



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL. REI.

CURSO DE PEDAGOGIA

PAULA LETICIA SILVA SALES

**Narrativa docente na educação inclusiva: o olhar de uma professora
de apoio escolar**

SÃO JOÃO DEL. REI

2023

PAULA LETICIA SILVA SALES

**Narrativa docente na educação inclusiva: o olhar de uma professora
de apoio escolar**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João del-Rei, Campus Dom Bosco, como parte das exigências para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr Maria Jaqueline de Grammont

SÃO JOÃO DEL. REI

2023

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	4
CAMINHOS DA PESQUISA	8
ANTES DE TRATAR DE PRESENTE É PRECISO TRATAR DE PASSADO.....	10
“TUDO BEM ELE NÃO ESTAR APRENDENDO, ELE TEM LAUDO”	14
ISSO OU AQUILO?	16
TRAGÉDIA ABENÇOADA	17
LEITURA: QUASE NADA É MELHOR QUE NADA	18
PALAVRAS AGRESSIVAS, AMEAÇAS E OFENSAS	21
CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONQUISTAS SÃO RELATIVAS	23
REFERÊNCIAS.....	25

INTRODUÇÃO

Este projeto representa uma análise da experiência prática da pesquisadora, uma professora com TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade), enquanto trabalhava pela primeira vez em sala de aula como apoio a um aluno com TOD (Transtorno Opositivo Desafiador). Para essa investigação, adota-se uma abordagem qualitativa que se enquadra no domínio da pesquisa narrativa.

As pesquisas narrativas autobiográficas como uma ferramenta de investigação têm suas raízes na tradição da pesquisa qualitativa e nos métodos interpretativos. Na pesquisa essa prática evoluiu ao longo do tempo, à medida que os pesquisadores reconheceram o valor de suas experiências pessoais como uma ferramenta para entender e interpretar fenômenos complexos.

A pesquisa qualitativa, que se concentra na compreensão aprofundada de fenômenos sociais e humanos, tem sido um terreno fértil para a incorporação de narrativas autobiográficas. Isso ocorre porque essas narrativas podem fornecer insights valiosos sobre as experiências e perspectivas dos participantes. O sujeito que narra revela em seu processo de narrar a realidade em que está inserido através de seus próprios conjuntos de crenças e vivências. Assim,

As estruturas e formas de narrativa que os indivíduos utilizam para biografar sua vida não lhes pertencem de fato, eles não podem decidir sozinhos, são formas coletivas que refletem e condicionam, ao mesmo tempo, as relações que os indivíduos mantêm com a coletividade e com eles mesmos, em determinada época e no seio de uma cultura. (Delory-Momberger, 2011, p.335)

Narrativas autobiográficas tem sido uma ferramenta valiosa em pesquisas científicas. Elas envolvem o pesquisador que compartilha suas próprias experiências e reflexões como parte do processo de pesquisa. Através dessa abordagem é possível se ter uma compreensão mais profunda do tema pesquisado, uma vez que a narrativa expõe uma forma de ver o mundo que afeta e é afetada por aquele que narra e revela facetas da realidade que somente aquele que vive é capaz de revelar. O processo de escrever e incorporar narrativas também permite ao pesquisador refletir criticamente sobre seu próprio envolvimento na pesquisa, incluindo preconceitos e influências pessoais.

No Brasil, a pesquisa narrativa se desenvolve em especial por volta dos anos 90, trazendo um foco maior às histórias de vida e formação dos sujeitos sobretudo no campo da formação de professores. Segundo Nóvoa (1988) citado por Bragança (2018, p.72),

as narrativas entraram no campo educacional pela porta da formação de adultos e encontraram férteis desdobramentos nas discussões teóricas e práticas do campo da formação de professores, incluindo diferentes caminhos para partilha oral e escrita das experiências de formação vividas pelos sujeitos e pelos grupos.

No campo da educação, a pesquisa narrativa autobiográfica têm se tornado uma abordagem cada vez mais significativa para compreender e melhorar a prática educacional. Essa abordagem se concentra na coleta e análise de narrativas pessoais, histórias de vida e reflexões dos educadores, alunos e outros participantes do processo educacional, assim como na reflexão acerca de experiências do próprio pesquisador. Bragança (2018) destaca que a presença dos conceitos da pesquisa narrativa na formação de professores não é recente e já se manifesta desde os anos 80. A autora cita os estudos de Demartini (1984), Linhares (1996), Nunes (1987), Kramer (1991), Kenski (1994), Garcia (2001), entre outros, como aqueles nos quais é possível encontrar “a importância de conceitos como memória e narração e uma busca por reinventar a pesquisa sobre a formação docente a partir da voz dos professores e professoras, de suas experiências e saberes, pessoais e profissionais” (BRAGANÇA, 2018, p. 72)

Essa abordagem oferece uma maneira poderosa de explorar as complexidades da educação, dando voz às experiências individuais e promovendo uma compreensão mais profunda das dinâmicas educacionais. Ela tem o potencial de melhorar a prática educacional e influenciar positivamente políticas e reformas educacionais.

Vale ressaltar que as narrativas refletem o momento presente e o contexto presente, e em nenhuma outra circunstância se repetem, uma vez que enquanto ser formado e formador do meio em que está inserido, cada experiência daquele que narra modifica as elaborações anteriores, como destaca Bueno (2002 apud MARQUES e SATRIANO, 2017, p.372), “toda práxis humanas é reveladora das apropriações que os indivíduos fazem dessas relações e das próprias estruturas sociais”. E nesse sentido a realidade de um reflete também a realidade de um grupo, mesmo que elaboradas a partir de reflexões individuais.

Escrever esse trabalho foi um desafio por várias razões, entre elas, eu não me considerar relevante o suficiente para que algo que eu tivesse desenvolvido fosse pensado academicamente. Quando me foi sugerido que desenvolvesse meu TCC sobre meu trabalho como monitora de apoio, considerei que seria uma grande arrogância falar da minha própria experiência, afinal eu nem mesmo me formei, como poderia tratar a minha prática como algo relevante, quando na maior parte do tempo eu não sabia o que estava fazendo? Entretanto acabei percebendo que “não saber o que estava fazendo” era precisamente a razão pela qual eu deveria escrever esse trabalho.

Durante todo o percurso da graduação eu senti muita falta da realidade da sala de aula no curso de pedagogia, não desconsiderando o valor inestimável das teorias, eu sentia que, na faculdade, tudo era muito idealista e utópico. Ao mesmo tempo, quando chegava nas escolas, para realizar estágios e afins, sentia que todos sabiam exatamente o que faziam. Acreditei que chegaria àquele nível de domínio quando me aproximasse da conclusão do curso, mas não me sentia nem um pouco confiante para com as decisões que tomava em minha prática.

Me sentia despreparada para lidar com os desafios da educação inclusiva e uma grande fraude. Desse modo percebi que a relevância de desenvolver essa pesquisa estava mais no lugar de expor um pouco da realidade da sala de aula, que eu mesma senti falta durante todo o processo da graduação, e a insegurança que essa realidade traz, ou seja a prática educativa. Compreendendo que

A vivência não é dissociável do próprio curso da atividade; ela ocorre na e pela atividade. Pode ser definida como as transformações imediatas que ocorrem no sujeito, na ocasião e por causa de sua atividade. Ela constitui o traço, provisório ou durável, nos sujeitos, de suas interações com seu (s) ambiente (s) por intermédio da sua atividade. (Barbier, 2018, p.96)

Refletindo também que essa insegurança é parte do processo de crescimento e formação, uma vez que somos seres sempre inacabados. Sendo assim, na relação educador e educando o processo de investigação deve ser permanente, pois, para Freire,

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 32)

Primeiramente, a intenção deste trabalho era tratar da minha experiência compartilhada com o meu aluno, sem expor a minha condição enquanto TDAH. Na minha concepção colocar as questões relacionadas ao meu diagnóstico seria uma grande exposição. Acabei por criar um obstáculo para mim mesma, uma vez que a minha condição é parte indissociável da minha forma de perceber o mundo e de tomar decisões e também o fator que mais me aproximava do meu aluno e que desencadeou diversas reflexões.

Acabei por perceber que não era possível e nem mesmo justo que excluísse esse fator. Afinal “a experiência utiliza-se das experiências anteriores e assim modifica a qualidade das experiências posteriores” (James, 1910 apud Barbier, 2018, p.96). A minha experiência enquanto TDAH é causa e causadora de experiências que influenciam diretamente na minha forma de ser, pensar e me conectar ao mundo e aos sujeitos que atravessam a minha vida.

A partir dos próximos subtítulos abordarei um pouco mais sobre o percurso metodológico e sobre a minha história. Em seguida, passarei a discutir algumas questões relacionadas ao meu trabalho como monitora de apoio.

Para facilitar a compreensão, este trabalho foi dividido em subtítulos, de forma que cada um abordasse um tema diferente. Assim, sob o subtítulo Caminhos da pesquisa, apresento os sujeitos e a metodologia escolhida. No subtítulo ‘Antes de tratar de presente é preciso tratar de passado’ apresento um pouco da minha história pessoal e das aproximações relevantes a essa pesquisa. Sob o subtítulo “Ele tem laudo”, trato um pouco da subestimação que acompanha o ser neurodivergente¹. Nos subtítulos ‘Isso ou aquilo’, ‘Tragédia abençoada’ e ‘Leitura: quase nada é melhor que nada’, abordo algumas situações que ilustram estratégias que utilizei no trabalho com o aluno e que trouxeram discussões que considero relevantes. Sob o título Palavras agressivas, ameaças e ofensas’, trago um pouco da minha impressão e medos relativos ao transtorno do meu aluno. Por fim, nas ‘Considerações finais: Conquistas são relativas’, concluo esse trabalho abordando um pouco a reativação do que é considerado conquista, quando se trabalha com educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

¹ Neurodivergente é um termo utilizado sobretudo pela neurociência para designar pessoas que apresentam o funcionamento cerebral atípico, diferente do padrão esperado pela sociedade.

CAMINHOS DA PESQUISA

Este trabalho possui uma abordagem qualitativa e se insere no campo da pesquisa narrativa. Essa abordagem foi escolhida visando satisfazer a reflexão referente a práxis da pesquisadora, uma professora com transtorno do déficit de atenção/hiperatividade, TDAH, trabalhando pela primeira vez em sala de aula, como apoio de um aluno com transtorno opositivo desafiador, TOD.

Os dados dessa pesquisa foram coletados/vividos no decorrer do ano letivo de 2022, em uma escola de um bairro periférico que conta com poucos recursos e é habitado majoritariamente por famílias de classe média baixa e em situação de vulnerabilidade social, localizado em um município com aproximadamente 137 mil habitantes na serra da Mantiqueira no estado de Minas Gerais. A escola atende cerca de 200 alunos de 2 a 14 anos, que cursam da educação infantil aos anos finais do ensino fundamental.

O aluno atendido pela professora de apoio/pesquisadora cursava o sexto ano do ensino fundamental. Ele faz parte dos alunos atendidos pelo AEE (Atendimento Educacional Especializado)², desde os 4 anos, em razão de ser diagnosticado com TOD (transtorno opositivo desafiador) e também possuir laudos de retardo mental leve. Em 2022, ele estava com 11 anos.

Nesse contexto, a função da pesquisadora era acompanhar o aluno durante seu período dentro da escola, oferecendo apoio nas situações de convívio e em momentos de crise, assim como promover as adaptações necessárias com objetivo de promover sua equidade em relação aos demais alunos.

Como parte de sua organização profissional, a pesquisadora manteve diários relatando os acontecimentos de cada dia letivo, visando, inicialmente, acompanhar o desenvolvimento do aluno. Posteriormente esses registros assim como a elaboração dos

² O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma modalidade de educação destinada a atender as necessidades específicas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ele faz parte da política de inclusão educacional e tem como objetivo promover a equidade de oportunidades, o acesso e a participação dos alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino.

fatos e sentimentos da pesquisadora serviram de base para o desenvolvimento deste trabalho.

Esse trabalho parte de uma perspectiva social da deficiência. Essa perspectiva é uma contribuição teórica do que ficou conhecida como estudos sobre deficiência (Disability Studies in Education), campo que se consolidou a partir da década de 70, a partir da crítica à concepção biomédica da deficiência (DINIZ, 2007). Dentro dessa perspectiva, compreende-se que a deficiência surge da interação entre o corpo (limitação funcional) e o ambiente social. No modelo social da deficiência, o aspecto de déficit ou lesão é considerado uma variação natural da diversidade humana, não sendo tratado como uma característica indesejada. (SILVA, GESSER e NUERNBERG, 2019). Essa abordagem diferencia-se do modelo médico centrado na identificação de falhas, que contribui para a perpetuação do capacitismo, que presume que indivíduos que não se encaixam na norma são inferiores e menos capazes em comparação com pessoas sem deficiência. Dentro dessa lógica capacitista, a deficiência é concebida como uma condição que diminui a experiência humana. (SILVA, Gesser e NUERNBERG, 2019)

Os fatos narrados aqui possuem participação direta da pesquisadora e serão narrados em primeira pessoa, por se tratarem de reflexões acerca da sua prática profissional. Assim, mostra-se desnecessário e de certa forma contraproducente tentar distanciar o sujeito pesquisador através do uso da terceira pessoa na redação deste texto. Nesse caso, a narração em primeira pessoa se faz necessária para evidenciar a participação direta da pesquisadora e para valorizar a posição de quem ao mesmo tempo que fala sobre o processo do outro, também fala de si e de sua própria vivência enquanto sujeito da própria prática.

Se espera com esse trabalho contribuir para a discussão acerca da inclusão, apresentando e refletindo situações a partir do olhar, interpretação e voz de sujeitos que vivem os desafios de ser neuroatípicos. A neurodiversidade é um conceito que procura representar a ampla variedade de constituições neurológicas na humanidade, abrangendo tanto os indivíduos neurotípicos, ou seja aqueles com funcionamento neurológico padrão, quanto os neuroatípicos, ou seja aqueles que apresentam desvios do funcionamento neurológico padrão, reconhecendo este último como uma forma de diversidade humana que merece respeito, à semelhança de outras diferenças. (SILVA, GESSER e NUERNBERG, 2019)

ANTES DE TRATAR DE PRESENTE É PRECISO TRATAR DE PASSADO

Me chamo Paula, no momento dessa escrita tenho 25 anos, sou graduanda de pedagogia e atualmente trabalho como monitora de apoio. Muito do que vou refletir nos próximos capítulos deste trabalho está intimamente ligado a quem eu sou, portanto nesse primeiro momento venho me apresentar.

Desde que me compreendo como indivíduo sempre fui uma pessoa muito acelerada, com dificuldades para ficar quieta, que fala muito e muito rápido, perco a atenção com muita facilidade ou me concentro tanto em uma coisa que passo horas nela sem me dar conta do tempo, tenho dificuldade para ler, realizo trocas fonéticas ao escrever, penso mil e uma coisas ao mesmo tempo como se houvessem várias vozes falando coisas diferentes se sobrepondo umas às outras na minha mente; entre várias outras características que levaram ao meu diagnóstico de TDAH. Essa condição se caracteriza por três sintomas básicos: desatenção, impulsividade e hiperatividade física e mental. Conforme explicita Silva (2009, p. 12), a TDA não é uma doença, “trata-se de um funcionamento mental acelerado, inquieto, que produz incessantemente ideias que, por vezes, se apresentam de forma brilhante ou se amontoam de maneira atrapalhada, quando não encontram um direcionamento correto”.

Mesmo com todas as características e tendo sido diagnosticada aos sete anos eu não compreendia o meu diagnóstico, para ser mais precisa, eu sequer sabia dele. Ninguém se dá ao trabalho de explicar para uma criança de sete anos, o porquê de ela ser estranha ou dela ter que ir a APAE, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. O que eu sabia era que duas vezes por semana eu tinha que ir a APAE, passar pelas oficinas de teatro, artesanato e sala de brinquedos, às vezes conversar com uma mulher de branco que me mostrava um caderno cheio de tapetes faltando partes e me pedia para escolher entre as partes separadas do tapete, qual completava o mesmo. Eu tinha uma carteirinha para não pagar o ônibus e gostava disso tudo.

Na escola algumas vezes passava por “brincadeiras” dos colegas me chamando de retardada por frequentar a APAE. Demorei para conseguir ler, apesar de me lembrar claramente de conseguir fazê-lo na minha mente, quando era solicitada a minha leitura, sempre pulei linhas, “engoli” sílabas ou palavras e gaguejava bastante. Na época eu

estudava em uma escola do Ensino Fundamental e me lembro dos cochichos das professoras dizendo que eu não conseguia aprender. Eu era e me sentia subestimada. Não que eu soubesse dar nome ao sentimento na época, mas percebia que as pessoas me olhavam como alguém incapaz.

Frequentei a APAE por cerca de dois anos, depois disso tive alta do tratamento lá, ou minha mãe só resolveu parar de me levar, confesso que na época não entendi, mas nessa fase acho que a minha compreensão ou não das situações era irrelevante. Uma vez dispensada do tratamento, meus pais engavetaram meus laudos, nunca mais falaram nisso e simplesmente assumiram que os médicos gostam de dar nomes bonitos para crianças bagunceiras. Como me mudei de escola nessa época, não voltei a ser taxada pelo diagnóstico, já que ninguém, incluindo eu mesma, sabia disso.

Minhas dificuldades de leitura passaram a ser encaradas como ansiedade, uma vez que, quando me dispunha a ler, compreendia os textos. As dificuldades de comportamento eram encaradas como falta de interesse e educação. Fato é que apesar de sempre ter sido uma péssima aluna, minhas notas não faziam jus ao meu nível de comprometimento e comportamento. Eu não estudava, só fui ler um livro completo aos 17 anos de idade, meus cadernos eram uma bagunça, repletos de desenhos e pouca matéria, conversava demais. Em algum momento da adolescência, me tornei respondona e com um gosto em desafiar autoridades. Certo é que eu não prestava atenção às aulas, enfim era uma péssima aluna com excelentes notas. Segundo Silva (2009, p. 66),

Esse comportamento diferenciado não tem nenhuma relação com déficit intelectual. Na verdade, com extrema frequência, a criança TDAH é bastante inteligente e criativa. Pode aparentar imaturidade, em comparação a outras crianças de mesma idade, no aspecto emocional e no comportamento manifesto, mas não em relação à capacidade cognitiva.

Apesar de tudo isso sempre fui muito querida pela maioria dos meus professores, gostava de conversar com eles e conseguia desenvolver diálogos produtivos, apesar de várias vezes ter sido acusada de falar demasiadamente rápido e de fazer associações e exemplificações pouco convencionais e, por vezes, sem sentido. Também não sei explicar muito bem isso, sempre aprendi com as explicações dos professores, mesmo quando não dava a mínima atenção a elas, eu simplesmente fazia associações malucas e entendia as coisas, gostava de conversar com todo mundo sobre qualquer coisa e de alguma forma

compreendia e associava as informações. Sempre me senti uma fraude, eu não tinha mérito, mas sempre fui considerada uma menina inteligente sem fazer o menor esforço.

No campo social nunca consegui fazer amizades íntimas, pois tinha o hábito de ser mediadora e de enxergar graças e desgraças em todos ao meu redor. Isso não é uma vantagem no campo das relações interpessoais, apontar falhas nas pessoas próximas e virtudes nas “inimigas” costuma ser confundido com falsidade ou falta de lealdade. Sempre me senti inconveniente, desinteressante e chata, me apegava (e ainda me apego) às pessoas com muita facilidade, apesar de na ausência delas não me lembrar de mandar mensagens ou, de certa forma e em certo nível, não me lembrar delas. Não que eu me esqueça das pessoas, mas quando não estou na presença delas, não sinto falta, e quando as reencontro sinto como se fossem o centro do universo.

Sempre fui estranha e diferente da maioria dos meus pares, ora madura demais, ora extremamente infantil. Possuo uma incapacidade de ficar quieta e calada que sempre incomodou muito as pessoas ao meu redor, assim como a dificuldade de me lembrar de datas especiais ou eventos sociais.

Quando estava no ensino médio houve uma ocasião em que uma das turmas, na tentativa de demonstrar a pressão da adolescência, organizou uma experiência na qual colocaram uma cadeira no meio da sala e várias pessoas ficavam em volta falando várias coisas diferentes ao mesmo tempo muito próximas da pessoa que se sentava na cadeira. O objetivo era demonstrar as diferentes cobranças que são direcionadas aos adolescentes. Me lembro que quase todas as pessoas que se sentavam na cadeira saíam descrevendo a situação como agonizante. Eu me senti confortável, era como se as vozes da minha mente estivessem entrando pelos meus ouvidos, como se meus conflitos internos estivessem externos, apesar da sensação de exposição me senti familiarizada com a situação.

Contudo, foi quando entrei na faculdade que descobri o meu diagnóstico, assim como muita coisa na minha vida, por um conjunto de acontecimentos pouco prováveis. Na disciplina de Inclusão foi passado um trabalho em grupo, em que cada grupo falaria sobre uma deficiência em específico, por obra do destino e do acaso, meu grupo foi escolhido para falar sobre TDAH. A partir desse trabalho passei a estudar o transtorno e a me identificar com ele, até que comentei com a minha mãe como eu estava me vendo em tudo que eu lia sobre o tema e ela simplesmente me disse “Ah! os médicos diziam que

“você tinha isso quando era criança, é desculpa de médico para passar remédio, criança não pode fazer nada que dizem que é esse trem aí”. Naquele momento eu não sabia o que pensar, eu simplesmente vi uma explicação para tudo que fez eu me sentir estranha por toda a vida, ao mesmo tempo eu negava que fosse verdade. Era coincidência demais eu cair com um tema de trabalho que explicava a minha vida inteira. Pouco tempo depois, mexendo em papéis antigos da minha mãe em uma faxina em casa, encontrei a pasta com meus papéis da APAE e o laudo de TDAH escrito com caneta azul e assinado em um papel gasto pelo tempo.

Para mim, as maiores dificuldades do TDAH são a desorganização e a procrastinação. Sempre tive dificuldade em manter os meus cadernos organizados e, muitas vezes, fui muito cobrada por isso, afinal meninas deveriam ter cadernos bonitos e caprichados. Não que eu não tentasse, mas minha motivação durava muito pouco, tanto para manter a organização quanto para a própria matéria a ser registrada. Já quis manter diários, mas nunca tive disciplina para nada, fazer uma coisa todos os dias é algo muito difícil para mim, salvo se a minha ação afetar outras pessoas.

Apesar de ter dificuldades para estabelecer uma rotina ou realizar atividades para mim, sempre tive uma responsabilidade quase patológica com as outras pessoas. Quanto às coisas que seriam importantes para mim, eu sempre negligenciei. Até começo a realizar atividades de autocuidado e etc., entretanto depois de pouco tempo meu interesse por aquelas atividades diminui e acabo por esquecer de realizar a atividade ou a procrastino. Todavia quando minha ação tem efeito direto sobre outra pessoa tendo a colocar toda a minha energia na atividade, mesmo que não seja urgente ou até mesmo importante. Até escrever este trabalho foi um certo desafio, pois comecei e recomecei várias vezes, procrastinei em vários momentos, chegando até a não conseguir cumprir com os prazos necessários. Meu cognitivo funciona sob pressão, com frequência só consigo realizar uma atividade quando o tempo disponível para realizar está se esgotando.

Eu me sentia diferente dos outros, mas não entendia o que era diferente, para mim todas as pessoas eram assim, com pensamentos atropelados e em excesso. Eu demonstrava dificuldades que os outros não demonstravam e facilidades que eram incomuns aos outros, mas como não sabia que tinha um transtorno e não estava na mente dos outros, tentava me convencer que todas as pessoas se distraiam com facilidade ou se perdiam por horas em coisas aleatórias, tinham dificuldade de estabelecer rotinas e

continuar atividades já iniciadas anteriormente, deixavam tudo para ser feito de última hora etc.

Sempre ouvi que eu não deveria me comparar às outras pessoas e que cada pessoa é uma, e concordo, entretanto é possível perceber que sua mente não funciona como a das demais pessoas se não pela comparação? Ora minha mente sempre foi agitada, sempre funcionou de um determinado jeito e eu sempre estive no mundo dessa forma, eu seria incapaz de conceber outra forma de ser, senão pela comparação com as pessoas ao redor e da pressão social para existir de uma outra forma senão a que existo.

“TUDO BEM ELE NÃO ESTAR APRENDENDO, ELE TEM LAUDO”

Como professora de apoio, o aluno que eu atendia tinha o diagnóstico de transtorno opositivo desafiador, TOD. Esse transtorno, segundo Cáceres (2018,677),

Caracteriza-se por um padrão de comportamentos desafiadores, negativos e hostis e ausência de respeito às regras, ao não entrosamento com colegas de turma, a casos de violência e desrespeito à figura do adulto que representa autoridade, ou os pais, professores ou outra pessoa qualquer.

Dessa forma receber ordens não é fácil para ele. Não estou falando apenas de ordens diretas, mas também de tudo que é apresentado a ele de forma impositiva ou imperativa, a primeira reação dele é negar e se opor ao que quer que seja. Ele também tem outro laudo, Transtorno de aprendizagem não especificado.

Acho que uma das coisas que mais me incomoda no trabalho com educação inclusiva é que não esperam nada do aluno. Se assume que como pessoa com deficiência ele seria naturalmente incapaz de aprender. Magda Soares aponta no livro linguagem e escola ao falar da “ideologia do dom”:

Não seria a escola a responsável pelo fracasso do aluno; a causa estaria na ausência, nesse, de condições básicas para a aprendizagem, condições que só ocorreriam na presença de determinadas características indispensáveis ao bom aproveitamento daquilo que a escola oferece. (SOARES, 2017, p. 18)

Dessa forma, existe uma certa acomodação a partir do laudo de transtorno mental que justifica a não aprendizagem do aluno e causa, em muitos profissionais, uma ideia de

que não precisa se esforçar com aquele aluno, pois ele não possui os pré-requisitos para a aprendizagem. Essa forma de ver a deficiência está muito relacionada ao modelo biomédico de abordar a deficiência, nessa concepção o foco está no que falta, na incapacidade, colocando os indivíduos na posição de incapazes. (SILVA, GESSER, NUERNBERG, 2019)

Isso é algo que senti na pele, mesmo que por pouco tempo, na única escola que estudei em que minha condição de TDAH era conhecida, eu tinha uma certa complacência para não fazer as atividades ou para não aprender. Hoje, olhando para trás, percebo que se tratava de uma certa acomodação e que não tinha problema se eu não fizesse a atividade ou avaliação ou tirasse nota baixa , eu tinha laudo. Da mesma forma quando eu ia bem ou me destacava em alguma coisa, era exibida como quem diz: “até ela apendeu”.

Conversando com meu aluno, desde o primeiro dia, eu vi que ele tinha capacidade de compreender as coisas, me parece que muitas das dificuldades dele não são propriamente do transtorno, mas da subestimação. Ele tem laudos desde a educação infantil e é claro que ele tem sim algumas dificuldades, mas eu me pergunto se o transtorno não especificado, não é na verdade falta de atenção, falta de auto estima, excesso de “tudo bem ele não estar aprendendo, ele tem laudo”. Não só em relação a ele, mas em relação aos outros alunos da educação inclusiva, existe uma naturalização do fracasso deles, que me parece ser mais uma incapacidade nossa, enquanto professores, de nos adaptarmos a eles e um descaso nosso em relação a real capacidade deles, do que propriamente uma incapacidade deles de se desenvolverem.

E isso vai criando deficiências, afinal eles vestem a camisa da incapacidade e nos entregam exatamente o que a gente espera deles, ou seja, nada. Magda soares destaca no livro linguagem e escola:

a expectativa que uma pessoa tem sobre o comportamento de outra acaba por se converter em realidade, porque a "profecia" que se esconde sob a expectativa exerce influência - não intencional e sutil - sobre o comportamento tanto de quem "profetiza" quanto de quem é objeto da "profecia". Assim, a "profecia" de que os alunos são candidatos ao fracasso cria, nos professores, uma expectativa negativa, que é transmitida de forma inconsciente e não intencional. Exercendo influência sobre a autoimagem dos alunos-que então se desvalorizam e, por isso, não se empenham na aprendizagem. (SOARES , 2017, p.54)

Ninguém aprende a realizar operações matemáticas, sem antes aprender os números, sendo assim, quanto do transtorno dos nossos alunos não diz respeito a nossas profecias de fracasso?

Durante o ano de 2022, ouvi várias vezes de colegas educadores que eu estava me cobrando demais e esperando demais dele, que ele ia passar de qualquer jeito, por que ele tinha laudo. Mas sinceramente eu vi que ele estava sim aprendendo e que a minha insistência em negociar e em querer que ele aprendesse e em buscar formas de ensiná-lo, provocou nele uma certa vontade de tentar. Não sei dizer se ele se tornou um pouco mais colaborativo no processo por que eu aprendi a “língua dele” ou por que ele percebeu que eu esperava algo dele.

ISSO OU AQUILO?

Acredito que uma das coisas mais difíceis que aprendi como monitora de apoio foi abrir mão do controle. Nos primeiros dias, talvez semanas, eu passava mais tempo brigando com meu aluno, tentando convencê-lo a fazer o que eu queria, do que propriamente desenvolvendo alguma atividade. Ele demorava a aceitar fazer as atividades propostas, e, quando aceitava, fazia tudo com muita má vontade, sem interesse e enrolando.

Com o tempo aprendi que ele respondia melhor a escolhas do que a ordens, independente de como eu as apresentasse, assim passei a deixá-lo escolher qual atividade seria feita primeiro, mesmo qual atividade fazer. Nesse sentido, me habituei a preparar duas ou três atividades semelhantes, com o mesmo objetivo, e deixava que ele escolhesse qual ele iria fazer. Acredito que isso deu a ele a sensação de estar no controle e certamente facilitou o meu trabalho com ele.

Quase tudo que aprendi no início do meu trabalho não foi proposital, mas foram aprendizagens que emergiram depois de situações vivenciadas com o aluno. A estratégia de oferecer escolhas também não foi intencional. Eu estava cansada, não queria brigar, então perguntei se ele queria fazer uma leitura ou uma produção de texto primeiro. Não fazia exatamente diferença qual ele faria primeiro, mas eu queria começar por uma em específico. No princípio ele disse nenhuma das duas, então eu insisti que ele escolhesse e foi quase uma surpresa quando ele apontou para a leitura e realizou a atividade. No dia, haveria dois horários de língua portuguesa, assim, no horário seguinte, eu apresentei

novamente a produção de texto, para minha surpresa, ele não se opôs a realizar a atividade, apesar de demonstrar certo aborrecimento ao realizar a tarefa. Depois eu comecei a experimentar oferecer escolhas de novo e continuou funcionando quase sempre.

TRAGÉDIA ABENÇOADA

Logo que cheguei a escola e conheci meu aluno, ele não escrevia, diferenciava sinais, números e letras, sabia o traçado das letras, conseguia copiar do quadro ou de outros lugares (mesmo assim cometendo muitos erros e demorava muito), mas sempre que ele tinha que escrever algo que saísse dele o resultado era ilegível, não havia nem mesmo relação sonora entre o que ele tentava escrever e as letras aleatórias desenhadas no papel. Não me parecia que ele realmente não conseguia escrever, mas sim uma certa aceitação de que, se tentasse escrever, faria errado e, por essa razão, não valeria a pena o esforço.

De fato, eu não via nenhum esforço por parte dele de escrever certo e não fazia ideia de como estimulá-lo. Até porque o TDAH me atrapalha muito na escrita até hoje e ter que trabalhar com a escrita é algo que representa um desafio para mim, por não me sentir competente para ensinar algo com o qual eu mesma tenho dificuldade.

Ironicamente, a minha dificuldade em escrever corretamente representou o que eu entendo como a abertura para que ele demonstrasse um certo interesse em se esforçar. Um dia ele me pediu para fazer a capa de um trabalho que ele precisava entregar, trabalho esse que estava incompleto e que ele tinha copiado do livro didático que eu marcara antecipadamente. Eu escrevi a capa para ele e todo feliz ele decorou a folha. Como era o primeiro trabalho que ele entregou no ano, ele estava muito feliz e eu também, até que ele foi todo orgulhoso grampear as folhas e acabou por mostrar o trabalho para a diretora que estava passando no corredor da sala. Ela reparou que na capa, que eu escrevi, estava escrito “trabalho de geografia”. Ele aceitou a correção e não disse que tinha sido eu que escrevi daquela forma, apesar de ser perceptível que não havia sido ele.

Como eu cometi um erro tão grotesco? Eu não faço ideia, mas foi uma tragédia abençoada. Quando voltamos para a sala, eu agradei a ele por não contar que tinha sido

eu que errei e pedi desculpas, disse que eu ia dar um jeito de consertar. Assim, escrevi as palavras certas em post-it retangular colorido e coleí por cima de todas as palavras para ele não ter que refazer os desenhos que ele tinha feito.

Eu ainda não tinha me dado conta, mas foi instantâneo, no horário seguinte ele já começou a demonstrar um esforço maior para tentar escrever certo e, por mais errado, com trocas de letras e difícil de ler que ainda estivesse, esse esforço em tentar escrever certo se estendeu pelo resto do tempo em que trabalhamos juntos.

Na minha análise ver o meu erro, ver que eu também errava destravou nele o medo de se esforçar em vão. Afinal eu estava ali para ensiná-lo e tinha cometido um erro tão feio, que ele “acobertou”, depois disso, eu não poderia expor e julgar seus erros. Cometer esse erro nos aproximou, no sentido de demonstrar que eu também cometia erros e que não seria um esforço em vão se esforçar.

Ao perceber que ele estava se esforçando, passei a corrigir mais as respostas e conteúdos textuais do que a própria ortografia. Por vezes deixava passar erros ortográficos mais “comuns” como trocas de s por z, por exemplo, para me concentrar em erros que dificultavam a compreensão do sentido daquilo que foi escrito. Me concentrei em primeiro tecer comentários sobre o conteúdo da escrita e, depois, sobre questões ortográficas e gramaticais, no intuito de que ele sentisse que o que ele escrevia era mais importante do que como ele escrevia.

Aos poucos os textos dele melhoraram muito, tanto do ponto de vista textual quanto ortográfico. Nas últimas semanas do ano, percebi o interesse espontâneo dele em escrever para si mesmo ou para outros. Nunca soube se ele realmente entregava as cartas que pedia ajuda para escrever, porém considerei uma grande vitória o interesse dele em se expressar por meio da escrita.

LEITURA: QUASE NADA É MELHOR QUE NADA

Desde o início do trabalho com o aluno em questão, eu sabia que melhorar a relação dele com a leitura era fundamental. No início sua leitura era silabada e ele não demonstrava nenhuma compreensão do que lia, nem mesmo a nível de palavra. Então minhas primeiras tentativas de estimulá-lo a ler se deram selecionando livros para que ele levasse para casa e lendo para ele no início das aulas. Não gostei muito dessa atividade,

pois ele não se mostrava nem um pouco interessado na minha leitura, não lia em casa e parecia que estávamos perdendo tempo.

As coisas começaram a melhorar um pouco quando a leitura se tornou uma transgressão. Um belo dia, eu disse a ele que fizéssemos a leitura de um livrinho, pois eu tinha que registrar no meu caderno que havia feito alguma atividade e eu estava com preguiça de passar matéria e ele de prestar atenção. Consegui fazer com que ele se esforçasse para ler um minilivro e seis páginas, com praticamente uma linha em cada página.

Foi uma leitura custosa e ele pouco entendeu o que leu, mas leu e isso me abriu um caminho, passei a usar a desculpa do “vamos ler que eu estou com preguiça de passar matéria” durante algumas aulas e funcionou, até o ponto em que ele começou a perguntar se podia ler um livro, por que ele estava com preguiça de fazer atividade. Depois de algumas aulas, eu introduzi a ficha de leitura usando a desculpa de que a diretora estava me cobrando registros de que ele tinha mesmo lido os livros, com um pouco de resistência, acabou aceitando.

Na realidade, em nenhum momento meu caderno de anotações foi realmente exigido pela diretora ou qualquer outra pessoa, entretanto utilizei, por muitas vezes, a desculpa de que minhas anotações eram conferidas para convencê-lo a realizar as atividades. Utilizei essa desculpa, pois, a meu ver, ela trazia a ideia de que ele estava me ajudando, e isso fazia com que realizasse as atividades por mim, para que eu pudesse registrar que ele havia feito.

Nas fichas de leitura, respostas como “gostei por que é legal” ou “é ruim por que eu não gostei” eram comuns e de início eu aceitava, meu objetivo era fazer com que ele lesse, mesmo que os livros lidos fossem indicados para o primeiro ano do ensino fundamental, parti do princípio que quase nada é melhor que nada. Meu objetivo era que ele criasse uma relação com a leitura, mesmo que essa relação teoricamente fosse fazer algo errado, como “matar aula”. Com o tempo a leitura dele foi melhorando e a compreensão dos textos também. Ele começou a fazer questionamentos e comentários sobre os livros e a identificar referências dos livros em outros lugares.

Um exemplo disso foi na leitura do livro “Por onde andar a vaca amarela? ”. Esse livro faz referência a vários ditados, músicas e produções culturais que envolvam gado em geral, como a expressão a “vaca foi para o brejo”. Em uma das páginas há um trechinho de um verso recitado no filme “O alto da compadecida”. Ao ler esse trecho, meu aluno afirmou já ter visto aquele verso em um filme. Por fora, s demonstrei interesse, pedi que ele me explicasse qual filme. De forma meio confusa, ele explicou o filme e eu coloquei aquele trecho do filme para ele ver no meu celular. Por dentro, tive uma sensao de vitória quase explosiva, ele não são tinha compreendido a própria leitura como havia associado o que leu a algo que ele já conhecia.

Outro momento de vitória se deu quando ele estava fazendo uma avaliao na “biblioteca” da escola. Confesso que detesto aplicar avaliao, sinto nervoso ao v-lo errando coisas que já havia demonstrado que sabia. Para deixar que ele fizesse a avaliao sem muitas interferências da minha parte, comecei a escolher livros de literatura para ele ler. Separei um livro indicado para a faixa etária dele. A capa era ilustrada com elementos de investigao e o título era “quem matou o saci? ” Após a avaliao, ele viu o livro entre os que eu selecionei, o pegou, olhou, e o seguinte diálogo se seguiu:

- *Maneiro, vamos ler esse?*

- *Você d conta?*

- *Eu tento, mas você me ajuda.*

Eu tinha plena consciência de que era um livro que exigiria um nível de compreensão que ele ainda não possuía, mas começamos a ler aquele livro no final das aulas e intervalos de tempo. Por fim, ele não leu o livro, eu li para ele, mas ele se mostrou atento e interessado, fazia comentários sobre os personagens e a história. Durante a semana que levamos para ler o livro, tivemos inúmeras discussões sobre “quem matou o saci? ”. Foi o livro com o qual ele mais se relacionou durante o ano. No último dia, quando terminamos de ler o livro, ao ouvir o fim da história, ele ficou muito nervoso. E tivemos o seguinte diálogo:

- *Como assim? ninguém matou o saci? Por que chama quem matou o saci? Se o saci são morreu.*

- * para isso mesmo, para você acabar de ler e ficar indignado. Vai dizer que não  muito doido. O saci armou a morte dele para parecer que alguém tinha matado ele, fez*

a polícia investigar, prender alguém, para no final das contas ser tudo uma pegadinha do saci.

- Vou fazer isso também.

- Muito bom, mais aí você ia ter que saber o dia exato que você vai morrer naturalmente. (Risos)

Após esse diálogo, a aula acabou e ele foi embora sem responder, mas foi uma das experiências mais legais que tivemos durante esse ano.

Além das leituras que fizemos em sala de aula, eu costumava deixar sempre um livro com ele. Era muito difícil que ele pegasse o livro para ler fora da escola, mas houve algumas poucas situações em que ele ficou entediado em casa e pegou o livro para folhear. Não é o contato ideal, mas é algum contato com a leitura. Tentei não colocar o peso da obrigação nisso, afinal a leitura de livros literários deve ter um caráter prazeroso. A melhora na leitura e na compreensão textual foi notória em todas as áreas, mas isso é consequência de uma relação com a leitura que pode não ter sido desenhada com o pretexto ideal, mas foi efetiva.

PALAVRAS AGRESSIVAS, AMEAÇAS E OFENSAS

É visível a diferença que a medicação faz no aluno em questão. Quando eu cheguei na escola, ele ainda não estava medicado e era muito mais difícil se aproximar dele. Ele passava quase todo o tempo agitado, se irritava com mais facilidade e por vezes ficava bem agressivo. Depois que ele foi medicado, ficou apático por alguns dias e era difícil animá-lo, ou convencê-lo de qualquer coisa. Não ficava agressivo, mas ficava quieto demais, fazia o que eu pedia sem oposição, sem vontade e sem interesse, não se animava nem com as coisas que eu sabia que ele gostava. No intervalo das aulas, ele não participava, ficava muito tempo de cabeça baixa. Sinceramente, eu não gostava disso, preferia correr atrás dele o tempo todo.

Não sei dizer se foi o trabalho, se ele se acostumou com a medicação ou os dois, mas depois ele se animou de novo e ficou mais fácil de lidar com ele. Não sei quanto disso foi resultado da medicação e quanto foi da minha aprendizagem em relação aos gatilhos dele, só sei que ficou mais fácil. As crises de agressividade ficaram um tanto menos frequentes, o que eu comemorei muito, pois elas me assustavam.

Não me orgulho em admitir que eu ficava com medo, mas é real. Quando ele abaixava a cabeça, começava a olhar de cima para baixo, inflava o peito e começava a andar para cima da pessoa que o provocou de alguma forma ou a andar de um lado para o outro, falando palavras agressivas, ameaças e ofensas, eu sentia medo como se estivesse de frente para uma panela de pressão pronta para explodir. Era notório que o comportamento não era proposital, mas mesmo sabendo que era consequência do momento e da condição dele, eu não conseguia deixar de temer, especialmente quando a crise era comigo e ele ameaçava minha vida, minha casa e meus filhos. Não tenho muita certeza se ele sabia o que estava dizendo, acredito que não, mas é incômodo pensar nisso. Me sentia horrível por sentir essas coisas em relação a uma criança, que não iria fazer nada e que não tinha culpa do que estava dizendo. Tentava disfarçar esse medo e não acho que ele o tenha percebido, até porque ele sempre se mostrou bem à vontade comigo.

O confronto físico em si só aconteceu uma vez, não foi intenção do meu aluno, ele não procurou a briga, mas o colega partiu para cima dele por causa do futebol no intervalo e ameaçou dar um soco nele, ele partiu para cima. Não foi uma briga muito grande, um empurrão para cada lado, mas eu entrei no meio e tomei um empurrão, enquanto tentava conversar com o meu aluno e afastá-lo do outro. Quando vi que não ia dar para acalmá-lo de longe, eu me aproximei e o abracei. Não foi um abraço forte, mas foi firme o suficiente para contê-lo no intuito de que ele não machucasse nem a ele mesmo nem ao colega e o forçasse a me ouvir. Tomei alguns tapas no braço e pisões no pé enquanto ele tentava se soltar. Quando ele começou a demonstrar que estava se acalmando, me pediu para soltá-lo, eu disse que o faria se ele ficasse ali e conversasse comigo. Eu o soltei, ele começou a andar de um lado para outro. Nesse momento o colega que havia iniciado a briga entrou no campo de visão dele e novamente ele tentou partir para cima do mesmo, eu o abracei novamente e disse a ele que se acalmasse e eu iria soltá-lo se ele promettesse conversar comigo. Ele prometeu e eu o soltei. Conversamos enquanto ele andava de um lado para o outro, ameaçando o colega. Aos poucos ele foi se acalmando, me ouvindo e conseguimos voltar para sala e fazer as atividades que estavam previstas. Isso sinceramente me surpreendeu, uma vez que, algum tempo antes eu jamais conseguiria realizar atividades depois de uma crise, mesmo que menos intensa do que essa.

Ele percebeu que tinha me machucado, não pediu desculpas, mas demonstrou um certo constrangimento. Não vou dizer que gostei de tomar empurrões e tapas de aluno. Mas em nenhum momento eu fiquei realmente brava com ele, também não foi inesperado, quando assumi o trabalho de monitora apoio sabia que coisas desse tipo poderiam acontecer. Na verdade, eu me senti muito orgulhosa e realizada de ter conseguido acalmá-lo, a ponto dele conseguir realizar atividades depois.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONQUISTAS SÃO RELATIVAS

Para um aluno de sexto ano, algumas habilidades são esperadas como algo natural: contar, saber executar as quatro operações básicas da matemática, ler, etc. São habilidades que são ensinadas nos primeiros anos de escolarização, no sexto ano espera-se que os estudantes já as tenham desenvolvido. Para mim e para o meu aluno isso era um pouco, para não dizer muito, diferente. Ele não desenvolveu muitas dessas habilidades, com outras, mal teve contato. Dessa forma, muitas vezes nos pegamos comemorando conquistas que aos olhos de muitos pareciam idiotas, mas para mim e para ele foram importantíssimas.

Se eu mostrasse para qualquer pessoa um texto escrito por ele, a avaliação seria péssima, mas eu mostraria esse texto com um orgulho tremendo, por que, analisando o processo de aprendizagem dele, três linhas decifráveis foi um avanço, foi mais do que ele conseguia fazer um mês antes. Sete linhas legíveis foi um resultado muito bom. Dez linhas com início, meio e fim e um erro ortográfico a cada três palavras foi inacreditável, mesmo que seja o texto mais simples do mundo.

Eu comemorei pequenas conquistas com ele o tempo todo, porque mesmo que essas conquistas possam ser consideradas “atrasadas”, fora da época considerada ideal, elas foram muito importantes para ele. Esse é um ponto em que muitas vezes me senti uma boba, eu me emocionei, sai pelos corredores saltitante por conquistas que ninguém conseguia entender. Claro que nessa alegria por cada conquista morava um pouco de orgulho e de autoafirmação, uma conquista dele por menor que seja foi uma confirmação de que eu fui capaz de ensiná-lo, e, às vezes, eu precisei dessas pequenas conquistas. Entre esses momentos de alegria, houve momentos em que tive certeza de que eu não deveria estar ali, de que não aprendi nada em todos os anos de faculdade, que eu não merecia a confiança que foi depositada em mim quando aceitei esse trabalho. É muito

difícil eu sentir que estou no lugar certo e as pequenas conquistas dele acabaram por se tornarem conquistas minhas também.

Trabalhar na educação inclusiva é um desafio enorme para o qual eu tenho certeza de que não estava, nem estou, preparada. A relação que se estabelece com essas crianças é absurda. Quando se trabalha com uma turma inteira, a atenção e as conquistas são divididas entre todos, mas quando se trabalha com uma criança, que se sabe que é diferente dos outros, a conexão é diferente constante e específica. Segundo Perrenoud (2001, p. 34), “quanto mais uma relação se individualiza, mais intervém o gosto, a afetividade, a sensibilidade a uma forma de existir e de comunicar”. Eu me preocupava com ele, eu sabia mais dele do que um professor regente seria capaz de saber sobre qualquer aluno. Nessa relação, a gente aprende a lidar com inseguranças, com reações e gatilhos. E ele também sabe mais de mim do que um aluno poderia ou deveria saber. Ele se esforçava para fazer palhaçada quando eu estava desanimada, aprendeu caminhos para me enrolar e ficar conversando, muitas vezes eu me perdi nas perguntas dele e quando fui perceber estava falando de coisas que não tinham conexão com o que eu realmente deveria estar abordando. É uma proximidade incomum e, muitas vezes, assustadora para se estabelecer com um aluno. Essa proximidade fez com que a relação fosse singular, *sui generis*. Tenho plena consciência de que em nenhum momento poderei estabelecer com outro aluno a relação que tive com esse, por que essa relação é específica do meu momento e do momento dele, das necessidades dele e das minhas e isso não se repete da mesma forma com pessoas diferentes exatamente por que todo aluno é diferente. Eu era uma professora completamente inexperiente, trabalhando com um aluno que tem necessidades específicas. Eu nunca mais serei tão inexperiente quanto era quando o conheci e nenhum outro aluno terá as mesmas necessidades que ele teve.

Sem dúvida, ser uma pessoa com TDAH influenciou inúmeras vezes nas minhas decisões para com ele. Houve inúmeros momentos em que me vi através dele e acredito que compreendi muitas das suas necessidades, porque também eram minhas ou por compreender que é difícil saber que se é diferente e como é ser tratado como inferior por conta dessas especificidades.

Cometi muitos erros, mas acredito que falar da minha experiência é falar também de inclusão, falar de dentro da inclusão e de uma realidade na qual ela acontece. Nenhum processo é perfeito, mas acredito que existe uma evolução na forma como a inclusão tem

se dado. É uma longa jornada até que a educação inclusiva seja uma realidade, uma realidade que vivo, que trabalho e que lutarei para que aconteça.

REFERÊNCIAS

BARBIER, Jean-Marie. A Vivência, A Elaboração e a Comunicação da Experiência na Análise das Atividades In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA , Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia Villas (org.). **Pesquisa (auto)biográfica: Diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba-brasil: CRV, 2018. v. 1, p. 65-81.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisaformação Narrativa (auto) Biográfica: Trajetórias e Tessituras Teorico-metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA , Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia Villas (org.). **Pesquisa (auto)biográfica: Diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba-brasil: CRV, 2018. v. 1, p. 65-81.

CÁCERES, Nilcéia Gonçalves; SANTOS, N. G. Conhecendo o Transtorno Opositivo Desafiador–TOD–E estabelecendo relações de aprendizagem escolar. **Rev. Philologus**, v. 24, n. 72, p. 676-686, 2018.

DELORY-MOMBERGER, ch. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.01, p.333-346, abr. 2011.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

MAGDA, Soares. Deficiência Linguística? In: MAGDA, Soares. **Linguagem e Escola: Uma perspectiva Social**. 18.ed, São Paulo: Contexto, 2017.

MARQUES, Valéria; SATRIANO, Cecilia. Narrativa Autobiográfica do Próprio Pesquisador Como Fonte e Ferramenta De Pesquisa. **Linhas Críticas** , Brasília,df, v. 23, ed. 51, p. 369-386, Jun. 2017.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

PERRENOUD, Philippe. Five Easy Pieces: Da Individualização à Diferenciação Tudo se Complica in: PERRENOUD, Philippe. **A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma Sociologia do Fracasso**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SILVA, Ana Beatriz B. **Mentes Inquietas**: TDAH: Desatenção, Hiperatividade e Impulsividade. Rio De Janeiro: Objetiva, 2009.

SILVA, Solange Cristina da; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. A Contribuição Do Modelo Social Da Deficiência Para A Compreensão Do Transtorno Do Espectro Autista. **Educação, Artes e Inclusão**, v.15, n.02, p.187-207, Abr/Jun 2019.