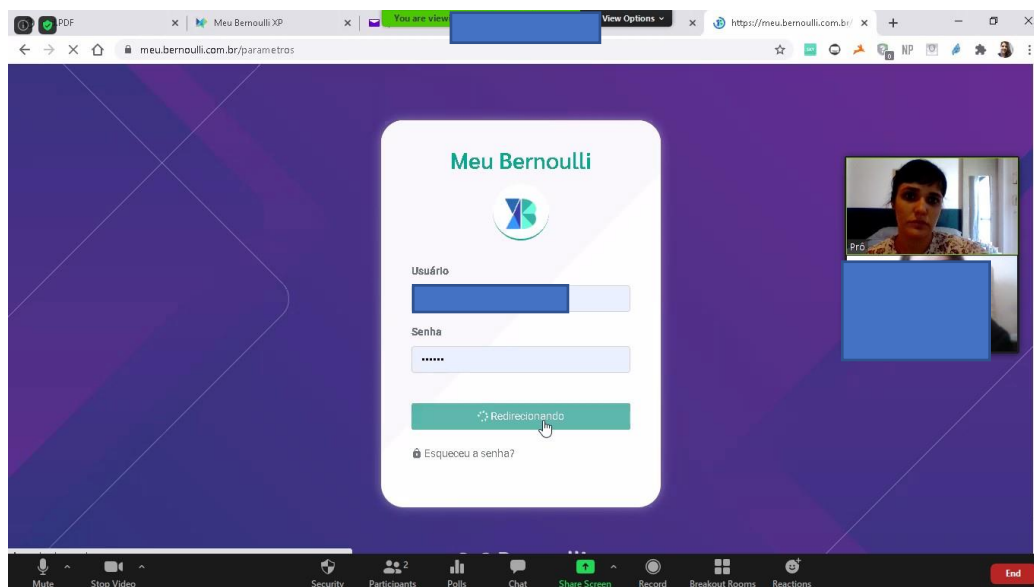


Imagem 5. Acesso a plataforma

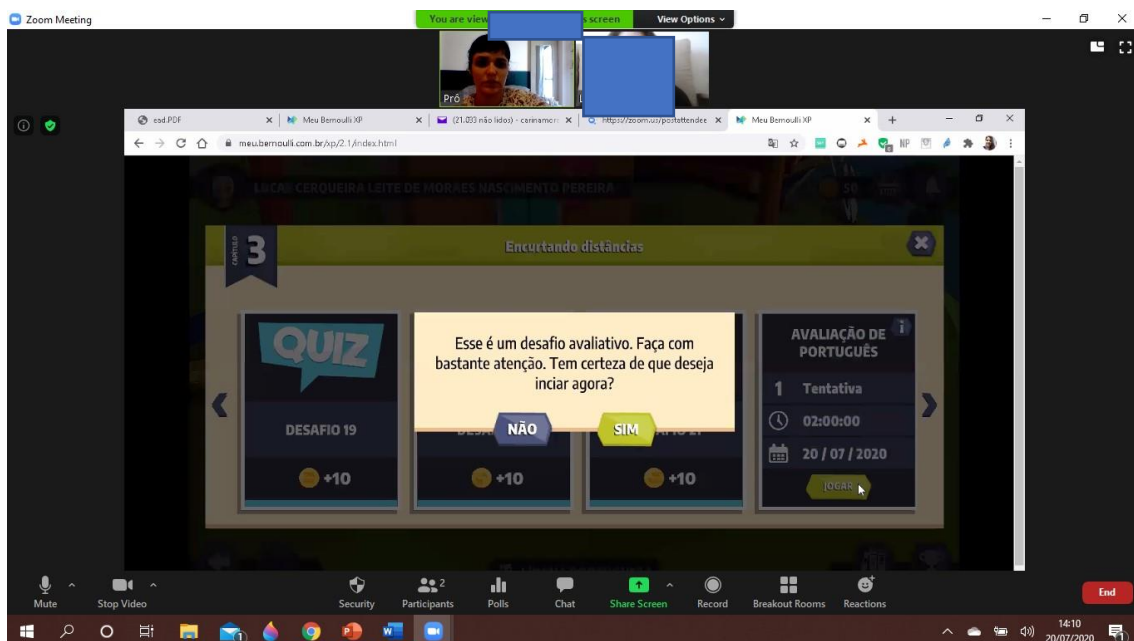


Imagem 6. Acesso a avaliação

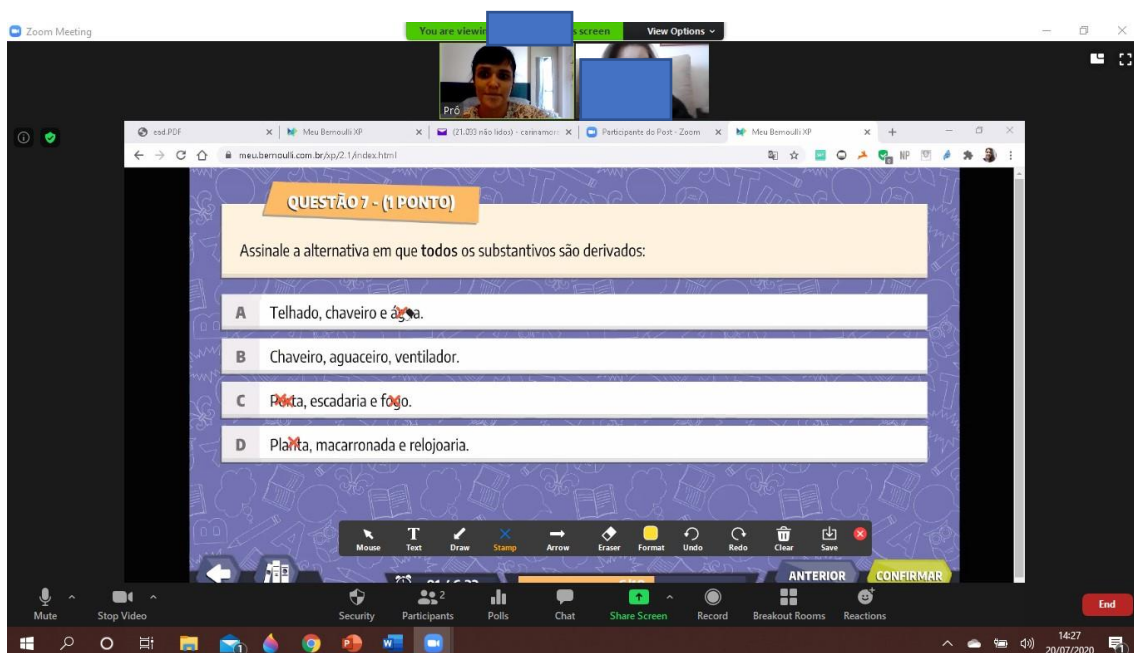


Imagem 7. Realização da avaliação

Ao realizarmos o teste juntos, podia observar a leitura e a interpretação dele e ter a certeza que ele realizou a proposta sozinho.¹¹ Era um momento em

¹¹ Como os alunos fazem as provas em casa, sabemos que muitos contam com a ajuda dos familiares, o que influencia o resultado da avaliação, pois assim não conseguimos medir o que de fato o aluno aprendeu.

que apresentava estratégias para a realização da questão, conforme a imagem 7.

Vale ressaltar que as avaliações de todas as matérias são adaptadas, com exceção da de Inglês, porque as aulas são ministradas por outra professora. As adaptações se resumem a uma redução de enunciado, com propostas claras e objetivas além da redução do número de questões e alternativas.¹²

As conversas que tive com L. durante as aulas de “reforço”¹³ foram essenciais para que nos conhecessemos melhor e também para estipularmos os nossos combinados durante as aulas.

L. se cansava com muita facilidade. Quando era cobrado excessivamente, se esquivava, ficava nervoso e perdia o interesse. Retomar a atenção e o entusiasmo dele pelas propostas era desafiador, ainda mais em um ambiente virtual.

Para garantir a presença dele nas aulas, combinamos que ele precisaria registrar apenas o que eu apontasse em vermelho. Tentava assinalar as ideias principais das respostas para que ele tivesse o registro, assim como os colegas, e sempre respeitando o seu tempo de concentração e disposição. Conversei primeiro com ele, que topou a proposta. Depois apresentei a orientação aos demais alunos. Reconheço que fiquei um pouco receosa, com medo de que L. se sentisse diferente dos colegas, porém, no dia a dia, ele se gabava por terminar primeiro que todos e inclusive me cobrava quando não selecionava o que era destinado para ele. Ele se sentia estimulado a realizar a tarefa. As respostas eram construídas coletivamente e ele, eventualmente, participava de forma significativa, com comentários pertinentes.

¹² As provas possuem 10 questões, com cinco alternativas cada. A prova de L. possui 8 questões, com quatro alternativas.

¹³ Termo utilizado pela escola para se referir aos nossos encontros.

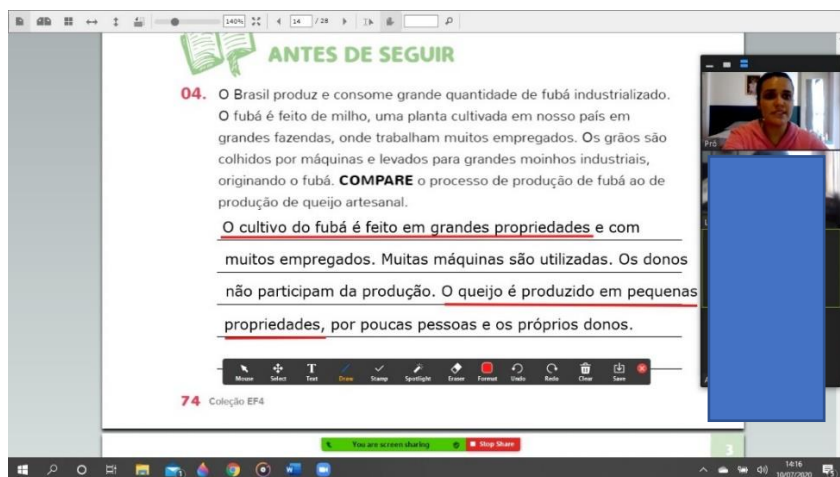


Imagem 8. Aula de Ciências

Acompanhava as produções de texto de L propostas durante a aula individualmente. Separava os alunos em salas virtuais. Como são poucos, apresentava a proposta e criava 10 salas. Colocava cada um em uma delas para que pudessem trabalhar individualmente (também realizava trabalhos em grupos utilizando a mesma estratégia). Os alunos podiam me chamar a qualquer instante, eu recebia um alerta, e podia me direcionar até o estudante. Ficava o tempo da aula acompanhando L. embora em alguns momentos saia para sanar dúvidas dos demais colegas. Juntos retomávamos a proposta. Ele compartilhava a sua tela comigo e assim eu podia observar a construção do texto, passo a passo. Propunha que ele escrevesse livremente para realizar as correções apenas no final. Prefiria fazer dessa forma para não interromper o processo criativo do aluno.

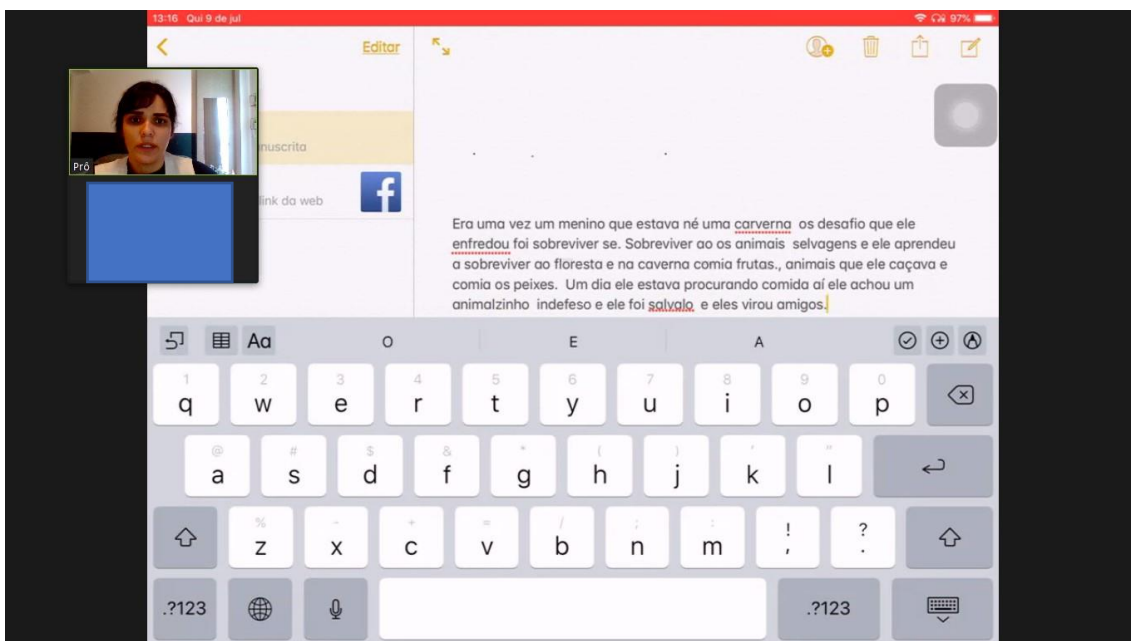


Imagem 9. Produção de texto

Em alguns momentos, encaminhava propostas de produção de texto para serem realizadas em casa. Durante as aulas virtuais evitava ao máximo enviá-las pois sei que os alunos estão exaustos por conta da alta carga horária em frente ao computador. Quando não conseguia encaixar um horário em nossas aulas, propunha que eles fizessem e me enviassem.

Na proposta abaixo L. tinha que escrever a página de um diário como se fosse um animal de estimação. Achei interessante pois ele retratou sua realidade no texto, contemplando seus interesses de acordo com a visão do animal. Ele usou o seu nome para se referir ao dono do animal. O envio da produção foi pelo *WhatsApp*.

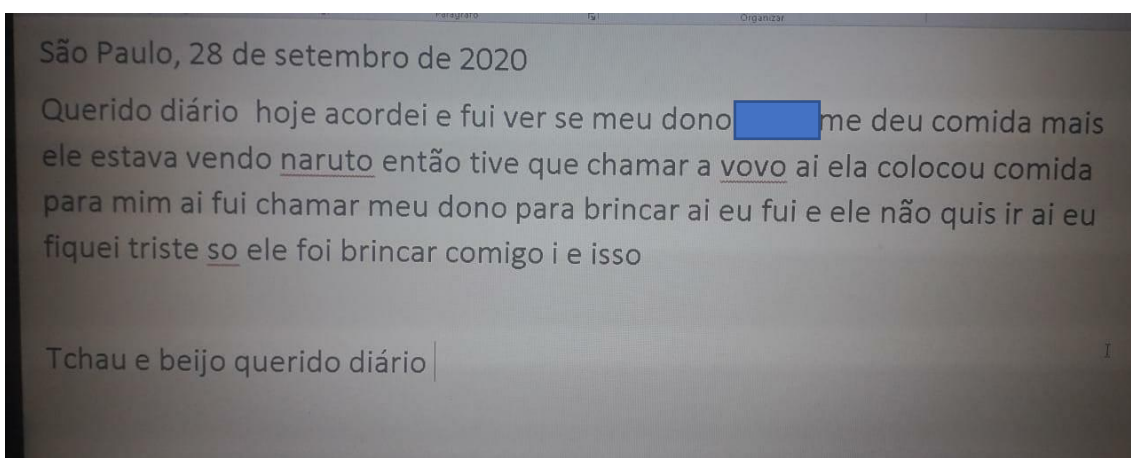


Imagem 10. Diário animal

Ao analisarmos as produções do aluno aqui apresentadas, vale ressaltar que temos apenas um recorte do que foi trabalhado ao longo dos meses, mas se compararmos com as primeiras avaliações feitas por ele (Anexo 1) é notável o desenvolvimento da sua escrita. L. demonstra ter dificuldade na estrutura do texto, mas a escrita é coesa e dialoga com a proposta.

Uma forma de diálogo que desenvolvi com L durante as aulas foi a utilização do *chat*. Em sala, costumávamos nos aproximar dos alunos para apresentar a proposta de atividade. Dessa forma, o aluno não era exposto por fazer uma atividade diferenciada. Como é importante que os alunos tenham uma função durante a aula, sempre peço que todos participem. Abaixo apresento uma das conversas que tive com o aluno. A proposta foi uma atividade de matemática, estávamos trabalhando divisão, conceito que o aluno apresenta bastante dificuldade, por conta da distância e das aulas virtuais, fizemos um combinado: ele poderia usar a calculadora e seria o meu ajudante. Acordamos tudo por mensagem.¹⁴

De: Prô para L.(Privately) : Lu, você pode usar a calculadora ok??

From Prô to L.(Privately) : Mas coloque a resposta bem organizada

De: Prô para L.(Privado) : e coloque do ladinho "usei calculadora" ok?

De: L. para Prô(Privado) : ok pro mas não sem aonde esta a calculadora

De: L. para Prô(Privado) : calma ai vou procura a calculadora ok

De: Prô para L.(Privado) : okk

De: L. para Prô(Privado) : porndo já pequem

De: Prô para L.(Privado) : faça a letra A, veja se eu acertei...

De: L. para Prô(Privado) : ai sem querer escrevi errado

De: Prô para L.(Privado) : ai me avisa aqui qualquer coisa

De: L. para Prô(Privado) : ok

De: L. para Prô(Privado) : acertou

De: L. para Prô(Privado) : você acertou a resposta do a

De: Prô para L.(Privado) : EBA!

De: Prô para L.(Privado) : confere a do B, por favor

De: L. para Prô(Privado) : ok

De: Prô para L.(Privado) : UHUL

De: Prô para L.(Privado) : e a C??

¹⁴ As mensagens foram transcritas na íntegra, sem correções de texto.

De: L. para Prô(Privado) : acertou todas o logo

De: Prô para L.(Privado) : Obrigaaaada pela ajuda!

De: L. para Prô(Privado) : de nadaaaaaaaaa

Era estimulando para L. usar a calculadora, um recurso que inclusive utilizamos com todos os alunos, sendo material obrigatório para o 4º ano. Ele se sentia parte da turma, parte da proposta. O *chat* é um canal em que nos comunicamos bastante, falamos sobre as atividades, mas também conversamos sobre assuntos diversos.

O que foi apresentado é apenas um recorte do todo conforme citado anteriormente. As estratégias foram aplicadas em todas as aulas, de todas as disciplinas. Acompanhei todas as avaliações do aluno durante os trimestres. Dialoguei, escutei, compartilhei ideias e pensamentos com a turma, mas também errei, tive dias difíceis. A incerteza me deixava estagnada muitas vezes.

A construção desse relato foi muito importante para mim. Compartilhar a minha prática possibilita que eu possa ajudar outros profissionais. Essa é uma forma de aprimorar nosso trabalho, repartir faz parte do vocabulário do professor.

É visível o avanço de L. e a interação dele nas propostas ao longo do ano. Estamos agora na reta final, todos seguem cansados, contando os dias para as férias. Na segunda quinzena de novembro percebi faltas recorrentes do aluno. Entrei em contato com a mãe que relatou que o pai estava com COVID-19. Fui compreensiva diante da situação, assim como busquei ser ao longo dessa trajetória. Diante de um novo contexto, foi preciso novas atitudes.

Os desafios são gigantes, mas gostaria de finalizar o relato ressaltando a importância da relação que construí com a mãe de L., principalmente ao observarmos avanços do aluno. Ela melhor do que ninguém conhece o seu filho. Em todos os momentos em que conversamos, eu a escutei. Construímos um bom vínculo, o que foi muito importante para o desenvolvimento dele. Posso dizer que sinto que L. termina o ano se sentindo mais autônomo e seguro. Um ano de superações em que foi preciso muito esforço, dedicação e confiança.

III. Conclusões

Somos diferentes. Durante a vida escolar nossa distinção se destaca. É preciso que nossas diferenças sejam respeitadas. Para fazermos parte do todo e garantir uma escola inclusiva, é preciso cumprir com as diretrizes de documentos oficiais que foram conquistados em anos de lutas. É preciso promover a participação efetiva de todos os alunos, principalmente os que apresentam dificuldades e que são muitas vezes excluídos dos mais variados espaços sociais.

Ao longo do ano por meio das interações, adaptações e desdobramentos primeiramente presenciais, e em seguida virtuais, foi possível realizar algumas observações a respeito dos avanços conquistados pelo aluno, quem me instigou a compartilhar a nossa experiência.

O ano foi de muitas expectativas e dificuldades, mas também de oportunidades. Oportunidade de lecionar para cada um dos meus alunos. O processo de inclusão não envolve apenas o aluno, mas sim toda a instituição.

Vale ressaltar que todo o trabalho só foi possível porque eu e os alunos possuíamos internet e computadores. Tais itens são necessários para a realização do ensino remoto, realidade que não contempla grande maioria dos estudantes do nosso país.

O direcionamento e os combinados durante as aulas de modo a guiar o aluno e a incluí-lo na rotina, proporcionaram a aprendizagem dos conteúdos esperados. Meu intuito era que L. terminasse o ano lendo, escrevendo e participando das aulas, contribuindo com as suas ideias e opiniões. E assim foi.

O objetivo deste relato foi compartilhar o cotidiano das experiências e das adaptações feitas durante a pandemia e o ensino remoto. De modo individual conseguimos trilhar um caminho de aprendizado. No coletivo, construímos estratégias para amenizar as atividades mais desafiadoras.

Em suma, com o decorrer das aulas, os alunos foram se adaptando ao novo. Para L. não foi diferente, ele se envolveu em todos os processos e apresentou uma melhora significativa na aprendizagem, principalmente com relação a novos conteúdos e realização das atividades.

L. terminou o ano lendo e escrevendo. Conversando sobre diversos assuntos e se colocando, apresentando sua opinião diante de cenários diversos.

Esse trabalho é uma forma de compartilhar uma experiência distinta, não tive preparo formal para tal, mas tive a sorte de ter uma turma parceira, de ter construído um bom vínculo com o meu aluno e por ter uma mãe colaborativa e compreensiva ao meu lado.

IV. Referencias

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Atlas, 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, Brasília.

_____. Conselho Nacional de Educação. Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. Brasília, maio 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em 09 de setembro de 2020.

_____. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Ministério da Educação / SECADI. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 30 de agosto. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em <<https://www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/deficiencia-visual/convencao-da-onu-sobre-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/>>. Acesso em 02 agosto 2020.

BITTENCOURT, P. A. S.; ALBINO, J. P. O uso das tecnologias digitais na educação do século XXI. **Revista Ibero-Americana de estudos em educação**, p. 205–214, 2017.

CAMARGO, E. P. DE. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 23, n. 1, p. 1–6, 2017.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, v. 32, n. 3, p. 355–364, 2009.

FIGUEIREDO, R. V. DE. Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir. 2010.

FISCARELLI, S. H.; MORGADO, C. L.; UEHARA, F. M. Objetos de aprendizagem e alfabetização: uma proposta de uso de recursos lúdicos para crianças com dificuldades de aprendizagem. **Conhecimento & Diversidade**, v. 9, n. 18, p. 144–160, 2018.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, 2010.

HEREDERO, E. S. Escola inclusiva: um novo olhar para o currículo de uma escola para todos. **Revista Eletrônica da Educação**, v. 1, n. 1, 2018.

MACEDO ABREU, B. DE. INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE EM TEMPOS DE PANDEMIA. **Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 1, p. 155–165, 2020.

MONTEIRO, S. M. O processo de aquisição da leitura no contexto escolar por alfabetizando considerados portadores de dificuldades de aprendizagem. 2007.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. 1992.

_____. Novas disposições dos professores. A escola como lugar da formação. 2004.

OSTI, A. As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor. 2004.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, n. 33, p. 143–156, 2009.

PRIOSTE, C.; RAIÇA, D. Inclusão digital e os principais desafios educacionais brasileiros. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 860–880, 2017.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, v. 10, n. 2, p. 227–234, 2005.

SARTORETTO, M. Inclusão Escolar: um direito de alunos com e sem deficiência. **Revista Aprendizagem. Ano**, 2008.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M. DOS; FREITAS, M. N. C. A educação inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educacao Especial**, v. 22, n. 4, 2016.

ZANATA, C. Inclusão escolar: conquistas e desafios. 2016.

ZANATO, C. B.; GIMENEZ, R. Educação Inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares. **Revista@ mbienteeducação**, v. 10, n. 2, p. 289–303, 2017.

ANEXOS:

ANEXO 1 – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA – LÍNGUA PORTUGUESA


AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA
Data: 5 / 2 / 2020

Aluno (a): _____ N.º: 7
4ºAno: M.O. Professora: ratli

1. LEIA:

O PATO PEREIRA

O PATO PEREIRA
PULOU A PORTEIRA,
CAIU NA PEDREIRA,
SAIU NA CARREIRA,
TROPEÇOU NA PENEIRA
E FOI PARAR
NO PRIMEIRO ANDAR
DA PRATELEIRA...

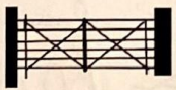



2. RESPONDA.

A) QUAL ERA O NOME DO PATO?

pereira.

B) O QUE O PATO PULOU? ASSINALE COM UM X.

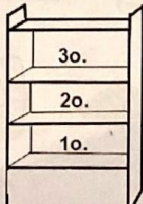
PORTEIRA  PENEIRA 

3. COMPLETE A FRASE:

O PATO TROPEÇOU NA pereira

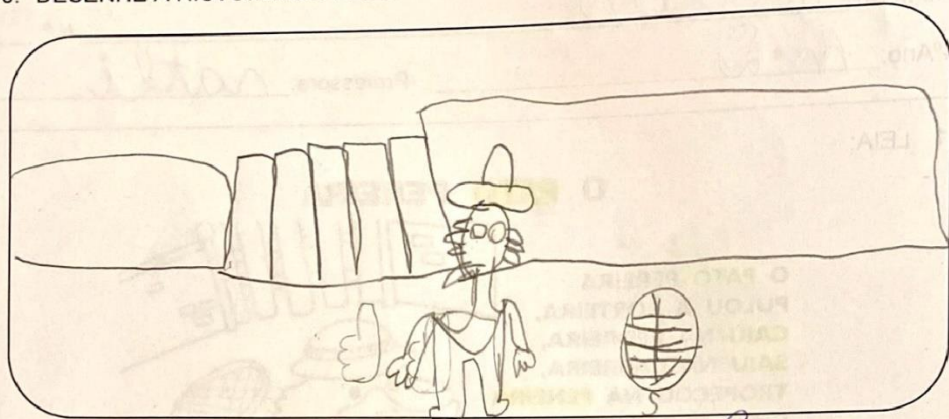
4. EM QUE ANDAR DA PRATELEIRA O PATO FOI PARAR?

NO TERCEIRO
 NO SEGUNDO
 NO PRIMEIRO



1

5. DESENHE A HISTÓRIA DO PATO.



6. LEIA E DESENHE AS PALAVRAS.

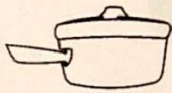
PIRULITO



BONECA

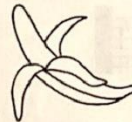


7. ESCREVA O NOME DAS FIGURAS.



panela

parala



banana

baran



peteca

pitca



peixe

plxi



Bicot

brigode



Bola

8. USE O ALFABETO ABAIXO E PINTE AS LETRAS DO SEU NOME.

A B C D E F G
H I J K L M N
O P Q R S T U
V W X Y Z

9. TROQUE A LETRA E FORME OUTRAS PALAVRAS.

CAIU → SAIU

→ não compreendeu a proposta da atividade.

- A) PATO = patse
B) FACA = aiii
C) GATO = atu

10. LIGUE OS DESENHOS COM OS SIGNIFICADOS.

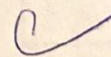
ONOMATOPÉIAS SÃO PALAVRAS QUE REPRESENTAM SONS.



RAIVA

MORDIDA

CHORO



ANEXO 2 – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA – MATEMÁTICA

**AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA
MATEMÁTICA**

Data: 6/2 /2020

Aluno(a): [Redacted] N.º: 1

4º Ano: 4º ANO M.L. Professora: Nathalia

1) OBSERVE A TABELA E FAÇA O QUE SE PEDE.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
30	31	32	33	34	35	36	37	38	39
40	41	42	43	44	45	46	47	48	49
50	51	52	53	54	55	56	57	58	59
60	61	62	63	64	65	66	67	68	69
70	71	72	73	74	75	76	77	78	79
80	81	82	83	84	85	86	87	88	89
90	91	92	93	94	95	96	97	98	99

- PINTE DE AMARELO O NÚMERO 76
- FAÇA UM X NO NÚMERO 93
- PINTE DE VERDE O ANTECESSOR DO NÚMERO 53
- PINTE DE AZUL O SUCESSOR DO NÚMERO 87

2) RESOLVA AS ADIÇÕES:

	D ①	U
	3	6
+	2	4
	56	10

0

(A blue arrow points from the circled '1' in the top row to the '0' in the bottom row.)

	D	U
	4	8
+	3	1
	7	9

(Handwritten checkmark)

	D	U
	9	0
+		7
	9	7

(Handwritten checkmark)

	D	U
	7	5
+	1	4
	8	9

(Handwritten checkmark)

3) CALCULE MENTALMENTE:

A) $10 + 3 =$ ✓

D) $4 + 1 =$ ✓

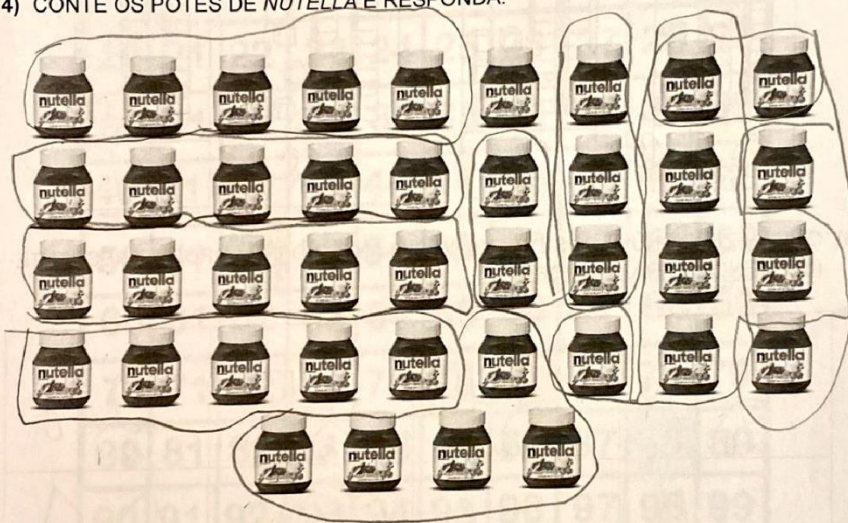
B) $1 + 1 =$ ✓

E) $6 + 2 =$ ✓

C) $2 + 3 =$ ✓

F) $9 + 1 =$ ✓

4) CONTE OS POTES DE NUTELLA E RESPONDA:



A) QUANTOS POTES VOCÊ CONTOU?

✓

B) AGRUPE OS POTES EM GRUPOS DE 5 UNIDADES E RESPONDA:

- QUANTOS GRUPOS VOCÊ FORMOU?

É possível formar 8 grupos.

C) SOBROU ALGUM POTE? () SIM (X) NÃO

CLINICA DR [REDACTED]
NEUROLOGIA DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

RELATÓRIO TESTE DE ATENÇÃO VISUAL – TAVIS 2-R

Indicação clínica: Dificuldade de aprendizagem.

Teste de Atenção obtido como parte integrante da avaliação
Neuropsicológica

PROCEDIMENTO

Teste computadorizado para avaliação da atenção com duração em torno de 20 minutos. Todos os subtestes foram procedidos por um período para treino, com a criança mostrando-se apta a se submeter ao teste e em condições adequadas para sua aplicação.

O teste teve como objetivo avaliar a atenção em três níveis:

- capacidade de manter a atenção ao longo do tempo (Sustentação)
- capacidade de responder a estímulos específicos (Seletividade)
- capacidade de mudar de foco de atenção de tarefas com demandas cognitivas diferentes, determinando qual a informação se prestará atenção num dado momento (Alternância)

Foram realizados 3 tarefas:

TAREFA 1- O examinando deve responder seletivamente a um estímulo-alvo apresentado dentre vários estímulos de distração.

TAREFA 2- O examinando deve prestar atenção e responder alternadamente a dois parâmetros diferentes.

TAREFA 3- O examinando deve permanecer atento a tela do computador, por um longo período de tempo, e responder rapidamente ao aparecimento de um estímulo.

O teste utilizou as seguintes medidas para avaliar o desempenho:

I. Erros por Omissão II. Tempo médio de reação III. Erros por ação.

RESULTADOS / INTERPRETAÇÃO CLÍNICA

Seu desempenho (performance) nos testes realizados mostrou certa defasagem para sua faixa etária, tendo obtido rendimento não satisfatório nas tarefas executadas.

Seu tempo médio de reação na tarefa 1 (atenção seletiva) mostrou um desempenho comprometido dentro do percentil normal. Tarefa 2 (atenção alternada) o desempenho mostrou-se comprometido no percentil 0 a < 2. A tarefa 3 (avaliação da atenção sustentada), apresentou a performance com o percentil 0 < 2. Seu desempenho revelou-se comprometido na atenção alternada e sustentada.

Dificuldade de seguir com os olhos um conjunto de informações e tornar ao foco inicial.

Curta faixa de atenção, distraíndo-se facilmente aos estímulos externos.

Houve excesso de erros por ação e omissão

CORRELAÇÃO CLÍNICA / COMENTÁRIOS

O desempenho no teste para a atenção visual mostrou-se defasado em relação à atenção nos níveis avaliados, quanto à capacidade de alternância e sustentação, conforme especificado na interpretação clínica dos resultados obtidos. Apresenta indícios de ansiedade e impulsividade.

Dr
CR

[Redacted]

TAVIS 2R

Teste de Atenção Visual

Pacien
Data d
Sexo:
Escola

Teste aplicado: Tarefa 1
Data do teste: 06/02/2019
Idade do paciente na data do teste: 8 anos

Resultados do Teste

Tempo médio de reação : 0,671
Número de acertos : 16
Número de erros por omissão : 4
Número de erros por ação : 8



Legenda:

- acertos
- erros por ação
- erros por omissão

[REDACTED]

TAVIS 2R

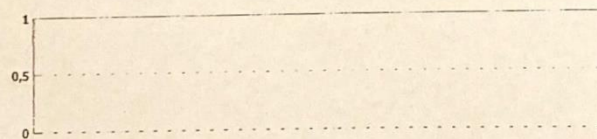
Teste de Atenção Visual

Paciente: [REDACTED]
Data de n [REDACTED]
Sexo: M [REDACTED]
Escolarid [REDACTED]

Teste aplicado: Tarefa 3
Data do teste: 06/02/2019
Idade do paciente na data do teste: 8 anos

Resultados do Teste

Tempo médio de reação : 0,000
Número de acertos : 0
Número de erros por omissão : 39
Número de erros por ação : 0



Legenda:

- acertos
- erros por ação
- erros por omissão

T
C



A escala de Maturidade Mental Columbia é um instrumento que avalia a capacidade de raciocínio geral que são especialmente importantes para a maioria da vida, onde é enfatizada a capacidade para discernir as relações entre vários tipos de símbolos.

Neste momento o desempenho de Lucas, na tarefa que mede estas capacidades refere-se, de certo ponto, a experiência de lidar com tais relações.

Lucas obteve o percentil = 63 o que indica capacidade muito superior, comparada com a maioria de padronização do teste, para formular uma regra ou princípio, associando várias figuras ou formas geométricas para desempenhar tarefas de classificação perceptiva simples e para manipular conceitos simbólicos de forma abstrata.

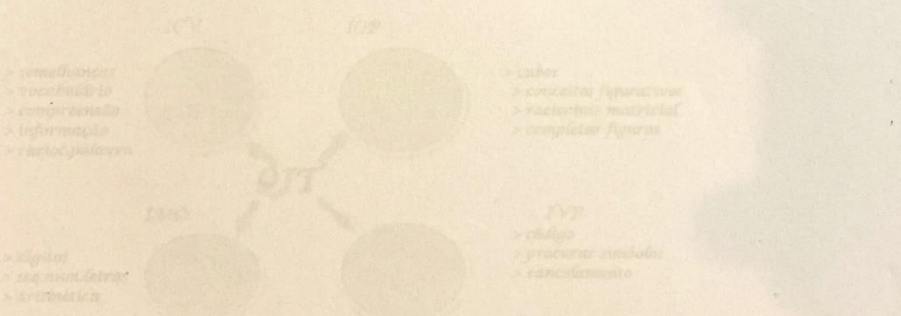
**Relatório da
Avaliação Neuropsicológica.**

O teste de Maturidade Mental Columbia é um instrumento que avalia a capacidade de raciocínio geral que são especialmente importantes para a maioria da vida, onde é enfatizada a capacidade para discernir as relações entre vários tipos de símbolos.



22.04.2019

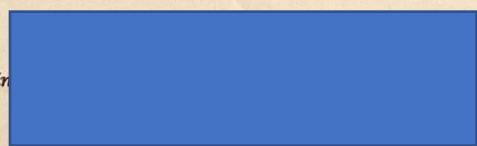
O WISC-IV é um instrumento de teste individual, que tem como objetivo avaliar a capacidade intelectual e o processo de resolução de problemas.



A/C



WISC-IV - Lucas S.L.M.N. Pereira



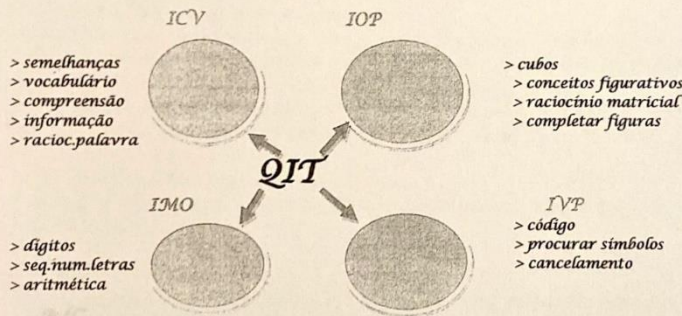
A Escala de Maturidade Mental Columbia é um instrumento que avalia capacidades de raciocínio geral que são especialmente importantes para o sucesso na escola, onde é enfatizada a capacidade para discernir as relações entre vários tipos de símbolos. Neste momento o desempenho de [redacted] na tarefa que mediu essas capacidades refletiu, até certo ponto, a experiência de lidar com tais relações.

[redacted] obteve o percentil = 83 o que indica capacidade médio superior, comparada com a amostra de padronização do teste, para formular uma regra ou princípio, associando várias figuras ou formas geométricas; para desempenhar tarefas de classificação perceptiva simples e para manipular conceitos simbólicos de forma abstrata.

Em relação ao Índice de Maturidade (IM), neste momento, [redacted] obteve o resultado 9I, significando que o seu desempenho corresponde ao desempenho típico de crianças com idades de nove anos e seis meses. Assim pode-se afirmar que ela acertou uma quantidade de itens suficiente para classifica-la em tal índice de maturidade.

6) WISC-IV

O Wisc - IV é um instrumento clínico de aplicação individual, que tem como objetivo avaliar a capacidade intelectual e o processo de resolução de problemas.



Wisc IV - [redacted]

[redacted]



Identificação
 Autor/Relator: Maria Cris - CRP 18114
 Interlocutor: Carina Rossi de Almeida
 Cliente: Lucas Vergara Leite de Moraes Nascimento Tereira
 Data Noto: 20.04.2019 Idade: 8 anos
 Localização: Escola Fundamental 3ª ano
 Avaliação: 20.03.19 até 19.04.2019

Relatório da

Avaliação Neuropsicológica.

Resumo
 O motivo pelo qual Carina procurou me consultar foi para avaliar o desempenho de seu filho Lucas, devido à dificuldade de [redacted]



22.04.2019

Resumo da Demanda
 Carina mencionou que Lucas mostra dificuldades relacionadas à aprendizagem na leitura, escrita e aritmética. Seu desenvolvimento foi descrito como dentro da normalidade. Demanda para a falha as primeiras palavras. As frases foram expandidas aos 4 anos, devido frequentar escola (2). A família é constituída pelos pais, a irmã de 25 anos e os avós da família. Realiza atendimentos de Fonoaudiologia e Psicologia. Carina disse que Lucas faz parte do programa de inclusão escolar. Carina comentou que ocorrem algumas situações de bullying escolar, quando ocorre, não faz parte da rotina da escola. Lucas foi descrito como uma criança ansiosa. Tem um canal no internet e aprecia atividades realizadas no celular e tablet. Ser que de escola convencional.

Procedimentos
 De acordo com a demanda relatada, os procedimentos adotados para avaliar as funções neuropsicológicas de Lucas foram:
 a) Consulta de Anamnese;
 b) WISC-III - Escala de Inteligência;
 c) TPA - Teste de Atenção;
 d) Prova - Prova de Avaliação das Funções de Leitura;
 e) ESI - Escala de Níveis Infância;
 f) Prova complementar neuropsicológica.

A/C



A avaliação neuropsicológica de Lucas foi realizada em quinze encontros.

Assinatura
 M. Cris - Escola de Neuropsicologia



Identificação

Autor/Relator: [REDACTED]

Interessada: [REDACTED]

Cliente: [REDACTED]

Data Nasc: 16.10.2019. Idade: 8 anos.

Escolaridade: Ensino Fundamental 3º. ano.

Avaliação: 20.03.19 até 15.04.2019.

Assunto

O motivo pelo qual [REDACTED] procurou pela Avaliação Neuropsicológica para seu filho, menor de idade [REDACTED], deve-se à dificuldade com sua alfabetização.

Descrição da Demanda

[REDACTED] mencionou que [REDACTED] mostra dificuldades relacionadas à aprendizagem da leitura, escrita e aritmética.

Seu desenvolvimento foi descrito como dentro da normalidade.

Demorou para falar as primeiras palavras.

As frases foram expressadas aos 4 anos, devido frequentar escola.(Sic.)

A família é constituída pelos pais, a irmã de 15 anos e os animais da família.

Realiza atendimentos de Fonoaudiologia e Psicopedagogia.

[REDACTED] disse que [REDACTED] faz parte do programa de inclusão escolar.

[REDACTED] comentou que ocorrem algumas situações de bullying escolar, quando ocorre fala tal fato [REDACTED] procura pela diretora.

[REDACTED] foi descrito como uma criança amorosa.

Tem um canal na internet e aprecia atividades existentes no celular e tablet.

Faz uso de óculos corretivos.

Procedimento

De acordo com os dados relatados, os procedimentos adotados para avaliar as Funções Neuropsicológicas de [REDACTED] foram:

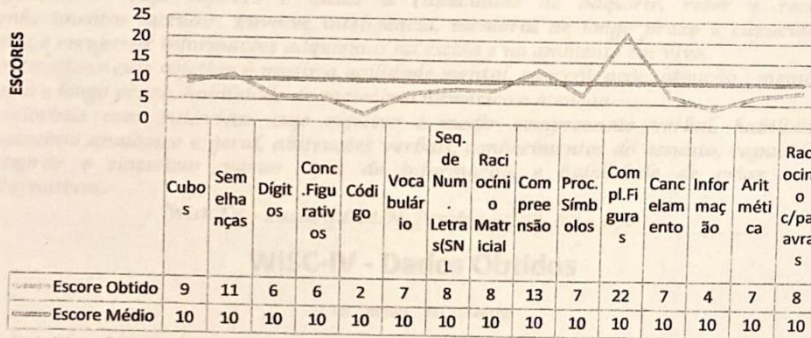
- a) Columbia - Escala de Maturidade Mental.
- b) WISK IV. Escala Wechsler de Inteligência para Crianças 4ª. Edição.
- c) BPA - Bateria Psicológica para Avaliação da Atenção.
- d) Prolec - Provas de Avaliação dos Processos de Leitura.
- e) ESI - Escala de Stress Infantil.
- f) Provas complementares neuropsicológicas.

A avaliação neuropsicológica de [REDACTED] foi realizada em quinze encontros.

Análise

- a) CMMS - Escala de Maturidade Mental *ruce*

Escores Obtidos por Subteste (WISC-IV)



Cubos> cujo objetivo é medir a habilidade de analisar, sintetizar estímulos abstratos, criar conceitos não verbais, percepção visual e organização, processamento simultâneo, coordenação visual e motora, aprendizado e habilidade para separar figura e fundo por estímulos

Semelhanças> cujo objetivo é medir o raciocínio verbal e a formação de conceitos.

Dígitos> cujo objetivo é medir memória auditiva de curto prazo, sequenciamento, atenção e concentração.

Conceitos Figurativos> cujo objetivo é medir o nível de abstração e a habilidade de raciocinar, fazendo montagens conforme uma classe específica.

Código> cujo objetivo é medir a velocidade de processamento, este item aborda a memória de curto prazo, aprendizado, percepção visual, coordenação motora e visual, amplitude visual, flexibilidade conectiva, atenção e motivação.

Vocabulário> cujo objetivo é medir o conhecimento de palavras e a formação de conceitos verbais, bem como o nível de conhecimento, habilidade de aprendizado, memória de longo prazo e nível de desenvolvimento linguístico.

Sequência de Números e Letras> cujo objetivo é envolver sequenciamento, agilidade mental, atenção, memória auditiva de curto prazo, imagens visuais e espaciais e velocidade de processamento.

Raciocínio Matricial> cujo objetivo é medir a fluidez da inteligência e a habilidade intelectual de modo geral.

Compreensão> cujo objetivo é responder perguntas com base em seu entendimento dos princípios gerais e vivência social. Mede também o raciocínio verbal e conceituação verbal e expressão, compreensão, habilidade para avaliar e utilizar experiências anteriores e habilidade para transmitir informações de ordem.

Procurar Símbolos> cujo objetivo é avaliar a velocidade de processamento, memória visual de curto prazo, coordenação visual e motora, flexibilidade cognitiva, discriminação visual, concentração, compreensão oral, organização e habilidade de planejar e aprender.

Mel

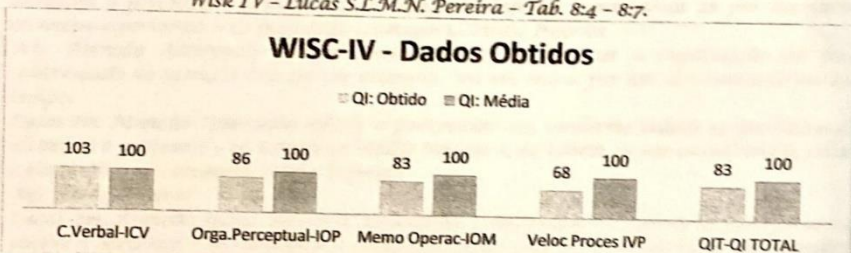
Cancelamento > cujo objetivo é medir a velocidade de processamento, atenção visual seletiva, vigilância ou negligência visual.

Informação > cujo objetivo é medir a capacidade de adquirir, reter e recuperar conhecimentos factuais. Envolve inteligência, memória de longo prazo e capacidade de reter e recuperar informações adquiridas na escola e no ambiente em vive.

Aritmética > cujo objetivo é medir a agilidade mental, concentração, atenção, memória de curto e longo prazo, habilidade de raciocínio numérico e atenção.

Raciocínio com Palavras > cujo objetivo é medir compreensão verbal, habilidade de raciocínio analógico e geral, abstrações verbais, conhecimentos do assunto, capacidade de integrar e sintetizar vários tipos de informação, e habilidade de criar conceitos alternativos.

Wisk IV - Lucas S.L.M.N. Pereira - Tab. 8.4 - 8.7.



O **Índice de Compreensão Verbal -ICV-** é formado de subtestes que se destinam à aferição das habilidades verbais por meio do raciocínio, da compreensão e da conceituação.

obteve o ICV = 103, cuja classificação encontra-se na Média.

O **Índice de Organização Perceptual -IOP-** o objetivo é medir a habilidade de analisar e sintetizar estímulos visuais abstratos. Envolve, também, a criação de conceitos não verbais, percepção visual, organização, processamento simultâneo, coordenação visual e motora, aprendizado e habilidade de separar figura e fundo por estímulos visuais.

obteve o IOP = 83, cuja classificação encontra-se na Média Inferior.

Memória Operacional - IMO - é formada de subtestes que se destinam a medir a memória auditiva de curto prazo, sequenciamento, atenção e concentração.

obteve o IMO = 83, cuja classificação encontra-se na Média Inferior.

Velocidade de Processamento - IVP - além de medir a velocidade de processamento, aborda a memória de curto prazo, aprendizado, percepção visual, coordenação visual e motora, amplitude visual, flexibilidade conectiva, atenção, concentração, motivação e discriminação visual.

Lucas obteve o IVP = 68, cuja classificação encontra-se Extremamente Baixo.

QI Total - abrange os subtestes principais que abrangem os quatro índices e fornecem as pontuações do QI Total.

obteve o QI TOTAL = 82, cuja classificação encontra-se na Média Inferior.

c) **BPA**

A Bateria Psicológica para Avaliação da Atenção (BPA) tem como objetivo mensurar a capacidade geral da atenção, assim como realizar uma avaliação individualizada de tipos

clíni

om

de atenção específicos, como: Atenção Concentrada (AC), Atenção Dividida (AD) e Atenção Alternada (AA).

AC- Atenção Concentrada → tem o objetivo de verificar se a pessoa tem a capacidade em selecionar apenas uma fonte de informação diante vários estímulos distratores em um tempo predeterminado.

em Atenção Concentrada obteve a pontuação = 31, conforme tabela 23 por faixa etária classificou-se no percentil = 20 indicando a categoria Médio Inferior e pela tabela 27 por escolaridade alcançou o percentil = 20 indicando a categoria Médio Inferior.

AD- Atenção Dividida → tem como objetivo de verificar a capacidade para procurar dois ou mais estímulos simultaneamente.

em Atenção Dividida obteve a pontuação = 4, conforme tabela 24 por faixa etária alcançou o percentil = 1 indicando a categoria Inferior e na tabela 28 por escolaridade, alcançou o percentil = 20 indicando a categoria Médio Inferior.

AA- Atenção Alternada → tem como objetivo de verificar a capacidade em focar a seletividade da atenção ora em um estímulo, ora em outro, por um determinado período de tempo.

em Atenção Alternada obteve a pontuação = 29, conforme tabela 25 por faixa etária alcançou o percentil = 20 categoria Média Inferior e na tabela 29 por escolaridade, alcançou o percentil = 10 categoria Médio Inferior

AG- Atenção Geral

em Atenção Geral obteve a pontuação = 60, conforme tabela 26 por faixa etária obteve o percentil = 10 indicando a categoria Médio Inferior e na tabela 30 por escolaridade obteve o percentil = 10 indicando a categoria Médio Inferior.

d) Prolec

A leitura é atividade complexa e são muitos os processos que nela intervêm. A leitura pode ocorrer por meio de um processo que envolve a mediação fonológica rota fonológica e pelo processo visual direto rota lexical.

O processo de aprendizagem da leitura é um caminho longo e permanente. A leitura é formada por vários processos, cada um deles encarregado de realizar uma tarefa específica, o que requer um sistema cognitivo altamente sofisticado e que só funciona adequadamente quando todos os componentes do sistema atuam de forma apropriada.

no Processo de Identificação de letras, (nome e som das letras), identificou 10 letras das 20).

As outras 09 provas não foram aplicadas devido às dificuldades demonstradas..

e) ESI - A escala de Stress Infantil aponta o conjunto de reações que o organismo emite, quando exposto a qualquer estímulo que o irrite, excite, iniba, amedronte, rebaixe sua autoestima, alterações do sono e/ou o façam feliz.

As pontuações alcançadas por revelam que neste momento suas:

Reações Físicas pontuou: 9 de 10 = mostrando que está por um ponto da Fase de Alerta.

Reações Psicológicas pontuou 26 de 35 = mostrando que está na Fase de Resistência.

Reações Psicológicas com Componente Depressivo pontuou 4 de 9 = normal.

Reações Psicofisiológicas pontuou: 10 de 11 = mostrando que está por um ponto da Fase de Alerta.

As pontuações mostram que Lucas neste momento passa por stress, caracterizando que está bem próximo da Fase de Alerta e Fase de Resistência.

A Fase de Alerta ou Alarma ocorre quando o organismo depara-se com um estressor e é mobilizado, semelhante às reações "luta e fuga". Tais reações incluem: aumento da frequência cardíaca e da pressão arterial, fazendo com que o sangue circule mais rapidamente, fornecendo nutrientes ao cérebro, músculos e outros órgãos vitais, aumentando os glóbulos vermelhos na corrente sanguínea, produzindo mais energia; aumento da produção de hormônios, principalmente a adrenalina, dando mais energia ao organismo; aumento da frequência respiratória, a fim de fornecer oxigênio adicional; tensão dos músculos; preparando o organismo para a ação. O organismo, assim, por meio do córtex cerebral, busca achar saídas e restabelecer o equilíbrio interno. Caso o estressor não seja eliminado, então, passará para a segunda fase do stress a de Resistência.

A Fase de Defesa ou Resistência mostra que o estressor se mantém atuante. As reações da fase anterior sofrem uma regressão, mas, na tentativa do organismo para manter o equilíbrio, ocorre a hiperatividade córtico-supra-renal e, conseqüentemente, um dispêndio de energia, a qual seria necessária para as outras funções vitais. O organismo não tem a chance de se recuperar e permanece em estado de alerta que, se mantido por tempo prolongado leva o organismo à exaustão. Requerendo atenção médica e psicológica.

f) Provas Neuropsicológicas Complementares.

Observação qualitativa da maturação das Funções Neuropsicológica, baseadas na teoria relacional e dinâmica de A.R.Luria de: Psicomotricidade, Linguagem, Sinestesia, Visão, Orientação Espacial, Raciocínio.

Psicomotricidade > refere-se ao desenvolvimento global neuropsicomotor, coordenação global, fina, digital, visuo-motora, equilíbrio estático e dinâmico, postura corporal, lateralidade, força, tono e ritmo, é a soma de todos os eventos que ocorrem nas funções sensitivo-motoras, afetivas e intelectuais e que levam à consciência do próprio corpo.

1) Coordenação Global do Corpo (D1+D2) → função neuropsicológica considerada defasada.

2) Funções Motoras das Mãos (D3) → considerada lentificada.

3) Praxia Oral (D4) → função neuropsicológica considerada defasada.

Linguagem > refere-se à articulação, expressão verbal e compreensão das palavras e do seu significado, execução de atos voluntários e diferenciados, percepção, memória verbal e atenção.

1) Regulação Verbal (D5) → função neuropsicológica considerada lentificada.

2) Coordenação Acústico-Motora (E1 e E2) → função neuropsicológica considerada defasada.

3) Fala Receptiva-Palavra (H1 e H2) → função neuropsicológica considerada defasada.

4) Lógico-Gramaticais (H3) → função neuropsicológica considerada defasada.

5) Articulação (J1 e J2) → função neuropsicológica considerada defasada.

6) Função Normativa da Fala (J3) → função neuropsicológica considerada lentificada e em desenvolvimento.

Cinestesia > refere-se ao reconhecimento de objetos através do tato, linguagem, atenção, concentração e memorização, habilidade para a percepção e consciência do movimento.

1) Funções Superiores Cutâneo - Sinestésicas (F1 e F2) → função neuropsicológica considerada lentificada.

2) Estereognosia (F3) → função neuropsicológica considerada lentificada.

Visão > avalia as habilidades visuo-espaciais, visuo-constructivas, que possibilitam representações mentais, planejamento, pensamento construtivo, visuo-percepção e raciocínio não verbal.

1) Funções Visuais Superiores (G1) → função neuropsicológica considerada lentificada.

Orientação Espacial > avalia a capacidade de atenção, percepção, orientação pessoal, espacial, temporal, memória, integração.

1) Orientação Espacial (G2) → função neuropsicológica considerada lentificada.

Teste de Mosaicos referente ao Pensamento Espacial (G3) → função neuropsicológica considerada defasada.

Raciocínio > Avalia compreensão verbal, formação de conceitos, raciocínio verbal abstrato, habilidade de pensar, observar, explorar, comparar, classificar objetos.

1) Processamento de Aprendizagem (M1) → neuropsicológica considerada defasada.

2) Processos Mnésicos (memória e evocação) (M2) → função neuropsicológica considerada defasada.

3) Processos de Pensamento (N1 e N2) → função neuropsicológica considerada defasada.

Conclusão

veio acompanhada de seu filho de oito anos para realizar a avaliação neuropsicológica devido às dificuldades de com a alfabetização.

A família é constituída pelos pais, a irmã de quinze e os animais da família.

mencionou que o desenvolvimento de ocorreu dentro da normalidade, porém a fala se deu de forma morosa e mais efetiva quando foi à escola, por volta dos quatro anos.

Atualmente faz parte do programa de inclusão escolar.

menciona que é muito ansioso, não sabe esperar e é muito obediente.

Apresenta dificuldade com a lateralidade, meses do ano, semana, calça os sapatos ao contrário.

Realiza atendimentos de Fonoaudiologia e Psicopedagogia.

Interage bem com os amigos e quer liderar.

Gosta de correr, brincar de pega-pega. Passa um bom tempo com o celular e computador.

durante os atendimentos mostrou-se moroso e houve necessidade de constantes incentivos.

Neste momento as avaliações realizadas mostram o que segue :

A avaliação pela Escala Wechsler aponta que a capacidade intelectual de encontra-se na classificação Média Inferior.

Analisando os subtestes aplicados do Wisk - IV mostram-se abaixo da média, indicando a necessidade de atendimentos neuropsicológicos, devido aos resultados apontados no 1º gráfico página 3 e 4.

Revela desatenção na Atenção Concentrada, Dividida e Alternada, necessitando de estimulação neuropsicológica.

Revela estar passando por estresse indicando as Fases de Alerta e Resistência, indicando a necessidade de acompanhamento médico e psicológico.

A avaliação das funções neuropsicológicas complementares mostram-se defasadas e algumas lentificadas, indicando a necessidade de atendimentos neuropsicológicas com a finalidade do amadurecimento das mesmas.

WCC

Neurologia

Clinica



RECOMENDAÇÕES

As avaliações realizadas com Lucas mostram a necessidade de acompanhamentos com:

- Médico Neuropediatra
- Neuropsicólogo.
- Fonoaudiológico. *Null*

