



**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**  
**INSTITUTO DE BIOLOGIA**

**Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão**

**ANNA CAROLINA MIGUEL DE ALMEIDA ROCHA**

**A PROMOÇÃO DE LINGUAGEM EMOCIONAL EM  
CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO: CONFECÇÃO DE  
MATERIAL DIDÁTICO E INSTRUCIONAL PARA AUXÍLIO  
DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Dissertação de Mestrado submetida à Universidade Federal  
Fluminense visando à obtenção do grau de Mestre em  
Diversidade e Inclusão.**

**Orientador: Prof. Alfred Sholl-Franco**



**Niterói**

**2017**

**ANNA CAROLINA MIGUEL DE ALMEIDA ROCHA**

**A PROMOÇÃO DE LINGUAGEM EMOCIONAL EM  
CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO: CONFECÇÃO DE  
MATERIAL DIDÁTICO E INSTRUCIONAL PARA AUXÍLIO  
DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho desenvolvido no Ciências e Cognição – Núcleo de Divulgação Científica e Ensino de Neurociências (CeC-NuDCEN) - Instituto de Biofísica Carlos Chagas Filho (IBCCF) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, Universidade Federal Fluminense. Apoio Financeiro: CAPES, CNPq, FAPERJ e PROEXT-MEC/SeSu).

Dissertação de Mestrado submetida à Universidade Federal Fluminense como requisito parcial visando à obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão.

Orientador: Prof. Alfred Sholl-Franco

R 672 Rocha, Anna Carolina Miguel de Almeida  
A promoção de linguagem emocional em contexto escolar inclusivo: confecção de material didático e instrucional para auxílio de profissionais de educação básica./ Anna Carolina Miguel de Almeida Rocha.- Niterói : [s.n.], 2017.  
122f.  
Dissertação – (Mestrado em Diversidade em Inclusão)-  
Universidade Federal Fluminense, 2017.

1. Ensino de biologia. 2. Linguagem. 3. Processo de ensino-aprendizagem. 4. Educação especial. 5. Cognitivismo.  
6. Rio de Janeiro,(RJ). 7. Formação de professor. I.Título.

CDD. : 574.07

**ANNA CAROLINA MIGUEL DE ALMEIDA ROCHA**

**A PROMOÇÃO DE LINGUAGEM EMOCIONAL EM  
CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO: CONFECÇÃO DE  
MATERIAL DIDÁTICO E INSTRUCIONAL PARA AUXÍLIO  
DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO**

Dissertação de Mestrado submetida à  
Universidade Federal Fluminense como  
requisito parcial visando à obtenção do  
grau de Mestre em Diversidade e  
Inclusão

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Alfred Sholl-Franco – Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Prof. Dra. Cristina Maria Carvalho Delou – Universidade Federal Fluminense

---

Prof. Dra. Dayse Carla Genero Serra - Universidade Federal Fluminense

---

Profa. Dr. Neuza Rejane Wille Lima - Universidade Federal Fluminense

---

Prof. Dra. Daniela Uziel – Universidade Federal do Rio de Janeiro

**Dedico este trabalho ao meu filho João Miguel, ao meu marido Douglas Rocha e aos meus pais Paulo e Paula pelo apoio incondicional.**

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por me fortalecer diante dos obstáculos.

A esta universidade, seu corpo docente e colegas de curso pelo enorme aprendizado que me faz vislumbrar novos horizontes para área do Ensino e da inclusão.

Ao meu prezado orientador, professor Dr. Alfred Sholl-Franco pelo apoio, incentivo e suporte. Obrigada pela dedicação e correções, realizadas com extrema generosidade e competência.

Aos meus amigos e colegas do Núcleo de Divulgação Científica e Ensino de Neurociências (CeC-NuDCEN), em especial Fabrício Bruno Cardoso, Mariza Sodré e Scarlet Guedes pela parceria e colaboração.

Aos meus primeiros orientandos Ana Karla e Carlos Eduardo Moreira, graduandos de fonoaudiologia pela oportunidade de aprender com essa experiência.

Aos meus pacientes com Autismo e meus alunos de pós-graduação na área da Educação que me permitem conhecer a realidade da diversidade sob óticas diferentes.

Ao meu filho João Miguel, aos seus 9 anos de idade, por me motivar com sua demonstração de orgulho pelo meu trabalho. Ao meus pais pelo incentivo e ao meu amado marido Douglas pelo apoio incansável e incondicional.

# SUMÁRIO

<b>DEDICATÓRIA</b> .....	<b>v</b>
<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>vi</b>
<b>SUMÁRIO</b> .....	<b>vii</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS</b> .....	<b>xi</b>
<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	<b>xiii</b>
<b>LISTA DE TABELAS</b> .....	<b>xiv</b>
<b>LISTA DE QUADROS</b> .....	<b>xv</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>xvi</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>xvii</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>18</b>
1.1 Linguagem .....	19
1.2 Emoção .....	21
1.3 Linguagem Emocional (LE) .....	23
1.4 Demandas de Inclusão .....	24
1.4.1 Transtorno do Espectro Autístico (TEA) .....	25
1.4.1.1 Aspectos Neurobiológicos do Proces- samento Atípico da Linguagem Emocional em Indivíduos com Transtorno do Espectro Autístico .....	26
1.4.2 Deficiência Auditiva (DA) .....	29
1.4.2.1 Libras e a Relação da Linguagem Corporal com a Prosódia para Comunicação por Meio Visuo-Espacial .....	31
1.4.3 Deficiência Visual (DV) .....	34
<b>2 OBJETIVOS</b> .....	<b>38</b>
2.1 Objetivo Geral .....	38
2.2 Objetivos Específicos .....	38
<b>3 MATERIAL E MÉTODOS</b> .....	<b>39</b>
3.1 Produção Acadêmica .....	39
3.1.1 Pesquisa Bibliográfica .....	39
3.1.2 Material didático: Livro Desenhando Emoções .....	40
3.1.3 Capítulos de Livro .....	41
3.2 Avaliação da Percepção de Profissionais de Educação sobre Linguagem Emocional do Aluno e as Demandas do	41

Contexto Escolar Inclusivo .....	41
3.2.1 Questões Éticas .....	41
3.2.2 Amostra .....	42
3.2.3 Instrumento de Avaliação .....	45
3.2.4 Aplicação do Instrumento de Avaliação .....	46
3.2.5 Tratamento dos Dados .....	47
<b>4 RESULTADOS .....</b>	<b>49</b>
4.1 Produção Acadêmica .....	49
4.2 Avaliação da Percepção de Profissionais de Educação sobre Linguagem Emocional do Aluno e as Demandas do Contexto Escolar Inclusivo .....	51
4.2.1 Atualidade da Experiência Profissional com Transtorno do Espectro Autístico, Deficiência Auditiva e/ou Deficiência Visual .....	51
4.2.2 Autopercepção dos Professores e outros Profissionais de Educação sobre Proficiência, Conhecimento e Preparo Profissional para Atuar no Contexto Escolar Inclusivo .....	52
4.2.3 Percepção dos Participantes sobre a Necessidade de Especialistas na Mediação da Relação Professor-Aluno em Contexto Escolar Inclusivo .....	54
4.2.4 Percepção sobre a Importância da Linguagem Emocional no Processo de Ensino-Aprendizagem ...	54
4.2.5 Indicação Profissional dos Agentes Promotores da Linguagem Emocional do Escolar e a Percepção quanto ao Contexto Indicado para Promoção da Linguagem Emocional do Escolar .....	56
4.2.6 Prática Profissional como Agentes Promotores da Linguagem Emocional e suas Motivações .....	60
4.2.7 Conhecimento sobre as Diversidades Comportamentais, Comunicativas e Acadêmicas do Escolar com o Transtorno do Espectro Autístico, Deficiência Auditiva e/ou Deficiência Visual .....	60
4.2.8 Correlação entre a Formação dos Participantes e a sua Autopercepção sobre as Competências Profissionais .....	62
4.2.9 Correlação entre o Conhecimento sobre as Características Específicas de Escolares com Transtorno do Espectro Autístico, Deficiência Auditiva e Deficiência Visual e o Conhecimento sobre os Impactos destes Quadros no Desenvolvimento Educacional .....	64

4.2.10	Correlação sobre a Autopercepção quanto às Competências Profissionais para atuar com Transtorno do Espectro Autístico, Deficiência Auditiva e Deficiência Visual no Ambiente Escolar ...	65
<b>5.</b>	<b>DISCUSSÃO</b> .....	<b>67</b>
5.1	Produção Acadêmica .....	67
5.2	Avaliação da Percepção de Profissionais de Educação sobre a Linguagem Emocional do Aluno e as Demandas do Contexto Escolar Inclusivo .....	69
5.2.1	Atualidade da Experiência Profissional com Alunos que Apresentam Transtorno do Espectro Autístico, Deficiência Auditiva e/ou Deficiência Visual .....	69
5.2.2	Autopercepção dos Professores e outros Profissionais de Educação sobre Proficiência, Conhecimento e Preparo Profissional para Atuar no Contexto Escolar Inclusivo .....	71
5.2.3	Percepção dos Participante sobre a Necessidade de Especialistas na Mediação da Relação Professor-Aluno em Contexto Escolar Inclusivo .....	75
5.2.4	Percepção sobre a Importância da Linguagem Emocional no Processo de Ensino-Aprendizagem ...	77
5.2.5	Indicação Profissional dos Agentes Promotores da Linguagem Emocional do Escolar e a Percepção quanto ao Contexto Indicado para Promoção da Linguagem Emocional do Escolar .....	79
5.2.6	Prática Profissional dos Participantes como Agentes Promotores da Linguagem Emocional e suas Motivações .....	80
5.2.7	Conhecimento dos Participantes sobre o Impacto das Diversidades Comportamentais, Comunicativas e Acadêmicas do Escolar com Transtorno do Espectro Autístico, Deficiência Auditiva e Deficiência Visual .....	82
5.2.8	Correlação entre a Formação dos Participantes e a sua Autopercepção sobre as Competências Profissionais .....	83
5.2.9	Correlação entre o Conhecimento sobre as Características Específicas de Escolares com Transtorno do Espectro Autístico, Deficiência Auditiva e/ou Deficiência Visual e o Conhecimento sobre os Impactos destes Quadros no Desenvolvimento Educacional .....	85
5.2.10	Correlação sobre a Autopercepção quanto às Competências Profissionais para atuar com o Transtorno do Espectro Autístico, Deficiência	

	Auditiva e Deficiência Visual no Ambiente Escolar ...	86
<b>6.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>87</b>
6.1	Conclusões .....	87
6.2	Perspectivas .....	88
<b>7.</b>	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>90</b>
<b>8.</b>	<b>APÊNDICES E ANEXOS</b> .....	<b>108</b>
8.1	Apêndices .....	108
8.1.1	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....	108
8.1.2	Questionário de Avaliação da Percepção do Profissional de Educação .....	110
8.1.3	Capítulo de Livro .....	114
8.2	ANEXOS .....	115
8.2.1	Aprovação pelo Comitê de Ética .....	115
8.2.2	Capa do Livro “Neurociências e Educação na Primeira Infância: Progressos e Obstáculos” .....	118
8.2.3	Dados Catalográficos do “Neurociências e Educação na Primeira Infância: Progressos e Obstáculos” .....	119
8.2.4	Folha de Rosto do “Neurociências e Educação na Primeira Infância: Progressos e Obstáculos” .....	120
8.2.5	Primeira Página do Sumário do Livro “Neurociências e Educação na Primeira Infância: Progressos e Obstáculos” .....	121
8.2.6	Segunda Página do Sumário do Livro “Neurociências e Educação na Primeira Infância: Progressos e Obstáculos” .....	122

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABDI	Associação Brasileira de Diversidade e Inclusão
CAT	Comitê de Ajudas Técnicas
CeC-NuDCEN	Ciências e Cognição - Núcleo de Divulgação Científica e Ensino de Neurociência
CID-10	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CMPDI	Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão
CFFa	Conselho Federal de Fonoaudiologia
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
DA	Deficiência Auditiva
dB	Decibel (Unidade de medida sonora)
DV	Deficiência Visual
EM	Escola Municipal
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HE	Hemisfério Cerebral Direito
HD	Hemisfério Cerebral Esquerdo
IBC	Instituto Benjamin Constant
IDEB	Índice de Desenvolvimento de Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IR	Itens Relacionados ao conteúdo do questionário
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Linguagem Emocional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação

MIN	Museu Itinerante de Neurociência
NEEs	Necessidades Educacionais Especiais
OCC	Organização Ciências e Cognição
PDE	Plano Decenal de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
OMS	Organização Mundial da Saúde
SEESP/MEC	Secretaria de Educação Especial / Ministério de Educação
SEM	Erro Padrão da Média, do inglês <i>Standard Error of Media</i>
SME/RJ	Secretaria Municipal de Educação / Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro
SNC	Sistema Nervoso Central
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNESCO	Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas, do inglês <i>United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization</i>

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Ilustração de encéfalo, por transparência e do sistema límbico.....	22
Figura 2	Neurofuncionamento atípico: um padrão de muitos perfis (habilidades variadas) .....	27
Figura 3	Reconhecimento das emoções no rosto do outro .....	28
Figura 4	Distribuição das atividades exercidas pelos participantes .....	43
Figura 5	Capa do livro Desenhando Emoções .....	50
Figura 6	Atualidade da experiência profissional com alunos que apresentam transtorno do espectro autístico, deficiência auditiva e/ou deficiência visual .....	51
Figura 7	Autopercepção dos participantes sobre proficiência, conhecimento e preparo profissional para atuar no contexto escolar inclusivo .....	53
Figura 8	Percepção do participante sobre a necessidade de especialistas na mediação da relação professor-aluno em contexto escolar inclusivo para alunos com transtorno do espectro autístico, deficiência auditiva e/ou deficiência visual ...	55
Figura 9	Análise da percepção dos participantes sobre a importância da linguagem emocional no processo de ensino-aprendizagem ....	55
Figura 10	Respostas dos participantes sobre a indicação de agentes promotores da linguagem emocional do escolar .....	57
Figura 11	Envolvimento da família no processo de aprendizagem do aluno .....	58
Figura 12	Percepção dos participantes sobre as características das atividades promotoras da linguagem emocional .....	59
Figura 13	Prática e motivação profissional dos participantes da pesquisa como agentes promotores da linguagem emocional .....	61
Figura 14	Conhecimento sobre as diversidades comportamentais, comunicativas e acadêmicas do escolar com transtorno do espectro autístico, deficiência auditiva e/ou deficiência visual ...	62

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Dados demográficos dos participantes .....	43
Tabela 2	Perfil demográfico dos participantes, conforme suas atividades ocupacionais na comunidade escolar .....	44
Tabela 3	Divisão e organização das questões presentes no questionário em blocos temáticos .....	46
Tabela 4	Descrição dos locais de coleta de dados .....	47
Tabela 5	Coefficiente de Correlação Linear de Pearson entre variáveis independentes relativas a formação dos participantes e a sua autopercepção sobre competências profissionais .....	63
Tabela 6	Coefficiente de Correlação Linear de Pearson entre variáveis independentes relativas ao conhecimento sobre as características específicas de escolares com transtorno do espectro autístico, deficiência auditiva e/ou deficiência visual e de seus impactos no desenvolvimento educacional .....	65
Tabela 7	Coefficiente de Correlação Linear de Pearson entre variáveis independentes relativas a autopercepção sobre competências profissionais para atuar com transtorno do espectro autístico, deficiência auditiva e/ou deficiência visual .....	66

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Caracterização da diversidade da linguagem emocional em escolares com transtorno do espectro autístico, deficiência auditiva e deficiência visual de acordo com a literatura .....	68
----------	--	----

## RESUMO

A linguagem emocional (LE) é um conjunto de competências cognitivo-linguísticas que permite ao indivíduo: (i) compreender e produzir significados afetivos e semânticos, (ii) informar estados emocionais e (iii) informar a intenção do emissor (ouvinte e/ou vidente) da mensagem. Indivíduos com transtornos do espectro autístico, deficiência auditiva e deficiência visual apresentam diversidade funcional quanto às qualidades comunicativa e social da LE, uma questão que deve ser considerada também pela escola. Esta pesquisa objetivou o desenvolvimento de um material didático teórico-prático com potencial facilitador às práticas pedagógicas e inclusivas voltadas para o aprimoramento comunicativo e social de seus alunos e a avaliação da percepção de professores e outros profissionais de educação sobre linguagem emocional do escolar. Foi realizada pesquisa bibliográfica e o desenvolvimento de atividades práticas que resultaram na publicação do livro *Desenhando Emoções* (ISBN 978-85-66768-01-5), um material didático teórico-prático com potencial para instrumentalizar o educador para práticas complementares de promoção da LE. Para a pesquisa quantitativa participaram 123 profissionais da educação (70,7% professores; 29,3% demais profissionais) que atuam ou já atuaram no atendimento do escolar da educação básica com autismo, deficiência auditiva ou deficiência visual, pertencentes ao quadro de nove instituições de ensino regular atendidas por ações do Museu Itinerante de Neurociências, nos municípios do Rio de Janeiro e da Região do Grande Rio. Nossos resultados mostram que a importância da LE no processo de ensino-aprendizagem foi reconhecida pelos participantes, inclusive como uma demanda de caráter pedagógico (52%), de abordagem lúdica (74%) e aplicação coletiva (65%). Apesar disso, os dados referentes à motivação e às experiências práticas realizadas nesse sentido indicam falta de clareza no conhecimento que estes profissionais possuem sobre o assunto. Destacou-se ainda que o tempo de formação dos profissionais não interfere na qualidade de suas percepções sobre as demandas inclusivas investigadas e sim o tipo de especialização que possuem. Participantes pós-graduados na área de educação especial e inclusiva sentem menos dificuldades em identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos. Dessa forma, estes resultados reforçam a necessidade de ampliarmos as discussões acerca da importância da capacitação e do treinamento do educador, bem como da necessidade de material didático facilitador de práticas inclusivas. Além disso, reconhecer no contexto escolar a diversidade na capacidade de identificar e/ou expressar emoções, seja por falhas na prosódia ou na qualidade das mímicas faciais, mostra-se como fundamental para o processo de ensino-aprendizagem no contexto inclusivo.

**Palavras-chave:** linguagem; prosódia; emoção; autismo; deficiência auditiva; deficiência visual; aprendizagem; inclusão.

## ABSTRACT

Emotional language (EL) is a set of cognitive-linguistic skills that allows the individual: (i) to understand and produce affective and semantic meanings, (ii) to inform emotional states, and (iii) to inform the intention of the sender (listener and/or seer) of the message. Individuals with autistic spectrum disorders, auditory deficiency, and visual impairment present functional diversity as well as the communicative and social qualities of EL, an issue that should also be considered by the school. This research aimed to develop a theoretical-practical didactic material with potential to facilitate pedagogical and inclusive practices related to students communicative and social improvement and to evaluate the perception of teachers and other educational professionals about the EL in school environment. A bibliographical research and the development of practical activities resulted in the publication of the book entitled "Drawing Emotions" (*Desenhando Emoções*, ISBN 978-85-66768-01-5), a theoretical-practical didactic material with potential to instrumentalize the educator for complementary practices to EL promotion. For the quantitative research, 123 education professionals (70,7% of teachers, 29,3% of other professionals) working or that already have worked with primary school scholar with autism, hearing impairment or visual impairment, in nine regular education institutions attended by Itinerant Museum of Neurosciences actions in the municipalities of Rio de Janeiro and Great Rio Region. Our results show that the importance of EL in the teaching-learning process was recognized by the participants, including as a pedagogical demand (52%), with a playful approach (74%), and collective application (65%). Nevertheless, data on motivation and practical experience in this regard indicate lack of clarity in their own knowledge. It was also highlighted that the training time of the professionals does not interfere in the quality of their perceptions about the inclusive demands investigated, but rather the type of specialization they have. Postgraduate students in the area of special and inclusive education have less difficulty in identifying the student's special educational needs. Thus, these results reinforce the need to broaden the discussions about the importance of educator training, as well as the need for didactic material to facilitate inclusive practices. In addition, recognizing in the school context the diversity in the ability to identify and/or express emotions, whether due to failures in prosody or the quality of facial mimics, is shown to be fundamental to the teaching-learning process in the inclusive context.

Keywords: language; prosody; emotion; autism; hearing deficiency; visual impairment; learning; inclusion.

# 1 INTRODUÇÃO

Todas as competências cognitivo-linguísticas que compõem a linguagem emocional (LE) são fundamentais para a qualidade dos relacionamentos interpessoais, sendo interesse de estudo da linguística e da área clínica representada pela psicologia e a fonoaudiologia, pois compreender e produzir significados afetivos e semânticos, informar e reconhecer estados emocionais e a intencionalidade dos interlocutores numa situação comunicativa são essenciais para a manutenção das relações interpessoais (COWIE et al., 2001; FONSECA et al., 2008; MARTIN e GREEN, 2005). Existe uma diversidade de comportamentos comunicativos relacionados à qualidade da LE, que são estudados quanto ao uso da prosódia e das mímicas faciais. Nesse sentido, as condições sensoriais e cognitivas interferem variavelmente no processamento da LE, como mostram estudos que apontam falhas ou particularidades na comunicação de indivíduos com Transtornos do Espectro Autístico (TEA), Deficiência Auditiva (DA) e Deficiência Visual (DV) interferindo diferentemente na interação comunicativa (DEL PRETTE et al., 1998; CÁRNIO et al., 2000; GIARELLI et al., 2010; OKA e NASSIF, 2010). Ao mesmo tempo, sabe-se que a escola é o cenário favorável para o desenvolvimento das habilidades sócio comunicativas, onde o professor é figura essencial na mediação destas vivências nas relações entre professor-aluno e do aluno com seus pares (GOMES e NUNES, 2014).

Conhecer as demandas inclusivas que este público-alvo da educação especial apresenta contribui para a compreensão da importância de se inserir nas práticas pedagógicas a promoção da LE, visto que esta apoia o aprendizado. Entretanto, não se pode perder de vista que se trata de mais um desafio para as escolas que lidam com um crescente aumento do ingresso de alunos com necessidades de apoios diferentes. Diante disso, muitos educadores buscam orientação de especialistas da área da saúde para saberem como lidar com o escolar que apresenta algum quadro clínico. Enquanto fonoaudióloga que atua no atendimento de crianças com transtornos do desenvolvimento e da aprendizagem, vivencio essa realidade há mais de dez anos e noto a permanência de um ambiente educacional que ainda

negligencia possibilidades pedagógicas de promoção à saúde do aprendiz e prevenção a instalação de prejuízos que mais tarde costumam se tornarem motivos de encaminhamento para a intervenção clínica. Nesse sentido, a conduta de se delegar à saúde um papel que seria educacional e de se impor aos profissionais de educação que assumam atuações para as quais estes não estão preparados distorce papéis e prejudica a inclusão. Portanto, como apontaram SHOLL-FRANCO et al. (2014), é na interface entre áreas de saúde e educação que se encontrará a complementação de saberes para o desenvolvimento de novas práticas de ensino. Assim, a Fonoaudiologia Educacional vem auxiliar na busca de soluções interdisciplinares para os assuntos de linguagem, comunicação e aprendizagem na escola na perspectiva inclusiva (CAVALHEIRO, 2001), podendo ser destacada a necessidade de recursos instrucionais (material didático) para uso no contexto escolar que promovam a LE como competência sócio comunicativa de alunos com TEA, DA e DV.

## **1.1 Linguagem**

A linguagem é a faculdade mental que dá condições de socialização e aprendizagem por apresentar dupla função: comunicativa e cognitiva (KENEDY, 2013). Sua aquisição é um marco decisivo na infância e fator de maior correlação com a qualidade e desenvolvimento da saúde mental da criança. A oralidade, manifestada como uma das formas expressivas da linguagem verbal é o fenômeno linguístico que gera grande expectativa por pais e especialistas. Isso acontece porque o atraso desta aquisição ou ausência da mesma costuma referir suspeita de quadros de alteração sensorial auditiva e/ou de alteração neurofuncional que os justifique (LAURIDSEN-RIBEIRO e TANAKA, 2005; ELLIS e THAL, 2008; VELLOSO et al., 2011). Entretanto, a linguagem na modalidade receptiva e as habilidades comunicativas pré-verbais são identificadas antes mesmo da emissão dos primeiros fonemas (HAGE, 1996; WETHERBY et al., 1988; ZORZI, 2000). O processo de aquisição da linguagem ocorre naturalmente desde o nascimento,

uma vez que conta com aspectos inatos que funcionam como preditores das experiências sócio comunicativas estabelecidas com seus cuidadores (CHOMSKY, 2010).

Sabe-se que em termos de processamento da linguagem, a comunicação bem-sucedida se dá por uma cooperação de atividades inter-hemisféricas que processa pistas linguísticas e extralinguísticas que chegam ao cérebro através dos inputs sensoriais (FONSECA et al., 2008). A informação verbal é processada em seus aspectos: (1) segmentais/estruturais e (2) suprasegmentais/funcionais, representados, respectivamente, por mecanismos neurofisiológicos de maior ativação no sistema nervoso central (SNC) em regiões cerebrais do hemisfério esquerdo (HE) e do hemisfério direito (HD), caracterizando alguns dos aspectos relacionados à lateralização e dominância hemisférica cortical (SHOLL-FRANCO, 2015). A prosódia relaciona-se com o HD (DEHANE- LAMBERTZ et al., 2006; DUBOIS et al., 2006), representando um recurso que permite compreender e produzir significados afetivos e semânticos baseados na entonação, ênfase e padrões rítmicos das emissões vocais. Do mesmo modo, o reconhecimento de expressões faciais garante função semelhante, mas, neste caso, não pela percepção de elementos auditivos e sim pela compreensão de elementos visuais, tais como gestos corporais e mímicas faciais (LEITMAN et al., 2005).

Assim, a boa funcionalidade cognitiva está relacionada a uma adequada atividade cerebral e investigações neurofuncionais em indivíduos com atividade típica do SNC e, portanto, sem alterações cognitivas, indicam que existe uma via fronto-parietotemporal lateralizada no HD para prosódia e uma via semelhante no HE para o processamento sintático e semântico, estando ambos conectados através do corpo caloso (BEAR et al., 2002; FRIEDERICI e ALTER, 2004). Portanto, essa integração intra- e inter-hemisférica é fundamental para compreendermos a funcionalidade que há numa sentença. Afinal, uma mesma informação verbal recebida (por exemplo, a sentença “*A aula acabou*”) pode ser emitida com prosódias linguísticas distintas (no caso de ser exclamativa, afirmativa, interrogativa, etc) e/ou com prosódias emocionais distintas (no caso do emissor da mensagem empregar na informação uma referência ao estado de alegria, tristeza, surpresa, ironia, sarcasmo, etc).

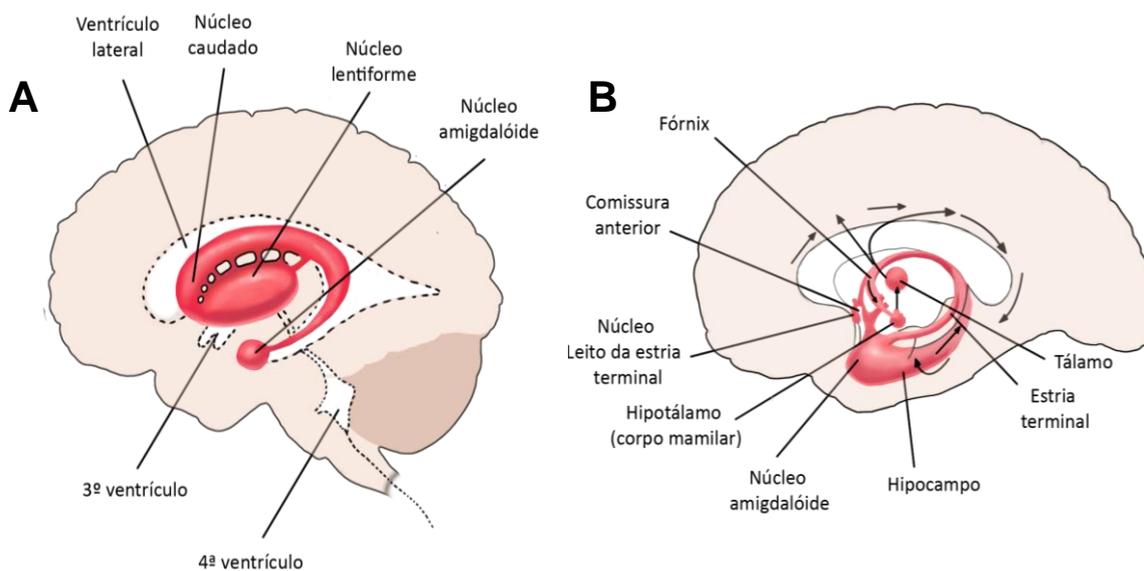
## 1.2 Emoção

A expressão das emoções é fundamental no processo da comunicação interpessoal (PAPOUSEK e BORNSTEIN, 1992; MYERS, 2006). Essas são adaptações que integram os mecanismos pelos quais os organismos regulam a vida numa reação específica a uma situação vivenciada ou a um estado interno gerando respostas a fim de auxiliar o organismo a conservar a vida (DAMASIO, 2000). Conjuntos complexos de reações podem ser vistos em respostas motoras e ajustes fisiológicos (MYERS, 2006; LENT, 2010) como, por exemplo, o choro de fome do bebê. Dessa forma, embora o sorriso e o choro possam ser correlacionados com reações emocionais universais que são o resultado da evolução biológica proposta por Darwin (1965) em seu modelo “*histórico-adaptativo*” e replicada por Ekman e Friesen (1971, 1978), existem ainda as reações mais complexas que refletem a heterogeneidade das emoções dada pela conjugação de aspectos individuais e socioculturais, cujas respostas envolvem a atividade de vários sistemas corporais e cognitivos (GRIFFITHS, 1997).

Michael Tomasello (2003a, 2003b), em sua teoria sócio cognitiva, critica a prática tradicional dentro das ciências humanas e sociais, de se estabelecer uma cisão entre os aspectos biologicamente herdados e os culturalmente aprendidos, quando se fala de cognição. Para esse pesquisador existe uma interdependência de processos filogenéticos, ontogenéticos e históricos para a formação da cognição humana. Segundo ele, certas habilidades sóciocognitivas humanas se desenvolvem durante o primeiro ano de vida da criança e favorecem a sua interação com indivíduos simbolicamente competentes - estes tão valorizados por Vygotsky (1987). Como consequência dessa interação e da aquisição de um repertório simbólico, os processos sociais e culturais transformam habilidades cognitivas básicas em habilidades cognitivas extremamente complexas e sofisticadas (TOMASELLO e CALL, 1997), tal como Damasio (2000) conferiu às expressões das emoções.

Para a gênese, manutenção e modificação dos estados emocionais têm o recrutamento uso de um conjunto de informações que o corpo veicula ao

cérebro, a fim de ser processado em um conjunto de estruturas corticais e subcorticais conhecidas em conjunto como sistema límbico (Figura 1). No lobo temporal, uma região chamada amígdala desempenha o papel de disparo das emoções. Tal estrutura tem a função de receber as informações sensoriais (do ambiente) e interiores (do próprio corpo) provenientes do córtex e do tálamo, filtrá-las para avaliar a natureza emocional, e comandar as regiões responsáveis pelos comportamentos e ajustes fisiológicos adequados em regiões de hipotálamo e de tronco encefálico (LENT et al., 2010; SHOLL-FRANCO, 2015).



**Figura 1** - Ilustração de encéfalo, por transparência e do sistema límbico. A, visão medial, por transparência, de estruturas límbicas e do sistema de cavidades que formam os ventrículos encefálicos. B, visão medial do cérebro mostrando seu interior por transparência, com destaque para as estruturas límbicas e suas conexões (fluxo de informações indicado pelas setas). (Adaptado de SHOLL-FRANCO, 2015).

A expressão facial, dentre as manifestações comportamentais, é a mais nítida e importante sinalizadora das emoções numa interação comunicativa, mesmo na ausência de palavras (MYERS, 2006; LENT, 2010). Assim, a íntima relação entre corpo e emoção pode ser observada na contração muscular das estruturas da face para formar as expressões de emoções básicas, reproduzindo assim o sentimento emocional em nível neural e subjetivo (EKMAN, 1997). Com a empatia, a relação é parecida, isto é, existe uma rede

de conexões que faz áreas cerebrais e regiões periféricas (rosto e corpo) interagirem (RAMACHANDRAN e OBERMAN, 2006).

### **1.3 Linguagem Emocional (LE)**

A LE compreende um conjunto de competências cognitivo-linguísticas que permite o indivíduo reconhecer e expressar intencionalidade, estados mentais e emocionais. A prosódia e a expressão facial são aspectos essenciais da LE enquanto competência sócio-cognitiva da comunicação (FONSECA et al., 2008).

O desenvolvimento da LE se dá por um processo cujo resultado conta com a integração de fatores biológicos, ambientais (sócio-culturais) e afetivos. Durante a interação entre adulto-bebê que envolve olhar, ouvir, tocar e a significação dos comportamentos do bebê em um determinado contexto situacional, criança e adulto vão aprimorando as competências expressivas e compreensivas da linguagem socioemocional pertinentes à essa relação (díade adulto-criança). Dessa forma, aos poucos, a criança vai sendo capaz de demonstrar diferentes funções comunicativas, tais como a protesto e/ou pedido, ambas através do choro que a princípio lhe servia como reação emocional universal. É quando, por exemplo, os cuidadores da criança passam a diferenciar a intencionalidade do choro de fome dos choros de manha, de sono, de dor, entre outros (ZOZI e HAGE, 2004).

Aspectos acústicos do choro, a capacidade de reconhecer precocemente a voz materna diferente do que acontece quando a voz ouvida não lhe é familiar e a capacidade de realizar mímicas faciais para expressar as emoções mais básicas são exemplos de habilidades inatas ou de aprendizagem muito precoce que foram previamente verificadas em estudos com bebês (HERBA et al., 2006). Esses recursos apresentados pelos bebês são de certa forma aproveitados pelos adultos de acordo com as habilidades comunicativas que eles apresentam para interpretar os estados emocionais e as intencionalidades das crianças (CRESTANI, 2012).

Por volta dos dois meses de idade, as trocas sócio-afetivas entre o adulto (geralmente a mãe) e o bebê ocorrem quando ambos participam mais ativamente das interações e brincadeiras prosódicas e face-a-face. Adulto e criança concentram um no outro a atenção para as interações face-a-face e demonstram uma comunicação primária pré-verbal altamente expressiva, emocional e multissensorial com trocas de vocalizações e balbucios, toques e olhares (BEEBE et al., 2003; BRUM e SCHERMANN, 2004; TREVARTHEN, 2001). Inabilidade destas respostas interativas compõe os fatores de risco para os transtornos do desenvolvimento, tal como o TEA (BOSA, 2002; CATÃO, 2009)

Tomasello *et al.* (2005a; 2005b) propuseram que o evento crítico para a diferenciação entre a cognição humana neurotípica e neuroatípica é a motivação do indivíduo para compartilhar intencionalidade com outros indivíduos humanos. Dentre a compreensão dos aspectos intencionais estão as intenções, as percepções e os estados mentais e emocionais mediados das relações sociais (TOMASELLO e CALL, 1997; TOMASELLO et al., 1993).

## **1.4 Demandas de Inclusão**

O escolar com TEA é considerado pessoa com deficiência e possui direitos e obrigações previstos na Convenção Internacional sobre Direitos da Pessoa com Deficiência e legislações específicas relacionadas às pessoas com deficiências. O mesmo acontece para indivíduos com DA e DV. Entretanto, cada indivíduo com TEA, DA e DV apresentam demandas de inclusão particulares. Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem um impedimento em longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com diversas barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com os demais indivíduos (2º, do art 1º da Lei nº 12.764/2012).

Mudanças de terminologias tentam motivar discussões em função do aprimoramento de políticas públicas voltadas para atuações mais efetivas na

inclusão dos indivíduos com necessidades especiais. O termo “necessidades educacionais especiais” (NEEs), por exemplo, que englobava diversos quadros clínicos, independente do potencial de impacto no desenvolvimento e na aprendizagem, a partir da Resolução 04/2011, passa a categorizar as deficiências, o transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação como “público alvo da educação especial”. Entretanto, quando se trata do uso da terminologia NEEs, na prática, esta ainda se faz presente no discurso dos profissionais de educação ao referirem-se às demandas de inclusão escolar, independente de toda diversidade que este universo apresenta.

O ideal de inclusão defendido pelas leis atuais, tal como a Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, prevê que os alunos com TEA, DA e DV frequentem a escola regular e esta deve se fazer apta a recebê-los e assim garantir em todas as dimensões a acessibilidade necessária.

#### **1.4.1 Transtorno do Espectro Autístico (TEA)**

O TEA é um distúrbio do desenvolvimento que interfere no comportamento do indivíduo por provocar comprometimentos significativos em três esferas: comunicativa, social e comportamental (APA, 2014; SCHWARTZMAN et al., 1995). É parte de sua manifestação fenotípica a dificuldade de interação social e a inability no reconhecimento de estados mentais de outras pessoas, atrapalhando e muito a qualidade da comunicação interpessoal (GIARELLI et al., 2010).

Dentro do espectro autístico, há grande variedade fenotípica classificada com base na severidade dos déficits apresentados na comunicação e cognição. Nesse sentido, nos casos mais leves a comunicação verbal está presente podendo apresentar-se de forma peculiar: extenso vocabulário, o uso de palavras rebuscadas e competências linguísticas formais intactas (APA, 2014). Este mesmo grupo apresenta alterações amplamente documentadas na literatura:

- (1) Dificuldades no uso pragmático da linguagem (ADAMS et al., 2002);

- (2) Prosódia atípica, tal como: fala monótona e discurso que soa como desinteressado, falhas em identificar a marcação tônica e erros na identificação do essencial e confusão com intencionalidade (PEPPÉ et al., 2011);
- (3) Déficits de integração em contexto situacional (TESINK et al., 2011) e
- (4) Dificuldades variáveis ao nível da compreensão empática (SMITH, 2009).

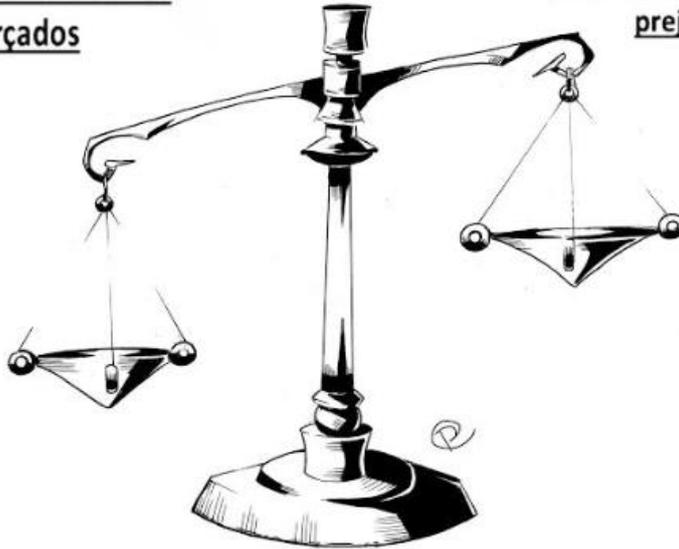
Especialistas no atendimento psicopedagógico da criança autista destacam que a intolerância, o estranhamento e a exclusão fazem parte das relações interpessoais com indivíduos autistas e a inclusão destes alunos precisa contemplar a socialização, a aprendizagem e desenvolvimento, mas para isso é essencial que o educador conheça as particularidades do TEA para elaborar práticas pedagógicas que atendam verdadeiramente suas NEEs (SERRA e VILHENA, 2008).

#### **1.4.1.1 Aspectos Neurobiológicos do Processamento Atípico da Linguagem Emocional em Indivíduos com TEA**

Estudos de neuroimagem em indivíduos com o TEA revelam que as redes de neurônios que estabelecem o processamento da linguagem para a comunicação e habilidades sociais estão organizadas de forma atípica (WILLIAMS et al., 2006). Há alterações nas complexas redes neurais cerebrais que infere uma condição de hipoconectividade, revelando uma subativação de um circuito integrador (MCGRATH *et al.*, 2013). Isso acontece de forma desproporcional à qualidade que muitos indivíduos com TEA apresentam diante de processamentos que envolvam habilidades mais simples (Figura 2). Isso é o que geralmente os tornam sujeitos surpreendentes e não menos capazes.

Habilidades simples:  
circuitos neurais de  
ativação preservados ou  
reforçados

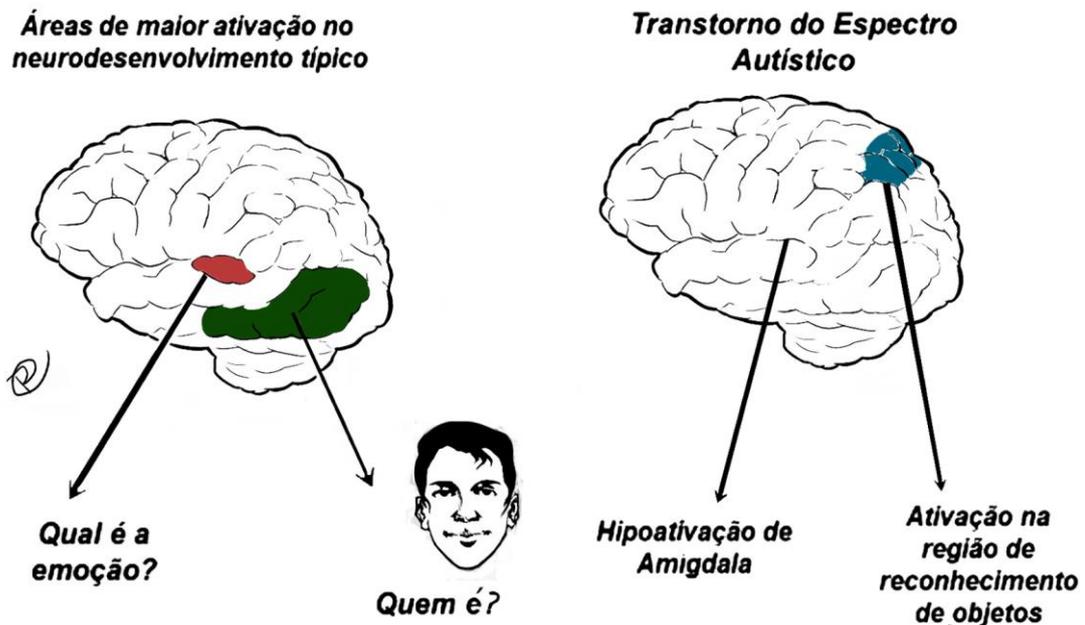
Habilidades cognitivas que  
demandam processamento  
integrativo são  
desproporcionalmente  
prejudicadas



**Figura 2 - Neurofuncionamento atípico: um padrão de muitos perfis (habilidades variadas).** Esquema de funcionamento neural atípico em indivíduos com TEA. TEA, transtorno do espectro autístico. (MIGUEL e SHOLL-FRANCO, 2017, no prelo)

Pesquisas que investigam as diferenças neurofuncionais de autistas e não autistas em tarefas de reconhecimento das emoções através da face e/ou da fala, mostram hipoativação de regiões do sulco temporal superior e amígdala, ambas responsáveis pela cognição social (SAITOVITCH et al., 2012), como ilustrado na figura 3 . A cognição social é vista como processo neurobiológico que permite o indivíduo interpretar adequadamente os signos sociais e, conseqüentemente, responder de maneira apropriada (KLIN, 2006; HUBBARD et al., 2012). Em geral, verifica-se maior direcionamento atencional da visão para movimentação da boca do interlocutor e menos contato ocular. Ao mesmo tempo, o maior interesse visual por objetos a figura humana é relatado na literatura. Estudos que avaliam o desempenho do indivíduo autista em provas bimodais (visual e auditivo) para reconhecimento de emoções

discutem a inexistência de um padrão funcional predominante para uma ou outra modalidade sensorial (KLIM e MERCADANTE, 2006; HERBERT, 2010).



**Figura 3 - Reconhecimento das emoções no rosto do outro.** Representação das diferenças neurofuncionais em indivíduos com TEA e indivíduos sem TEA durante tarefas que envolvem a cognição social para o reconhecimento de emoções faciais. Além da hipoativação de Amígdala, há ativação de regiões referentes ao reconhecimento de objetos. TEA, transtorno do espectro Autístico. (MIGUEL e SHOLL-FRANCO, 2017, no prelo)

Assim como déficits cognitivos, deficiências sensoriais também interferem na qualidade do processamento da linguagem emocional por comprometerem a detecção e compreensão de elementos auditivos e visuais.

### **1.4.2 Deficiência Auditiva (DA)**

A DA é definida como “perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas freqüências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz”, segundo a resolução do CONADE, do Art.4 II Decreto nº 3.298/99 3.298.

No caso de alunos com DA inseridos em uma comunidade escolar ouvinte, a diferença entre língua oral e língua visuo-espacial é, por si só, uma barreira comunicativa a ser encarada. O que, comumente se vê nas escolas regulares é a tentativa de promover a integração do aluno com DA na turma de ouvintes. O termo integração, nesse caso, foi aplicado conforme a moderna terminologia do paradigma de inclusão apresentado por Sassaki (2002), onde integração e inclusão possuem significados distintos. A integração, portanto, refere-se à inserção do aluno com deficiência “preparado” para a escola regular, enquanto que a inclusão exige um processo no qual é a escola que deve adaptar-se para atender às pessoas com NEEs.

A efetiva inclusão do escolar com DA na escola regular exigiria, nessa perspectiva, a possibilidade de vivenciar em seu cotidiano experiências sociocomunicativas mais amplas e respeitadas. Isso vai além de comunicar-se por uma língua em comum. Mesmo contando por direito legal com o auxílio de interpretes que facilitem a tradução entre com a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e o português brasileiro falado, há necessidade de mediação das relações interpessoais e da socialização como um todo, pois a realidade brasileira das escolas regulares não contempla o uso da LIBRAS pela comunidade escolar ouvintes (BRITO, 1993; SKLIAR, 1999; RUELA, 2001).

Enquanto almeja-se a transição da integração escolar para a inclusão propriamente dita, práticas escolares devem ser desenvolvidas no sentido de promover o respeito à diversidade no âmbito educacional. Para isso, recomenda-se fundamentá-las nas informações científicas e relatos dos próprios indivíduos com deficiências a fim de conhecer melhor sobre as

dificuldades e potencialidades apresentadas (MANTOAN, 2003; SANCHES-FERREIRA, 2007). No caso dos escolares com DA, estes, muitas vezes, convivem com ouvintes que desconhecem a importância da linguagem corporal em sua comunicação. Tal desconhecimento tanto motiva curiosidade, quanto, outras vezes, motiva reações negativas e discriminatórias do ouvinte diante do comportamento comunicativo do indivíduo com DA. Isso porque, na visão leiga parece haver um “exagero” na realização de mímicas faciais na comunicação do indivíduo com DA. Poucos reconhecem que nas línguas de modalidade visuo-espacial, o uso da linguagem corporal complementa o discurso verbo-visual, à medida que marcas não manuais no diálogo face a face são essenciais para a compreensão completa do enunciado sinalizado para o interlocutor (FELIPE, 2013).

Negligenciar a LE pela expressão do corpo é um erro comum do ouvinte que tenta interação dialógica com o indivíduo com DA, mesmo quando este mostra proficiência em realizar “leitura labial”. Afinal, apropriar-se de recurso mímico facial para facilitar a compreensão do enunciado verbalizado é uma necessidade que também se faz presente na comunicação oral bimodal (visual e auditiva), conforme anteriormente descrito. A literatura confirma que a capacidade de reconhecimento de emoções diminui quando a informação é limitada a apenas um canal de comunicação ou então quando provém de ambas as fontes mas é contraditória (EKMAN, 1992, 1997).

A interferência de um déficit sensorial na formação dos esquemas mentais de processamento da LE quando combinada à prejuízos vivenciais de relacionamento sócio comunicativo corrobora ainda mais para as dificuldades que, segundo a literatura, indivíduos com DA podem apresentar. Um exemplo disso é a relação vista entre a baixa sociabilidade presente em muitos casos intensificando a imaturidade emocional apontada como característica comum a muitos escolares com DA (GOLDFELD, 1997; CÁRNIO et al., 2000).

#### **1.4.2.1 Libras e a Relação da Linguagem Corporal com a Prosódia para a Comunicação por Meio Visuo-Espacial**

Os aspectos acústicos prosódicos não funcionam como elementos constituintes da LE de indivíduos com DA. Para eles, a visão tem maior importância por ser a via de entrada de informação sensorial preservada que apoia a modalidade visuo-espacial (ou verbo-manual) de compreender e expressar a linguagem (CÁRNIO et al., 2000).

Nos estudos sobre a comunicação verbo-visual, a psicologia do corpo social aponta que a linguagem se concretiza em espaço enunciativo-discursivo, onde todas as relações dialógicas se constituem como unidade de interação social. Rector e Trinta (1986) identificam as seguintes dimensões básicas nas interações sociocomunicativas:

- (1) A linguagem articulada (vocal verbal);
- (2) A paralinguagem (vocal e não-verbal) – correspondente às atividades comunicativas não-verbais que complementam a comunicação vocal (no caso da oralidade) e correspondente às atividades de comunicação verbovisual que compõem a arquitetura de um enunciado (no caso da LIBRAS);
- (3) A cinésica (não-vocal, não-verbal) – que diz respeito aos gestos e movimentos corporais de valor significativo e convencional – e a
- (4) Proxêmica e cronêmica (não-vocal, não verbal) - que dizem respeito, respectivamente, ao uso do espaço e do tempo na comunicação.

Essas dimensões, quando integradas, permitem a comunicação completa da informação. Quando na língua falada, ocorre a combinação das expressões linguísticas com as paralinguísticas (elementos emocionais). Quando na língua de sinais não é diferente, pois mesmo por meio visuo-espacial apresentam-se recursos verbo-visuais, gramático-discursivas e componentes suprasegmentais, sendo todos estes objetos de estudo

translinguístico, aonde os fatos linguísticos e paralinguísticos são estudados por uma perspectiva transdisciplinar (FERNADES, 2002).

Leite (2008) é referência no Brasil pelo pioneirismo no estudo dos aspectos prosódicos não acústicos na conversação em LIBRAS. Esses referem-se a um conjunto de marcadores não manuais. O autor reconhece que há poucas publicações sobre o assunto e atribui isso à complexidade que é se estudar a prosódia numa língua visuo-espacial, uma vez que esta não permite a separação da língua em marcações gestuais e entonacionais, tal como se faz na língua falada (oral). O autor ressalta que a LIBRAS incorpora elementos manuais e não manuais de forma intrínseca.

As marcações não manuais, portanto, são responsáveis por indicar construções sintáticas como sentenças negativas, interrogativas, afirmativas, condicionais, relativas, construções com tópico e com foco. Dentre as expressões faciais utilizadas gramaticalmente estão os movimentos de cabeça (tanto afirmativo quanto negativo), a direção do olhar, a elevação das sobrancelhas, a elevação ou o abaixamento da cabeça, o franzir da testa, o piscar dos olhos, além de movimentos com os lábios para indicar negação, para diferenciar os tipos de interrogativas, entre outros. Cada uma dessas expressões está associada a uma determinada estrutura sintática e apresenta um escopo bem definido. Em uma mesma sentença é possível ter mais de uma marcação não manual e a sua ausência pode deixar uma sentença agramatical – evidencia-se assim sua importância pragmática para o uso funcional da linguagem, tal como a prosódia oral é para a fala (LEITE, 2008).

Com a função de indicar negação há duas formas não manuais em LIBRAS: movimento da cabeça para os lados (embora não obrigatório e ligado às questões discursivas) e utilização de expressões faciais de negação em que há modificação no contorno da boca (abaixamento dos cantos da boca ou arredondamento dos lábios), sempre associada ao abaixamento das sobrancelhas e ao leve abaixamento da cabeça. Tais expressões faciais são obrigatórias para marcar negação numa sentença sintática. Por outro lado, para indicar tal afirmação, são realizados movimentos para cima e para baixo (ARROTÉIA, 2005).

Leite (2008) descreve ainda a importância das expressões faciais como marcadores não manuais para sentenças interrogativas e suas variações de acordo com o tipo de pergunta. Para aquelas iniciadas por “qu” (ex: o que, quem), realiza-se elevação da cabeça, acompanhada do franzir da testa. Para interrogativas cujas respostas são “sim ou não” (ex: <Maria gosta leitura>), realiza-se um leve abaixamento da cabeça, acompanhado de elevação das sobrancelhas. De outro modo para as interrogativas que expressam dúvida e desconfiança, os lábios ficam comprimidos ou em protrusão, olhos mais fechados e testa franzida, leve inclinação dos ombros para um lado ou para trás. Enquanto isso, o direcionamento do olhar e da cabeça para uma localização específica simultaneamente com um e/ou mais sinais, tem a função de estabelecer concordância, bem como a elevação das sobrancelhas é marca associada ao tópico. Expressões não manuais podem ainda ser utilizadas como marcas do discurso, indicando as trocas entre os interlocutores e o fluxo da conversação (LEITE, 2008). Os estudos americanos de Hoiting e Slobin (2002) propõe uma forma diferente de organizar os componentes não manuais na língua de sinais, separando-os em quatro tipos: operadores, modificadores, afetivos e marcas do discurso, entretanto também reconhecem a participação fundamental das expressões faciais.

Os componentes não manuais afetivos, por exemplo, envolvem movimentos de rosto, boca ou corpo indicando a postura do sinalizador frente à situação que está sendo comunicada (surpresa, excitação, angústia, raiva, etc). Assim, o conhecimento destas particularidades não deveria ser restrito aos intérpretes ou aos estudiosos da língua de sinais, pois ao compreender as necessidades comunicativas do escolar com DA, a escola pode trabalhar para romper estereótipos e garantir um ambiente sócio-interacional de maior respeito ao aluno com DA enquanto interlocutor que deseja e precisa fazer uso pleno de sua linguagem (SKLIAR, 1998; RUELA, 2000; BAPTISTA, 2008).

### 1.4.3 Deficiência Visual (DV)

A DV refere-se ao espectro do comprometimento visual que compreende a cegueira e a baixa visão, decorrentes de rebaixamento significativo da acuidade visual, redução do campo visual e da sensibilidade aos contrastes e limitações importantes da entrada sensorial da informação visual (SANTIN e SIMMONS, 1996).

É garantido por lei o direito à matrícula do escolar com DV em escola regular de ensino e espera-se que a escola realize adaptações para atendê-lo (MEC, 2001, 2005). No entanto, alguns aspectos de grande relevância merecem destaque por atuarem negativamente na qualidade de ações inclusivas mais eficazes. São eles:

- (1) Desconsiderar que as adaptações necessárias na escola não se resumem às modificações físicas do espaço para acessibilidade e autonomia pela locomoção (quando realizadas);
- (2) Focar atenção exclusivamente para o ensino do código Braille sem considerar que o desenvolvimento do processamento discursivo não se restringe a capacidade de decodificar e codificar símbolos;
- (3) Impor soberania da comunicação por meio de imagens e elementos visual como forma de apresentar o mundo ao escolar

Como visto até o presente, o aprendizado acadêmico não é garantido pela simples presença física da criança na escola ou pelo uso da mesma língua para a comunicação entre as pessoas. A escola deve ser o lugar onde os alunos e educadores estabelecem relações motivadoras de um processo de ensino-aprendizado através do qual as vivências comunicativa, psicossocial e pedagógica se complementam. Desse modo, uma das principais adaptações para que estes alunos possam aprender a ler e a escrever, é o ensino do código Braille, cuja via de entrada sensorial da informação se dá pelo tato e não pela visão. Isso permite que as palavras sejam lidas pelo contato do toque do dedo em marcas em relevo que simbolizam os códigos da língua escrita

(LAMARA, 1993). São exemplos de outras necessidades básicas: o acesso aos livros e exercícios em Braille, máquina de Braille para que possam escrever - ou em fonte Arial 24 e cadernos com pautas largas, caso o aprendiz apresente baixa visão (SANTIN e SIMMONS, 1996). No entanto, tal como na alfabetização dos ouvintes, interpretar um texto vai além de decodificar palavras lidas, para o aluno com DV não é diferente.

No campo educacional, o aluno com DV por não usar a visão no processo de aprendizagem, demanda uma construção de conhecimento baseada no sentido do tato, da exploração tátil e da audição (BARRAGA, 1985). Apesar de essa informação parecer óbvia, não é o suficiente para que educadores desempenhem práticas pedagógicas diferenciadas. Há uma dificuldade significativa para o indivíduo vidente compreender a fundo as necessidades do indivíduo com DV. A deficiência visual não é apenas não ver os objetos, lugares, pessoas, entre outros. Ela interfere na forma como se percebe um objeto e se constrói as “imagens” (representações) mentais dos mesmos. Quando um vidente olha para um rosto, por exemplo, ele parte da face como um todo para analisar suas partes (olhos, nariz, boca, entre outros). Porém o cego, ao tocar um rosto, vai construindo o todo pelo tato das partes (SODRÉ e SHOLL-FRANCO, 2015).

Os conteúdos escolares privilegiam a visualização em todas as áreas de conhecimento, de um universo permeado de símbolos gráficos, imagens, letras e números, onde a visão reina soberana na hierarquia dos sentidos para a percepção e integração de formas, contornos, tamanhos, cores e imagens que estruturam a composição de uma paisagem ou de um ambiente. Ao mesmo tempo, a linguagem, a comunicação e múltiplas formas de expressão cultural e artística constituem-se de imagens e apelos visuais. A visão, portanto, funciona como um elo que integra os outros sentidos ao permitir associar som e imagem, imitar um gesto ou comportamento e exercer uma atividade exploratória em espaço delimitado (LARAMARA, 1993; SODRÉ e SHOLL-FRANCO, 2015).

Dependendo do caso, o aluno pode ou não precisar de um acompanhante em sala de aula, que leia para ele os enunciados das tarefas e preste outros auxílios a fim de facilitar o seu aprendizado, pois mesmo que o aluno com DV

tenha condições cognitivas preservadas para aprender no mesmo ritmo dos colegas videntes, ele precisa ser atendido de modo a não ser prejudicado pela realidade de um contexto impregnado de padrões de referências e experiências eminentemente visuais que os coloca em situação de desvantagem, método ou negligência às suas necessidades. Essas, em hipótese alguma, devem ser ignoradas ou confundidas com concessões ou demandas fictícias (MEC, 2001, 2005).

Nas comunicações interpessoais há também a predominância dos aspectos verbais e visuais, mas o educador também precisa estar atento a outros canais perceptivos desta população para que o aluno com DV organize seu mundo de forma que ele possa expressar sua experiência perceptiva, pois isso faz parte do ambiente favorável ao aprendizado (MASINI, 1997). Uma das dificuldades do escolar com DV durante a interação dialógica é que ele não vê a expressão facial e gestual do colega ou do professor com quem fala. Assim, saber se o interlocutor está distraído, interessado no assunto, com vontade de ir embora ou receptivo ao que ouve é bastante difícil. Pistas como “o desvio do olhar”, “verificar as horas no relógio”, “o cruzar os braços” e outros sinais da linguagem corporal que ajudariam o indivíduo com DV a compreender a intencionalidade do interlocutor de forma sutil, sem correr o risco de assumir uma postura inconveniente ao parecer insistente em manter uma conversa ou tópico não lhe servem. O aluno com DV precisa contar quase que exclusivamente com pistas auditivas do interlocutor (prosódia, pausas, hesitações, mudanças de tópico etc.) e que nem sempre são suficientes, principalmente em ambiente coletivo onde os ruídos podem atrapalhar (OKA e NASSIF, 2010).

A inclusão escolar com DV, portanto, necessita de um ambiente estimulador, de mediadores competentes e de condições favoráveis à exploração de seu referencial perceptivo particular que possa ser dividido com a turma, no sentido de promover a inclusão e o respeito às diferenças. Afinal, um aluno com DV não é diferente de seu colega vidente no que diz respeito ao desejo de aprender, aos interesses, à curiosidade, às motivações, às necessidades gerais de cuidados, proteção, afeto, brincadeiras, limites,

convívio e recreação dentre outros aspectos relacionados à formação (SANTIN e SIMMONS, 1996).

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo Geral**

Esta pesquisa objetivou o desenvolvimento de um material didático teórico-prático com potencial facilitador às práticas pedagógicas e inclusivas voltadas para o aprimoramento comunicativo e social de seus alunos e a avaliação da percepção de professores e outros profissionais de educação sobre linguagem emocional do escolar.

### **2.2 Objetivos Específicos**

- Produzir material teórico-prático abordando a temática **LE** para o contexto educacional;
- Identificar o nível de percepção de professores e outros profissionais de educação sobre a importância da **LE** no processo de ensino-aprendizagem formal;
- Estabelecer uma relação entre a formação acadêmica dos professores e outros profissionais de educação com seus níveis de proficiência para atender as demandas de inclusão;
- Verificar o reconhecimento dos professores e outros profissionais de educação acerca do seu papel enquanto agentes promotores da **LE** de seus alunos;
- Verificar o conhecimento dos professores e outros profissionais de educação sobre as principais demandas inclusivas no atendimento do aluno com **TEA**, **DA** e **DV**.

## **3 MATERIAL E MÉTODOS**

Este estudo foi dividido em duas partes, as quais foram desenvolvidas, de forma encadeada, e voltadas para atender os objetivos deste estudo: (1) produção acadêmica e (2) avaliação da percepção dos professores e outros profissionais de educação sobre LE em contexto escolar inclusivo. Dessa forma, os materiais e métodos utilizados ao longo deste trabalho estão divididos segundo este modelo.

### **3.1 Produção Acadêmica**

#### **3.1.1 Pesquisa bibliográfica**

A pesquisa bibliográfica foi realizada de forma sistemática, em bases de dados nacionais e internacionais abrangendo os últimos 20 anos, e serviu à fundamentação teórica deste estudo. O método utilizado para rastrear a literatura foi o *snowball*, que consiste em primeiro pesquisar bibliografias rastreando referências em bancos de dados nacionais e internacionais (Scielo, Birene, Portal Periódicos/MED, ScienceDirect, PubMed e Scopus), onde cada uma aponta para outros textos (VAN AKEN, 2005). A busca foi feita pelo cruzamento dois a dois de palavras-chave, no período de setembro de 2014 a janeiro de 2017. Parte-se de uma leitura prévia seguida de um mapeamento das diferentes perspectivas dos estudos encontrados sobre a temática, enquadrando-os segundo similaridade de abordagem ou resultados. Numa segunda etapa, os artigos para análise foram selecionados. Considerou-se para essa seleção, trabalhos que representassem duas diferentes abordagens: clínica e/ou educacional. A intenção em compará-los foi perceber possíveis caminhos de colaboração de uma prática para outra. As buscas nas principais fontes de dados foram realizadas com o cruzamento dois a dois das seguintes palavras-chave referentes ao projeto: linguagem; prosódia; emoção; autismo;

deficiência auditiva; deficiência visual; aprendizagem; inclusão; material didático.

### **3.1.2 Material Didático: Livro Desenhando Emoções**

Para a confecção do livro “Desenhando Emoções” (ISBN 978-85-6676801-5) foi idealizado um tutorial de desenho a fim de servir como material didático-prático que dirigisse a atenção do leitor para as características das expressões faciais destacando a importância da percepção das mudanças que ocorrem na face para representar certos estados emocionais. A descrição dessas mudanças na mímica facial envolveu o conhecimento artístico, fonoaudiológico e neurocientífico, à medida que foram respeitados, respectivamente, os seguintes critérios:

- (1) Apresentação de técnicas de desenho;
- (2) Apresentação das estruturas musculares envolvidas na motricidade facial e;
- (3) Apresentação de faces sem competitividade de estímulos visuais distratores (cabelo e acessórios) que pudessem interferir no processamento dos elementos faciais essenciais para a identificação da emoção.

O conteúdo do livro teve como base descobertas neurocientíficas sobre as emoções e as expressões faciais em crianças (MYERS, 2006). Por ser voltado para o público leigo e educadores, foi escolhida uma linguagem textual simples e clara, complementada com exemplos do cotidiano, curiosidades (tais como: “onde nascem as emoções?”, “como surgem?”, “seus tipos”, dentre outras) e ilustrações. Todas as ilustrações contidas no livro foram desenhadas pela aluna Scarlet Guedes, bolsista de iniciação científica, artística e cultural (UFRJ), do curso de licenciatura em desenho da Escola de Belas Artes, orientada durante este estudo e seguindo o layout idealizado pelos seus autores para o produto.

O material produzido pode ser classificado como “teórico-prático”, pois prevê que, durante a leitura a prática de desenho seja estimulada e sejam feitas atividades com o uso do espelho para que o leitor reproduza as mímicas faciais como meio de promover a percepção dos traços expressivos de cada emoção. A apresentação de ilustrações dos principais músculos faciais e suas funções relacionadas às seis emoções básicas (alegria, raiva, tristeza, surpresa, nojo e medo) contextualiza estas atividades. Procurou-se destacar a importância das emoções para comunicação social e sua relação com os “neurônios espelho” (MYERS, 2006; SOTO e LEVENSO, 2009; LENT, 2010), bem como as particularidades pertinentes ao TEA.

### **3.1.3 Capítulos de livro**

A pesquisa bibliográfica realizada durante esta dissertação resultou na produção de dois textos acadêmicos, os quais foram submetidos na forma de capítulos de livros, um organizado pelo Senado Federal (ISBN 978-85-7018-761-1), em 2014 e publicado em novembro de 2016, e outro organizado pela Associação Brasileira de Diversidade e Inclusão, no final de 2016 e com previsão de publicação no primeiro trimestre de 2017.

## **3.2 Avaliação da Percepção de Profissionais de Educação sobre Linguagem Emocional do Aluno e as Demandas do Contexto Escolar Inclusivo**

### **3.2.1 Questões Éticas**

O projeto desta pesquisa foi apreciado pela Comissão de Ética em Pesquisa com Humanos da Sociedade de Educação, Cultura e Tecnologia de São Fidelis e obteve parecer favorável através do protocolo nº 1.478.717

(Anexo 1), de acordo com a resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde. Todos os profissionais participantes receberam orientações orais prévias dos pesquisadores quanto ao objetivo e importância do estudo. Foi esclarecido previamente os direitos resguardados aos voluntários da pesquisa, tal como descrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em conformidade com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Para aqueles que concordaram em participar da pesquisa foi requisitada assinatura do TCLE em duas vias de igual teor, ficando uma via em poder do participante e outra com os autores da pesquisa (Apêndice 1).

### **3.2.2 Amostra**

A amostra do presente estudo foi composta por 123 profissionais, que trabalham em escolas da rede pública e/ou privada do Estado do Rio de Janeiro. O número da amostra foi determinado de acordo com os profissionais que atenderam aos seguintes critérios de inclusão:

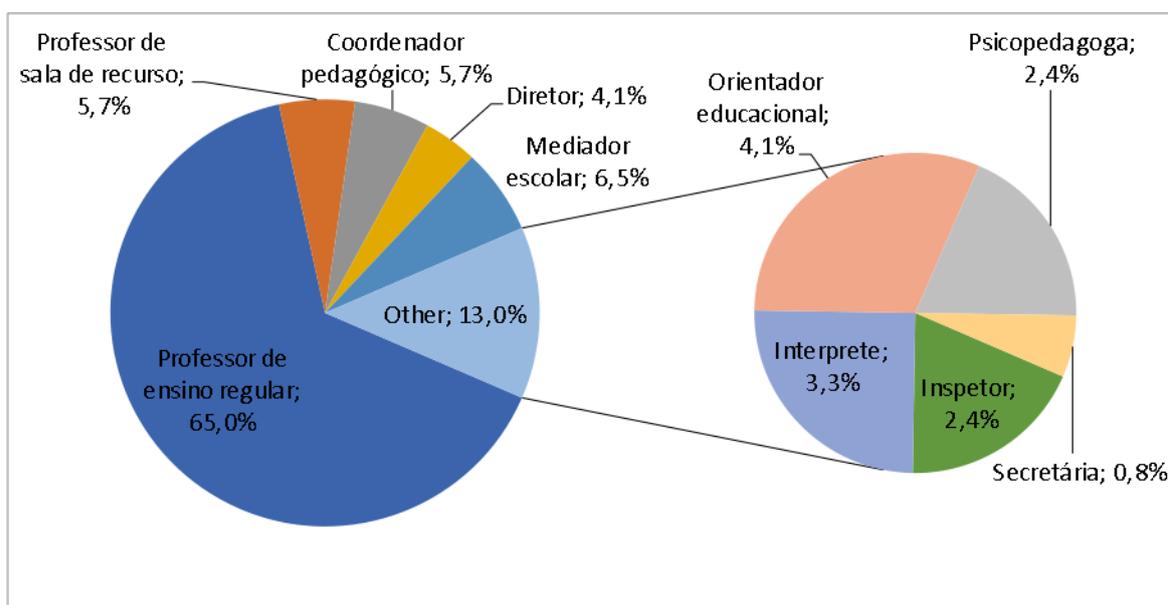
- (1) Terem experiência atual ou passada na rotina de trabalho com alunos da educação básica que apresentam TEA, DA e/ou DV;
- (2) Terem respondido ao questionário integralmente e;
- (3) Mantiveram a autorização da utilização dos dados para análise até o final do estudo.

Os dados demográficos da amostra indicam que a média de idade dos participantes da pesquisa é de  $37,8 \pm 9,07$  anos e a média do tempo de formação é de  $11,8 \pm 8,95$  anos. Desses profissionais apenas 35% possuem especialização na área de educação especial e inclusiva (Tabela 1).

**Tabela 1** - Dados demográficos dos participantes. Valores expressos em Media  $\pm$  SEM.

VARIÁVEIS	DOCENTES (n=87)	NÃO DOCENTES (n=36)	TOTAL (n=123)
Idade	37,1 $\pm$ 8,25 anos	39,3 $\pm$ 10,06 anos	37,8 $\pm$ 9,07 anos
Tempo de formação	11,2 $\pm$ 7,98 anos	13,1 $\pm$ 10,82 anos	11,8 $\pm$ 8,95 anos
Sem especialização	21,8%	13,9%	19,5%
Especialização Geral	46,0%	44,4%	45,5%
Especialização em Educação Especial	32,2%	41,7%	35,0%

Na Figura 4 podemos observar a distribuição das atividades/ocupação dos profissionais participantes. Esses identificaram as atividades que desempenham na escola. A distribuição destas atividades/ocupação mostra que 65% atuam como professores de classe regular e 13% atuam em atividades diferente daquelas contidas nas opções do questionário.



**Figura 4** - Distribuição das atividades exercidas pelos participantes. As atividades classificadas como “outra” correspondem aquelas que não possuíam descrição no questionário e estão destacadas no inserto (à direita).

As atividades ocupacionais dos participantes foram categorizadas em docente (professores) e não docente (demais profissionais que atuam na escola) conforme mostra a Tabela 2. Nesse sentido, a participação dos profissionais não docentes nesta pesquisa foi baseada no pressuposto de que “as ações escolares devem ser consolidadas em um contexto participativo, integrador de todos seus segmentos” (BEZERRA *et al.*, 2010, p.287).

**Tabela 2** - Perfil demográfico dos participantes, conforme suas atividades ocupacionais na comunidade escolar. (n=123)

	ATIVIDADE OCUPACIONAL NA ESCOLA	VALOR PERCENTUAL POR ATIVIDADE	VALOR ABSOLUTO POR ATIVIDADE	% TOTAL POR GRUPO	VALOR TOTAL POR GRUPO
<b>CORPO DOCENTE</b>	Professor(a) de classe regular	65,0%	80	<b>70,7%</b>	<b>87</b>
	Professor(a) de sala de recurso	5,7%	7		
<b>FACILITADORES DO APRENDIZADO</b>	Mediador(a) escolar	6,5%	8	<b>9,8%</b>	<b>12</b>
	Intérprete (Libras)	3,3%	4		
<b>CORPO ADMINISTRATIVO</b>	Diretor(a) / gestor	4,1%	5	<b>7,3%</b>	<b>09</b>
	Secretário(a)	0,8%	1		
	Inspetor(a)	2,4%	3		
<b>EQUIPE DE APOIO PEDAGÓGICO</b>	Psicopedagogo(a)	2,4%	3	<b>12,2%</b>	<b>15</b>
	Orientador(a) educacional/ pedagógico	4,1%	5		
	Coordenador (a) pedagógico	5,7%	7		

### 3.2.3 Instrumentos de Avaliação

Visando avaliar a percepção dos professores e de outros profissionais de educação sobre a LE em contexto escolar inclusivo, foi elaborado um questionário com 25 itens (Apêndice 2). As questões presentes no questionário foram organizadas de forma aleatória neste, embora as mesmas possam ser agrupadas em VII blocos temáticos, conforme pode ser visualizado na Tabela 3. Os 14 primeiros itens foram constituídos por assertivas segundo o modelo Likert (LIKERT, 1932), perante as quais o entrevistado deveria assinalar sua opção quanto ao grau de concordância ou discordância atribuído às assertivas de cada item, seguindo os seguintes conceitos a serem atribuídos:

1 = “concordo plenamente”;

2 = “concordo”;

3 = “não tenho opinião”;

4 = “discordo”;

5 = “discordo plenamente”.

Caso desejasse, o participante poderia justificar ou complementar suas respostas de forma discursiva.

Os docentes e demais profissionais da educação responderam as demais questões de forma objetiva acerca de seus conhecimentos e percepções sobre as temáticas LE e demandas inclusivas no contexto escolar.

**Tabela 3** - Divisão e organização das questões presentes no questionário em blocos temáticos. TEA, transtorno do espectro autístico; DA, deficiência auditiva; DV, deficiência visual; LE, linguagem emocional.

<b>Blocos temáticos</b>	<b>Itens relacionados (nº de identificação do ítem no questionário)</b>
I. Atualidade da experiência profissional com alunos que apresentam TEA, DA e/ou DV.	1 e 5
II. Autopercepção sobre proficiência, conhecimento e preparo profissional para atuar no contexto escolar inclusivo.	2, 6, 8, 9,10, 11,13,14
III. Percepção sobre a necessidade de especialistas na mediação da relação professor-aluno em contexto escolar inclusivo	3, 4, 12
IV. Análise da percepção sobre a importância da LE no processo de ensino-aprendizagem	15 e 17
V. Indicação profissional dos agentes promotores da LE do escolar Percepção quanto ao contexto indicado para promoção da linguagem emocional do escolar	07, 19, 20, 21 e 24
VI. Prática profissional como agentes promotores da LE e a motivação para tal.	23 e 25
VII. Conhecimento sobre o impacto das diversidades comportamentais, comunicativas e acadêmicas do escolar decorrentes do TEA, da DA e da DV	16,18 e 22

### 3.2.4 Aplicação do Instrumento de Avaliação

Na presente pesquisa optou-se pela realização de coleta de dados através da aplicação do questionário. Os locais das coletas compreenderam instituições de ensino regular atendidas por ações do Museu Itinerante de Neurociências (MIN), nos municípios do Rio de Janeiro e da Região do Grande Rio, conforme a descrição presente na Tabela 4. Essa parceria com o MIN garantiu condições favoráveis à realização da pesquisa tais como o agendamento programado a fim de assegurar a frequência e a constância das visitas.

**Tabela 4 – Descrição dos locais de coleta de dados**

<b>Data</b>	<b>Nome da instituição</b>	<b>Endereço</b>	<b>Município/Estado</b>
29/04/16	Colégio Pedro II	Rua General Castrioto, 120 Barreto	Niterói/RJ
20/05/16	Colégio Estadual Hélio Rangel	Rua Odessa, 546 Jardim Primavera	Duque de Caxia/RJ
24/06/16	CIEP 244 Oswaldo Aranha	Rua Princesa Leopoldina, Realengo	Rio de Janeiro/RJ
06/09/16	CIEP 382 Aspirante Francisco Mega	Rua Salustiano Silva, Magalhães Bastos	Rio de Janeiro/RJ
09/09/16	Escola Municipal Engenheiro João Thomé	Rua Cabo José da Conceição, 135 Padre Miguel	Rio de Janeiro/RJ
13/09/16	Escola Nossa Senhora do Carmo	Rua Gen. Sezefredo, 365, Realengo	Rio de Janeiro/RJ
19/09/16	CIEP 249 – Pastor Waldemar Zarro	Rua Minas Gerais, sem número, Brasilândia	São Gonçalo /RJ
27/09/16	EM Profa Lígia da Silva França	Avenida Comendador Teles, 244, Praça da Bandeira	São João de Meriti/RJ
25/11/16	Colégio Estadual Collecchio	Rua Francisco Barreto, 829, Bangu	Rio de Janeiro/RJ

### 3.2.5 Tratamento dos Dados

Os dados coletados foram organizados em banco de dados eletrônicos por meio de digitação em planilha do aplicativo Microsoft Excel. Foram realizadas tabulações de dados, os quais foram apresentados na forma de tabelas e/ou gráficos em distribuição percentual ou, em alguns casos, a média  $\pm$  erro padrão da média (SEM) dos valores absolutos.

Quanto à interpretação das correlações entre variáveis, utilizou-se o coeficiente de correlação de Pearson, através do programa GraphPad Prisma, versão 6.0. Esse coeficiente mede o grau de correlação linear entre as variáveis (representada pela letra “r”), sendo um índice adimensional com valores situados entre -1 e 1 inclusive, onde:  $r = -1$  significa uma correlação perfeita negativa entre as duas variáveis e  $r = 1$  significa uma correlação

positiva perfeita entre as duas variáveis, isto é, se uma aumenta, a outra sempre diminui. No caso de  $r = 0$  significa que as duas variáveis não dependem linearmente uma da outra.

## 4 RESULTADOS

### 4.1 Produção Acadêmica

O material didático teórico-prático foi produzido na forma de livro, com potencial para instrumentalizar o educador para práticas complementares de promoção da LE, intitulado “Desenhando Emoções” (Figura 5). O livro foi registrado na biblioteca nacional com o número de ISBN 978-85-66768-01-5, em português, na categoria “Educação/Neurociências” envolvendo arte, neurociência, desenho e ensino. Após revisão e edição, foi publicado com 40 páginas, em impressão colorida, acabamento com capa couché 250g/m<sup>2</sup> e proporções com 29 cm de altura por 21 cm de largura. A Editora Ciências e Cognição realizou uma tiragem 1.000 exemplares de pré-lançamento que foi apresentado nos dias 25, 26 e 27 de novembro de 2014, na Biblioteca do Senado Federal, em Brasília, durante a VII Semana de Valorização da Primeira Infância e Cultura da Paz – um evento gratuito e aberto ao público (maiores informações em [www.senado.gov.br/senado/programas/infanciapaz](http://www.senado.gov.br/senado/programas/infanciapaz)), com tiragem limitada. Em 2015 foi realizada a primeira reimpressão.

Foi escrito o texto acadêmico intitulado “Treinamento e Capacitação de Professores e Profissionais da Educação: importância para o ensino infantil” e publicado no livro “Neurociências e Educação na Primeira Infância: progressos e obstáculos”, lançado em novembro de 2016, na IX Semana de Valorização da Primeira Infância Cultura da Paz, em Brasília, Senado Federal (Anexos 2 a 6, Apêndice 3). Outra publicação acadêmica, intitulada “A relação entre a linguagem emocional e o aprendizado de alunos com autismo: o que o educador precisa saber?” foi aceita para publicação no livro “Pontos de Vista em Diversidade e Inclusão, volume 3”, organizado por Neuza Rejane Wille Lima e Cristina Maria Carvalho Delou que será publicado pela Associação

Brasileira de Diversidade e Inclusão (ABDI - CNPJ 22.962.530/0001-53, Prefixo Editorial 69879) no primeiro trimestre de 2017.

# DESENHANDO EMOÇÕES



**Figura 5 - Capa do Livro Desenhando Emoções.** Material didático produto desta dissertação. ISBN 978-85-66768-01-5 e ilustrações de Scarlet Guedes.

## 4.2 Avaliação da Percepção de Profissionais de Educação sobre a Linguagem Emocional do Aluno e as Demandas do Contexto Escolar Inclusivo

### 4.2.1 Atualidade da Experiência Profissional com Transtorno do Espectro Autístico, Deficiência Auditiva e/ou Deficiência Visual do Escolar

Os resultados apresentados na Figura 6 mostram que mais de 80% dos participantes desta pesquisa experienciam atualmente o atendimento de alunos com TEA, DA e/ou DV em sua prática profissional e mais de 67% tiveram alguma experiência anterior. As diferenças entre os valores obtidos como respostas dadas aos itens 1 e 5 do questionário apontam para uma maior demanda no atendimento de escolares com essas particularidades na atualidade.

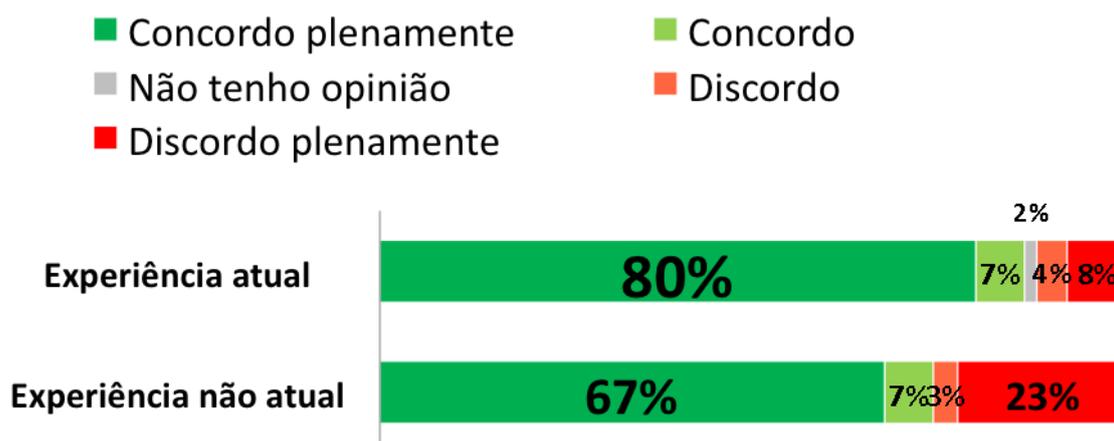
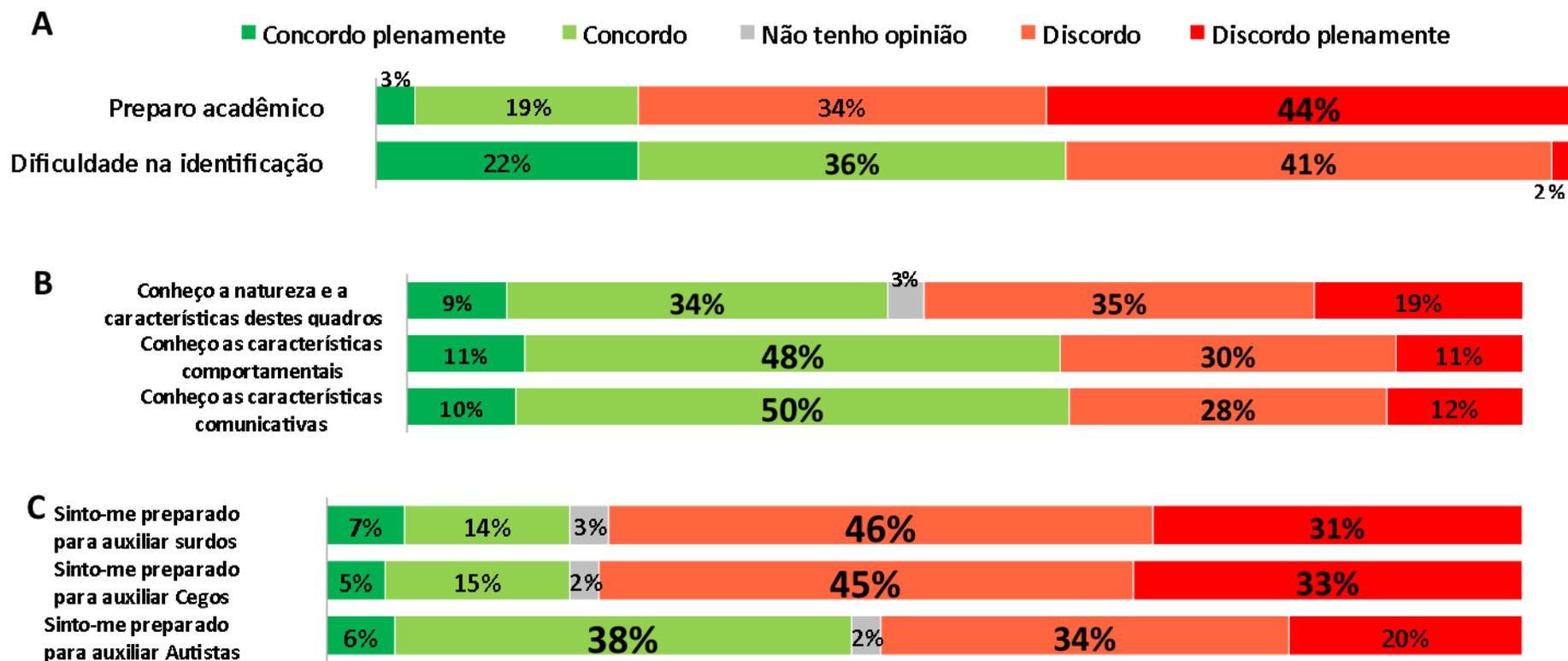


Figura 6 - Atualidade da experiência profissional com alunos que apresentam TEA, DA e/ou DV. TEA, transtorno do espectro autístico. DA, deficiência auditiva. DV, Deficiência Visual.

#### **4.2.2 Autopercepção dos Professores e outros Profissionais de Educação sobre Proficiência, Conhecimento e Preparo Profissional para Atuar no Contexto Escolar Inclusivo**

Quanto a autopercepção dos participantes acerca de sua proficiência, conhecimento e preparo para atuar no contexto escolar inclusivo atendendo alunos com TEA, DA e/ou DV (Figura 7), verificou-se que 78% dos profissionais discordam que sua formação tenha contribuído para lidar com o escolar com NEEs. Desses, 44% apresentam grau máximo de discordância, contra 3% de concordância plena.

Ao mesmo tempo, o valor somado dos participantes que discordam ou discordam plenamente terem dificuldades em identificar as NEEs dos alunos representa 43% (Figura 7A). Quanto ao conhecimento dos profissionais de educação acerca das características e manifestações do TEA, DA e/ou DV verificou-se que 10% dos profissionais concordam plenamente conhecer as características comunicativas destes alunos, 11% as características comportamentais e 9% a natureza dos quadros e manifestações em ambiente escolar. Houve uma discordância geral em mais de 50% para o conhecimento da natureza dos quadros e manifestações das características em ambiente escolar (Figura 7B). Ao mesmo tempo, mais de 50% dos participantes sentem-se despreparados para lidar com as demandas inclusivas, principalmente aquelas referentes ao atendimento do escolar com deficiência sensorial, onde a discordância geral quanto a estarem preparados para isso ultrapassa 70% (Figura 7C).



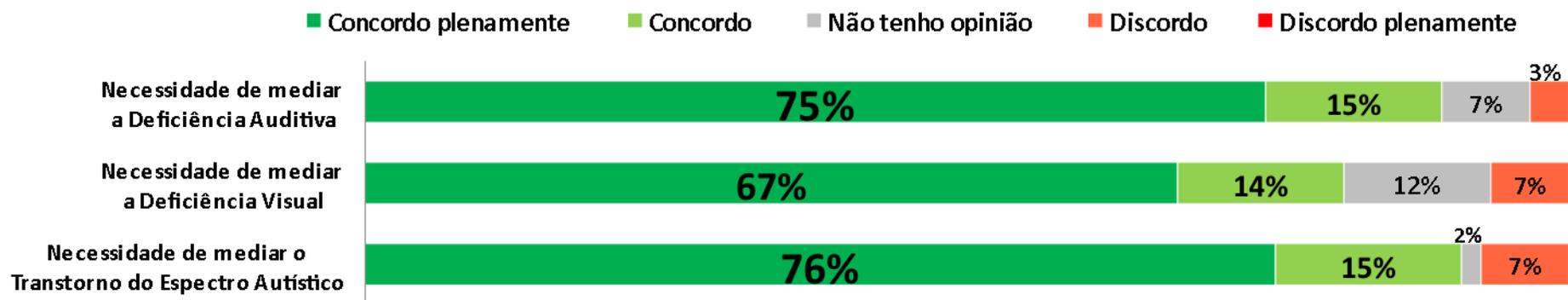
**Figura 7 - Autopercepção dos participantes sobre proficiência, conhecimento e preparo profissional para atuar no contexto escolar inclusivo.** (A) Respostas referentes à capacitação profissional de formação e à dificuldade no atendimento do escolar com demanda inclusiva. (B) Respostas referentes aos conhecimentos da natureza e manifestações do TEA, DA e/ ou DV e das características comportamentais e comunicativas. (C) Respostas referentes ao preparo para lidar com escolar com TEA, DA e/ou DV. TEA, transtorno do espectro autístico. DA, deficiência auditiva. DV, deficiência visual.

### **4.2.3 Percepção dos Participantes sobre a Necessidade de Especialistas na Mediação da Relação Professor-Aluno em Contexto Escolar Inclusivo**

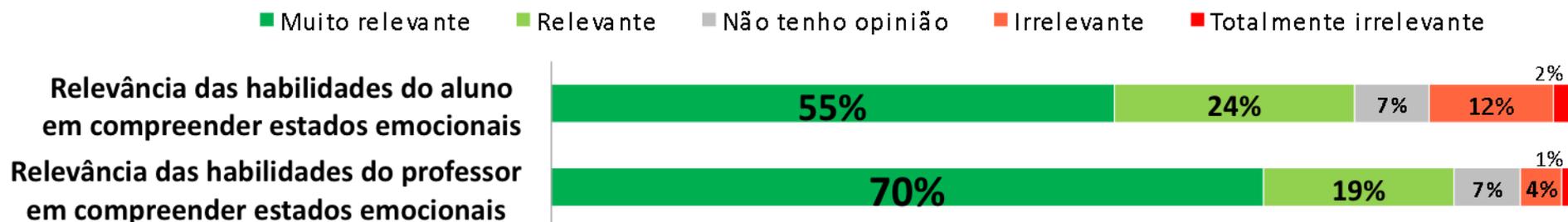
Acerca da participação de especialistas na mediação da relação professor-aluno em contexto escolar inclusivo, mais de 65% dos participantes concordaram plenamente com a necessidade de haver um mediador em sala de aula, sendo ainda maior a identificação desta necessidade quando a demanda de inclusão se dá pela DA ou TEA apresentados pelos alunos (Figura 8).

### **4.2.4 Percepção sobre a Importância da Linguagem Emocional no Processo de Ensino-Aprendizagem**

A Figura 9 apresenta a percepção dos profissionais de educação sobre a importância da LE no processo de ensino-aprendizagem. 70% dos participantes indicaram grau máximo de relevância para as competências do professor identificar estados emocionais dos alunos e 55% indicaram mesma relevância para as habilidades do aluno expressar e compreender estados emocionais. A diferença percentual da relevância geral indicada pelos entrevistados aponta para maior valorização das competências do educador do que as do educando para o aprendizado.



**Figura 8 - Percepção do participante sobre a necessidade de especialistas na mediação da relação professor-aluno em contexto escolar inclusivo para alunos com TEA, DA e/ou DV.** TEA, transtorno do espectro autístico. DA, deficiência auditiva. DV, deficiência visual.



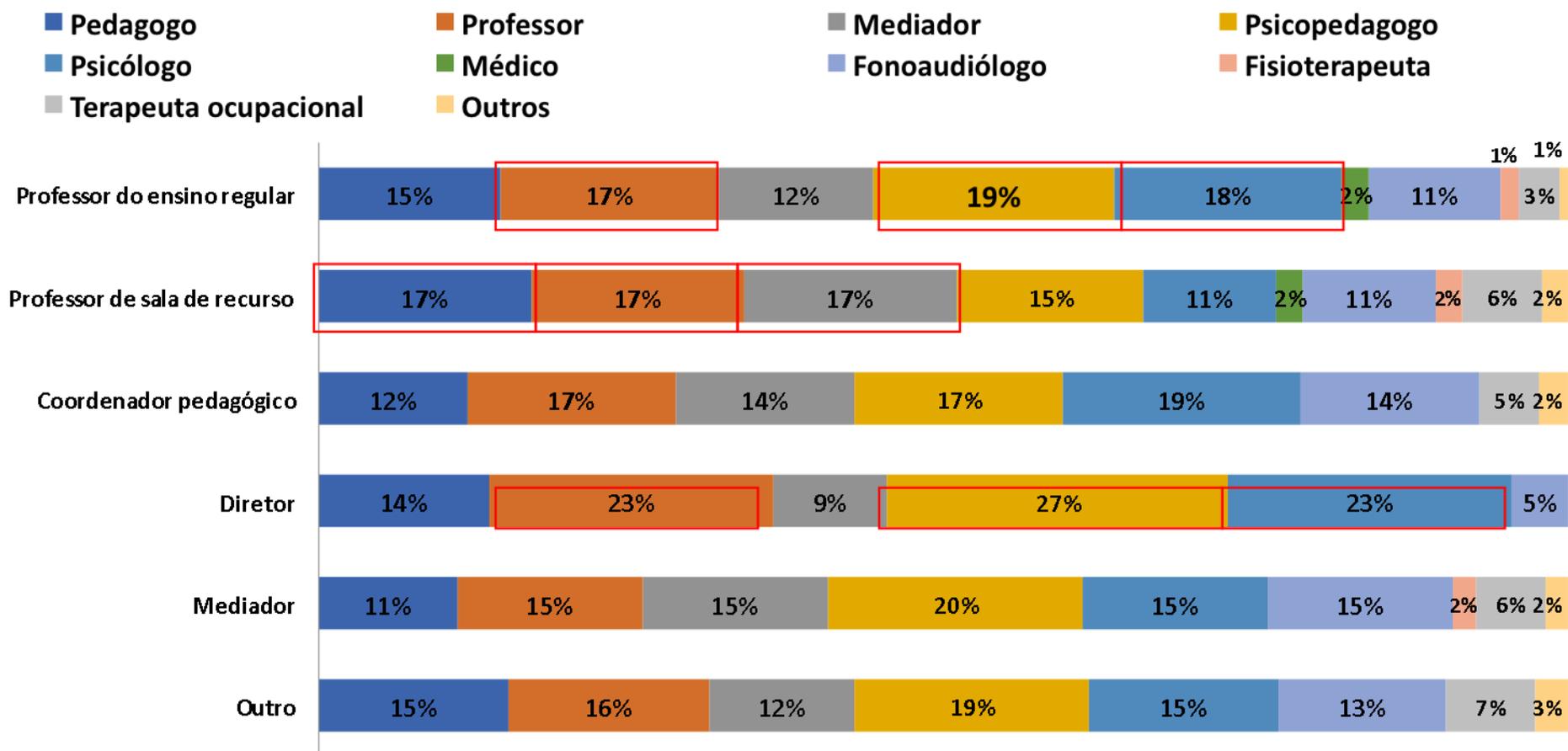
**Figura 9 - Análise da percepção dos participantes sobre a importância da linguagem emocional no processo de ensino-aprendizagem.** Os participantes da pesquisa apresentaram suas percepções quanto à relevância do professor e a relevância do aluno terem habilidades de expressar e compreender estados emocionais respondendo as assertivas que melhor expressam suas avaliações.

#### **4.2.5 Indicação Profissional dos Agentes Promotores da Linguagem Emocional do Escolar e a Percepção quanto ao Contexto Indicado para Promoção da Linguagem Emocional do Escolar**

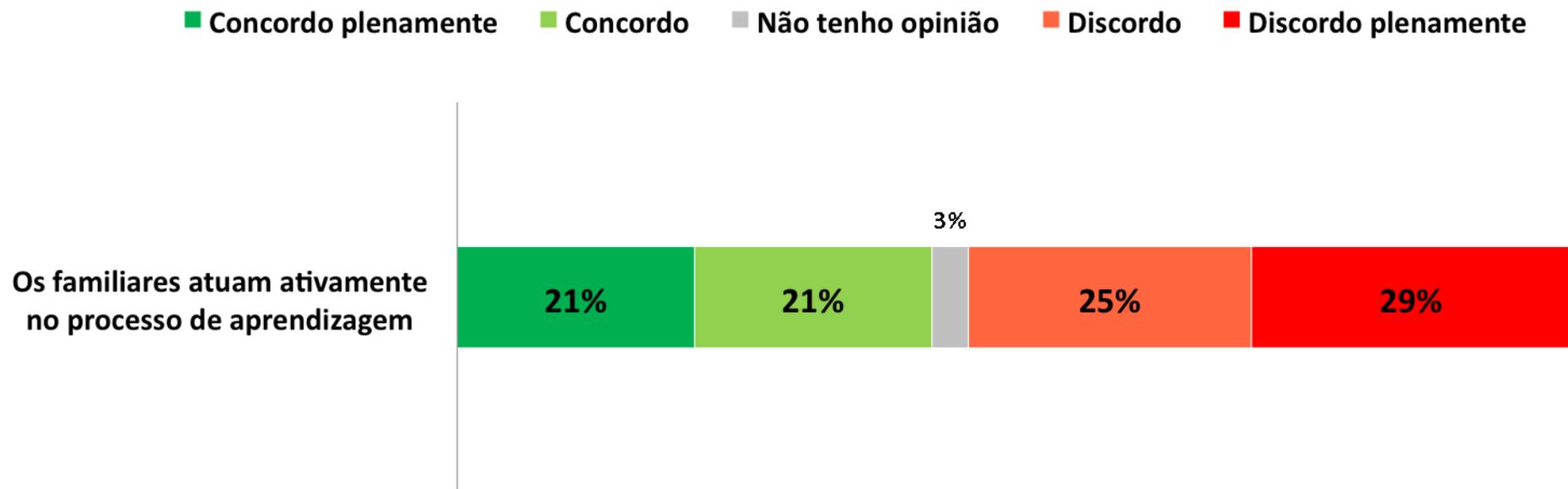
A análise sobre quais seriam os agentes promotores da LE na escola (Figura 10), verificou-se que os professores de ensino regular reconhecem, respectivamente, o psicopedagogo (19%), o psicólogo (18%) e o próprio professor (17%) como as três primeiras especialidades indicadas para a ação. Já o professor de sala de recurso reconhece o pedagogo (17%), o professor (17%) e o mediador (17%), todos num mesmo nível de importância. Os agentes indicados pelos professores de sala de recurso compreendem a área da educação, enquanto que os agentes indicados pelos demais entrevistados compreendem também a área da saúde. O diretor reconhece o psicopedagogo (27%) como principal agente para esta função, seguido do docente (23%) e do psicólogo (23%).

Apesar do reconhecimento de profissional como agentes atuantes da promoção da LE, a participação da família no processo de ensino-aprendizagem dividiu opiniões dos participantes. Enquanto 21% concordaram plenamente que a família atua no processo de aprendizagem da criança, 29% discordaram plenamente com esta assertiva (Figura 11).

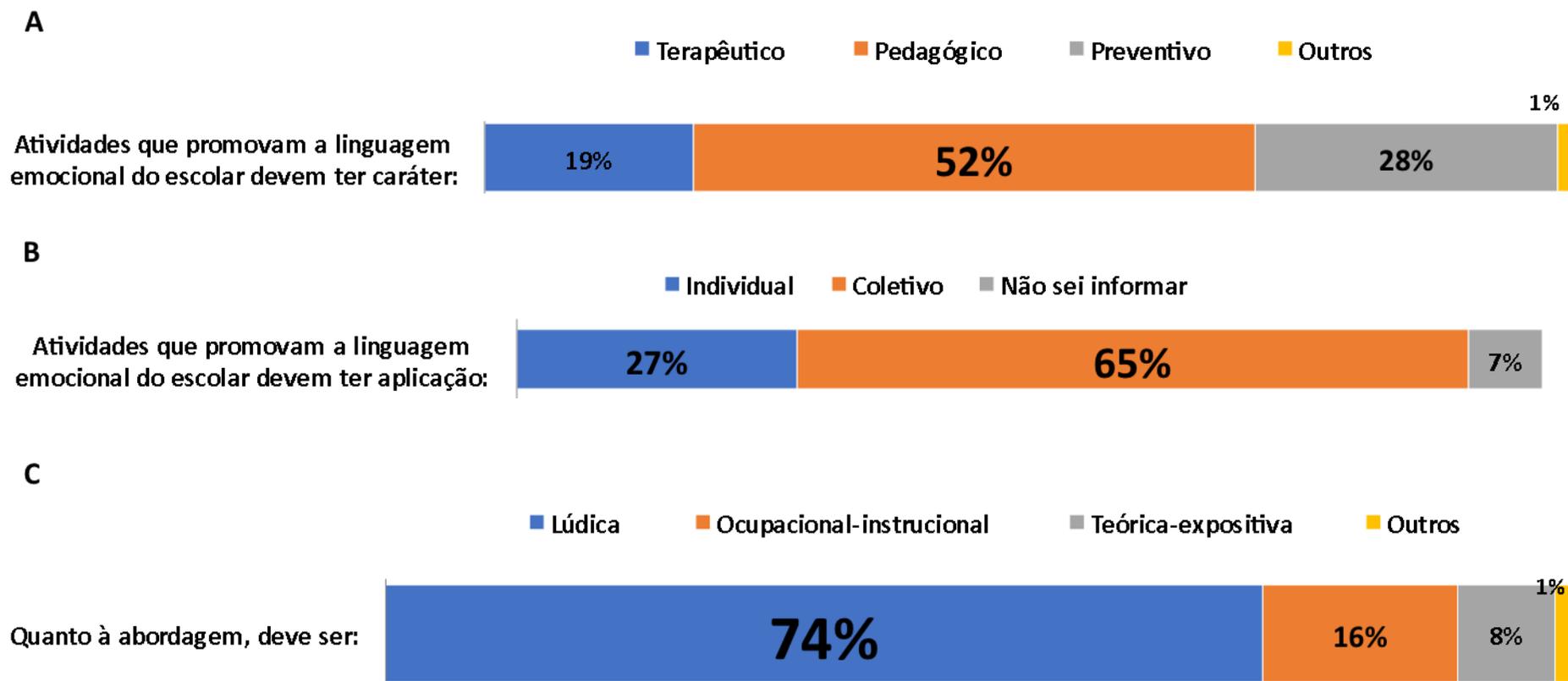
Quanto às atividades que promovam a LE, 52% dos participantes acreditam que o caráter das mesmas deve ser pedagógico (Figura 12A); 65% que a aplicação das atividades deve ser coletiva (Figura 12B) e 74% que a abordagem deve ser lúdica (Figura 12C).



**Figura 10 - Respostas dos participantes sobre a indicação de agentes promotores da linguagem emocional do escolar.** Os participantes apresentaram suas percepções quanto aos profissionais que podem promover a linguagem emocional dos alunos no contexto escolar respondendo as opções que melhor expressam suas avaliações.



**Figura 11 - Envolvimento da família no processo de aprendizagem do aluno.** Os participantes da pesquisa apresentaram suas percepções quanto o envolvimento ativo da família no processo de aprendizagem do aluno respondendo as assertivas que melhor expressam suas avaliações.



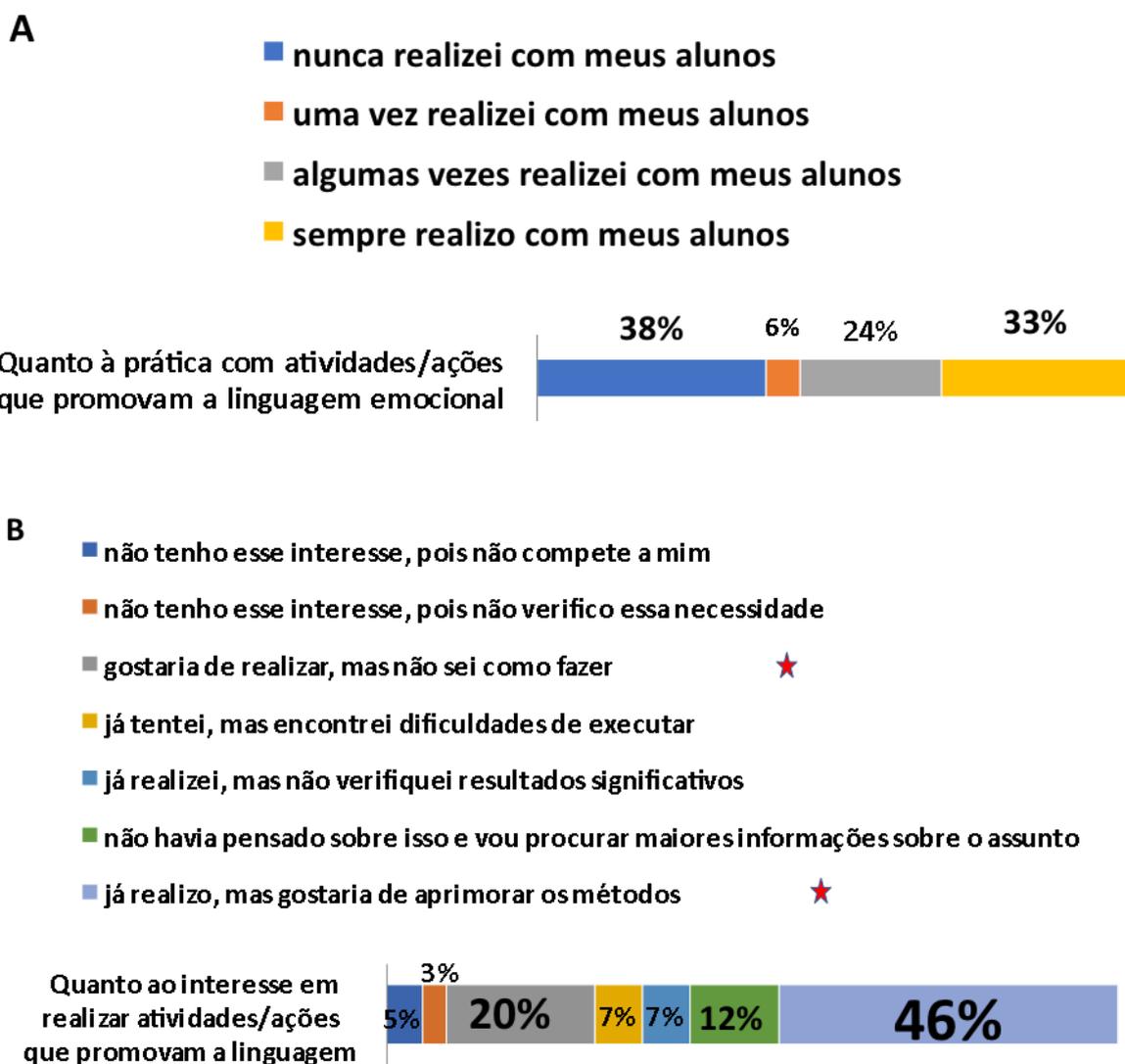
**Figura 12 - Percepção dos participantes sobre as características das atividades promotoras da linguagem emocional.** Os participantes da pesquisa apresentaram suas percepções respondendo as opções que melhor expressão suas avaliações sobre às características das atividades que promovem a linguagem emocional. (A), Respostas quanto ao caráter das atividades. (B) Respostas quanto a aplicação das atividades. (C) Respostas sobre a abordagem.

#### **4.2.6 Prática Profissional como Agentes Promotores da Linguagem Emocional e suas Motivações**

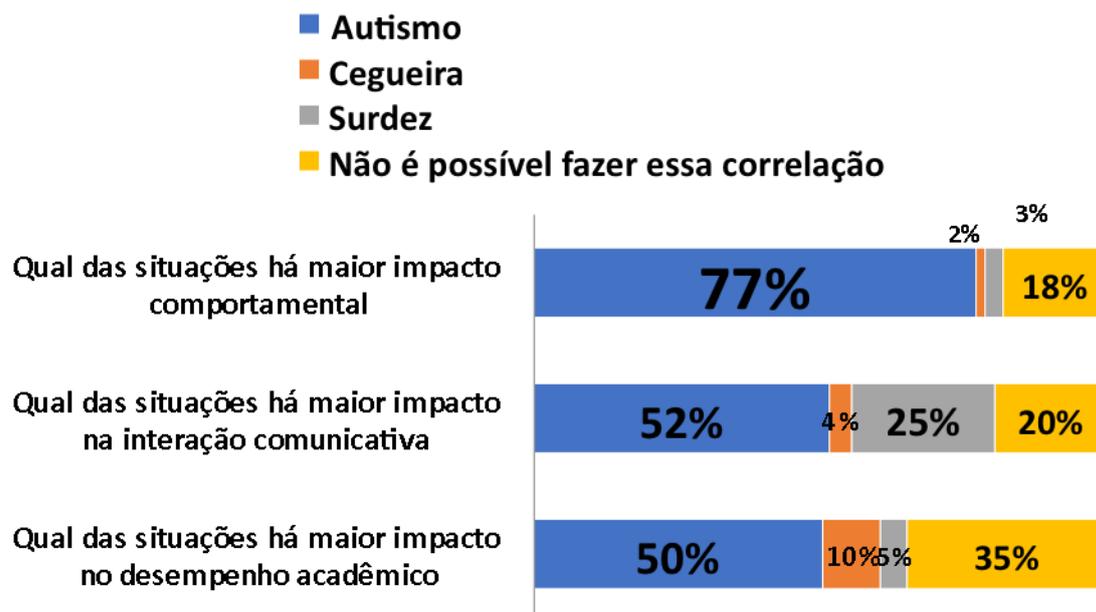
Os resultados sobre a experiência profissional dos participantes como agentes promotores da LE indicam que as frequências “Nunca realizei” e “Sempre realizo” obtiveram maior percentual de indicação, ultrapassando de 30% (Figura 13A). Junto à isso, verificou-se que os resultados sobre a motivação para atuar como agente apontam que 46% dos participantes já realizam, mas gostariam de aprimorar métodos e os demais não praticam por motivos diversos (Figura 13B).

#### **4.2.7 Conhecimento sobre as Diversidades Comportamentais, Comunicativas e Acadêmicas do Escolar com Transtorno do Espectro Autístico, Deficiência Auditiva e/ou Deficiência Visual**

Quanto ao conhecimento dos profissionais de educação sobre as diversidades correspondentes ao TEA, DA e DV, verifica-se que mais de 50% dos profissionais atribuem ao TEA os maiores impactos comportamentais, comunicativo e acadêmico. Por outro lado, 35% dos entrevistados indicaram não ser possível fazer correlação entre TEA, DA e DV com o impacto no desempenho acadêmico (Figura 14).



**Figura 13 – Prática e motivação profissional dos participantes da pesquisa como agentes promotores da linguagem emocional.** Os participantes apresentaram suas percepções respondendo as opções que melhor expressavam suas avaliações. A, Respostas dos participantes que correspondem as suas percepções sobre a sua prática com atividades/ações promotoras da linguagem emocional. B, Respostas dos participantes que correspondem as suas percepções sobre o seu interesse em realizar atividades/ações com a finalidade de promover a linguagem emocional dos alunos.



**Figura 14 - Conhecimento sobre as diversidades comportamentais, comunicativas e acadêmicas do escolar com transtorno do espectro autístico, deficiência auditiva e/ou deficiência visual.** Os participantes da pesquisa apresentaram suas percepções quanto ao impacto das diversidades comportamentais, comunicativas e acadêmicas do escolar decorrentes do transtorno do espectro autístico, da deficiência auditiva e da deficiência visual respondendo as opções que melhor expressam suas avaliações.

#### 4.2.8 Correlação entre a Formação dos Participantes e a sua Autopercepção sobre as Competências Profissionais

Ao observar a Tabela 5 é possível perceber uma relação entre a ocupação dos participantes com a dificuldade em identificar as demandas inclusivas dos alunos com TEA, DA e/ou DV, de modo que aqueles que ocupam função de docente indicaram maior dificuldade em realizar esta identificação do que os profissionais não docentes.

O tempo de formação dos participantes não se mostrou um agente influenciador sobre a capacidade dos mesmos identificarem as demandas inclusivas. Em relação ao tipo de pós-graduação, os profissionais que possuem

especialização *lato* ou *stricto sensu* na área da educação especial e inclusiva tenderam a identificar as demandas com menor dificuldade do que os profissionais sem especialização ou com pós-graduação em outras áreas do conhecimento.

Ainda na Tabela 5 percebe-se que o tempo de formação dos participantes não influencia no conhecimento que eles têm acerca da natureza dos quadros de TEA, DA e/ou DV e tão pouco das características apresentadas por estes alunos no ambiente escolar. Por outro lado, para a variável “tipo de pós-graduação”, a correlação com o conhecimento sobre a natureza do TEA, DA e/ou DV e as características apresentadas por estes no ambiente escolar é significativa.

**Tabela 5** - Coeficiente de Correlação Linear de Pearson entre variáveis independentes relativas a formação dos participantes e a sua autopercepção sobre competências profissionais

Variáveis Correlacionadas	Valor de r	Valor de P	Classificação da Correlação
Ocupação X Dificuldade na identificação	0,863	0,001	Excelente
Tipo de Pós-Graduação X Dificuldade na identificação	0,788	0,001	Boa
Tipo de Pós-graduação X Preparo acadêmico	0,802	0,001	Boa
Tempo de Formação X Dificuldade na identificação	0,347	Ns	Fraca
Tempo de Formação X Preparo acadêmico	0,406	Ns	Fraca

#### **4.2.9 Correlação entre o Conhecimento sobre as Características Específicas de Escolares com Transtorno do Espectro Autístico, Deficiência Auditiva e Deficiência Visual e o Conhecimento sobre os Impactos Destes Quadros no Desenvolvimento Educacional**

Conforme verificado, a maioria dos participantes da pesquisa afirmou conhecer as características comunicativas dos escolares com o TEA, DA e/ou DV, porém isso não se mostrou um agente influenciador sobre o reconhecimento desta população acerca dos impactos que estes quadros tem na interação comunicativa dos escolares. Quando se analisa a relação entre o preparo dos participantes para auxiliarem alunos que apresentam TEA com os impactos na interação comunicativa percebe-se um nível de correlação excelente (Tabela 6).

Percebe-se também uma correlação de alto nível analisando o preparo do participante para auxiliar os alunos que apresentam DA com os impactos comportamentais e também o fato do educador ter anteriormente trabalhado em turma que possuíam alunos com o TEA, DA e/ou DV com os impactos comportamentais. Em outras palavras, os educadores participantes do presente estudo que indicaram concordar plenamente se sentirem capazes de auxiliar alunos com DA dizem conseguir lidar bem com os comportamentos dos escolares com DA. Estes mesmos profissionais identificam o TEA como o quadro de maior impacto comportamental, sem atribuir o impacto comportamental à surdez.

**Tabela 6 - Coeficiente de Correlação Linear de Pearson entre variáveis independentes relativas ao conhecimento sobre as características específicas de escolares com TEA, DA e/ou DV e de seus impactos no desenvolvimento educacional.** TEA, transtorno do espectro autístico. DA, deficiência auditiva. DV, deficiência visual.

Variáveis Correlacionadas	Valor de r	Valor de P	Classificação da Correlação
Sinto-me preparado para auxiliar alunos com DA X Qual das situações há maior impacto comportamental	-0,872	0,001	Excelente
Sinto-me preparado para auxiliar alunos com TEA X Qual das situações há maior impacto na interação comunicativa	-0,952	0,001	Excelente
Experiência não atual X Qual das situações há maior impacto comportamental	0,788	0,001	Boa
Conheço as características comunicativas X Qual das situações há maior impacto na interação comunicativa	-0,417	Ns	Fraca

#### **4.2.10 Correlação sobre a Autopercepção quanto às Competências Profissionais para Atuar com o Transtorno do Espectro Autístico, Deficiência Auditiva e Deficiência Visual no Ambiente Escolar**

Ao observar a Tabela 7, é possível perceber uma relação significativa entre a necessidade de um profissional específico na escola para mediar a relação professor-aluno onde existem alunos com TEA com a atuação ativa da família no processo de aprendizagem do escolar. Também é possível ver uma correlação significativa na relação entre o preparo dado pela formação acadêmica para lidar com escolares que apresentam demandas escolares decorrentes do TEA, DA e/ou DV com o fato do participante da pesquisa se sentir preparado para auxiliar os alunos que apresentam o TEA, mas a significância foi mediana. Por outro lado, a correlação entre o preparo do participante da pesquisa para auxiliar os alunos com DV com a identificação

que estes participantes fazem da necessidade de um mediador na escola para alunos com DV não foi significativa.

Foi possível perceber ainda uma relação significativa entre o preparo dado pela formação acadêmica para lidar com escolares que apresentam TEA, DA e/ou DV com o conhecimento da natureza destes quadros e suas características apresentadas no ambiente escolar. Também é possível ver uma correlação positiva crescente mediana na relação entre o participante sentir-se preparado para auxiliar os alunos que apresentam o TEA com a necessidade de um mediador na relação professor-aluno em turmas onde existam alunos com o TEA.

Percebe-se também que a relação entre o preparo do participante da pesquisa para auxiliar os alunos com DA com a necessidade de um profissional específico na escola para mediar a relação professor-aluno em turmas que existam alunos com DA é fraca.

**Tabela 7 - Coeficiente de correlação linear de Pearson entre variáveis independentes relativas a autopercepção sobre competências profissionais para atuar com TEA, DA e/ou DV.** TEA, transtorno do espectro autístico. DA, deficiência auditiva. DV, deficiência visual.

<b>Variáveis Correlacionadas</b>	<b>Valor de r</b>	<b>Valor de P</b>	<b>Classificação da Correlação</b>
Necessidade de mediação para o TEA X Atuação familiar no processo de aprendizagem	0,704	0,03	Boa
Preparo acadêmico X Conheço a natureza e a características destes quadros	0,704	0,03	Boa
Sinto-me preparado para auxiliar alunos com TEA X Preparo acadêmico	0,602	0,04	Mediana
Sinto-me preparado para auxiliar alunos com TEA X Necessidade de mediação para o TEA	0,602	0,04	Mediana
Sinto-me preparado para auxiliar DV X Necessidade de mediação para a DV	-0,127	ns	Fraca
Dificuldade na identificação X Conheço as características comportamentais	0,412	ns	Fraca
Necessidade de mediar a Deficiência Auditiva X Sinto-me preparado para auxiliar surdos	0,412	ns	Fraca

## 5 DISCUSSÃO

### 5.1 Produção Acadêmica

Diversos estudos sobre indivíduos com TEA, DA e/ou DV descrevem as particularidades acerca das competências sociocomunicativas e emocionais destes indivíduos (RECTOR e TRINTA, 1986; LAMARA, 1993; GOLDFELD, 1997; SKLIAR, 1998; CÁRNIO 2000; RUELA, 2000; ADAMS et al., 2002; FERNANDES, 2002; KLIM e MERCADANTE, 2006; BAPTISTA, 2008; LEITE, 2008; SMITH, 2009; OKA e NASSIF, 2010; PEPPÉ et al., 2011; TESINK et al., 2011). Ekman (1992, 1997) afirmava que a capacidade de reconhecer emoções diminui quando há limitação em um dos canais de comunicação ou quando a informação provém de ambas as fontes (visual e auditiva), mas que apresentem conteúdos contraditórios. Mesmo assim, não se observa, atualmente, na literatura, convergências dos achados ou discussão sobre a questão das diversidades e da relevância da LE para a inclusão escolar. As principais características e particularidades revisadas na literatura foram, portanto, resumidas (Quadro 1) e serviram para fundamentar parte da produção acadêmica resultante desta dissertação (SHOLL-FRANCO et al., 2014; MIGUEL et al., 2016; MIGUEL e SHOLL-FRANCO, 2017).

A compreensão dos processos sociais e comunicativos é geralmente considerada essencial para a inclusão social e acadêmica de alunos com ou sem deficiência(s) (PELOSI, 2003). No entanto, o cenário de publicações científicas verificado pela presente pesquisa concentra estudos cuja abordagem é predominantemente clínica quando descrevem práticas de estimulação da LE em indivíduos com TEA. (SCHWARTZMAN et al., 1995; ADAMS et al., 2002; GIARELLI et al., 2010; PEPPÉ et al., 2011; TESINK et al., 2011). Ao mesmo tempo, ações para promoção das habilidades socioemocionais e sociocomunicativas na escola, quando descritas, não contemplam as particularidades e demandas inclusivas do TEA, da DA e da DV

à medida que suas propostas voltam-se para os alunos sem NEEs (ADEB, 2014; ASEC, 2016).

**Quadro 1 - Caracterização da diversidade da linguagem emocional em escolares com transtorno do espectro autístico, deficiência auditiva e deficiência visual de acordo com a literatura**

<p><b>Transtorno do Espectro Autístico</b></p> 	<p><b>Deficiência Auditiva</b></p> 	<p><b>Deficiência Visual</b></p> 
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processamento atípico da linguagem emocional</li> <li>• Dificuldade de inferir a intenção do falante</li> <li>• Dificuldade no reconhecimento emocional em expressões faciais</li> <li>• Pode apresentar fala com prejuízos prosódicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressa emoções pela modalidade visuoespacial</li> <li>• Apoia-se na percepção visual das emoções em faces</li> <li>• Pode apresentar baixa sociabilidade e consequente imaturidade emocional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prejuízo visuoespacial da linguagem</li> <li>• Apoia na percepção auditiva das emoções (prosódia)</li> <li>• Beneficia-se do tato para o aprendizado de características descritivas da face</li> </ul>
<p>SCHWARTZMAN <i>et al.</i>, 1995; ADAMS <i>et al.</i>, 2002; GIARELLI <i>et al.</i>, 2010; PEPPÉ <i>et al.</i>, 2011; TESINK <i>et al.</i>, 2011.</p>	<p>GOLDFELD, 1997; CÁRNIO <i>et al.</i>, 2000; FERNANDES, 2002; LEITE, 2008; FELIPE, 2013;</p>	<p>BARRAGA, 1985; MASSINI, 1997; IOKA e NASSIF, 2010; SODRÉ e SHOLL-FRANCO, 2015. .</p>

Além disso, a literatura aborda a LE dividindo-a para estudo sob dois aspectos: a prosódia e a expressão facial. Aqueles que tratam do TEA como temática correlacionam as dificuldades de reconhecer e expressar emoções às dificuldades sócio-cognitivas e sociocomunicativas destes indivíduos (PEPPÉ *et al.*, 2011; TESINK *et al.*, 2011). Entretanto, nos estudos que tratam da DA e da DV as correlações são mais restritas, pois abordam a mímica facial e a prosódia dentro das particularidades comunicativas do indivíduo com deficiência, negligenciando muitas vezes a funcionalidade socioemocional da

linguagem (BARRAGA, 1985; GOLDFELD, 1997; MASSINI, 1997; CÁRNIO et al., 2000; IOKA e NASSIF, 2010).

## **5.2 Avaliação da Percepção de Profissionais de Educação sobre a Linguagem Emocional do Aluno e as Demandas do Contexto Escolar Inclusivo**

### **5.2.1 Atualidade da Experiência Profissional com Alunos que Apresentam Transtorno do Espectro Autístico, Deficiência Auditiva e/ou Deficiência Visual**

Os resultados da presente pesquisa estão coerentes com os dados estatísticos-educacionais de âmbito nacional apresentados no Censo Escolar, nos quais se identifica crescimento expressivo em relação às matrículas de alunos com deficiência na educação básica regular (MEC, 2015), destacando-se as experiências dos profissionais de educação no que diz respeito ao atendimento de alunos com TEA, DA e/ou DV em escolas regulares.

A constituição da República Federativa do Brasil de 1998, que garante a oferta do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; a constituição, art. 208, inciso III, o Plano Decenal de Educação para todos, 1993 - 2003, e os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1999, são exemplos de documentos legais que defendem e asseguram o direito de todos à educação (FARIAS et al., 2008). Enquanto isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 define, no capítulo V, que a educação para alunos com deficiência deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando aos mesmos as técnicas, o currículo, os métodos e os recursos educativos específicos para atender às suas necessidades de adaptações (BRASIL, 2003).

Historicamente, desde a convenção de Salamanca (UNESCO, 1994), as escolas, de fato, precisam dar conta de inserir crianças que necessitam de ajuda em classes regulares existentes e, muitas vezes, com grande número de alunos e poucos professores, cuja formação não havia contemplado suficientemente o assunto até se depararem, na prática, com essas novas demandas inclusivas (SILVEIRA e NEVES, 2006).

Quanto aos escolares com TEA, DA e/ou DV, estas demandas inclusivas perpassam pela necessidade da acessibilidade atitudinal e comunicacional (SASSAKI, 2002). Isso porque barreiras na comunicação interpessoal ocorrem em situação face a face de diversas maneiras, principalmente quando associados às barreiras do desconhecimento e do estigma, inviabilizando a plenitude no uso da linguagem para interações sociocomunicativas, estando estas vinculadas ao processo de ensino-aprendizagem (CAMARGO e BOSA, 2012; GOMES e NUNES, 2014).

De acordo com o capítulo IV Do Direito À Educação, Art.28 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Nº 13.146/15), incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: (1) o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando condições de acesso, participação e aprendizagem por meios da oferta de serviços e recursos de acessibilidade para promoção da inclusão plena. Prevê também a (2) oferta de educação bilíngue em LIBRAS; (3) adoção de medidas individualizadas e coletivas que maximizem o desenvolvimento social e acadêmico do escolar e (4) formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, intérpretes e profissionais de apoio; dentre outras incumbências.

### **5.2.2 Autopercepção dos Professores e outros Profissionais de Educação sobre Proficiência, Conhecimento e Preparo Profissional para Atuar no Contexto Escolar Inclusivo**

Os resultados encontrados na presente pesquisa indicaram que 70% dos participantes discordam que a formação inicial os tenha preparado para lidar com as demandas inclusivas. Diversos autores destacam a importância de o educador estar capacitado para realizar a inclusão (DAMÁZIO, 2007; FARIAS et al., 2008; SALLES *et al.*, 2004; MIGUEL et al., 2016). Sentir-se capacitado e encorajado nesse processo é igualmente importante (MICHELS, 2006).

A valorização dos trabalhadores em educação é vista pelo MEC como uma das principais políticas de promoção da qualidade social da educação básica escolar. Para isso, implantou-se a Rede Nacional de Formação Continuada, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a elaboração do Pró-Infantil (programa de formação inicial, em nível médio, de professores que atuam na educação infantil), entre outros. O Centro de estudos dos professores da rede municipal de ensino foi uma ação de política governamental voltada para a formação continuada da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. Legalmente instituída, prevê momento em que os professores devem “estudar” e refletir sobre o seu fazer docente. Para Brzezinski (2009), investir na formação para melhorar a instrução dos professores pode não ser a solução se não for dada atenção à forma como são realizadas as capacitações. Alarcão (1996) e Michels (2006) concordam que a grade curricular e o programa dos cursos precisam integrar teoria e prática escolar e para isso, deveriam ser discutidos com seus participantes.

Há pelo menos quase duas décadas se discute o preparo do educador para lidar com as demandas de inclusão (OLIVETO e MANZINI, 1999; VITALIANO, 2002; SANTOS, 2002; BEYER, 2003, 2006; HUMMEL, 2007). Ao mesmo tempo em que as iniciativas voltadas para a capacitação dos

professores em diversos níveis de atuação são descritas na literatura (EIDELWEIN, 2005; JESUS, 2006; MARTINS, 2006), a fragilidade na qualidade das capacitações (seja através dos cursos de graduação, pós-graduação e formação continuada) entra em pauta de discussão quando pesquisas identificam também o despreparo dos professores de licenciatura que atuam na formação dos professores (VITALIANO, 2002; RODRIGUES, 2004; EIDELWEIN, 2005; CASTANHO e FREITAS, 2005; PACHECO e COSTAS, 2005; BEYER, 2006).

Ao se avaliar a auto percepção do profissional de educação, espera-se observar a forma do indivíduo compreender suas próprias atitudes, crenças e conhecimento acerca de algo. Com isso, relações aparentemente incoerentes podem indicar um campo de discussão promissor. O dado de que profissionais que não se sentem capacitados por formação para lidar com as NEEs, mas ao mesmo tempo acreditam não terem dificuldades para identificá-las é um exemplo disso (Figura 8). Silva e Mulk (2009) afirmam que a identificação das principais demandas inclusivas é o primeiro passo para atendimentos de qualidade, dentre eles o atendimento escolar. Choto (2007) corrobora com esta ideia, ao afirmar que a oferta de um atendimento apropriado representa a promoção do desenvolvimento infanto-juvenil em termos gerais, além de ser um dos elementos essenciais para um melhor prognóstico. Enquanto isso, na perspectiva da neuroplasticidade, Miguel et al., (2016) concordam que o embasamento científico é o grande responsável por minimizar atendimentos de forma intuitiva e falha e que a difusão e popularização de conhecimento científico fundamental para o desenvolvimento dos alunos não está afastada do cotidiano. Nesse contexto, a interdisciplinaridade é fator indispensável para obtenção de melhores resultados na fusão entre saúde e educação.

Os resultados do presente estudo mostram que 54% dos participantes discordam conhecerem a natureza geral do TEA, DA e/ou DV e que as características de suas manifestações na escola (Figura 8B) interferem na inclusão dos indivíduos com NEEs, pois, segundo Serra (2010), esta deve respeitar, fundamentalmente, as características de sua natureza e isso requer

conhecimento. Vários estudos corroboram com esta visão quando apontam a necessidade de informações científicas para fundamentar práticas pedagógicas (RELVAS, 2012; SHOLL-FRANCO et al., 2012; SHOLL-FRANCO e ARANHA, 2013; MIGUEL et al., 2016). Miguel e Sholl-Franco (2017) ressaltam que a conscientização sobre as potencialidades existentes em todos os indivíduos com transtornos e deficiências ajuda a desmitificar e romper estereótipos, levando à realização de atendimentos mais respeitosos e eficazes, ao invés da postura restrita (mas não irrelevante) de tolerar o diferente.

Outra aparente contradição diz respeito a discordância dos participantes quanto ao conhecimento sobre a natureza e manifestações do TEA, da DA e/ou da DV na escola e a concordância dos mesmos quanto ao conhecimento sobre as características comportamentais e comunicativas dos alunos com estas deficiências (Figura 8B). O acesso à informação teórica e à complexidade de se analisar todos os aspectos envolvidos num fenômeno observado em sala de aula apoia a discussão destes achados. Afinal, contribuições neurocientíficas explicam que a proficiência comunicativa, o comportamento e o desempenho acadêmico do aluno são respostas de um processo (UZIEL, 2008; LENT, 2010; RELVAS, 2012; SHOLL-FRANCO e ARANHA, 2015). Para Rotta et al. (2006), alterações podem ter origem na fase da entrada da informação sensorial (*input*), na fase do processamento destas informações no SNC e/ou na fase da saída (*output*). Portanto, numa abordagem neuroeducacional, entende-se a aprendizagem como um processo de mudanças de conhecimento e de comportamento que se obtém através das vivências construídas por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais (PEREIRA, 2010; ZARO et al., 2010; ARANHA e SHOLL-FRANCO, 2012; SHOLL-FRANCO et al., 2012; ARANHA e SHOLL-FRANCO, 2015; MIGUEL et al., 2016; MIGUEL e SHOLL-FRANCO, 2017).

Além da individualidade do aluno, que não se pode perder de vista, nem mesmo os diagnósticos representam uma única forma de se apresentar. Por um lado, o TEA, por exemplo, é uma síndrome com desvios qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da imaginação. Possui manifestações diversas o que lhe atribuiu a terminologia “espectro”. Possui etiologias diferentes e características comportamentais e comunicativas que

indicam: dificuldades de manterem interação social, acometimentos da linguagem, resistência ao aprendizado ou excessivo e restrito interesse por um determinado assunto; dificuldades para aceitar mudanças de rotina, etc. Na interação sócio comunicativa, as dificuldades para entender regras de convívio social, a comunicação não verbal, a intencionalidade do outro e o que os outros esperam dela também fazem-se presentes e caracterizam as suas dificuldades funcionais de impacto na eficiência comunicativa (SCHWARTZMAN et al., 1995; SCHMIDT e BOSSA, 2001; KLIN, 2006). Por outro lado, a DA e a DV, por si só, não apresentam alterações de processamento como um prejuízo primário. As respostas comunicativas e comportamentais, nesses casos, têm uma influência muito maior com fatores extrínsecos de um ambiente linguístico e social desfavorável do que cognitivo. Mesmo assim, os resultados do presente estudo revelam que mais de 70% dos participantes não se sentem preparados para lidar com as demandas inclusivas do escolar, quando se relacionou o processo de inclusão às deficiências sensoriais dos alunos. Os referidos achados foram coerentes com o fato da DA e da DV ainda não serem considerados alvos constantes de demandas das escolas regulares do Rio de Janeiro (cenário de realização do presente estudo) tal como são frequentes o recebimento de alunos com transtornos e síndromes. Delou (2014) apresenta alguns fatores de suma relevância para esta compreensão, são eles: (1) o histórico que mostra os deficientes visuais e auditivos buscarem instituições especializadas, principalmente no Rio de Janeiro, onde há o Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES); (2) o número inexpressivo de escolares com DA e DV matriculados em escolas regulares no interior do país sem que seu desempenho acadêmico longitudinal pudesse ter visibilidade e (3) a fragilidade da consciência e da formação de profissionais para lidar com a inclusão.

O indivíduo com TEA, historicamente, passa por um processo diferente daquele observado para os indivíduos com DV e/ou DA, que o tira da condição de excluído das redes de ensino para uma condição de escolar, com raras ressalvas, cuja recomendação multidisciplinar é buscar por vivências sociais mediadas em escolas regulares. Junto a isso é crescente o efeito dos movimentos de conscientização do Autismo, liderados por grupos de pais e

especialistas de diversas áreas, fazendo o TEA ser tema em voga de muitas pesquisas e cursos de capacitação (SILVA e MULICK, 2009; SERRA, 2010).

Assim, as demandas inclusivas do escolar com TEA, DA e/ou DV perpassam pela necessidade da acessibilidade atitudinal e comunicacional descrita por Romeu Kazumi Sassaki (1997, 2002). Para este autor, a acessibilidade comunicacional é o conjunto de dimensões diversas, complementares e indispensáveis para que haja um processo de efetiva inclusão. Já a acessibilidade atitudinal refere-se ao atendimento sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, em relação às pessoas em geral. Portanto, barreiras na comunicação interpessoal ocorrem em situação face a face de diversas maneiras, principalmente quando associados às barreiras do desconhecimento e do estigma, inviabilizando a plenitude no uso da linguagem para interações sociocomunicativas, estando estas vinculadas ao processo de ensino-aprendizagem de todo escolar e fundamentalmente daqueles que apresentam prejuízos nesse campo (CAMARGO e BOSA, 2012; GOMES e NUNES, 2014).

### **5.2.3 Percepção dos Participante sobre a Necessidade de Especialistas na Mediação da Relação Professor-Aluno em Contexto Escolar Inclusivo**

Verificou-se, como um dos resultados do presente estudo que o alto nível de concordância dos participantes sobre a necessidade de haver um mediador no contexto escolar inclusivo, principalmente para os alunos com TEA e DA. Esse achado converge com a ideia de que a ausência de oralidade seja decorrente do autismo, apontada por KLIN et al. (2005,2006), quanto da incompatibilidade de língua entre o falante oral e falante em LIBRAS apontada por Leite (2008). Além disso, não se deve perder de vista o fato da indicação de mediador escolar precisar ser avaliada caso a caso e não pode ser considerado como recurso milagroso quando os demais componentes da comunidade escolar não cumprem seu papel no atendimento do aluno por qualquer motivo (GLAT e PLETSCHE, 2011). Mousinho et al. (2010) corroboram ao dizer que todos os envolvidos na inclusão (escola, família, professores,

terapeutas e mediadores) precisam trabalhar em consonância, a fim de suprir a necessidade educativa daquela criança, favorecendo a conquista dos objetivos traçados por toda equipe.

Outra discussão acerca da indicação indiscriminada de mediador ou da indicação pautada na conveniência para a instituição de ensino, perpassa pelo possível desconhecimento do papel desse profissional na escola. Sabe-se que se trata de um profissional facilitador do aprendizado onde, neste caso, sua formação deve contemplar as competências necessárias para o atendimento das necessidades do aluno a ser auxiliado. Mas, ao invés disso, no cenário brasileiro, observam-se condutas de indicar o mediador quase que restritamente para alunos que apresentam alterações comportamentais. Isto porque, em geral, são estes que interferem de forma mais intensa na rotina da sala de aula (MENEZES e SANTOS, 2001; FARIAS et al., 2008). Essa prática é antagônica ao principal alvo da mediação: o aluno. Foi descrito que o objetivo maior do mediador escolar não é substituir o educador e nem minimizar possíveis comportamentos inconvenientes para a escola, cabendo ao profissional promover junto à escola condições auxiliares e favoráveis ao desenvolvimento do escolar no ambiente natural de aprendizagem (MOUSINHO et al., 2010). Outros autores destacam que o mediador atua, portanto, como um intermediário nas questões sociais e de comportamento, na comunicação e linguagem, em atividades pedagógicas ou não, dentre outros auxílios nos diversos níveis escolares (MOUSINHO et al., 2010; MENEZES e SANTOS, 2001).

Assim, se por um lado as demandas sócio comunicativas não são menos importantes na tarefa do mediador escolar, por outro, não compete somente ao mediador a função de promover a LE (MIGUEL e SHOLL-FRANCO, 2017). Sabe-se que o processo de ensino-aprendizagem requer, fundamentalmente, experiências de interações sociais entre educador-aluno e deste aluno com seus pares e é nesse contexto que as vivências e descobertas apoiarão o desenvolvimento do aprendiz (SERRA, 2010). Ao mediar e estimular a linguagem e habilidades sociais no cotidiano escolar, o adulto passa a ampliar a possibilidade receptiva dos estímulos ofertados à criança e assim favorecer seu aprendizado (MOUSINHO et al., 2010; SHOLL-FRANCO et al., 2014).

#### **5.2.4 Percepção sobre a Importância da Linguagem Emocional no Processo de Ensino-Aprendizagem**

O artigo 1º da LDB (Lei n. 9.394/96) propõe a concepção de educação, definida como processo abrangente, voltado à formação global do indivíduo para construção de uma sociedade justa e democrática, cujo aprendizado está vinculado também à prática social. Nessa perspectiva, reconhecer a importância da LE e das competências sócio comunicativas que a compõe é essencial para que se possa garantir a integralidade do aprendizado. Corroborando esta ideia de educação plena, Jacques Delors (1998), em um relatório para UNESCO, discute o aprendizado enquanto um processo multifacetado, não limitado à aquisição de conteúdo. Por essa ótica concordante com a visão da neuroeducação, o aprendiz precisa ser entendido e atendido em sua integralidade. O autor apresenta os quatro pilares do conhecimento: (1) aprender a conhecer, o que tem intrínseca relação com a motivação do aprendiz em querer saber; (2) aprender a fazer, o que exige praticar e experienciar; (3) aprender a ser, cuja relação estabelecida se faz com processos de autorregulação e (4) aprender a conviver. Este último, apresenta íntima relação com a empatia e com uma gama de habilidades socioemocionais, compreendidas na LE.

Os professores e outros profissionais de educação, conforme os achados desta pesquisa, indicaram grau máximo de relevância para que as competências do docente possam identificar estados emocionais dos alunos e 55% indicaram mesma relevância para as habilidades do aluno expressar e compreender estados emocionais. Esse resultado vai ao encontro da capacidade de compreender as pessoas através do ponto de referência delas, tanto cognitiva como emocionalmente e assim facilitar o estabelecimento de um relacionamento interpessoal consistente (FERNÁNDEZ-PINTO et al., 2008; CORMIER et al., 2009; HARDY et al., 2009). A isto se somam outros importantes benefícios psicossociais, que permitem que as crianças e os

professores convivam em um clima muito mais saudável, com menos agressão e menor ocorrência de *bullying*, por exemplo (SILVA e NAVARRO, 2012).

Riggio et al. (1989) chamou de empatia essa capacidade de compreender a intencionalidade do outro através do seu ponto de vista, além de colocá-la positivamente correlacionada com a capacidade de reconhecer adequadamente as expressões faciais das emoções. Outros autores alertam para o fato dos indivíduos com resultados superiores na empatia emocional reagirem em concordância com a expressão facial que observam, o que não se verifica nos sujeitos que apresentam valores inferiores de empatia emocional (DIMBERG et al., 2011). A presença da empatia, portanto, tem importância no estabelecimento de relações interpessoais, pois constitui fundamento essencial à regulação das necessidades dos outros, tal como acontece, por exemplo, com os pais e os filhos, com os terapeutas e os pacientes, com os professores e seus alunos (GOLEMAN, 1995, 2006).

Sendo assim, a dimensão afetiva é um importante fator no desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Nele, o processo educacional passa além das questões biopsicossociais, pela construção de experiências calcadas em fatores emocionais. Dessa forma, quando o educador assume uma postura de mediar e orientar o uso da LE durante as interações comunicativas na escola, pode estar promovendo a qualidade do envolvimento do aprendiz nas relações interpessoais e em sua trajetória acadêmica. Não é à toa que a valorização das emoções nos ambientes escolares faz parte do discurso de “humanização” do ensino, onde em fases iniciais da vida acadêmica, tal como na educação infantil, se promove a socialização como uma das principais metas pedagógicas (ABED, 2014). Porém, em séries mais posteriores, o interesse pedagógico nas habilidades sócio comunicativas “sai de cena” para dar lugar às investidas na transmissão de informações teóricas que visam desde a aquisição da língua escrita ao ensino de conceitos que se voltam para conteúdos específicos de cada disciplina. Assim, a cada avançar de série escolar, nota-se maior atenção para *o que se aprende* e não necessariamente em *como se aprende* (SHOLL-FRANCO et al., 2014a, 2014b)

### **5.2.5 Indicação Profissional dos Agentes Promotores da Linguagem Emocional do Escolar e a Percepção quanto ao Contexto Indicado para Promoção da Linguagem Emocional do Escolar**

Silva (2004) diz que a escola regular pode consistir num ambiente favorável à inclusão, mas para isso requer-se que o professor esteja preparado para atuar nesse contexto, sendo um profissional pró-ativo. Tal atitude pedagógica baseia-se na proposta de Vygotsky que vê o educador como um dos agentes que possibilita a aprendizagem ao atuar na zona de desenvolvimento proximal, conduzindo seus alunos ao desenvolvimento. Conforme visto nesta pesquisa, apesar dos profissionais de educação terem identificado a importância da LE para o estabelecimento da relação interacional entre professor-aluno, ao responderem sobre o papel dos agentes promotores de LE na escola, não assumem liderança nesta função e, portanto, a não integralidade da função como um dever ou função atrelada à conduta pedagógica, delegando-a à outros profissionais, mesmo para realização em ambiente escolar.

Nossos resultados indicam que os professores de ensino regular reconhecem, respectivamente, o psicopedagogo, o psicólogo e o docente como as três primeiras especialidades indicadas para a ação, enquanto que o professor de sala de recurso reconhece o pedagogo, o docente e o mediador, todos num mesmo nível de importância. Por outro lado, o diretor, indica o psicopedagogo como principal agente promotor da LE do aluno na escola. A indefinição de papéis e atribuições interfere negativamente na consistência das práticas promotoras da LE. Reparou-se ainda que o fonoaudiólogo foi menos indicado pelos profissionais de educação do que as indicações feitas ao psicólogo e ao psicopedagogo, ocupando o 5º lugar das especialidades indicadas. O termo *psico* (que do grego significa atividade mental) é popularmente relacionado aos aspectos emocionais envolvidos no comportamento e no aprendizado (ANDALÓ, 1984; BOSSA, 1994). No entanto, a LE não se desvincula das competências comunicativas do indivíduo, sendo a fonoaudiologia e a educação uma interface de suma importância no desempenho desta promoção para o desenvolvimento do escolar, para além

dos domínios clínicos de atuação (CARLINO et al., 2011). A resolução do Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFFa), número 309, de 01 de abril de 2005, fortaleceu a relação do fonoaudiólogo com o sistema educacional, conscientizando e valorizando o trabalho fonoaudiológico, considerando a necessidade de promover a saúde, prevenir e orientar, inclusive sobre as demandas da linguagem. Nesse sentido, além de detectar possíveis alterações, podem formar educadores para lidarem com elas e auxiliarem na reformulação de planejamentos individuais, adaptar recursos e criar estratégias orientadas nas necessidades do educando junto aos educadores (SAKALOSKI et al., 2000; PENTEADO e SERVILHA, 2004).

Quanto ao contexto indicado para realizar ações promotoras da linguagem dentro da escola, 52% dos participantes acreditam que o caráter deve ser pedagógico, 65% que a aplicação das atividades deve ser coletiva e 74% que a abordagem deve ser lúdica. Essa informação vai ao encontro do que diz a literatura quando aponta os contextos familiar e escolar como os de maior potencial para esta promoção, desde que seus agentes tenham consciência de seus papéis e envolvimento neste processo (MARTIN e GREEN, 2005; HERBA et al., 2006). A escola é o único espaço social que divide com a família a responsabilidade de educar. Ela favorece uma certa transitoriedade entre as diferenças individuais e as necessidades do grupo, oferecendo ao indivíduo oportunidades de comportamentos mais socializadores (SERRA, 2010).

#### **5.2.6 Prática Profissional dos Participantes como Agentes Promotores da Linguagem Emocional e suas Motivações**

Apesar do reconhecimento da participação docente como agente promotor da LE dos alunos ser um resultado coerente com a importância dada na teoria, outros dados apontaram para a confirmação da seguinte hipótese: há necessidade de capacitação do profissional de educação para promover a LE dos alunos em contexto escolar inclusivo.

O ambiente interpessoal para a aquisição de habilidades comunicativas na escola dá destaque ao suporte do educador, uma vez que, sensível às necessidades conversacionais do escolar, é capaz de adequar suas contribuições às capacidades do aluno, adaptando seu comportamento comunicativo para obter respostas da criança. Isso envolve expressar e compreender estados emocionais (GARTON, 1992). Por mais que exista uma inclinação dada pela comunidade escolar participante desta pesquisa para maior valorização das competências do educador identificar os estados emocionais dos seus alunos do que estes escolares terem mesma competência, a literatura destaca que numa relação de ensino-aprendizagem a qualidade na bidirecionalidade das relações sociocomunicativas é o contexto ideal para exercer a reciprocidade e adaptação mútua entre os parceiros comunicativos que devem levar em conta suas características individuais (SALOMÃO, 2012). Por outro lado, Seidl-de-Moura (2009) ressalta que o professor, além de atuar na díade educador-educando, ainda precisa fazer mediações das outras interações, tais como do aluno com seus pares, mediando um aprendizado sócio comunicativo que nem sempre é realizado em outros contextos. Miguel et al. (2016) corroboram com este ponto de vista ao afirmarem que a educação básica complementa a ação familiar e que, cada vez mais, não se deve ignorar que questões sociais interferem nas relações a serem construídas entre educador e educando, mas por enquanto, parece que a formação do professor não tem se apropriado das modificações da realidade do aprendiz.

A frequência com o que os profissionais de educação atuam como agentes promotores da LE foram dissonantes neste trabalho, concentrando as respostas em categorias opostas: “nunca realizei” e “sempre realizo”. Ao mesmo tempo, quanto a motivação destes profissionais para atuarem como agentes, os resultados indicaram que 46% dos participantes dizem realizarem, mas gostariam de aprimorar métodos. Entretanto, os demais não praticam a promoção da LE por motivos diversos. A análise destes achados aponta para a necessidade de capacitação dos professores e profissionais de educação no sentido de aprimorar reflexões sobre atitudes e comportamentos contextualizados à sua prática. Enquanto isso, numa perspectiva instrumental,

confirma-se a relevância da produção de material didático teórico-prático facilitador.

### **5.2.7 Conhecimento dos Participantes sobre o Impacto das Diversidades Comportamentais, Comunicativas e Acadêmicas do Escolar com Transtorno do Espectro Autístico, Deficiência Auditiva e Deficiência Visual**

Verificou-se que mais de 50% dos profissionais atribuíram ao TEA os maiores impactos comportamentais, comunicativo e acadêmico. Já 35% dos participantes indicaram não ser possível fazer correlação entre TEA, DA e DV com o impacto no desempenho acadêmico. Foi visto que a divulgação do TEA e popularização do conhecimento através dos movimentos de conscientização do autismo liderado por pais e profissionais contribui para o conhecimento da definição e principais características do transtorno (SCHMIDT e BOSA, 2003, 2011). No entanto, mesmo dentro do grupo de indivíduos com mesmo diagnóstico, o DSM-V indica haver inúmeras formas de manifestações dos sinais e sintomas, o que veio redefinir o diagnóstico do autismo como um Espectro (APA, 2014). Para Klin *et al.* (2006), o TEA pode estar presente no indivíduo com sérias limitações, mas também em indivíduos que se comunicam verbalmente e se destacam em áreas diferentes do aprendizado. Esse dado, portanto, poderia explicar a intenção daqueles educadores participantes da pesquisa que disseram não ser possível atribuir o grau de impacto nas áreas do comportamento, da comunicação e do aprendizado a um dos quadros apresentados (TEA, DA ou DV).

### **5.2.8 Correlação entre a Formação dos Participantes e a sua Autopercepção sobre as Competências Profissionais**

Os resultados desta pesquisa indicaram que os docentes assumem ter maior dificuldade em realizar a identificação das NEEs do que os profissionais não docentes. Tais achados levantam a discussão sobre três esferas: (1) a importância dos profissionais não docentes na comunidade escolar, (2) a consciência do profissional sobre seu conhecimento e (3) a compreensão da terminologia NEEs.

De acordo com a visão do MEC, a aprendizagem é a principal função social da escola na perspectiva da formação cidadã e envolve a aquisição de um conjunto de informações, habilidades e valores, todos socialmente relevantes e não limitados ao interior da sala de aula. Nesse contexto, os profissionais não docentes da escola complementam a atuação do professor por estarem em favor de aprendizagens colaborativas e interativas no processo educativo para além da sala de aula. Assim, todos os que têm presença permanente no ambiente escolar, em contato com os estudantes, são educadores, independentemente da função que exerçam (MONLEVADE, 2004). Por esta razão, a participação dos não-docentes foi igualmente importante para análise dos resultados apresentados nesta pesquisa.

Apesar de o docente ter a prática de sala de aula como fator que possibilitaria maior contexto prático com as situações especiais de ensino, o grupo dos não docentes é composto, muitas vezes, por especialistas que estudaram o assunto em nível de formação ou pós-graduação com maior profundidade para sua prática, tal como os intérpretes, os psicopedagogos, os orientadores educacionais, etc. Em contra mão a essa discussão está o paradoxo apontado por Bogdan e Taylor (1976) ao dizerem que quanto mais se aprende acerca das diversidades, menos confiantes o profissional pode se sentir para classificar as demandas de seus alunos com algum transtorno ou deficiência. Essa discussão traz o docente novamente como um agente observador das mais diversas formas em que essas situações particulares se

apresentam, minimizando a tendência à rotulação que atribui ao sujeito a característica da sua deficiência e não o contrário.

Vale ressaltar que a expressão “necessidades educacionais especiais” é ainda aplicada por educadores do ensino regular que, muitas vezes, desconhece as particularidades terminológicas voltadas à compreensão das demandas da educação especial de apoio especializado. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação especial (SEESP/MEC/01), essa expressão referir-se às crianças e aos jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender, estando, portanto, associada à particularidades no aprendizado e não necessariamente vinculada a uma ou outra deficiência (MEC, 2001). Nessa perspectiva, a identificação das NEEs dos alunos “não está na cara”, nem mesmo para especialistas, embora estes possam ser identificados, muitas vezes, como os mais capacitados (BOSSA, 1994; PEREIRA, 2010).

Outro resultado de destaque nesta pesquisa foi a correlação encontrada entre o tempo de formação do profissional de educação e o conhecimento do profissional sobre as NEEs. Verificou-se que o tempo de formado não é um agente influenciador significativo sobre sua capacidade de realizar tal identificação e tão pouco do seu conhecimento sobre a natureza e manifestações do TEA, DA e/ou DV. Falkenbach (2007) aponta que as alterações curriculares sobre o tema da inclusão ainda são relativamente recentes em muitos cursos de graduação e que profissionais formados na década de 90 estariam em desvantagem neste sentido. Assim, nossos resultados apontaram que é o tipo de especialização profissional que apresenta forte correlação com as competências apresentadas pelo profissional de educação. Nesse sentido, os participantes que possuem pós-graduação na área de educação especial e educação inclusiva tenderam a identificar as NEEs com menor dificuldade do que os profissionais de educação sem especialização ou com pós-graduação em outras áreas em geral, mesmo que de maior titulação. Esse dado faz-se coerente quando se compara os programas pedagógicos dos cursos em diferentes áreas. Sem entrar no mérito de quais disciplinas específicas compõem cada programa de pós-graduação *lato sensu* e/ou *stricto sensu*, a grande diferença entre as formações

continuadas em questão são seus focos de interesse quando se aprofunda o processo de ensino-aprendizagem. As reflexões e questionamentos sobre a concepção e práticas homogeneizadoras da escola marcam essa diferença de olhar (MANTOAN, 2015).

### **5.2.9 Correlação entre o Conhecimento sobre as Características Específicas de Escolares com Transtorno do Espectro Autístico, Deficiência Auditiva e/ou Deficiência Visual e o Conhecimento sobre os Impactos destes Quadros no Desenvolvimento Educacional**

A maioria dos participantes desta pesquisa concordou conhecer as características comunicativas dos escolares com o TEA, DA e/ou DV, porém isso não se mostrou um agente influenciador no reconhecimento que esta mesma população faz sobre os impactos que o TEA, a DA e/ou a DV têm na interação comunicativa dos escolares. Já Entretanto, quando se analisa a relação entre o preparo dos participantes para auxiliarem alunos que apresentam TEA e o reconhecimento dos impactos na interação comunicativa percebe-se um nível de correlação excelente. Sendo assim, verifica-se que “sentir-se preparado para auxiliar as demandas inclusivas” teve maior relação com a compreensão dos impactos sócio comunicativos destes alunos na escola do que “conhecer as características” dos mesmos.

Embora indivíduos com TEA, DA e DV possuam, de forma distinta, prejuízos na qualidade sócio comunicativa, a natureza destes comprometimentos é diferente em cada um dos quadros, o que contribui para diversidade na manifestação das dificuldades e potencialidades dos alunos que os apresentam (CÁRNIO et al., 2000; GIARELLI et. al, 2010; OKA e NASSIF, 2010). No TEA, há o comprometimento sócio comunicativo não justificado por problemas na entrada da informação sensorial. Trata-se de um neurofuncionamento atípico que justifica, dentre os prejuízos de LE, a dificuldade intrínseca do indivíduo envolver-se socialmente na comunicação. Igualmente, no caso das DA e da DV, o impacto comunicativo se dá pela deficiência sensorial à medida que esta compromete a captação das principais

modalidades da informação recebida durante o ato comunicacional: visual e auditiva. Quando comparados os quadros de DV e DA, este último pode vir a sofrer mais impacto, porém, somente se lhe faltar o acesso a uma língua composta por um conjunto de signos comuns à comunidade com a qual interagirá e assim, desenvolver sua linguagem em termos cognitivos e sócio comunicativo. Ao mesmo tempo, os educadores participantes deste estudo que afirmavam se sentirem capazes de auxiliar alunos com DA dizem conseguir lidar bem com os comportamentos dos escolares com DA. Estes mesmos profissionais identificam o TEA como o quadro de maior impacto comportamental, sem atribuir o impacto comportamental à surdez.

#### **5.2.10 Correlação sobre a Autopercepção quanto às Competências Profissionais para Atuar com o Transtorno do Espectro Autístico, Deficiência Auditiva e Deficiência Visual no Ambiente Escolar**

Nossos resultados mostraram que há uma relação direta entre o apontamento da necessidade de um mediador escolar para alunos com TEA e o reconhecimento da atuação da família no processo de aprendizagem do escolar, o que mostra coerência entre os conhecimentos, tendo em vista que o atendimento da criança com TEA envolve essa demanda. Outra correlação verificada foi que os profissionais de educação que disseram sentirem-se preparados para auxiliar alunos com DV não tenderam a identificar a necessidade de um mediador escolar para esta demanda, coerentemente ao que se conhece de demanda para o atendimento dos escolares com DV.

Contudo, através dos achados descritos com maior detalhe nos tópicos 5.2.9 e 5.2.10 foi possível verificar que na autoanálise dos participantes da presente pesquisa, perceber-se preparado teve relação direta com a compreensão das diversidades, mas também das particularidades do TEA, DA e DV.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

### 6.1 Conclusão

Tendo em vista os aspectos observados nesta dissertação conclui-se que os objetivos da pesquisa foram atingidos.

- O livro *Desenhando Emoções*, volume 1, ISBN 978-85-66768-01-5, foi confeccionado contendo a temática da LE e apresenta-se como material didático teórico-prático em português, na categoria “Educação/Neurociências” envolvendo arte, neurociência, desenho e ensino. Este livro foi lançado pela Editora Ciências e Cognição, em novembro de 2014.
- O capítulo intitulado “Treinamento e Capacitação de Professores e Profissionais da Educação: importância para o ensino infantil” foi escrito e publicado no livro “Neurociências e Educação na Primeira Infância: progressos e obstáculos”, ISBN 978-85-7018-761-1, lançado pela Editora do Senado Federal, em novembro de 2016.
- O capítulo intitulado “A Relação entre a Linguagem Emocional e o Aprendizado de Alunos com Autismo: o que o educador precisa saber?” foi aceito e tem sua publicação no livro “Pontos de Vista em Diversidade e Inclusão, volume 3”, prevista para o primeiro trimestre de 2017, pela Associação Brasileira de Diversidade e Inclusão (CNPJ 22.962.530/0001-53, Prefixo Editorial 69879) .
- Observamos que o nível de proficiência dos participantes para atender as demandas de inclusão está relacionado ao tipo de especialização do profissional e não ao tempo de formação ou à sua graduação. Os

educadores com formação continuada/especialização na área de Educação Especial e Inclusiva apresentaram maior nível de proficiência.

- Os participantes apesar de reconhecerem o docente como agente promotor da LE de seus alunos, não assumem a liderança nesta função, delegando-a à outros profissionais como o psicopedagogo.
- Os professores e outros profissionais de educação concordam conhecer as características comunicativas dos escolares com o TEA, DA e/ou DV, porém isso não se mostrou um agente influenciador no reconhecimento que esta população faz sobre os impactos na interação comunicativa destes escolares.

Assim, concluímos que há necessidade de capacitação dos professores e profissionais de educação no sentido de aprimorar reflexões sobre atitudes e comportamentos contextualizados à sua prática e que a produção de material didático teórico-prático apresenta potencial relevância nesse sentido.

## **6.2. Perspectivas**

- O material didático teórico-prático voltado ao leitor de todas as idades e aos profissionais de educação tem potencial favorável para servir de recurso contextualizador na abordagem do tema LE do aluno com ou sem alguma deficiência. Sua adaptação em Braille ou versão audiodescritiva poderia ampliar a qualidade de acesso às informações para o público alvo da educação especial.
- Há o reconhecimento da importância da LE no processo de ensino-aprendizagem formal. Nessa perspectiva, estudos que avaliem a influência da LE em seus aspectos prosódicos na alfabetização pode apontar um caminho promissor de novas fundamentações.
- O papel de agente promotor da LE na prática escolar não é assumida exclusivamente por um profissional específico. Estudos experimentais,

neste sentido, poderiam indicar qual o melhor contexto profissional para a realização destas ações.

- Programas e ações voltadas para o atendimento de alunos alvos da educação especial em escolas regulares, se executados na escola, poderiam beneficiar não somente a este grupo, mas a todos os alunos.

## 7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABED, A.L.Z. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** São Paulo: MEC, 133p., 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&category\\_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192). Acessado em: 13 de novembro de 2016.

ADAMS, C.; GREEN, J.; GILCHRIST, A.; COX, A. Conversational behavior of children with Asperger's syndrome and conduct disorder. **J. Child Psychol. Psych.**, v. 43, p. 679–690, 2002.

APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** 5ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 992p., 2014.

ASEC. Associação pela Saúde Emocional das Crianças. Disponível em: <http://www.asecbrasil.org.br/>. Acessado em: 13 de novembro de 2016.

ARANHA, G., SHOLL-FRANCO, A. (Org.). **Caminhos da Neuroeducação.** 2ª Ed. Rio de Janeiro: Ciências e Cognição, 144p., 2012.

ARROTEIA, J. **O papel da marcação não-manual nas sentenças negativas em língua de sinais brasileira (LSB).** Dissertação de Mestrado, 2005, 131f. Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000375905&fd=y> Acessado em: 15 de agosto 2016.

ANDALÓ, C.S.A. O papel do psicólogo escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 4, p. 43-46, 1984.

BAPTISTA, J.A. **Os surdos na escola. A exclusão pela inclusão.** Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 120p., 2008.

BARRAGA, N. **Disminuidos Visuales y Aprendizaje (Enfoque Evolutivo)**. Madrid: ONCE, 142p.,1985.

BEAR, M.F.; CONNORS, B.W.; PARADISO, M.A. A linguagem e o encéfalo. Em: BEAR, M.F.; CONNORS, B.W.; PARADISO, M.A. **Neurociências: desvendando o sistema nervoso**. (p. 639-661). Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BEZERRA, Z.F; SENA, F.A; DANTAS, O.M.S; CAVALCANTE, A.R.; RODRIGUES, N.; LUIZA E SANTANA, A.R. Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária. **Educar em Revista**, v. 37, p. 279-291, 2010.

BEEBE, B.; SORTER, D.; RUSTIN, J.; KNOBLAUCH, S. Symposium on intersubjectivity in infant research and its implications for adult treatment. II. A compararison of Meltzorff, Trevarthen and Stern. **Psychoanalytic Dialogues**, v. 13, p.777-804, 2003.

BOGDAN, R.; TAYLOR, S. The judged, not the judges: An insider's view of mental retardation. **American Psychologist**, v. 31, p. 47–52, 1976.

BOSA, C. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, p. 77-88, 2002

BOSSA, N. A **Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Declaração de Salamanca**. Brasília, 1994.

BRASIL. **DECRETO Nº 3298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999**. Regulamenta a Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a política nacional para integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acessado em: 16 de setembro de 2016.

BRASIL. LEI N.º 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece a lei de diretrizes e bases da educação nacional. Em: BRZEZINSKI, I. **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 10. ed. São Paulo: Cortez. p. 246-266, 2005

BRASIL. **Saberes e práticas de inclusão: estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais**. Brasília: MEC – SEESP, v.4, 2003.

BRASIL. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015**. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em : 04 ago. 2015

BRASIL. **Dados do Censo Escolar de 2015 da Educação Básica**. Portal Brasil com informações do Ministério da Educação. Em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>. Acessado em: 2 de novembro de 2016.

BRITO, L. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel. Editora ,1993.

BRUM, E.H.M; SCHERMANN L. Vínculos iniciais e desenvolvimento infantil: abordagem teórica em situação de nascimento de risco. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 9 (n. 2) p. 457-67, 2004.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, v. 29 (n. 105), p. 1139-1166, 2009.

BEYER, H.O. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Cadernos de Educação Especial**, n. 22, 2003. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2003/02/a3.htm>. Acesso em: 17 setembro de 2016.

BEYER, H.O. Da Integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. Em: BAPTISTA, C.R. (Org.) **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. (p. 73-81). Porto Alegre: Mediação, 2006.

CAMARGO, S.P.H; BOSA, C.A Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 28 (n. 3), 2012.

CARLINO, F.; DENARI, F; DA COSTA, M.P.R. Programa de orientação fonoaudiológica para professores da educação infantil. **Revista Distúrbios da Comunicação**, v. 23 (n. 1), p. 15-23, 2011.

CÁRNIO, M.S.; COUTO, M.I.V.; LICHYIG, I. Linguagem e surdez. Em: LACERDA, C.B.F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (Org.). **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue**. São Paulo: Plexus, 42p., 2000.

CASTANHO, D.M.; FREITAS S.N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, n. 27, 2005. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp>. Acesso em: 19 dez 2016.

CATÃO, I. **O bebê nasce pela boca: voz, sujeito e clínica do autismo**. São Paulo: Instituto Language, 230p., 2009.

CAVALHEIRO, M.T.P. Reflexões sobre a relação entre a Fonoaudiologia e a Educação. Em: GIROTO, C.R.M. **Perspectivas atuais da fonoaudiologia na escola**. (p. 11-23). São Paulo: Plexus Editora, 2001.

CHOMSKY, N. Linguagem e Mente. 3ª Ed., São Paulo: Unesp, 2010.

CHOTO, M.C. Autismo infantil: el estado de la cuestión. **Revista Ciências Sociales Universidad de Costa Rica**, v. 116 (n. 2), p. 169-180, 2007.

CORMIER, S.; NURIUS, P.; OSBORN, C. **Interviewing and change strategies for helpers: Fundamental Skills and Cognitive Behavioral Interventions**. Australia: Thompson Brooks, 2009.

COWIE, R.; DOUGLAS-COWIE, E.; TSAPATSOULIS, N.; VOTSIS, G.; KOLLIAS, S.; FELLEENZ, W.; TAYLOR, J.G. Emotion recognition in human-computer interaction. **IEEE Signal Process. Mag.**, v. 18, p. 32–80, 2001.

CRESTANI, A.H.; ROSA, F.F.M.; SOUZA, A.P.R.; PRETTO, J.P.; MORO, M.P.; DIAS L. A experiência da maternidade e a dialogia mãe-filho com distúrbio de linguagem. **Revista CEFAC**, v. 14 (n. 2), p. 350-360, 2012.

DAMÁSIO, A. **O Mistério da Consciência: do corpo e das emoções do conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DAMÁZIO, M.F.M. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. Em: **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez**. Brasília (DF): SEES - SEED – MEC, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_da.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf). Acessado em: 30 de abril de 2016.

DARWIN, C. **The Expression of the Emotions in Man and Animals**. Chicago: University of Chicago Press, 1965.

DEHANE-LAMBERTZ, G.; HERTZ-PANNIER, L.; DUBOIS, J. Nature and nurture in language acquisition: Contribution of anatomical and functional brain imaging studies in infants. **TINS**, v. 29 (n. 7), p. 367-373, 2006.

DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A.; BARRETO, M.C.M. Análise de um Inventário de Habilidades Sociais (IHS) em uma amostra de universitários. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 14 (n. 3), p. 219-228, 1998.

DELORS, J. Educação, um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. Brasília, MEC, UNESCO e Cortez, 1998

DELOU. M.C.C; LEHMANN, L.M. Todas as crianças na escola regular. Políticas de inclusão. **Desidades: Revista eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude**, n. 3 (ano 2), p. 19, 2014. Disponível em [http://desidades.ufrj.br/open\\_space/todas-as-criancas-na-escola-regular-politicas-de-inclusao/](http://desidades.ufrj.br/open_space/todas-as-criancas-na-escola-regular-politicas-de-inclusao/). Acessado em 17 de outubro 2016.

DIMBERG, U.; ANDRÉASSON, P.; THUNBERG, M. Emotional empathy and facial reactions to facial expressions. **J. Psychophysiol.**, v. 25 (n. 1), p. 26-31, 2011.

DUBOIS, J.; HERTZ-PANNIER, L.; DEHAENE-LAMBERTZ, G.; COINTEPAS, Y.; LE BIHAN, D. Assessment of the early organization and maturation of infants' cerebral white matter fiber bundles: A feasibility study using quantitative diffusion tensor imaging and tractography. **NeuroImage**, v. 30 (n. 4), p. 1121-1132, 2006.

EIDELWEIN, M.P. Pedagogia universitária voltada a formação de professores na temática da inclusão. **Revista Educação Especial**, n. 26, 2005. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2005/02/a9.htm>. Acesso em: 13 dezembro de 2016.

EKMAN, P. Expression or communication about emotion. Em: SEGAL, N.L.; WEISFELD, G.E.; WIEISFELD, C.C. (Orgs.). **Uniting psychology and biology: Integrative perspectives on human development.** (p. 315-338). Washington (DC): American Psychological Association, 1997.

EKMAN, P.; FRIESEN, W.V. Constants across cultures in the face and emotion. **J. Personality Soc. Psychol.**, v. 17 (n. 2), p. 124-129, 1971.

EKMAN, P.; FRIESEN, W.V. **Facial action coding system: investigator's guide.** Palo Alto: Consulting Psychologist Press, 1978.

ELLIS, E.M.; THAL, D.J. Early Language Delay and Risk for Language Impairment. **Perspect. Lang. Learn.**, v. 15 (n. 3), p. 93-100, 2008.

FALKENBACH, A.P.; CHAVES, F.D.; NUNES, D.P; NASCIMENTO, V.S. A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de educação física na educação infantil. **Revista Movimento**, v. 13 (n. 2), p. 37-53, 2007.

FARIAS, I.M.; MARANHÃO, R.V.A.; CUNHA, A.C.B. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da experiência de aprendizagem mediada. **Rev. Bras. Educ. Especial**, v. 14 (n. 3), p. 365-384, 2008.

FELIPE, T. O discurso verbo-visual na língua brasileira de sinais. **Libras Bakhtiniana**, v. 8 (n. 2), p. 67-89, 2013.

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Artes Médicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

FERNÁNDEZ-PINTO, I.; LÓPEZ-PÉREZ, B.; MÁRQUEZ, M. Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. **Anais Psicol.**, v. 24 (n. 2), p. 284-298, 2008.

FONSECA, R.P.; PARENTE, M.A.M.P.; CÔTÉ, H.; JOANETTE, Y. Apresentando um instrumento de avaliação da comunicação à Fonoaudiologia Brasileira: Bateria MAC. **Pró-Fono Rev. Atual. Cient.**, v. 20 (n. 4), p. 285-292, 2008.

FRIEDERICI, A.D.; ALTER, K. Lateralization of auditory language functions: A dynamic dual pathway model. **Brain Language**, v. 89, p. 267-276, 2004.

GARTON, A.F. **Social interaction and the development of language and cognition**. Hillsdale (USA): Lawrence Erlbaum, 1992.

GIARELLI, E.; WIGGINS, L.D.; RICE, C.E.; LEVY, E.L.; KIRBY, R.S.; PINTO-MARTIN, J.; MANDELL, D. Sex differences in the evaluation and diagnosis of autism spectrum disorders among children. **Disability Health J.**, v. 3, p. 107-116, 2010.

GLAT, R.; PLETSCH, M.D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 162p., 2011.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GOLEMAN, D. Inteligência Social. Em: CORREIA, M.D. (Trad.). **Inteligência Social**. Barcelos (PT): Companhia Editora do Minho, 2006.

GOLEMAN, D. Inteligência Emocional. Em: CORREIA, M.D. (Trad.). **Inteligência Emocional**. Lisboa (PT): Sociedade Industrial Gráfica, 1995.

GOMES, R.C; NUNES, D.R.P. Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. **Educ. Pesq.**, v. 40 (n. 1), p. 143-161, 2014.

GRIFFITHS, P.E. **What Emotions Really Are: the problem of psychological categories**. Chicago: University of Chicago Press, 1997.

HAGE, S.R.V. Investigando a linguagem na ausência da oralidade. Em: MARCHESAN, I.; ZORZI, J.L.; GOMES, I.C.D. **Tópicos em Fonoaudiologia V. III**. (cap. 13, p. 197-214). São Paulo: Lovise, 1996.

HARDY, G.; CAHILL, J.; BARKHAM M. Active Ingredients of the Therapeutic Relationship that Promote Client Change. Em: GILBERT, P.; LEAHY, L. (Orgs.), **The Therapeutic Relationship in the Cognitive Behavioral Psychotherapies**. (p. 25-42). New York: Routledge, 2009.

HERBERT, M.R. Contributions of the environment and environmentally vulnerable physiology to autism spectrum disorders. **Cur. Opinion Neurol.**, v. 23, p. 103-110, 2010.

HERBA, C.M.; LANDAU, S.; RUSSEL, T.; ECKER, C.; PHILLIPS, M.L. The development of emotion-processing in children: effects of age, emotion, and intensity. **J. Child Psychol. Psych.**, v. 47, p. 1098-1106, 2006.

HUBBARD, A.L.; MCNEALY, K.; SCOTT-VAN ZEELAND, A.A.; CALLAN, D.E.; BOOKHEIMER, S.Y.; DAPRETTO, M. Altered integration of speech and gesture in children with autism spectrum disorders. **Brain Behav.**, v. 2 (n. 5), p. 606–619, 2012.

HUMMEL, E.I. A formação de professores para o uso da informática no processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum. Em: HUMMEL, E.I. **Dissertação de Mestrado em Educação**. Universidade Estadual de Londrina Londrina, 214p, 2007.

JESUS, D.M. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. Em: BAPTISTA, C.R. (Org.). **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. (p. 95-106). Porto Alegre: Mediação, 2006.

KENEDY, E. Linguagem, sociedade e cognição. Em: PAES, R. (Org.). **Língua, uso e discurso: entremeios e fronteiras.** (p. 5-34). Rio de Janeiro: Editora da UESA, 2013.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev. Bras. Psiquiat.**, v. 28, p. 3-11, 2006.

KLIN, A.; MERCADANTE, M. T. Autismo e transtornos invasivos do desenvolvimento. **Rev. Bras. Psiquiat.**, v. 28, p. 1-2, 2006.

LARAMARA. Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual. **Revista Contato. Conversas sobre Deficiência Visual**, ano 3 (n. 5), p. 33-44, 1993.

LAURIDSEN-RIBEIRO, E.; WOSVALDO, Y.T. **Problemas de saúde mental das crianças: abordagem na atenção básica.** São Paulo: FAPESP, 2005.

LEITE, T.A. A segmentação da língua de sinais brasileira (Libras): um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea de surdos. **Tese de Doutorado.** USP. São Paulo, 2008.

LEITMAN, D.I.; FOXE, J.J.; BUTLER, P.D.; SAPERSTEIN, A.; REVHEIM, N.; JAVITT, D.C. Sensory contributions to impaired prosodic processing in schizophrenia. **Biological Psychiat.**, v. 58 (n. 1), p. 56-61, 2005.

LENT, R. **Cem bilhões de neurônios?** São Paulo: Editora Atheneu, 2010.

LIKERT. R. A technique for the measurement of attitudes. **Arch. Psychol.**, v. 22, p. 5-55, 1932.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

MANTOAN, M.T.E. A propósito uma escola para este século. Em: MANTOAN (Org). **Para uma Escola do Século XXI.** Biblioteca UNICAMP, Campinas, 2013. Versão online. Disponível em: <http://educacaoinclusivaemfoco.com.br/wp-content/uploads/2015/03/MantoanMariaTerezaEgler.pdf>. Acessado em: 9 de setembro de 2015.

MARTIN, R.M.; GREEN, J.A. The use of emotion explanations by mothers: Relation to preschoolers' gender and understanding of emotions. **Social Develop.**, v. 14, p. 229-249, 2005.

MARTINS, L.A.R. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. Em: MARTINS, L.A.R. et al. (Org.). **Inclusão: compartilhando saberes.** (p. 17-16). Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.

MASINI, E.A.F.S. Intervenção educacional junto à pessoa deficiente visual (D.V.). Em: BECKER, E. **Deficiência: alternativas de intervenção.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MCGRATH, J.; JOHNSON, K.; O'HANLON, E.; GARAVAN, H.; LEEMANS, A.; GALLAGHER, L. Abnormal functional connectivity during visuospatial processing is associated with disrupted organization of white matter in autism. **Front Human Neurosci.**, v. 26 (n. 7), p. 434, 2013.

MEC. Secretaria de Educação Especial. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental, Deficiência Visual**, v. 2, 2001.

MEC. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e Prática da Inclusão. Dificuldades de Comunicação e Sinalização Deficiência Visual**, v. 3, 2005.

MEC. **Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.** Resolução 04/2011. Nota técnica, n. 4, 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category\\_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192). Acessado em: 10 de junho de 2016.

MYERS, D.G. Emoções (Cap. 13). Em: MYERS, D.G. **Psicologia.** (p. 361-385). Rio de Janeiro (RJ): LTC, 2006.

MENEZES, E.T.; SANTOS, T.H. **Verbete educação profissional. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/educacao-profissional/>>. Acessado em: 17 outubro 2015.

MICHELS, M.H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Rev. Bras. Educ.**, v. 11 (n. 33), p. 406-423, 2006.

MIGUEL, A.C.; CARDOSO, F.B.; SHOLL-FRANCO, A. Treinamento e capacitação de professores e profissionais de educação: importância para o ensino infantil (Cap. 12). Em: BARR, M.A. (Org.) **Neurociência e Educação na Primeira Infância: Progressos e Obstáculos**. (p.109-120). Brasília. Senado Federal. Comissão de Valorização da Primeira Infância e Cultura da Paz, 2016.

MIGUEL, A.C.; SHOLL-FRANCO, A. A relação entre a linguagem emocional e o aprendizado de alunos com autismo: o que o educador precisa saber? ABDI, (Org). **Pontos de Vista em Diversidade e Inclusão. Vol. 3**. Rio de Janeiro (RJ): Associação Brasileira de Diversidade e Inclusão, 2017 (no prelo).

MONLEVADE, J. Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação: em cena, os funcionários de escola. Em: **BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**. Brasília (DF): MEC, SEB, 72p., 2004.

MOUSINHO, R.; SCHIMID, E.; MESQUITA, F.; PEREIRA, J.; MENDES, L.; SHOLL, R.; NÓBREGA, V. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Rev. Psicopedagogia**, v. 27 (n. 82), p. 92-108, 2010.

OLIVETO, J.; MANZINI, E.J. Dificuldades de professores de pré-escola no trabalho de integração de alunos com deficiência. Em: MANZINI, E.J. (Org.) **Integração do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica**. (p. 27-56). Marília (SP): UNESP Marília Publicações, 1999.

OKA, C.M.; NASSIF, M.C.M. Recursos escolares para o aluno com cegueira. Em: SAMPAIO, M.W. **Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão**. Rio de Janeiro (RJ): Cultura Médica, Guanabara Koogan, 2010.

PACHECO, R.V.; COSTAS F.A.T. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Rev. Educ. Especial**, n. 27, 2005. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2006/01/a12.htm>. Acessado em: 13 dezembro 2015.

PAPOUSEK, H.; BORNSTEIN, M.H. Didactic interactions: intuitive parental support of vocal and verbal development in human infants. Em: PAPOUSEK, H.; JÜRGENS, U.; PAPOUSEK, M. (Orgs.). **Nonverbal vocal communication: comparative and developmental approaches**. (p.209-229). Cambridge (USA): Cambridge University Press, 1992.

PELOSI, M.B. **Seminário internacional sociedade inclusiva**. (p. 183-187). PUC Minas. Belo Horizonte: Anais, 2003.

PENTEADO, R.Z.; SERVILHA, E.P.M. Fonoaudiologia em saúde pública/coletiva: compreendendo prevenção e o paradigma da promoção da saúde. **Distúrbio Comunicação**, v.16 (n. 1), p. 107-116, 2004.

PEPPÉ, S.J.E.; CLELAND, J.; GIBBON, F.E.; O'HARE, A.E.; MARTÍNEZ-CASTILLA, P. Expressive prosody in children with autism spectrum conditions. **J. Neurolinguistics**, v. 24, p. 41-53, 2011.

PEREIRA, D.S.C. O ato de aprender e o sujeito que aprende. **Constr. psicopedag.**, v. 18 (n. 16), p. 112-128, 2010.

RAMACHANDRAN, V.; OBERMAN, L. Broken Mirrors: A Theory of Autism. **Sci. Am.**, v. 295 (n. 5), p. 62-69, 2006.

RECTOR, M.; TRINTA, A.R. **Comunicação não verbal: A gestualidade brasileira**. 2ª Ed. Petrópolis (RJ): editora Vozes, 1986.

RELVAS, M.P. **Neurociência na prática pedagógica**. Rio de Janeiro (RJ): Wak Editora, 2012.

RIGGIO, R.E., TUCKER, J.; COFFARO, D. Social Skills and Empathy. **Personality Ind. Differences**, v. 10 (n. 1), p. 93-99, 1989.

ROTTA, N. Plasticidade cerebral e aprendizagem. Em: ROTTA, N.; OHLWEILER, L.; RIESGOS, R. (Orgs.). **Transtornos da aprendizagem: Abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. (p. 452-472). Porto Alegre (RS): Artmed, 2006.

RUELA, A. **O aluno surdo na escola regular. A importância do contexto familiar e escolar**. Lisboa (PT): Instituto de Inovação Educacional, 2001.

SAITOVITCH, A.; BARGIACCHI, A.; CHABANE, N.; BRUNELLE, F.; SAMSON, Y.; BODDAERT, N.; ZILBOVICIUS, M. Social cognition and the superior temporal sulcus: implications in autism. **Rev. Neurol.**, v. 168 (n. 10), p. 762-770, 2012.

SAKALOSKI, M.; ALAVARSI, G.; GUERRA, G.R. Fonoaudiólogo e Professor: Uma Parceria Fundamental. Em: SACALOSKI, M.; ALAVARSI, G.; GUERRA, G.R. **Fonoaudiologia na Escola**. (p. 19-24). São Paulo (SP): Lovise, 2000.

SALLES, H.M.M.L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O.L.; RAMOS, A.A.L. Ensino de Língua Portuguesa para Surdos. Caminhos para prática pedagógica. **Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos**. Brasília (DF): MEC, 2004.

SALOMÃO, N.M.R. A fala dirigida à criança e o desenvolvimento da linguagem infantil. Em: PICCININI, C.A.; ALVARENGA, P. (Org.). **Maternidade e paternidade: a parentalidade em diferentes contextos**. (p. 151-167). São Paulo (SP): Casa do Psicólogo, 2012.

SANCHES-FERREIRA, M. **Educação Especial Educação Regular, Uma História de Separação**. Porto (PT): Afrontamento, 2007.

SANTIN, S.; SIMMONS, J.N. Crianças Cegas Portadoras de Deficiência Visual Congênita. **Rev. Benjamin Constant**, n. 2, 1996.

SANTOS, J.B. A dialética da inclusão/exclusão na história da educação de alunos com deficiência. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 1 (n. 1), 2002.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro (RJ): WVA, 1997.

SASSAKI, R.K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Rev. Nac. Reabil.**, n. 24, p. 6-9, 2002.

SCHMIDT, C.; BOSA, C.A. Investigação do impacto do Autismo na família: revisão crítica da literatura e proposta de um novo modelo. **Int. Psicol.**, v. 2, (n. 7), p. 111-120, 2003.

SCHMIDT, C. Investigação do impacto do autismo na família: revisão crítica da literatura e proposta de um novo modelo. **Int. Psicol.**, v. 2 (n. 7), p. 111-120, 2011.

SCHMIDT, C.; BOSSA, A. "Attention." Em: ROBINSON, P. (Org.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge University Press, p. 3-32, 2001.

SCHWARTZMAN, J.S.; ASSUMPÇÃO, F.B. **Autismo Infantil**. São Paulo (SP): Memnon, 1995.

SEIDL-DE-MOURA, M. L. Interações sociais e desenvolvimento. Em: SEIDL-DE-MOURA, M.L.; MENDES, D.M.L.F.; PÊSSOA, L.F. (Org.). **Interação social e desenvolvimento**. (p. 19-36). Curitiba (PR): CRV, 2009.

SERRA, D. Autismo, **Família e Inclusão. Polêmica: Nossas certeza serão sempre provisórias**. v. 9 (n. 1), 2010. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/2693/1854>. Acessado em: 24 de julho de 2016.

SERRA, D.C.G; VILHENA, J. Entre a esperança e o limite: um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares. Rio de Janeiro. **Tese de**

**Doutorado – Departamento de Psicologia**, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 124p., 2008.

SILVA, M.; MULICK, J.A. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 29 (n. 1), p. 116-131, 2009.

SHOLL-FRANCO, A. Bases morfofuncionais do sistema nervoso Em: **Neuropsicologia Hoje**. (p. 25-48). 2ª Edição. Porto Alegre (RS): Grupo A Artmed, 2015.

SHOLL-FRANCO, A.; ARANHA, G. Cognição e Mídias: o uso de novas tecnologias nos processos de aprendizagem e memória. Cap. 2 (p. 7-32). Em: **As novas tecnologias para uma educação humanizadora**. Santa Maria (RS): Biblos editora, 2013.

SHOLL-FRANCO, A. Tecnologia para Aprender. **Rev. Neuroeducação**, v. 5, p. 42-49, 2015.

SHOLL-FRANCO, A.; ASSIS, T.; MARRA, C. Neuroeducação: caminhos e desafios. (p. 9-22). Em: **Caminhos da Neuroeducação**. ARANHA, G.; SHOLL-FRANCO, A. (Orgs). 2ª Ed. Rio de Janeiro (RJ): Ciências e Cognição, 2012.

SHOLL-FRANCO, A.; GUEDES, S.; MIGUEL, A.C. **Desenhando Emoções**. Rio de Janeiro (RJ): Ciências e Cognição, 40 p, 2014.

SILVA, M. **Metáforas e entrelinhas da profissão docente**. São Paulo (SP): Pioneira, 2004.

SILVA, O.G.; NAVARRO, E.C. A relação professor-aluno no processo ensino aprendizagem. **Rev. Eletrônica Univar**, v. 8, p.3, 2012. Disponível em: [http://www.univar.edu.br/revista/downloads/relacao\\_professor\\_aluno\\_processo.pdf](http://www.univar.edu.br/revista/downloads/relacao_professor_aluno_processo.pdf). Acessado em : 8 de novembro de 2015.

SILVA, M.; MULICK, J.A. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. **Psicol. Ciênc. Prof.**, v. 29 (n. 1), p. 116-131, 2009.

SILVEIRA, F.; NEVES, J. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. **Teor Pesq.**, v. 22 (n. 1), p. 79-88, 2006.

SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilingue para surdos**. Porto Alegre (RS): Mediação, 1999.

SMITH, A. The empathy imbalance hypothesis of autism: A theoretical approach to cognitive and emotional empathy in autistic development. **Psychological Rec.**, v. 59 (n. 3), p. 489-510, 2009.

SODRÉ, M.; SHOLL-FRANCO, A. Para enxergar, acenda a luz! **Ciência hoje das crianças**, n. 271, p. 13-15, 2015.

SOTO, J.A.; LEVENSON, R.W. Emotion recognition across cultures: The influence of ethnicity on empathic accuracy and physiological linkage. **Emotion**, v. 9 (n. 6), p. 874-884, 2009.

TESINK, C.M.; BUITELAAR, J.K.; PETERSSON, K.M.; VAN DER GAAG, R.J.; TEUNISSE, J.P.; HAGOORT, P. Neural correlates of language comprehension in autism spectrum disorders: when language conflicts with world knowledge. **Neuropsychologia**, v.49; n.5; p. 1095-104, 2011.

TOMASELO, M.; KRUGER, A.; RATNER, H. Cultural learning. **Behavioral and Brain Sci.**, v. 16, p. 495-552, 1993.

TOMASELLO, M.; CALL, J. **Primate cognition**. Oxford (UK): Oxford University Press, 1997.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Em: BERLINER,C. (trad.). São Paulo (SP): Martins Fontes, 2003a.

TOMASELLO, M. **Constructing a language: A usagebased theory of language acquisition**. Cambridge: Harvard University Press, 2003b.

TOMASELLO, M.; CARPENTER, M.; CALL, J.; BEHENE, T.; MOLL, H. In search of the uniquely human. **Behav. Brain Sci.**, v. 28 (n. 5), p. 721-727, 2005a.

TOMASELLO, M., CARPENTER, M., CALL, J., BEHENE, T., MOLL, H. Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. **Behav. Brain Sci.**, v. 28 (n. 5), p. 675- 691, 2005b.

TREVARTHEN, COLWYN. Intrinsic motives for companionship in understanding: their origin, development, and significance for infant mental health. **Infant Mental Health J.** v. 22 (n.1-2), p. 95-131, 2001.

UZIEL, D. O desenvolvimento do cérebro e do Comportamento. Em: LENT, R., (Org.) **Neurociência da Mente e Comportamento.** (p.90-108). Rio de Janeiro (RJ): Guanabara Koogan, 2008.

VAN AKEN, J.E. Management Research as a Design Science: articulating the research products of mode 2 knowledge production in management. **Br. J. Manag.**, v. 16 (n. 1), p. 19-36, 2005.

VELLOSO, R.L.; VINIC, A.A.; DUARTE, C.P.; DANTINO, M.E.F.; BRUNONI, D.; SCHWARTZMAN, J.S. Protocolo de Avaliação Diagnóstica Multidisciplinar da equipe de Transtornos globais do desenvolvimento vinculado à Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie. **Caderno de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 11 (n. 1), p. 9-22, 2011.

VITALIANO, C.R. Concepções de professores universitários da área de educação e do ensino regular sobre o processo de integração de alunos especiais e a formação de professores. 308f. **Tese de Doutorado em Educação - Universidade Estadual Paulista**, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2002.

VYGOSTKY, LEV. **Pensamento e linguagem.** São Paulo (SP): Martins Fontes, 1987.

WETHERBY, A.M.; CAIN, D.H.; YONCLAS, D.G.; WALKER, V.G. Analysis of intentional communication of normal children from the prelinguistic to the multiword stage. **J. Speech Hearing Res.**, v. 31, p. 240-252, 1988.

WILLIAMS, D.L.; GOLDSTEIN, G.; MINSHEW, N.J. Neuropsychologic functioning in children with autism: further evidence for disordered complex information-processing. **Child Neuropsychol.**, v.12, p. 279-88, 2006.

ZARO, M.A.; ROSAT, R.M.; MEIRELES, L.O.R.; SPINDOLA, M.; AZEVEDO, A.M.P.; BONINI-ROCHA, A.C.; TIMM, M.I. Emergência da Neuroeducação: a hora e a vez da neurociência para agregar valor à pesquisa educacional. **Ciências & Cognição**, v. 15, p. 199-210, 2010.

ZORZI, J.L. Aspectos Básicos Para Compreensão, Diagnóstico e Prevenção dos Distúrbios De Linguagem Na Infância. **Revista CEFAC**, v. 2 (n. 1), p. 1-5, 2000.

ZORZI, J.L.; HAGE, S.R.V. **PROC – Protocolo de observação comportamental: avaliação de linguagem e aspectos cognitivos infantis.** São José dos Campos (SP): Pulso Editorial, 2004.

## 8 APÊNDICES E ANEXOS

### 8.1 Apêndices

#### 8.1.1 Apêndice 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE BIOFÍSICA CARLOS CHAGAS FILHO  
CIÊNCIAS E COGNIÇÃO  
NÚCLEO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E ENSINO DE NEUROCIÊNCIAS



##### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

<b>Título do Projeto</b>	A promoção de linguagem emocional em contexto escolar inclusivo: confecção de material didático e instrucional para auxílio de profissionais da educação.
<b>Pesquisador Responsável</b>	Prof. Dr. Alfred Sholl Franco (CPF 014006547-42, RG 08472656-1 DETRAN-RJ) da Universidade Federal do Rio de Janeiro

##### ESCLARECIMENTOS INICIAIS PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Prezado Senhor (a):

Convidamos você a participar da referida pesquisa cujo objetivo é avaliar a percepção de educadores sobre a linguagem emocional para o desempenho comunicativo e social dos alunos em ambiente escolar. Caberá ao participante responder a um questionário dividido em quatro partes: a primeira, contendo uma versão deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Após leitura e aceite em participar você responderá a segunda parte composta de questões sobre seus dados demográficos. A terceira parte do questionário contém 14 (quatorze) assertivas (com cinco opções de respostas em escala quanto ao seu grau de concordância), 11 (onze) perguntas fechadas sobre a temática abordada nesta pesquisa (linguagem emocional no contexto escolar inclusivo de alunos com autismo, surdez e/ou cegueira) e 1 (uma) pergunta aberta sobre possíveis dúvidas e sugestões. Suas respostas nortearão a confecção de material didático voltado para uso do profissional da educação e outras produções científicas. Não há limite de tempo para realização. Estima-se o tempo mínimo de 10 minutos para que você o responda. Como este tempo pode gerar leve desconforto, você poderá interromper o preenchimento a qualquer momento. Inicialmente, não há qualquer benefício direto para o participante deste estudo, mas sua participação contribuirá para o desenvolvimento de um livro. Somente após o término do estudo poderemos concluir a presença de algum benefício específico, o qual será comunicado a todos os participantes e a população em geral através da divulgação científica dos resultados e informe quanto à disponibilização do material produzido através do portal da Organização Ciências e Cognição - ([www.cienciasecognicao.org](http://www.cienciasecognicao.org)). Para tanto, pedimos sua autorização e ressaltamos que em qualquer etapa do estudo, você terá acesso ao profissional responsável que poderá ser encontrado através do telefone (21) 98743-0444 ou pelo e-mail [assessoria@cienciasecognicao.org](mailto:assessoria@cienciasecognicao.org). Se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Sociedade de Educação, Cultura e Tecnologia de São Fidelis, Vila dos Coroados, São Fidelis, RJ – CEP 28.400-000 ou pelo telefone (22)2758-5654, de segunda a sexta-feira, das 8 às 16 horas, ou através do e-mail: [cep@censupeg.com.br](mailto:cep@censupeg.com.br). É garantida a liberdade de querer não participar do projeto de pesquisa ou de retirar o consentimento a qualquer momento, no caso da aceitação, sem que haja nenhum prejuízo. Além disso, garantimos seu direito à privacidade e à confidencialidade, de forma que os resultados e dados demográficos oriundos do preenchimento do questionário serão utilizados apenas para os fins propostos na pesquisa, de modo anônimo. Desta forma, as respostas mencionadas no



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE BIOFÍSICA CARLOS CHAGAS FILHO  
CIÊNCIAS E COGNIÇÃO  
NUCLEO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E ENSINO DE NEUROCIÊNCIAS



questionário serão de competência dos pesquisadores envolvidos no projeto, garantindo à você participante a proteção contra qualquer tipo de discriminação e ou estigmatização. Você terá o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa, quando em estudos abertos, ou de resultados que sejam do conhecimento dos pesquisadores envolvidos. Garantimos ainda que não haverá nenhuma despesa de sua parte para participar desta pesquisa e, em caso de dano pessoal, diretamente causado pelos procedimentos neste estudo (nexo causal comprovado), o participante terá o devido acolhimento por parte do pesquisador responsável. **A pesquisa respeitará as normas estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).**

#### CONSENTIMENTO

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações sobre o estudo acima citado, que li ou que foram lidas para mim.

Eu tive acesso aos contatos do Dr. Alfred Sholl Franco e decidi participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Deste modo, concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e sei que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízos e sem a perda de atendimento nesta Instituição ou de qualquer benefício que eu possa ter adquirido. Eu receberei uma via desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o pesquisador responsável por essa pesquisa. Além disso, estou ciente de que eu \_\_\_\_\_ (CPF: \_\_\_\_\_) e o pesquisador responsável deveremos rubricar todas as folhas desse TCLE e assinar na última folha.

\_\_\_\_\_  
Nome do participante da Pesquisa

Data: / /

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da Pesquisa

ALFRED SHOLL-FRANCO (pesquisador responsável)

Data: / /

## 8.1.2 Apêndice 2 - Questionário de Avaliação da Percepção do Profissional de Educação



Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Instituto de Biofísica Carlos Chagas Filho  
Ciências e Cognição  
Núcleo de Divulgação Científica e Ensino de Neurociência



Responsável pela aplicação do questionário: \_\_\_\_\_.

Local onde o questionário foi aplicado: \_\_\_\_\_.

Observações:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Participante: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_.

Formação acadêmica: \_\_\_\_\_.

Tempo de formado: \_\_\_\_\_. Pós-graduação : \_\_\_\_\_.

Atividade/ocupação:

( ) Professor de ensino regular.

( ) Professor de sala de recurso.

( ) Coordenador Pedagógico.

( ) Diretor.

( ) Mediador escolar.

( ) Outro. Se "Outro", especificar: \_\_\_\_\_.

1

Av. Carlos Chagas Filho, 373, CCS, Bloco G, Sala G0-015, Cidade Universitária (UFRJ),  
RJ 21941-902, Rio de Janeiro, Brasil - Phone: +55-21-987430444 Fax: +55-21-28208193  
Site: [www.cienciasecognicao.org/cecnudcen](http://www.cienciasecognicao.org/cecnudcen) e-mail: [cecnudcen@cienciasecognicao.org](mailto:cecnudcen@cienciasecognicao.org)



Abaixo listamos algumas assertivas. Informe seu grau de concordância ou discordância em relação a elas, com conceitos de 1 a 5 (1 = "concordo plenamente"; 2 = "concordo"; 3 = "não tenho opinião"; 4 = "discordo"; 5 = "discordo plenamente"). Se desejar, poderá justificar ou complementar suas respostas.

Questionário	Concordo plenamente	Concordo	Não tenho opinião	Discordo	Discordo plenamente
	1	2	3	4	5
1. Já trabalhei com alunos que apresentam Autismo, Deficiência Visual e/ou Deficiência Auditiva.					
2. Eu conheço as características comunicativas de escolares com Autismo, Deficiência Visual e/ou Deficiência Auditiva.					
3. Há necessidade de um profissional específico na escola para mediar a relação professor-aluno em turmas onde existem alunos com Deficiência Auditiva.					
4. Há necessidade de um profissional específico na escola para mediar a relação professor-aluno em turmas onde existem alunos com Transtorno do Espectro Autístico.					
5. Eu trabalho com alunos que apresentam Autismo, Deficiência Auditiva e/ou Deficiência Visual.					
6. Eu me sinto preparado (a) para auxiliar alunos que apresentam Deficiência Auditiva.					
7. A família atua ativamente no processo de aprendizagem da criança.					
8. Eu me sinto preparado (a) para auxiliar alunos que apresentam Autismo					
9. Eu me sinto preparado (a) para auxiliar alunos que apresentam Deficiência Visual.					
10. Eu conheço as características comportamentais de escolares com Autismo, Deficiência Visual e/ou Deficiência Auditiva.					
11. Minha formação acadêmica me preparou para lidar com indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais decorrentes do Autismo, da Deficiência Auditiva e/ou da Deficiência Visual.					
12. Há necessidade de um profissional específico na escola para mediar a relação professor-aluno em turmas onde existem alunos com Deficiência Visual.					
13. Eu sinto dificuldade em identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos com Autismo, Deficiência Auditiva e/ou Deficiência Visual.					
14. Eu conheço a natureza dos quadros de Autismo, Deficiência Visual e/ou Deficiência Auditiva e as características apresentadas no ambiente escolar.					



15. Na sua opinião, quão relevante são as habilidades do aluno em compreender e expressar estados emocionais para seu processo de aprendizado formal:

- é muito relevante  
 é relevante.  
 não tenho opinião.  
 é irrelevante.  
 é muito irrelevante.

16. Na sua opinião, em qual das situações listadas há maior impacto no desempenho acadêmico:

- Autismo.  
 Cegueira.  
 Surdez.  
 não é possível fazer essa correlação.

17. Na sua opinião, quão relevante são as habilidades do professor em identificar os estados emocionais de seus alunos durante o processo de ensino-aprendizagem:

- é muito relevante.  
 é relevante.  
 não tenho opinião  
 é irrelevante.  
 é muito irrelevante.

18. Na sua opinião, em qual das situações listadas há maior impacto na interação comunicativa:

- Autismo.  
 Cegueira.  
 Surdez.  
 não é possível fazer essa correlação.

19. Na sua opinião, qual (ou quais) profissional(ais) pode(em) promover a linguagem emocional dos alunos no contexto escolar:

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Pedagogo       | <input type="checkbox"/> Médico                 |
| <input type="checkbox"/> Professor.     | <input type="checkbox"/> Fonoaudiólogo.         |
| <input type="checkbox"/> Mediador.      | <input type="checkbox"/> Fisioterapeuta.        |
| <input type="checkbox"/> Psicopedagogo. | <input type="checkbox"/> Terapeuta ocupacional. |
| <input type="checkbox"/> Psicólogo.     | <input type="checkbox"/> Outro: _____.          |

20. Na sua opinião, atividades que promovam a linguagem emocional do escolar devem ter aplicação:

- individual.       coletiva.       não sei informar.



21. E quanto à abordagem, deve ser:

- lúdica (através de jogos e brincadeiras).  
 ocupacional – instrucional (treinamento).  
 teórica-expositiva.  
 outros: \_\_\_\_\_.

22. Na sua opinião, em qual das situações listadas há maior impacto comportamental:

- Autismo.  
 Cegueira.  
 Surdez.  
 não é possível fazer essa correlação.

23. Quanto ao seu interesse em realizar atividades/ações cuja finalidade é a de promover a linguagem emocional dos alunos, responda:

- não tenho esse interesse, pois não compete a mim.  
 não tenho esse interesse, pois não verifico essa necessidade.  
 gostaria de realizar, mas não sei como fazer.  
 já tentei, mas encontrei dificuldades de executar.  
 já realizei, mas não verifiquei resultados significativos.  
 não havia pensado sobre isso e vou procurar maiores informações sobre o assunto.  
 já realizo, mas gostaria de aprimorar os métodos.

24. Na sua opinião, atividades que promovam a linguagem emocional do escolar devem ter caráter:

- terapêutico.  
 pedagógico.  
 preventivo.  
 outros: \_\_\_\_\_.

25. Quanto à sua prática com atividades/ações cuja finalidade é a de promover a linguagem emocional dos alunos, responda:

- nunca** realizei com meus alunos.  
 **uma vez** realizei com meus alunos.  
 **algumas vezes** realizei com meus alunos. Quantas vezes? \_\_\_\_\_  
 **sempre** realizo com meus alunos.

**Pergunta livre:** Gostaria de acrescentar alguma opinião para a pesquisa?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### 8.1.3 Apêndice 3 - Capítulo de Livro

*Neurociências e Educação na Primeira Infância: progressos e obstáculos*

## **Treinamento e capacitação de professores e profissionais da Educação: importância para o ensino infantil**

*Anna Carolina Miguel, Fabrício Bruno Cardoso e Alfred Sholl-Franco*

---

### *Introdução*

A qualidade de vida de uma criança entre seu nascimento e os seis anos de idade pode determinar muito de sua vida adulta, tal como a contribuição que ele proporcionará para a sociedade. Isso se deve à primeira infância ser o período da vida que serve como base para todas as aprendizagens humanas (THOMAS e KNOWLAND, 2009). Um ambiente enriquecedor quanto aos aspectos afetivos e oportunidades de comunicação, associado à oferta de uma boa alimentação, são suportes fundamentais para ganhos cognitivos, do desenvolvimento da linguagem, das habilidades motoras, adaptativas e dos aspectos socioemocionais. Dessa forma, temos na primeira infância o ponto de partida para a construção de vida escolar de sucesso e o fortalecimento das relações sociais, o que proporcionará a formação de um adulto mais preparado para aprender a lidar com os desafios do cotidiano. Nesse sentido, a educação básica complementa a ação da família e por isso requer atenção especial de várias esferas (BRASIL, 2005: 2006).

O período do desenvolvimento infantil de 0 a 3 anos de idade é descrito por Piaget (1969) como a transição da fase sensório-motora para a pré-operacional, sendo de vital importância a exploração do ambiente e dos objetos presentes nele, visto que através dos seus sentidos e dos movimentos ela irá descobrir símbolos, palavras e números para representar o mundo, relacionando-se por sua perspectiva individual, fruto da percepção imediata. Em uma visão neurocientífica entende-se o aprendizado como um processo dinâmico no qual algumas aquisições de informações se sobrepõem a outras e que funções mais refinadas exigem cumprimentos de etapas anteriores funcionando como alicerces importantes na construção do conhecimento (SHOLL-FRANCO, BARRETO e ASSIS, 2014).

Mesmo compreendendo que a criança, por meios das suas vivências no decorrer de seu desenvolvimento, continuará aprendendo, a primeira infância destaca-se por ser um período fundamental ao funcionar como a inauguração da formação desse aprendiz. Essa inicia-se com

## 8.2 Anexos

### 8.2.1 Anexo 1 - Aprovação pelo Comitê de Ética

SOCIEDADE EDUCACIONAL -  
FACULDADE SÃO FIDÉLIS



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A PROMOÇÃO DE LINGUAGEM EMOCIONAL EM CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO: CONFEÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO E INSTRUCIONAL PARA AUXÍLIO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO.

**Pesquisador:** Alfred Sholl Franco

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 54856916.0.0000.8046

**Instituição Proponente:** SOCIEDADE DE EDUCACAO, CULTURA E TECNOLOGIA SAO FIDELIS LTDA -

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.478.717

##### **Apresentação do Projeto:**

A Metodologia encontra-se escrita de maneira clara e pertinente para projeto em questão.

##### **Objetivo da Pesquisa:**

Não colocam em risco a integridade física e moral humana

##### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Adequado aos procedimentos que serão executados em tal pesquisa.

##### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

nenhum

##### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Nenhuma

##### **Recomendações:**

Na leitura do termo de assentimento que o responsável do menor esteja presente.

##### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto encontra-se aprovado.

**Endereço:** Rua Emigdio Maia Santos, 1035

**Bairro:** Vila dos Coroados

**CEP:** 28.400-000

**UF:** RJ

**Município:** SAO FIDELIS

**Telefone:** (22)2758-5654

**E-mail:** cep@censupeg.com.br

Continuação do Parecer: 1.478.717

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O pesquisador responsável deve ficar atento aos prazos dos relatórios semestrais da pesquisa.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_692548.pdf	05/04/2016 16:23:04		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoedesquisadetalhado.doc	05/04/2016 16:22:38	Alfred Sholl Franco	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.doc	05/04/2016 16:21:32	Alfred Sholl Franco	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaoinstituicaooparticipante.doc	05/04/2016 15:48:42	Alfred Sholl Franco	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeassentimentoacimadedozeanos.doc	05/04/2016 15:40:17	Alfred Sholl Franco	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoassentimentoseteadozeanos.doc	05/04/2016 15:38:31	Alfred Sholl Franco	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleprofessoressegundafase.doc	05/04/2016 15:36:15	Alfred Sholl Franco	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleprofessoresprimeirafase.doc	05/04/2016 15:35:11	Alfred Sholl Franco	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_AUTORIZACAO_RESPONSABLE_LEGAL.doc	05/04/2016 15:32:10	Alfred Sholl Franco	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Rua Emigdio Maia Santos, 1035

**Bairro:** Vila dos Coroados

**CEP:** 28.400-000

**UF:** RJ

**Município:** SAO FIDELIS

**Telefone:** (22)2758-5654

**E-mail:** cep@censupeg.com.br

SOCIEDADE EDUCACIONAL -  
FACULDADE SÃO FIDÉLIS



Continuação do Parecer: 1.478.717

SAO FIDELIS, 05 de Abril de 2016

---

**Assinado por:**  
**Fabricao BRUNO CARDOSO**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Rua Emigdio Maia Santos, 1035

**Bairro:** Vila dos Coroados

**CEP:** 28.400-000

**UF:** RJ

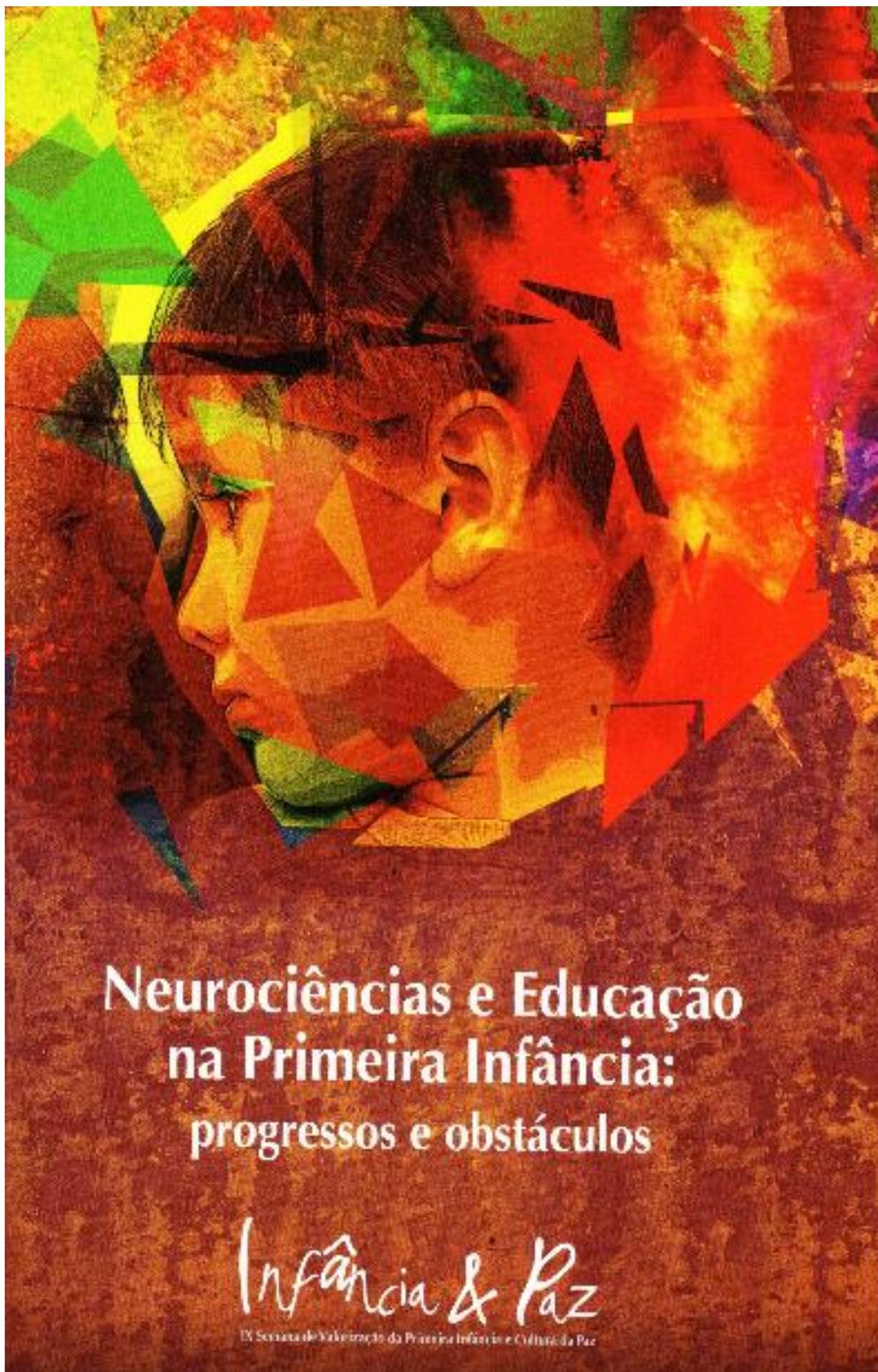
**Município:** SAO FIDELIS

**Telefone:** (22)2758-5654

**E-mail:** cep@censupeg.com.br

Página 03 de 03

**8.2.2 Anexo 2** - Capa do Livro “Neurociências e Educação na Primeira Infância: Progressos e Obstáculos”



### 8.2.3 Anexo 3 - Dados Catalográficos do “Neurociências e Educação na Primeira Infância: Progressos e Obstáculos”

Comissão de Valorização da Primeira Infância e Cultura da Paz  
Senado Federal  
primeirainfancia@senado.leg.br

Esta obra pode ser adquirida na Livraria do Senado Federal

Informações: <https://www12.senado.leg.br/institucional/programas/primeira-infancia>

2016 | Neurociências e Educação na Primeira Infância: progressos e obstáculos

© Todos os direitos reservados.

Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida por qualquer meio, sem a prévia autorização da Comissão de Valorização da Primeira Infância e Cultura da Paz Senado Federal

Organização do livro: Marcia Alvaro Barr

Capa: Tiago Palma

Projeto gráfico: Tiago Palma

Diagramação: Secretaria de Editoração e Publicações – Segraf

Apoio: Bananazoo Design

Barr, Marcia, Organizadora

Neurociências e Educação na Primeira Infância: progressos e obstáculos / Marcia Alvaro Barr. – Brasília; Senado Federal; Comissão de Valorização da Primeira Infância e Cultura da Paz, 2016

156 p. ; il

ISBN: 978-85-7018-761-1

1. Pediatria. 2. Neurociência. 3. Psicologia. 4. Psiquiatria. 5. Neonatologia. 6. Educação. 7. Epigenética. 8. Primeira Infância – Saúde Mental. 9. Criança – Desenvolvimento Integral. 10. Saúde da mulher – depressão pré e pós-parto. 11. Transtornos do Espectro do Autismo. 12. Nutrição e desnutrição. 13. Primeira Infância – Educação Sexual. Barr, Marcia Alvaro.

CDD: 610

**8.2.4 Anexo 4 - Folha de Rosto do “Neurociências e Educação na Primeira Infância: Progressos e Obstáculos”**

---

***Neurociências e Educação na Primeira Infância:***  
*progressos e obstáculos*

**Organização** { ***Marcia Alvaro Barr***

## 8.2.5 Anexo 5 - Primeira Página do Sumário do Livro “Neurociências e Educação na Primeira Infância: Progressos e Obstáculos”

# Sumário

---

- 7**      *Prefácio*
- 9**      *Os autores*
- Artigos*
- 17**     *O sentimento de segurança – peça chave da prevenção precoce*  
Françoise Molenat
- 20**     *Inato ou Adquirido: Como Fatores Epigenéticos Influenciam o Desenvolvimento Infantil*  
Fabiola Cristina Ribeiro Zucchi
- 23**     *Impacto da depressão, ansiedade e estresse durante a gravidez no feto e no recém-nascido: interações biocomportamentais perinatais entre a mãe e a criança*  
Jaqueline Wendland
- 38**     *Modalidades de intervenção para crianças típicas e atípicas: suas fronteiras e limitações*  
Ana Paula Lofrano Stefani,  
Camilla Teresa M. Mazetto, e Maria Clara Nassif
- 49**     *Novas Abordagens sobre o autismo*  
Bernadette Rogé
- 60**     *Deteção precoce de risco para o autismo e processo diagnóstico: interdisciplina e política pública*  
Claudia Mascarenhas Fernandes
- 68**     *Nutrição, Sono e Atividade física: Três importantes pontos de sustentação para o desenvolvimento cognitivo pleno e saudável*  
Bruno Henrique Silva Araujo; Sérgio Gomes da Silva; Francisco Paulino Dubiela

## 8.2.6 Anexo 6 - Segunda Página do Sumário do Livro “Neurociências e Educação na Primeira Infância: Progressos e Obstáculos”

- 78** *Relevância da Pesquisa em Desnutrição Durante o Desenvolvimento Cerebral*  
Francisco Romero Cabral, Laila Brito Torres, Bruno Henrique Silva Araujo, Bolivar Saldanha Sousa, Larissa Rolim de Oliveira
- 84** *Literatura infantil e relação pais-criança: o papel dos livros nas psicoterapias pais-bebê*  
Jaqueline Wendland
- 88** *Agir para prevenir: o exemplo do programa Parler Bambin*  
Sophie Kern
- 92** *Desenvolvimento de habilidades socioemocionais na escola e a experiência bem-sucedida do Método FRIENDS: quando as neurociências e a educação se encontram pelo caminho da psicologia positiva.*  
Larissa Zeggio e Laila B. Torres
- 109** *Treinamento e capacitação de professores e profissionais da Educação: importância para o Ensino Infantil*  
Anna Carolina Miguel, Fabrício Bruno Cardoso e Alfred Sholl-Franco
- 121** *Educação sexual na Primeira Infância como instrumento protetivo no desenvolvimento integral da criança e na prevenção da violência de gênero nas escolas e na família*  
Maria Cristina Milanez Werner
- 137** *Brincar – como ele desenvolve as competências que preparam para a vida*  
Marilena Flores Martins e Eliana Tarzia Iasi
- 147** *Importância dos espaços urbanos e direito à cidade para a educação, saúde e desenvolvimento da criança*  
Irene Quintáns Pintos