

## RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS

Raquel Souza Zaidan Nassri<sup>1</sup>

Ádila da Silva Vaz<sup>2</sup>

Thaís de Souza Laurêncio<sup>3</sup>

**RESUMO:** A educação inclusiva busca o direito de todos e a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, atestando a importância de que todos os alunos possam aprender. Sendo assim, é importante conhecer e problematizar as relações interpessoais que ocorrem no ambiente escolar e que podem impactar positiva ou negativamente na inclusão de alunos com deficiências, bem como na sua aprendizagem e desenvolvimento. Diante dessa necessidade, este trabalho tem como objetivo apresentar a observação e análise das relações interpessoais estabelecidas pelos alunos com deficiências matriculados em uma escola do município de Jequié-BA. Trata-se de um relato de experiência, com vivências a partir das disciplinas de Estágio Supervisionado II e III, cursadas como requisito para formação em curso de Pedagogia. Foi possível perceber que as relações interpessoais das crianças com deficiências no contexto observado, são menos frequentes, incluem comportamentos conflituosos, além de serem dificultadas por algumas formas de abordagens pedagógicas e questões características às próprias deficiências.

**Palavras chaves:** Deficiências. Inclusão. Relações interpessoais.

2695

**ABSTRACT:** Inclusive education seeks the rights of all and equal conditions for access and permanence at school, attesting to the importance of all students being able to learn. Therefore, it is important to know and discuss the interpersonal relationships that occur in the school environment and that can positively or negatively impact the inclusion of students with disabilities, as well as their learning and development. Given this need, this work aims to present the observation and analysis of interpersonal relationships established by students with disabilities enrolled in a school in the city of Jequié-BA. This is an experience report, with experiences from the Supervised Internship II and III subjects, taken as a requirement for training in a Pedagogy course. It was possible to notice that the interpersonal relationships of children with disabilities in the observed context are less frequent, include conflicting behaviors, in addition to being hampered by some forms of pedagogical approaches and issues characteristic of the disabilities themselves.

**Keywords:** Disabilities. Inclusion. Interpersonal relationships.

---

<sup>1</sup>Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador-BA. Tutora e orientadora de Trabalhos de Conclusão de Curso no Curso de Pedagogia EaD da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) Coordenadora das Salas de Recursos Multifuncionais na rede municipal do Município de Itabuna-BA.

<sup>2</sup>Licencianda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus -BA. Professora Licenciada em ciências biológicas.

<sup>3</sup> Licencianda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus -BA. Auxiliar de professor na educação infantil.

As relações sociais das pessoas com deficiências vem passando por um longo período de transformações ao longo da história da humanidade. Já houve momentos históricos em que as pessoas com alguma deficiência podiam ser mortas, exiladas, abandonadas por sua própria comunidade e afastadas do convívio social. O desenvolvimento da ciência, e as novas formas de produzir conhecimento, possibilitaram um novo entendimento, e novas formas de relações sociais foram se produzindo.

Atualmente, há maior compreensão sobre conviver e respeitar as diferenças, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Nos dias atuais a idéia mais aceita é a de que a diversidade é típica do ser humano e precisa ser reconhecida e respeitada. São muito relevantes os indicadores legislativos dessas mudanças, especialmente a partir de mil novecentos e noventa, com a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994). E no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (1996), e a Lei Brasileira de Inclusão 13.146/15 (2015).

Com base nesses avanços, ocorreu a elevação no número de alunos com deficiências matriculados nas escolas, o que ocasionou também, maior interesse nas investigações científicas sobre as formas pelas quais esses alunos se inserem nos objetivos escolares de desenvolvimento, socialização e aprendizagem. Estamos caminhando nesse processo, mas há muito ainda a ser feito, acreditamos que a escola é uma grande frente de luta pela inclusão, pelo desenvolvimento de relações saudáveis, respeitadas e empáticas entre pessoas com e sem deficiência.

Apesar das mudanças sociais, e do estabelecido na legislação, os obstáculos para as crianças com deficiências na sociedade e na escola, ainda são muitos. O comportamento social está muito fundamentado em formas de pensar que historicamente instituíram comportamentos de exclusão, e mantiveram a discriminação de pessoas com deficiências.

Assim, neste trabalho, construímos um relato de experiência com ênfase nos obstáculos humanísticos e nas barreiras atitudinais, que dificultam a efetiva inclusão dos alunos com deficiências nas escolas, por meio das relações entre as pessoas neste ambiente: professores, alunos, famílias e a coletividade que faz parte do universo escolar.

O tema deste nosso trabalho, surgiu nas vivências ocorridas durante os Estágios Supervisionados II e III realizados para conclusão do curso de Pedagogia na modalidade a distância, na Universidade Estadual de Santa Cruz. Os estágios foram desenvolvidos entre o segundo semestre do ano de 2022 e o primeiro semestre de 2023, entre os meses de setembro a novembro de 2022 e os meses de maio a junho de 2023. A partir deles, foi possível observar

as dificuldades nas relações interpessoais entre os alunos que apresentam alguma deficiência e seus pares, em grande parte influenciadas por atitudes que ocasionam a exclusão, mas que também refletem um amplo contexto de questões estruturais.

O estágio foi desenvolvido em uma escola municipal localizada na cidade de Jequié, na Bahia, em um dos bairros periféricos da cidade. A escola oferta turmas de 1º ao 5º ano e recebe alunos do próprio bairro e adjacências. O nível socioeconômico dos alunos varia entre muito baixo e baixo, e a maioria dos pais ou provedores dessas famílias trabalham no comércio da cidade.

Em relação a estrutura física da escola e suas dependências, a instituição dispõe de um espaço amplo, bastante arejado e com muitas áreas para o lazer, ambientes propícios para atividades ao ar livre, salas de aulas amplas e climatizadas. Uma parte da escola apresenta elementos de acessibilidade como portas largas, piso tátil e rampas, porém outra parte não está adaptada. Há uma escada para ter acesso a uma das áreas, com um elevador que não está pronto para uso. Os banheiros e mobiliários são adaptados ao tamanho das crianças, porém não há banheiros adaptados a alunos em cadeira de rodas.

A escola conta com uma Sala de Recursos Multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE). Percebemos no dia a dia da escola, que a Sala é muito procurada e os profissionais nem sempre conseguem dar conta da demanda existente. Quando há a suspeita de que algum aluno apresenta alguma deficiência, este é encaminhado para o atendimento a fim de fazer uma análise prévia, para posterior conversa com os pais e então são feitos os demais encaminhamentos. Os alunos da escola são atendidos ao menos uma vez na semana pelos profissionais da sala do AEE.

As turmas observadas nos estágios foram uma turma do quinto ano com vinte alunos matriculados e uma turma de terceiro ano com quinze alunos, sendo que nas duas turmas nem todos os alunos eram frequentes. Cada turma conta com uma professora. Iremos nos referir a professora do quinto ano como professora Ana e a do terceiro ano como professora Beatriz. As professoras das duas turmas são licenciadas em Pedagogia, funcionárias efetivas, já trabalham há muitos anos na escola e têm bastante experiência profissional.

Durante os dois estágios, tivemos contato com quatro alunos que apresentaram algum tipo/suspeita de deficiência, sendo dois de cada turma. É com base nas observações realizadas em torno desses alunos, que iremos desenvolver as discussões empreendidas neste trabalho.

Aos alunos do quinto ano, iremos nos referir como Clara e Davi. E aos do terceiro ano, como Erick e Fabiana. Todos os nomes são fictícios para preservar a identidade das pessoas envolvidas. A aluna Clara tem doze anos e apresentou à escola um laudo de deficiência intelectual. O aluno Davi tem onze anos, apresentou à escola um laudo de autismo e tem baixa visão. O aluno Erik tem sete anos, tem traços de autismo apontados por uma avaliação feita pelas profissionais da sala de AEE e também por relatos da professora regente. Não possui laudo médico. A aluna Fabiana tem nove anos e apresentou laudo de síndrome de Williams.

Consideramos como relevante esclarecer as definições dos termos Educação Inclusiva e Educação Especial, já que os mesmos são muitas vezes interpretados de maneira confusa. É de suma importância entender a diferença entre esses termos para que a temática tratada seja compreendida da maneira mais clara possível. A Educação Inclusiva “é, aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades” (ARANHA, 2024, p. 7). Ou seja, o termo se refere a uma educação acessível, para todos e que valorize a diversidade. O texto da Declaração de Salamanca, conferência mundial realizada pela UNESCO em 1994, na Espanha, nos diz que:

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com as comunidades (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5).

Já a Educação Especial, é uma modalidade de educação escolar que atende aos alunos com deficiências e/ou transtornos e que precisam de uma atenção direcionada a sua necessidade. Sendo assim, a Educação Especial tem por objetivo oferecer recursos que facilitem o cotidiano desses alunos no ambiente escolar. De acordo com a Política Nacional da Educação Especial:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008, p. 15).

Sobre quem são os alunos com deficiências, a Resolução CNE/CEB no 2, de 11 de setembro de 2001- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Artigo 5º nos traz que:

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

E, de modo complementar, a Lei 13146 de 06 de julho de 2015 - lei brasileira de inclusão - Art. 2 assim define o termo “pessoa com deficiência”:

[...] pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. § 1 A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: (Vigência) I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III - a limitação no desempenho de atividades; e IV - a restrição de participação.

Então, para falar das relações interpessoais dos alunos com deficiências na escola, consideramos o termo inclusão de alunos com deficiências, nas formas como descrito acima.

No que se refere às relações interpessoais e o desenvolvimento humano, Vygotski (2000, p. 24) aponta que “através dos outros constituimo-nos.” Em outros termos, essa ideia do autor revela a importância das relações na construção e no desenvolvimento do indivíduo. É através das relações interpessoais que o homem se estrutura, cercado por estímulos, interações, diálogos, convivências, trocas e contribuições mútuas.

Vygotsky (1991, p. 41) também nos ajuda a entender a importância das interações sociais para o desenvolvimento e a aprendizagem. Segundo ele “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos”. É na interação com o outro que a criança internaliza o arcabouço cultural, socialmente aceito e historicamente desenvolvido, nesse processo estão envolvidos aspectos cognitivos e afetivos.

Antunes (2007, p. 9), nos apresenta uma concepção de relações interpessoais, segundo a qual:

Relações interpessoais é o conjunto de procedimentos que, facilitando a comunicação e as linguagens, estabelece laços sólidos nas relações humanas. É uma linha de ação que visa, sobre bases emocionais e psicopedagógicas, criar um clima favorável à escola (escola) e garantir, através de uma visão sistêmica a integração de todo pessoal envolvido, por meio de uma colaboração confiante e pertinente.

Na escola, as relações interpessoais envolvem o comportamento das pessoas umas com as outras, todo seu arcabouço de sentimentos, valores, desejos que estão presentes nessas relações e suas influências no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. É

importante salientar a convivência dos alunos entre si, o estar com o outro e as transformações decorrentes desse processo (FARIAS, 2007).

Nós, seres humanos, apresentamos a “capacidade de nos relacionar de forma consciente e voluntariamente uns com os outros.” (PINTO, 2014, p. 13). Essas relações são baseadas em interações entre os pares que ocorrem desde a infância e se seguem por toda a vida. Infelizmente, nos diversos meios sociais, temos convivido com o desafio de desenvolver relações com o diferente, de conviver com as pessoas que talvez tenham uma forma distinta de viver e pensar, mas que precisam e têm o direito de serem compreendidas e incluídas. A escola pode se tornar o lócus impulsionador dessa mudança ao promover relações que atentem para todos e não permitindo que as nossas crianças, futuramente adultos, perpetuem a marginalização e estigmatização das pessoas com deficiências.

Ao falarmos de relações interpessoais no ambiente escolar, não podemos deixar de refletir sobre o ser humano enquanto ser transformador, capaz de problematizar suas relações e promover mudanças necessárias dentro de sua realidade. Para Pinto (2014, p. 14):

Nas interações criança-criança e professor-criança, a troca de experiência e informação favorece o conhecimento, possibilitando aos alunos não só a apropriação do conhecimento cultural, mas também sua análise sobre o meio e a consciência de seu papel como ser humano transformador.

2700

A educação, portanto, tem um papel privilegiado na desmistificação de conceitos, na luta contra preconceitos e discriminações, na problematização das relações interpessoais, na construção de uma sociedade para todos e na sua própria mudança enquanto ambiente social este, por vezes, bastante estigmatizador.

Toda relação social é uma relação educativa. Isso significa que a mediação do outro amplia minhas capacidades e transforma qualitativamente minhas necessidades. Só existo na relação com o outro. Pode-se dizer que não sou resultado de uma concepção ou mensuração. Toda relação encerra uma atividade, um trabalho, um saber e um tipo de apropriação do mundo (BIANCHETTI; FREIRE, 2006, p. 78).

A promoção de relações interpessoais positivas na escola, deve ocorrer através do diálogo e práticas que desenvolvam valores inclusivos que encorajem o respeito, ampliem a participação de todos, valorizem igualmente todas as crianças, incentivem a cooperação e ajuda mútua e desenvolvam a compreensão entre semelhanças e diferenças (BOOTH; AINSCOW, 2011). Tais valores, quando estão no centro das relações escolares, possibilitam a superação de preconceitos e discriminações. Para tanto, é importante que o professor, como facilitador do processo de ensino e aprendizagem, mantenha uma postura mais afetuosa, flexível e que apresente ele mesmo, maior tranquilidade e aceitação em relação às diferenças.

Sobre isso (ALVES, 2012, p. 48) destaca que:

[...] as interações sociais, a família interagir com a escola, as afetividades, a boa comunicação entre os personagens da escola e o aluno, a possibilidade de uma boa vivência social entre todos, tudo isso cria um desempenho importante na formação da personalidade da criança.

Toda criança, ao adentrar o ambiente escolar traz consigo conhecimentos prévios de relações construídas em outros espaços de convivência do seu cotidiano, como o ambiente familiar. A família é onde ocorrem as primeiras relações, e onde se fundamentam também, as primeiras referências. Assim, o ambiente familiar é uma base para o desenvolvimento humano, levando em consideração os seus costumes, aspectos sociais e valores.

Concordamos com Del Prette (2005, p. 79) em relação à sua ideia de que “além das condições "incidentais" de promoção de habilidades sociais, a escola pode assumir um papel mais ativo nessa aprendizagem (...)”. O desenvolvimento de habilidades sociais também é preconizado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (MEC, 2017, p. 6), que apresenta o conceito de competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

Assim, para poder ensinar bem, é preciso saber compreender os alunos em seu contexto familiar e também social, suas necessidades e particularidades. Esse é um dos caminhos possíveis para que a escola seja um ambiente de aprendizagem com mais qualidade e leveza, já que ele favorece a compreensão sobre os comportamentos, que são em grande parte, influenciados pelas condições concretas de vida.

2701

Creio que a questão fundamental diante de que devemos estar educadoras e educadores, bastante lúcidos e cada vez mais competentes, é que nossas relações com os educandos são um dos caminhos de que dispomos para exercer nossa intervenção na realidade a curto e em longo prazo. Neste sentido e não só neste, mas em outros também, nossas relações com os educandos, exigindo nosso respeito a eles, demandam igualmente o nosso conhecimento das condições concretas de seu contexto, o qual os condiciona (FREIRE, 1996. p.79).

No que se refere aos alunos com deficiências, além de conhecer e considerar as condições de vida, o ambiente familiar, social e seus valores, e manter uma postura de aceitação e flexibilidade, é importante também que seja garantida aos professores uma formação inicial e continuada que os possibilite conhecer as características das deficiências que condicionam comportamentos e que poderão estar presentes em suas salas de aula. A formação continuada é um importante meio de construir conhecimentos necessários para empreender um ensino inclusivo e ações mais assertivas em sala de aula.



A Declaração de Salamanca (1994, p. 4) indica que a formação de professores é um dos eixos para a promoção da inclusão, fazendo um apelo a comunidade internacional e aos governos para que possam “garantir que, no contexto duma mudança sistêmica, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas”. É necessário, também que o próprio professor busque conhecimentos sobre a Educação Especial e se disponha a continuar em formação.

Mantoan (2003, p. 31) faz um alerta sobre os rumos da inclusão escolar e chama a atenção para o fato de que

Não estamos caminhando decisivamente na direção da inclusão, seja por falta de políticas públicas de educação apontadas para estes novos rumos, seja por outros motivos menos abrangentes, mas relevantes, como pressões corporativas, ignorância dos pais, acomodação dos professores.

Ainda segundo a autora, nós, professores, que fazemos a escola, precisamos assumir o poder sobre ela para fazer a educação acontecer, combatendo o ceticismo e a acomodação. (MANTOAN, 2003). Sendo assim, para favorecer o desenvolvimento de todos e efetivar a inclusão, é necessário mobilizar todo o ambiente escolar e os atores sociais que o compõem a fim de promover boas relações interpessoais.

2702

Nossa atuação nos estágios supervisionados II e III indicou que, no nosso contexto de observação, as relações interpessoais entre os alunos com e sem deficiências são reduzidas ou expressam poucos vínculos positivos. Nosso relato está em conformidade com o observado por Pinheiro, Silva e Sebastián-Heredero (2021). Eles realizaram um estudo sobre as relações interpessoais entre alunos com deficiência intelectual e seus pares em turmas de ensino fundamental I de três escolas municipais localizadas na cidade de Dourados/MS. O estudo foi desenvolvido com base em entrevistas e observações com 268 alunos, dentre os quais, 13 com deficiência intelectual. Os autores perceberam que as relações em sala de aula e nos demais espaços escolares, não foram satisfatórias e os alunos com alguma deficiência eram mais rejeitados do que aceitos por seus colegas.

No nosso estudo, observamos quatro alunos, entre os quais está a aluna Clara. Ela tem doze anos, apresenta deficiência intelectual é aluna do quinto ano, da professora Ana. A deficiência intelectual “não é caracterizada como sendo uma doença, e sim uma limitação atribuída a alguns sujeitos, que em sua grande maioria apresenta o funcionamento cognitivo que não corresponde à média esperada para a idade” (LEITE, 2022, p. 749). Verificamos que



Clara apresentava atraso no seu desenvolvimento, dificuldade para aprender e realizar tarefas do cotidiano e interagir socialmente.

Em nossas observações percebemos um afastamento dos colegas para com ela. A aluna não tinha profissional de apoio escolar e frequentava a sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado) uma vez por semana para um acompanhamento pedagógico individualizado. Apresentava comportamento agitado, ativo e falante. Recusava-se a fazer as atividades propostas na sala de aula, ainda que estivessem de acordo às suas necessidades e interesses. Relutava para fazer ou iniciar tarefas que exigissem esforço mental constante por muito tempo, o que se justifica por ela apresentar dificuldade de concentração. Discutia oralmente com os colegas de maneira frequente, tinha dificuldade em aguardar sua vez nos jogos, na sala de aula, em filas e outras situações do cotidiano; evitava excessivamente toques e contatos físicos comuns; precisa lidar melhor com regras e limites.

Não havia disponibilização de atividades adaptadas para a aluna, sendo que por vezes a professora exigia que ela fizesse as mesmas atividades do restante da turma, em outros momentos a deixava à vontade para escolher fazer ou não. Conforme o artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades especiais “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

2703

Elas consistem em modificações intencionais que os professores possam realizar nas atividades propostas, nas avaliações, nas formas de abordagem do conhecimento, para oferecer melhores condições de aprendizagem a cada aluno, dentro das suas necessidades. Em reconhecimento às características e necessidades dos aprendizes e movidos pela crença na possibilidade de desenvolver suas potencialidades é que devemos adequar a proposta curricular adotada para que nenhum aluno seja excluído do direito de aprender e de participar. Trata-se de mais uma estratégia para favorecer a inclusão educacional escolar de quaisquer alunos (CARVALHO, 2014, p. 103).

Percebemos a partir do caso dessa aluna, e de outros que iremos detalhar à frente, que esses e outros direitos lhes têm sido negados, o que impede a plena inclusão dos alunos com deficiência em classes regulares e impacta nas relações interpessoais desses alunos com seus pares, já que eles ficam deslocados e desassistidos em suas necessidades.

A adequação curricular seria essencial para o desenvolvimento de Clara, mas não acontecia por uma série de fatores, entre eles, formação insuficiente de professores e ausência de um profissional de apoio escolar que pudesse oferecer atenção mais individualizada. Também poderiam ter sido úteis, materiais como jogos, elementos lúdicos,

livros, itens tecnológicos e mesmo de papelaria, que estivessem em fácil acesso, com boa quantidade e qualidade, para serem usados nas adequações.

Percebemos também, que Clara gostava de ouvir histórias e desenhar. Ela desenhava sem considerar proporções de tamanho ou orientação de espaço, com traços bastante simples, quase sem detalhes. Algumas vezes durante o estágio ela nos presenteou com desenhos. Em nossa intervenção buscamos usar o desenho como forma de expressão nas atividades propostas. Promovemos momentos de leitura em dupla entre um aluno que sabia ler e outro que não sabia. Ela não gostava de fazer dupla com ninguém, preferia ficar sozinha na maior parte do tempo. Pedia para que nós lêssemos para ela, e assim fazíamos. Estas leituras e outras pequenas intervenções que fizemos, serviram para promover uma aproximação entre nós e a aluna, que em alguns momentos demonstrou um comportamento afetuoso e amável, resultando em contato físico e até abraços. Inferimos, portanto, que quando o professor se porta com afetuosidade e flexibilidade, surge uma abertura para que os alunos demonstrem um comportamento mais receptivo. Essa mudança no nível das relações favoreceu para que em momentos seguintes ela estivesse mais segura para aceitar a presença de um colega e expressar as suas necessidades de forma menos intempestiva. Certamente, se o estágio tivesse maior tempo de duração, poderíamos ter presenciado melhor a sua evolução.

2704

Outro aluno observado, foi Davi. Ele é uma criança com diagnóstico de autismo e tem baixa visão. Apresenta comportamento sociável, ativo, é verbal, mas com um pouco de disfemia na comunicação oral. Percebemos algumas interações entre ele e os colegas, porém muitas delas foram permeadas por conflitos. Segundo a professora, esse aluno teve uma profissional de apoio escolar logo no início do ano letivo, porém ela saiu da função pouco tempo depois de ter chegado. Ele ficou sem cuidadora por algum tempo, e foi durante nosso estágio que chegou outra cuidadora para acompanhá-lo. No momento em que ficou sem cuidadora, ele realizou poucas atividades, já que a professora, segundo ela mesma, não conseguia dar o suporte necessário para ele e para o restante da turma ao mesmo tempo.

O aluno traz características próprias do autismo, como anormalidade nas interações sociais, e pouco diálogo com os colegas. Ele conversava pouco com a professora, não mantinha contato físico, só participava da aula quando a professora fazia perguntas diretamente para ele. Quando foi disponibilizada uma cuidadora para o aluno, esta se sentava ao seu lado e direcionava, levava alguns jogos e atividades pedagógicas para ele. A cuidadora não o acompanhava durante o intervalo, momento em que ele brincava com os colegas.

Por sua preferência, Davi gostava de sentar-se no mesmo lugar todos os dias, distante da professora, e um pouco afastado dos colegas. Sua interação com os colegas mudava durante o intervalo, momento em que ocorriam atividades de jogos e brincadeiras. Ele interagia com os colegas nessas atividades, porém tinha dificuldade de manter a calma e rapidamente se envolvia em discussões e agressões, se colocando em situações arriscadas por ficar sem a companhia de um responsável durante esses momentos. Percebemos que o aluno precisa lidar melhor com regras e limites, aprender a estabelecer o diálogo em lugar de atitudes mais ríspidas. Por essas questões, alguns colegas preferiram se afastar dele. No caso de Davi, consideramos que sobressaía-se a necessidade de uma orientação mais próxima, que oferecesse a ele meios para refletir e lidar melhor com algumas características que são muito próprias do autismo.

Erick, com sete anos, aluno do terceiro ano, da professora Beatriz, apresenta suspeita de Autismo. Segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria (2019, p.1) “o Autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento, marcado por comprometimentos nas habilidades de comunicação social e pela presença de padrões de comportamentos estereotipados, repetitivos e restritos.”

Erick tem um comportamento tranquilo, pacífico, com estabelecimento de poucas relações com seus pares. Os seus colegas de classe não se aproximavam ou se referiam a ele e o único momento em que ele interagia com os colegas era durante o intervalo. Ele apresenta linguagem verbal, entretanto parece ter dificuldade para estabelecer e manter diálogos. Durante nossa observação, raramente ouvimos a sua voz, ou o vimos sair do seu lugar. Ele não comunicava as suas necessidades, como idas ao banheiro. Sua postura corporal era frequentemente com o tronco abaixado. No intervalo ele brincava com os colegas, essas interações eram incentivadas por algumas crianças que o chamavam para brincar.

Em relação à aprendizagem, percebemos que ele requer atenção constante da professora para compreender, iniciar e finalizar suas tarefas escolares, poucas vezes a professora o auxiliou pois alegava não ter condições de dar suporte para ele e para o restante da turma. Ele não tinha profissional de apoio escolar. Durante nossa intervenção, buscamos criar um ambiente de maior liberdade, com propostas que estimularam o diálogo, a interação e a cooperação. Nesse percurso percebemos que esse aluno começou a interagir, passou a se movimentar pela sala, se comunicar e a se envolver em brincadeiras. Em uma atividade ele se expressou através de desenhos, e quando questionado falou sobre o seu desenho com

entusiasmo no olhar e com a singela felicidade de falar e ser ouvido. Até mesmo a professora ficou surpresa com esses avanços.

Fabiana tinha nove anos, aluna do terceiro ano, da professora Beatriz, é uma criança com síndrome de Williams. A síndrome de Williams caracteriza-se por variados graus de deficiência intelectual, déficits de habilidades, de linguagem e de atenção, hiperatividade e ansiedade, hipersociabilidade, entusiasmo e medo excessivo, que pode caracterizar fobias (TEIXEIRA et al, 2010). Fabiana é uma criança muito alegre, sociável, comunicativa, carinhosa, e observadora dos fatos que ocorrem ao seu redor. Tem baixa visão, problemas de coordenação e equilíbrio, apresentando um atraso psicomotor e um pouco de dificuldade na fala.

Na classe, ela ficava posicionada ao lado da profissional de apoio escolar que a acompanhava, e do outro lado, sentava um colega. A aluna Fabiana não saía da sala e quando tentava sair do seu lugar, era direcionada pela profissional de apoio para que permanecesse sentada fazendo suas tarefas. No intervalo, a mesma permanecia com a aluna e talvez por um excesso de cuidado, acabava limitando-a de brincar e correr como as outras crianças. A professora da classe não interferia em suas atividades, as quais eram diferentes das dos outros alunos e sempre elaboradas por esta profissional. Então, as relações entre a aluna e a professora da classe eram bem restritas.

2706

Mesmo com as características comportamentais facilitadoras de boas relações com os colegas e com a professora, a aluna interagia pouco, em decorrência da ação da profissional que a acompanhava, que sempre a direcionava para suas atividades pedagógicas e cuidava para que ela não perdesse a atenção.

Apesar do bom trabalho pedagógico desempenhado pela cuidadora, é necessário esclarecer que a função de desenvolver flexibilizações e adaptações para incluir o aluno com deficiência é do professor regular, o qual deve em seu planejamento abarcar toda a sua turma e não apenas os alunos sem deficiência. Transferir a responsabilidade didático-pedagógica e curricular sobre os alunos com deficiência, para os profissionais de apoio, dificulta a relação professor-aluno e conseqüentemente as relações interpessoais entre os alunos.

Sobre as atribuições do profissional de apoio escolar a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência LBI, Lei nº 13.146, de 2015, estabeleceu no art. 3º que esse profissional desempenha atividades de apoio na alimentação, locomoção e na higiene dos alunos com deficiências. As questões pedagógicas não são de responsabilidade desses profissionais (BRASIL, 2015).

Não pudemos contar com a aluna Fabiana em todas as nossas propostas de intervenção do estágio, por conta da demanda de atividades previamente estabelecidas para ela, porém, participou de alguns momentos nas rodas de conversas, assistia aos vídeos com bastante atenção e até fazia algumas comentários sempre com a alegria que lhe é característica.

Como temos pontuado até aqui, muitos fatores podem dificultar o estabelecimento de relações interpessoais entre os alunos, e alguns desses fatores foram observados nas duas turmas nas quais desenvolvemos nosso estágio.

Entre eles está a falta de um ambiente propício às relações interpessoais, e a falta de incentivo dos professores e profissionais de apoio para que elas existam. Percebemos uma rigidez na abordagem pedagógica das professoras, as quais buscavam manter os alunos sempre sentados, ouvindo e executando tarefas. Salas de aula como as que observamos, dificultam as interações entre os educandos e não favorecem a educação inclusiva. Conforme sinalizado por Pinheiro; Rego e Rodrigues (2018, p. 9)

A educação tradicional se mostra ineficiente a atender a proposta de inclusão que considera este espaço educacional como ambiente capaz de abarcar o pluralismo de idéias e atitudes, primando por uma convivência de aprendizagem diversificada, abrangente, ou seja, o coletivo, a participação dos sujeitos onde eles são valorizados e estimulados. A ação de criar e recriar conhecimentos se dá de forma solidária e cooperativa, todos os saberes são considerados e apreciados e uns aprendem com os outros na coletividade.

Outro fator limitador das relações interpessoais se traduziu na mínima relação das professoras com os alunos. Não percebemos uma relação de proximidade e afeto. Entendemos que a profissão professor se faz na interação, é necessário conhecer o aluno não reduzindo-o a um papel desempenhado em sala de aula mas vendo-o enquanto ser humano. É por meio de relações interpessoais que o professor ensina e aprende, conhece a realidade de cada aluno e suas especificidades, construindo uma relação de afeto e confiança.

Sobre a relação entre professores e alunos, Pinto (2014, p.16) assegura que ela

Pode contribuir para o crescimento dos alunos, não apenas no caráter intelectual, mas também no seu lado pessoal, pois através de um relacionamento confiável a criança adquire aceitação, confiança sentindo-se valorizada e assim com um clima favorável a verdadeira aprendizagem pode acontecer. Cabe ao professor criar desde o início uma atmosfera favorável ao conhecimento e a aprendizagem.

Em muitos momentos presenciamos a professora Beatriz como a única detentora das falas na sala de aula, e os alunos como meros ouvintes, que estavam ali apenas para receber informações e reproduzi-las. É preciso romper com esse modelo de educação que não entende que o diálogo propicia a reflexão, a criticidade, autonomia, e também o posicionamento

diante de problemas. Ou seja, o diálogo é um instrumento de comunicação que estabelece relações e permite a livre expressão das diferentes opiniões. Como nos diz Freire, (1996, p.58)

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele.

Nessa linha de reflexão, é válido salientar a relevância de uma metodologia educacional que possa promover a diversidade, transmitindo a ideia de que cada pessoa é importante da sua própria maneira, priorizando a interação dos alunos independente de suas especificidades, focada inteiramente na construção da identidade pessoal e social do sujeito. Nessa perspectiva, Mazzotta (2008, p. 165) assinala que “a convivência respeitosa de uns com os outros, é essencial para que cada indivíduo possa se construir como pessoa ou como sujeito e, assim, não venha a ser meramente equiparado a qualquer coisa ou objeto”.

A qualidade da relação da criança com os colegas, enquanto uma das condições para sua aprendizagem social e acadêmica, pode ser, em grande parte, mediada pelo professor quando este: (a) amplia ou restringe as oportunidades de interação em sala de aula, por exemplo, explorando produtivamente os trabalhos em grupo ou adotando, exclusivamente, métodos de trabalho individual, com pouca interação entre as crianças; (b) [...] (c) oferece modelos adequados ou inadequados de relacionamento na sua interação com as crianças (DEL PRETTE, 2005, p. 65)

Os seres humanos se conectam através de interações, as quais são motivadas por necessidade de trocas afetivas e por interesses de ambas as partes. Nesse ponto, destacamos a importância do afeto enquanto elemento importantíssimo nas dinâmicas desenvolvidas na escola, o qual aproxima os indivíduos e impacta a aprendizagem (BISSACOTTI, 2023).

Conforme pudemos observar em nossa intervenção, o comportamento afetuoso e uma mudança na abordagem e nas práticas de ensino nos aproximaram de Clara e de Erick. As deficiências apresentadas por esses alunos podem comprometer as interações sociais e a comunicação, afetando a qualidade das relações estabelecidas, o que se agrava em ambientes em que não há investimento na qualidade das relações interpessoais. Apesar de todos os desafios, com pequenas mudanças realizadas nas duas salas de aula, conseguimos perceber uma aproximação saudável entre esses dois alunos para com seus colegas e também conosco, enquanto professoras estagiárias.

Em nossas intervenções prezamos, entre outras coisas, pelo trabalho coletivo feito em grupos, tais experiências mudam o cenário educativo ao ponto em que exercitam

A capacidade de decisão dos alunos diante da escolha de tarefas; a divisão e o compartilhamento das responsabilidades com seus pares; o desenvolvimento da cooperação; o sentido e a riqueza da produção em grupo; e o reconhecimento da diversidade dos talentos humanos, bem como a valorização do trabalho de cada

peessoa para a consecução de metas que lhes são comuns. Um hábito extremamente útil e natural, e que tem sido muito pouco promovido nas escolas, é o de os alunos se apoiarem mutuamente durante as atividades de sala de aula (MANTOAN, 2003, p. 37).

Com base nesse entendimento de Mantoan, em uma de nossas intervenções propomos um jogo pedagógico em grupo. Por meio desse jogo, Clara interagiu com seus colegas e se sentiu bem por conseguir vencer e ser vista como uma pessoa que se destaca em algo. Ela costumava dizer que não sabia fazer as coisas e dificilmente concluía uma atividade.

Em outro momento, também na mesma linha de pensamento da autora, fizemos uma proposta de expressão por meio de desenhos na turma de Eric. Ele fez um lindo desenho e quando perguntamos qual o significado, ele entusiasmado nos contou. Nas atividades em grupo ele passou a circular pela sala, interagir e participar de brincadeiras com os colegas, algo que nunca tínhamos presenciado.

Sobre a aluna Fabiana, que tem a síndrome de Willians, ficou claro que as suas relações poderiam ser melhores se fossem mais incentivadas. Verificamos que a cuidadora acaba focando nas questões pedagógicas, no desenvolvimento de atividades e em manter a aluna sentada em seu lugar, desconsiderando o fato de que para aprender e se desenvolver a criança precisa mais do que de atividades, ela precisa estar em contato com o outro.

2709

Fica evidente que para que a inclusão ocorra de fato, tanto professores quanto cuidadores precisam entender qual seu papel e atuar em conformidade com ele, para auxiliar nesse processo a articulação, presença e orientação dos profissionais da sala de AEE são de grande valia.

Cabe ressaltar que conforme o decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008) que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, um de seus objetivos é a formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva. Bissacotti (2023) defende que o ensino colaborativo entre docentes de Educação Especial e do Ensino Comum é uma valiosa estratégia na promoção da educação inclusiva. Esse ensino é baseado na ação conjunta de ambos os professores para trocar conhecimentos, identificar as necessidades dos alunos e buscar estratégias para alcançar a todos. Nesse processo há a oportunidade de aprimoramento profissional dos professores, a partir das trocas as quais possibilitam a expansão de conhecimentos e habilidades pedagógicas. O ensino colaborativo, portanto, beneficia os alunos, pois prepara o professor para encarar os desafios relacionados à diversidade e a inclusão.



Com base nesse mesmo entendimento, Mantoan (2003) trata sobre outra possibilidade de aperfeiçoamento do trabalho docente frente aos desafios da inclusão, que é a formação de grupos de estudos nas escolas, para que os professores discutam e compreendam os problemas educacionais, necessidades e interesses de seus alunos.

Todos os fatores discutidos até aqui influenciam as relações entre os alunos, que por seguir o exemplo diante dos seus olhos, acabam no bojo de uma educação inclusiva em que a teoria e a prática são completamente distintas.

Diante da importância das relações interpessoais para o desenvolvimento das crianças, em especial das crianças com alguma deficiência, procuramos neste trabalho apresentar um relato de experiência sobre as relações interpessoais estabelecidas pelos alunos com deficiências, matriculados em uma escola do município de Jequié-BA, analisando seus impactos na aprendizagem, desenvolvimento e efetiva inclusão desses alunos.

Considerando a nossa observação no ambiente escolar, os estudos realizados e partindo dos fatos relatados neste trabalho, entendemos que as relações interpessoais entre as crianças com deficiência e seus pares são reduzidas, em alguns casos pouco saudáveis e não têm sido incentivadas e efetivadas como deveriam.

Diante do que foi acima exposto, entendemos que a escola tem cumprido sua obrigação de inserir as crianças em salas de ensino regular, porém só isso não satisfaz os princípios da inclusão.

Diversos fatores influenciam facilitando ou dificultando as relações entre as crianças com e sem deficiência. Entre o que percebemos, destacamos a relação entre os professores e as crianças, que perpassa por pouco contato direto e pouca afetividade, metodologias de ensino tradicionais e pouco inclusivas e propostas de atividades que não facilitam as relações interpessoais. O posicionamento dos profissionais de apoio também impacta no estabelecimento das relações, dependendo do perfil do profissional e do seu conhecimento sobre as necessidades das crianças com deficiência.

Para caminhar de forma positiva e assertiva em direção à inclusão, entendemos como urgente a necessidade de articulação entre as salas de Atendimento Educacional Especializado, os profissionais de apoio escolar e os professores regentes das turmas. A escola precisa investir no desenvolvimento interpessoal entre os alunos, e conforme observamos, também, no desenvolvimento interpessoal entre os professores e os alunos. Para além dessa necessária articulação, ao professor, cabe assumir sua responsabilidade e

buscar meios de conhecer seu aluno e auxiliá-lo na aprendizagem e no domínio das habilidades sociais.

Existem ainda aspectos estruturais a serem superados, como profissionais de apoio em quantidade adequada a todos os alunos que deles necessitem, formações de professores regulares e de apoio, material adequado às adaptações curriculares.

Dados os fatos, é premente a proposição de reflexões e intervenções no sentido de lutar pela efetiva inclusão das pessoas com deficiência, a qual não ocorre apenas com a presença dessas pessoas na escola. Para isso, é fundamental que ocorram mudanças na escola e no comportamento dos atores sociais que a formam, além de subsídios para que de fato todos participem das relações interpessoais e do ensino aprendizagem.

Chamamos a atenção para a necessidade de outros estudos que adentre a escola para investigar mais profundamente como tem se dado as relações interpessoais das crianças com deficiência e seus pares. Estudos como esse possibilitam entender que para que ocorra a melhoria das práticas inclusivas é imprescindível ter ciência do estado atual do processo de inclusão.

## REFERÊNCIAS

2711

ALVES, Fátima. **Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio.** 5.ed, Rio de Janeiro, RJ: Wak Editora, 2012.

ANTUNES, Celso; **Relações Interpessoais e a autoestima: a sala de aula como espaço do crescimento integral.** 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Maria (orgs); **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania.** 7. ed. São Paulo, SP: Editora Papirus, 2006.

BISSACOTTI, Cíntia. **Relações interpessoais e a perspectiva da educação inclusiva.** 2023. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2023.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel; **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas.** Tradução: Mônica Pereira dos Santos e João Batista Esteves. [S. l.]: LaPEADE, 2011. Disponível em: <<https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2020/05/index-para-a-inclusao.pdf>>. Acesso em: 10 nov.2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 6o da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=6571&ano=2008&ato=cccMTWE5odVpWTd9a>> . Acesso em: 20 out. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 5 nov. 2023

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13. 146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) . Acesso em: 13 nov. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 20 out. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2023.

CARVALHO, Rosita Edler; **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014 .

DEL PRETTE, Zilda; A. P; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática.** Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

FARIAS, Cristina Helena Bento. **As relações interpessoais na escola.** 2007. 55 f. Trabalho de conclusão de curso. (Especialização em Gestão Educacional). Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/1718>> Acesso em: 10 de out 2023

2712

FREIRE, Paulo; **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 22. ed. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra, 1996.

LEITE, Madson Márcio de Farias. A Deficiência Intelectual: história e estigmatização imposta as pessoas ao longo dos tempos. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação.** São Paulo, v.8, n.1, p. 748-760, jan. 2022. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/3866>>. Acesso em: 5 dez. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. **Revista@ambienteeducação.** São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-167, 2018. Disponível em: <<https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/598/562>>. Acesso em: 5 dez. 2023.

PINHEIRO, Mary Cristina Olímpio; SILVA, Aline Maíra da.; HEREDERO, Sebastián Eládio. Caracterização das relações interpessoais entre alunos com deficiência intelectual e seus pares. **Psicologia escolar e educacional.** São Paulo, v. 25, p. 1-8, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/PqKDTVpPsVky5LxDRKkVdnr/>> Acesso em: 5 dez. 2023.

PINHEIRO, Thoyme Rodrigues. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: avanços e possibilidades para a aprendizagem. Anais VII ENALIC. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/51230>>. Acesso em: 20 dez. 2023.

PINTO, Maria de Fátima Roque. **As relações interpessoais e a aprendizagem**. Itaporanga: Departamento de Educação a Distância, Universidade Estadual da Paraíba, 2014. 28 f. Trabalho de conclusão de curso de especialização. Disponível em: <<https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/10249>> Acesso em: 15 out 2023

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Transtorno do Espectro Autista. **Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento: Manual de Orientação**. n. 5. [S. l.]: abr. 2019. Disponível em: <[https://www.sbp.com.br/fileadmin/user\\_upload/21775c-MO\\_-\\_Transtorno\\_do\\_Espectro\\_do\\_Autismo.pdf](https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/21775c-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf)> . Acesso em: 05 dez. 2023

TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz et al; Fenótipo comportamental e cognitivo de crianças e adolescentes com Síndrome de Williams-Beuren. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, [S. l.], v. 3, n. 22, p. 215-220. jul./set. 2010 Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pfono/a/FzMb7BPVXrSg8tPB6kKWNGC/>> Acesso em: 05 dez. 2023

UNESCO. Conferência Mundial de Educação Especial. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: 2713  
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 18 nov 2023

VIGOTSKI, Lev S. Manuscrito de 1929. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 71, p. 21- 44, jul. 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 18 nov 2023

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento do processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes,1991.