



# 1º CONLUBRA

CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO SOBRE TRANSTORNO DO  
ESPECTRO DO AUTISMO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA



De 5 a 7 de abril de 2017

# ANAIIS

REALIZADORES:



Universidade do Minho  
Instituto de Educação  
Centro de Investigação em Educação



REPÚBLICA  
PORTUGUESA



## **Comitê Científico**

Maria Teresa Nogueira **(NEPCA/UFPel)**; Isadora Pellegrini Albrecht **(NEPCA/UFPel)**; Francele de Abreu Carlan **(UFPel)**; Franceli Brizolla **(Unipampa / Bagé)**; Maria de Fatima Cossio **(UFPel)**; Rita de Cássia M. Cossio Rodriguez **(NEPCA/UFPel)**; Rosalba Garcia **(UFSC)**; Vanessa Marocco **(PPGEDU/UFRGS)**; Aline Luz **(Unipampa / Bagé)**; Anie Coutinho de Oliveira **(UFPel)**; Carlo Schmidt **(UFSM)**; Magda Damiani **(UFPel)**; Robledo Lima Gil **(UFPel)**; Siglia Pimentel Höher **(UFPel)**; Aline Saller **(PPGECM/UFPel)**; Claudete Lima **(Unipampa / Bagé)**; Lidianne Bilhalva Rodrigues **(PPGECM/UFPel)**; Anabela Cruz Santos **(CIEd, IE - UMinho/ Portugal)**; Ana Paula Loução Martins **(CIEd, IE - Uminho/ Portugal)**; Ane Maciel Dias **(PPGECM/UFPel)**; Fabiane S. Ramos **(PPGE/UFSM)**; Maria da Graça G. Cunha Neves **(NEPCA/UFPel)**; Clarissa Bilhalva **(NEPCA/UFPel)**; Claudia Corral **(UERGGS)**; Simone Parodes **(NEPCA/UFPel)**; Carlo Schmidt **(UFSM)**; Débora Jacks **(CAA/NEPCA)**; Fabiane S. Ramos **(PPGE/UFSM)**; Elsa Marta Pereira Soares **(Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Leiria/Portugal)**; Luzia Lima Rodrigues **(Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal/ Portugal)**; Mirian Bohrer **(UFPel)**; Paula Lebre **(Faculdade de Motricidade Humana, da Universidade de Lisboa,/Portugal)**; Ana Serrano **(CIEd, IE - Uminho/ Portugal)**; Ana Paula Pereira **(CIEd, IE - Uminho/ Portugal)**; Anelise Cossio **(NEPCA/UFPel)**; Elsa Marta Pereira Soares **(Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Leiria/Portugal)**; Helena Reis **(Instituto Politécnico de Leiria/Portugal)**; Luzia Lima Rodrigues **(Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal/ Portugal)**; Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos **(Universidade de Aveiro/Portugal)**.

## **Conselho Editorial**

Clarissa Bilhalva  
Francele de Abreu Carlan  
Maria Tereza Nogueira  
Priscila Krüger Voigt  
Raquel Lüdtke  
Rita de Cássia M. Cossio Rodriguez  
Sthéfani Borges Bregue

## Sumário

<b>Notas de Apresentação .....</b>	<b>10-12</b>
<b>Capítulo 1 – RESUMOS</b>	
<b>ALINE NUNES DA CUNHA DE MEDEIROS – O Projeto Político Pedagógico na Perspectiva da Inclusão na Universidade Federal de Pelotas .....</b>	<b>14-15</b>
<b>ANA PAULA XAVIER – Aquisição de Linguagem Por Uma Criança Autista: O Uso da Tecnologia Como Suporte .....</b>	<b>16-18</b>
<b>BÁRBARA AZEREDO DE SOUZA – A Ação Interdisciplinar da Estimulação Precoce: Implicações das Relações Parentais no Processo Inclusivo .....</b>	<b>19-20</b>
<b>O Impacto do Serviço de Estimulação Precoce nos Bebês, na Família e na Sociedade.....</b>	<b>21-22</b>
<b>BETINA LEMKE PLAMER – O Experimento e o Lúdico no Ensino de Química Para Deficientes Visuais .....</b>	<b>23-24</b>
<b>BIANCA PANGEL RAMSON – Um Passo Para a Inclusão Down Dança um Relato de Experiência.....</b>	<b>25-26</b>
<b>CARINA SOFIA CORREIA LEITE – Qualidades Psicométricas e Validação do Questionário de Identificação dos Benefícios da Intervenção Precoce Para a Família.....</b>	<b>27-28</b>
<b>CAROLINA BRITO PEREIRA –Bolas de Sabão, Fotografias, Fantoches, Instrumentos Musicais: Desafios e Possibilidades Para a Musicalização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista .....</b>	<b>29-30</b>
<b>CASSIANA DESCOVI SOARES – Promovendo Interação Social Através do Ensino Estruturado Otimizado Pelas Intervenções Assistidas Por Animais.....</b>	<b>31-32</b>
<b>CÉLIO RODRIGUES LEITE – Estilos de Liderança de Professores em Classes Inclusivas .....</b>	<b>33-34</b>
<b>FABIANE GASPARETTO – Atendimento Educacional Especializado – Conquistas e Desafios .....</b>	<b>35-36</b>

<b>GABRIELA BRUTTI LEHNHART – A Arte e a Educação Inclusiva: Os Caminhos da Dança.....</b>	<b>37-38</b>
<b>GABRIELE SELLI – Contribuições da Terapia Assistida por Animais no Processo Terapêutico Fonoaudiológico de Uma Criança com Transtorno do Espectro Autista: O Relato da Família .....</b>	<b>39-40</b>
<b>MÁRCIA DOS SANTOS SOARES DA ROCHA – Audiodescrição Didática: Tecnologia de Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência Visual.....</b>	<b>41-42</b>
<b>ROSANE TEREZINHA BRASIL ESBICKL – Associação Orquestrando Arte: O “Acorde” Necessário nos Processos de Inclusão, Igualdade e Justiça Social .....</b>	<b>43-44</b>
<b>SANDRA DANIELA FERREIRA BARBOSA – O Papel das Unidades de Ensino Estruturado na Inclusão de Alunos com Perturbações do Espectro Autista: Percepção de Pais e de Profissionais.....</b>	<b>45-46</b>
<b>SÔNIA MÁRCIA MARCILIO FAMBOMEL – A Formação do Futuro Professor com Um Novo Olhar na Educação Inclusiva.....</b>	<b>47-48</b>

## **Capítulo 2 – TRABALHOS COMPLETOS**

<b>ADÉLIA CARNEIRO DA SILVA ROSADO – Formação de Professores e a Inclusão Escolar de Alunos que Apresentam TEA: Um Desafio Atual .....</b>	<b>50-54</b>
<b>Autismo e Família: Uma Abordagem Centrada no Cotidiano.....</b>	<b>55-59</b>
<b>ALEXANDRE CARRICONDE MARQUES – Prática de Atividade Física de Pessoas com Síndrome de Down no Sul do Brasil.....</b>	<b>60-62</b>
<b>ALINI CABREIRA CORRÊA – Neuropsicomotricidade Normal e Alterada: Discurso de Docente em Formação .....</b>	<b>63-66</b>
<b>AMANDA DO PRADO FERREIRA CEZAR – TEA e Aprendizagem: Relato de Um Caso.....</b>	<b>67-70</b>
<b>ANDREIA DOMINGUES BITENCOURTE – A Formação Docente Para a Inclusão.....</b>	<b>71-75</b>

<b>ANDRÉIA TEIXEIRA LEÃO – Educação Inclusiva: Aprendendo Com as Diferenças Numa Escola Comum.....</b>	<b>76-79</b>
<b>ANELISE DO PINHO COSSIO – Intervenção Precoce na Perturbação do Espectro do Autismo: Perspectiva de Mães Portuguesas.....</b>	<b>80-82</b>
<b>ANTONIO CÉSAR G. BORGES – O Núcleo de Neurodesenvolvimento: História e Perspectiva de Políticas Públicas Para o Autismo na Metade Sul .....</b>	<b>83</b>
<b>ARIANE PINTO SILVA – Atividade Física Como Intervenção Precoce em Crianças Com Transtorno do Espectro Autista.....</b>	<b>84-86</b>
<b>BRUNA APARECIDA KAPPER – Uso de Filmes Como Estratégia de Intervenção na Clínica Psicológica.....</b>	<b>87-89</b>
<b>CLAUDENILSON PEREIRA BATISTA – A Escola e a Família Como Participantes da Construção Identitária da Pessoa Com Deficiência Visual .....</b>	<b>90-95</b>
<b>DANILO BATISTA DE SOUZA – Atividade Curricular de Extensão (ACE): Uma Parceria Entre NEPPD/FACED/UFAM e Um Centro Social de Manaus/AM.....</b>	<b>96-102</b>
<b>EDEMAR DIAS XAVIER JUNIOR – Soluções Em Realidade Virtual Aumentada Para Promoção da Acessibilidade Para o Museu do Doce.....</b>	<b>103-107</b>
<b>ELISANDRA BIRGIMANN GOMES – A Terapia Ocupacional Em Ambiente Escolar: Relato de Experiência.....</b>	<b>108-111</b>
<b>Áreas de Ocupação, Habilidades e Capacidades: Uma Análise Observacional de Crianças Com TEA.....</b>	<b>112-115</b>
<b>ELTON VERGARA NUNES – Audiodescrição Didática Como Potencializadora da Aprendizagem de Alunos Com Deficiência Visual .....</b>	<b>116-120</b>
<b>ELVIO MARCOS BOATO – Intervenção Corporal Em Um Aluno Autista Numa Oficina de Corpo e Expressão: Estudo de Caso.....</b>	<b>121-124</b>
<b>Atendimento Educacional Especializado Para Autista Segundo a Teoria Henri Wallon.....</b>	<b>125-128</b>

<b>FABIANE ANDRADES DA PORCIÚNCULA – O Despertar do Brincar na Criança Autista: Relato de Experiência.....</b>	<b>129-132</b>
<b>FABIANE CARVALHO BOHM – A História do Povo e o Contexto da Escola Alfredo Dub.....</b>	<b>133-136</b>
<b>Geometria Para Alunos Surdos: Uma Experiência Com o Triângulo.....</b>	<b>137-139</b>
<b>FANNY HELENA MARTINS SALLES – A Formação dos Psicólogos em Políticas Públicas: Construindo Uma Nova Realidade.....</b>	<b>140-142</b>
<b>FERNANDA DAGMAR MARTINS KRUG – Educação Assistida Por Animais Como Método de Inclusão de Crianças Com TEA em Ambiente Escolar.....</b>	<b>143-146</b>
<b>GABRIEL GOMES DA SILVA – Percepção dos Professores de Educação Física Sobre Aulas Para Alunos Com Autismo.....</b>	<b>147-150</b>
<b>GABRIELA MARTINS FOGAGNOLI – Tecnologias Aplicadas à Educação de Alunos Com Autismo.....</b>	<b>151-155</b>
<b>GABRIELE RADÜNZ KRÜGER – Estilo de Vida e Atividades Físicas de Crianças Com Transtorno do Espectro Autista.....</b>	<b>156-159</b>
<b>GABRIELLE LENZ DA SILVA – Avaliação de Uma Proposta de Formação Continuada Para Professores de Estudantes Com TEA.....</b>	<b>160-163</b>
<b>GEYSE PATTRIZZIA TEIXEIRA SADIM – Atendimento Educacional Especializado e Autismo: Uma Trajetória Acadêmica.....</b>	<b>164-169</b>
<b>GISELE SOARES RODRIGUES DO NASCIMENTO – Método de Alfabetização Para Alunos Autistas (MAPA): Clínica-Escola do Autista.....</b>	<b>170-174</b>
<b>GLÁUCIA SCHOLDZ RODRIGUES – Transtorno do Espectro Autista e a Intervenção Terapêutica Ocupacional: Um Relato de Caso.....</b>	<b>175-178</b>
<b>HENIANE PASSOS ALEIXO – A Importância da Família no Processo de Desenvolvimento de Uma Criança Com Surdocegueira Congênita.....</b>	<b>179-182</b>

<b>Afeto e Limites: O Primeiro Contato Com Uma Aluna Com Surdocegueira.....</b>	<b>183-186</b>
<b>JESSENEIDE PEREIRA DE SOUZA – Um Aluno Autista na Realidade Escolar de Presidente Figueiredo.....</b>	<b>187-190</b>
<b>JOÍSE DE BRUM BERTAZZO – Inclusão Escolar de Uma Aluna Com Autismo e Síndrome de Down: A Experiência Como Professora de AEE.....</b>	<b>191-194</b>
<b>Caracterização do Autismo Por Uma Equipe Multidisciplinar: As Percepções Associadas ao Transtorno .....</b>	<b>195-199</b>
<b>JORDANA LIMA DE MORAES DA LIMA – A Atuação do Educador Especial Frente a Formação Continuada nas Escolas Municipais de São Sepé.....</b>	<b>200-203</b>
<b>JULIANA CORRÊA HERTZBERG – Crianças Com Transtorno do Espectro do Autismo na Terapia Assistida Por Animais: Um Estudo Piloto.....</b>	<b>204-207</b>
<b>JULIANA SILVA DOS SANTOS – Contribuições de Uso de Estratégias Para a Inclusão de Alunos Com Transtorno do Espectro do Autismo nas Aulas de Educação Física.....</b>	<b>208-211</b>
<b>Alunos Com TEA nas Aulas de Educação Física: Desafios e Possibilidades Encontrados Por Professores .....</b>	<b>212-215</b>
<b>KAROLINE DA SILVA DUARTE – Treinamento Funcional na Melhoria da Qualidade de Vida de Crianças Com Transtorno do Espectro Autista – TEA.....</b>	<b>216-218</b>
<b>KATIÚSCIA TEIXEIRA DIAS ORTIZ – Inclusão Escolar e Ensino Colaborativo.....</b>	<b>219-222</b>
<b>KELSON OLIVEIRA DA ROCHA – Altas Habilidades/Superdotação: Políticas Públicas de Atendimento na Contextura da Inclusão.....</b>	<b>223-226</b>
<b>LEONARDO CARDOZO VIEIRA – Uma Análise dos Sentidos Atribuídos à Inclusão Escolar .....</b>	<b>227-230</b>
<b>LUCELMO LACERDA – Educador ou Cuidador? O Acompanhante do Estudante Com Autismo em Inclusão no Brasil.....</b>	<b>231-235</b>

<b>LUCIANA MAIA GARCIAS – Barreiras e Facilitadores Para a Prática de Atividade Física de Indivíduos Com Transtorno do Espectro Autista.....</b>	<b>236-239</b>
<b>LUCIMAR ROMEU FERNANDES – Relato de Experiência: Inclusão de Um Aluno Autista: A Inclusão é Viável.....</b>	<b>240-242</b>
<b>MARIA ALMERINDA DE SOUZA MATOS – Políticas Públicas Educacionais Inclusivas: Trajetórias de Duas Pesquisas Sobre o Transtorno do Espectro Autista no PPGE/UFAM.....</b>	<b>243-246</b>
<b>MARIA FRANCISCA BRAGA MARINHO – Formação Inicial e Continuada de Professores Que Atuam Com Crianças Com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Públicas de Iranduba/AM .....</b>	<b>247-250</b>
<b>MARIA ROSEANE GONÇALVES DE MENEZES – Um Acadêmico Com TEA no Ensino Superior .....</b>	<b>251-254</b>
<b>As Perspectivas de Professores Acerca da Inclusão Escolar de Crianças Com Transtorno do Espectro Autismo na Educação Infantil na Cidade de Manaus.....</b>	<b>255-258</b>
<b>MARIANA CAMPOS PINHO – A Constituição da Linguagem Escrita e a Criança Com TEA.....</b>	<b>259-262</b>
<b>MARIANA V. POTRICH – Estimulação Precoce: Uma Narrativa de Vida(s) .....</b>	<b>263-266</b>
<b>MATHEUS ROCHA MOREIRA – Educação Não Formal: Obras de Arte, Comunicação Sensorial e Pessoas Com Deficiência.....</b>	<b>267-269</b>
<b>NATÁLIA PACHECO DA SILVA – A Empregabilidade do Jovem Deficiente: A Proteção da Lei Brasileira de Inclusão ou a Seguridade do Benefício de Prestação Contínua (BPC) .....</b>	<b>270-273</b>
<b>NATÁLIA TORALLES DARLEY – O Potencial da Experiência Tangível Como Prática de Ensino: Lições Aprendidas Com o Projeto Ar Sandbox .....</b>	<b>274-280</b>
<b>NÍVIA CELOÍ BARRAGAN FERREIRA – Pedagogia Hospitalar no Hospital Universitário São Francisco de Paula: Metodologias Para Uma Educação Inclusiva na Sala de Recreação Terapêutica .....</b>	<b>281-284</b>



<b>PAMALOMID ZWETSCH – A Educação Especial no Campo: Reflexões a Partir da Prática Pedagógica em Uma Sala de Recursos.....</b>	<b>285-288</b>
<b>RAFAEL MARTINS FARIAS – TDAH na Infância: Possibilidades de Aprendizagem no Período de Aula Para Auxiliar o Aluno nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental no Desenvolvimento Acadêmico .....</b>	<b>289-291</b>
<b>REGIANA BLANK WILLE – Reflexões Sobre Musicalização Para Bebês e a Inclusão de Crianças Com Transtorno do Espectro Autista .....</b>	<b>292-295</b>
<b>RENATA OLIVEIRA CRESPO – Promovendo a Comunicação e Interação de Um Estudante Com Autismo na Escola Inclusiva Através dos Pares: Um Estudo Preliminar.....</b>	<b>296-299</b>
<b>RENATO LINS RODRIGUES – Treinamento Funcional na Melhoria da Qualidade de Vida de Crianças Com Síndrome de Down.....</b>	<b>300-302</b>
<b>ROBERLÂNIA PAULINHO DE MOURA – Alfabetização e Letramento: Favorecendo a Todos .....</b>	<b>303-306</b>
<b>RONISE VENTURINI MEDEIROS – Aluno com Deficiência Visual e Transtorno do Espectro Autista: Estimulando a Autonomia e Independência .....</b>	<b>307-310</b>
<b>SÚSI MÉRI BARCELOS E LIMA – O Processo de Inclusão de Pessoas Com Deficiência em Uma Instituição de Ensino Superior.....</b>	<b>311-314</b>
<b>TAIS SEVERO DE SEVERO – Transtorno do Espectro Autista e Possíveis Psicoterapias Atuais: Uma Revisão de Literatura.....</b>	<b>315-317</b>
<b>THAIANY D'ÁVILA ROSA – Projeto de Extensão: Contribuindo Para a Formação de Futuros Pedagogos.....</b>	<b>318-321</b>
<b>THIAGO PINTO MOREIRA – A Escuta Terapêutica Como Ferramenta de Prevenção e Promoção de Saúde em Familiares e Responsáveis de Indivíduos Com TEA .....</b>	<b>322-325</b>
<b>VINICIUS KRUGER DA COSTA – Interface Óculos Mouse (IOM) – Inclusão Através de Uma Tecnologia Assistiva de Baixo Custo Com Foco em Acessibilidade.....</b>	<b>326-332</b>

## **Notas de Apresentação**

### **Coordenação Internacional**

Este volume de Atas reúne parte dos trabalhos apresentados no 1º Congresso Luso-Brasileiro sobre Transtornos do Espectro do Autismo e Educação Inclusiva (CONLUBRA), que decorrerá entre os dias 5 e 7 de abril, no Auditório da FAEM – UPFEL, Pelotas - RS, Brasil.

Este primeiro CONLUBRA insere-se no projeto de investigação *“Intervenção com crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): Uma proposta Luso Brasileira”*, que resulta de uma parceria entre o Centro de Investigação em Educação (CIEd - Instituto de Educação, UMinho, Portugal) e o Núcleo de Estudo e Pesquisa em Cognição e Aprendizagem (NEPCA, Universidade Federal de Pelotas - UPFEL, Brasil).

Com o projeto *“Intervenção com crianças com TEA: Uma proposta Luso Brasileira”*, os investigadores das duas equipas, Portuguesa e Brasileira, pretendem contribuir, de forma significativa, para a obtenção de conhecimento no domínio do TEA, assim como para a adequação e melhoria das práticas dos profissionais que apoiam estas crianças e suas famílias, no Brasil e em Portugal.

A investigação reforça a importância da existência de programas de IP coordenados, articulados e enquadrados por princípios e práticas contemporâneos, que espelhem a qualidade dos apoios e serviços prestados às famílias de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Neste sentido foram definidos para este congresso um conjunto de oito Eixos Temáticos que se inserem nas Políticas Públicas para Pessoas com NEE; na Formação de Professores para a Inclusão; nas Práticas, Processos, Recursos e Metodologias de Educação Inclusiva; na Singularidade e Centralidade das Famílias no Apoio à Criança com NEE; e nas Práticas de Qualidade, devidamente certificadas e Validadas pela Investigação.

Assim esperamos que este documento permita o cruzamento de pesquisas, experiencias, e vivencias que se constituam como alicerces

promotores de conhecimento, de competências, e de melhoria da qualidade do atendimento às pessoas com NEE e suas famílias.

ANA PAULA SILVA PEREIRA – Universidade do Minho

### **Coordenação Nacional**

Com prazer apresentamos os Anais do 1º. Congresso Luso-Brasileiro sobre Transtorno do Espectro do Autismo e Educação Inclusiva, realizado na cidade de Pelotas, em abril de 2017. O Congresso, fruto de uma parceria importante com a Universidade do Minho que, entre outras ações colaborativas, desenvolve a pesquisa “Intervenção Precoce com crianças que apresentam Transtorno do Espectro do Autismo: Uma proposta luso-brasileira”, onde em sua elaboração, previu a realização de um evento para socialização dos primeiros resultados da investigação em contexto brasileiro.

A relevância da temática do Autismo e da Educação Inclusiva, entretanto, tornaram o encontro de trocas em um grande evento, atingindo em média 2,7 milhões de pessoas, seja de forma presencial quanto através das transmissões ao vivo e colaboração nos ambientes virtuais propostos pelo congresso.

Objetivando, desta forma, atingir o maior número de pessoas interessadas em debater temas como políticas públicas para inclusão, pesquisas e avanços no campo do autismo, práticas de IP centradas na família, práticas em educação inclusiva, gênero, recursos adaptados, entre outros, contou com palestras, mini-cursos, comunicações orais e sessões de pôsteres, vivenciados intensamente no decorrer dos três dias do evento, cujos alguns dos trabalhos ora divulgamos.

Esperamos que estes trabalhos os instiguem e estimulem a prosseguir discutindo estas temáticas tão necessárias e importantes para as diferentes áreas de atuação, bem como para a construção e divulgação científica, além das famílias, escolas e pessoas com NEE, pois a inclusão que sonhamos e lutamos implica no compromisso de todos e todas com uma sociedade mais justa, plural, humana e realmente para todos.

RITA DE CÁSSIA MOREM CÓSSIO RODRIGUEZ – Universidade  
Federal de Pelotas



## **Capitulo 1 – Resumos**



## **O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**

Aline Nunes da Cunha de Medeiros

Eliane Sabatini

**Palavras-chave:** Inclusão. Projeto Político Pedagógico. Universidade

O presente trabalho pretende discutir de que forma a inclusão e a política de acessibilidade tem sido implementada nos cursos de graduação da Universidade Federal de Pelotas. Para realizar este diagnóstico foram consultados dez projetos políticos pedagógicos, disponíveis no site dos cursos, de diferentes áreas de conhecimento (Exatas e da Terra, Ciências da Saúde, Ciências Humanas, e multidisciplinar), conforme a classificação da tabela Capes. Foram analisados projetos de Licenciatura, presencial e a distância, Bacharelados e Tecnólogo. Para dar suporte à análise, o referencial teórico utilizado valeu-se da legislação atual e de decretos, bem como do instrumento de avaliação do Inep (2016) e de obras na área da inclusão. De acordo com os documentos em voga as instituições de ensino devem promover esforços para assegurar a acessibilidade plena, garantindo não somente o acesso, mas a permanência e a terminalidade dos estudos, neste caso, no ensino superior. Para garantir à inclusão as instituições devem eliminar um conjunto de barreiras (arquitetônicas, pedagógicas, atitudinais, nas comunicações e digitais) que impedem o ingresso dos sujeitos que portam alguma deficiência. Como resultado parcial percebe-se que os cursos contemplam o mínimo que a legislação obriga, ofertando Libras como disciplina obrigatória nas Licenciaturas e como optativa nos bacharelados, também há a informação quanto ao Núcleo de Acessibilidade e Inclusão existente na universidade. Dentre os projetos dos cursos analisados, o curso de Educação Física destaca-se no aspecto da inclusão, oferecendo disciplina na temática e projetos de extensão envolvendo a comunidade. Cabe ressaltar, que no banco de optativas da instituição existem várias cadeiras na perspectiva da inclusão, no entanto, as disciplinas não constam como referência nos projetos políticos pedagógicos.

Conclui-se que, a maioria dos cursos investigados, apresentam de forma tímida ações na perspectiva da inclusão, sendo urgente a retomada do tema.



## **AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM POR UMA CRIANÇA AUTISTA: O USO DA TECNOLOGIA COMO SUPORTE**

Ana Paula Xavier<sup>1</sup>

Tatiana Gregório Campos Araújo<sup>2</sup>

Ângela Simone de Matos Esteves<sup>3</sup>

Eixo Temático: Intervenções com pessoas que apresentam TEA

**Palavras-chave:** Autismo. Comunicação. Linguagem.

### **RESUMO:**

Os novos cenários de atuação do educador diante da diversidade que compõem os espaços de educação formal, nos coloca diante, cotidianamente, de desafios. Desafios estes que descortinam o caráter, ainda homogeneizador das práticas que circulam nestes espaços. Diante deste cenário, se faz mister que o educador busque novas estratégias que contemplem as especificidades deste alunado. Este trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência com um aluno autista em um Centro de Atendimento Especializado, na busca pelo estabelecimento de uma linha de comunicação e de aquisição de linguagem. Para tal, nos ancoramos nos estudos de Vygotsky (2000) quando este afirma que “o pensamento e a linguagem são a chave para a construção da natureza da consciência humana” e de Cancino (2015) quando nos diz que “a linguagem humana oral, de modo específico, é um instrumento de comunicação que surge da capacidade humana de simbolizar os mundos interno e o externo,

---

1 Prefeitura de Juiz de Fora/MG – anapaulaxavier74@gmail.com

2 Prefeitura do Rio de Janeiro/RJ - tatianagca@gmail.com

3 Estado do Rio de Janeiro - duangelacaio@hotmail.com



por meio de sons e representações simbólicas de palavras e conceitos”. Utilizamos como metodologia a confecção e uso pelo aluno, de pranchas de comunicação alternativa de alta tecnologia (software), conforme imagens 1 e 2. O software utilizado foi o Prancha Fácil, desenvolvido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Questões relacionadas à linguagem e ao atraso (ou até mesmo a falta) de comunicação (mutismo) nas crianças com TEA se configuram como uma das dificuldades encontradas nos espaços de educação formal. Sendo assim, a utilização desse recurso com essas características auxilia-nos, por exemplo, no processo de correlação entre imagem, significante, significado e sua contextualização. Concluimos, com este estudo, que o uso de uma ferramenta tecnológica, quando utilizada com objetivos claros e diretivos, se torna um potencializador na aquisição de linguagem e assim, favorece a fala com intenção comunicativa nas crianças autistas, sendo também uma ferramenta de auxílio no processo de alfabetização destas crianças.

## **REFERÊNCIAS:**

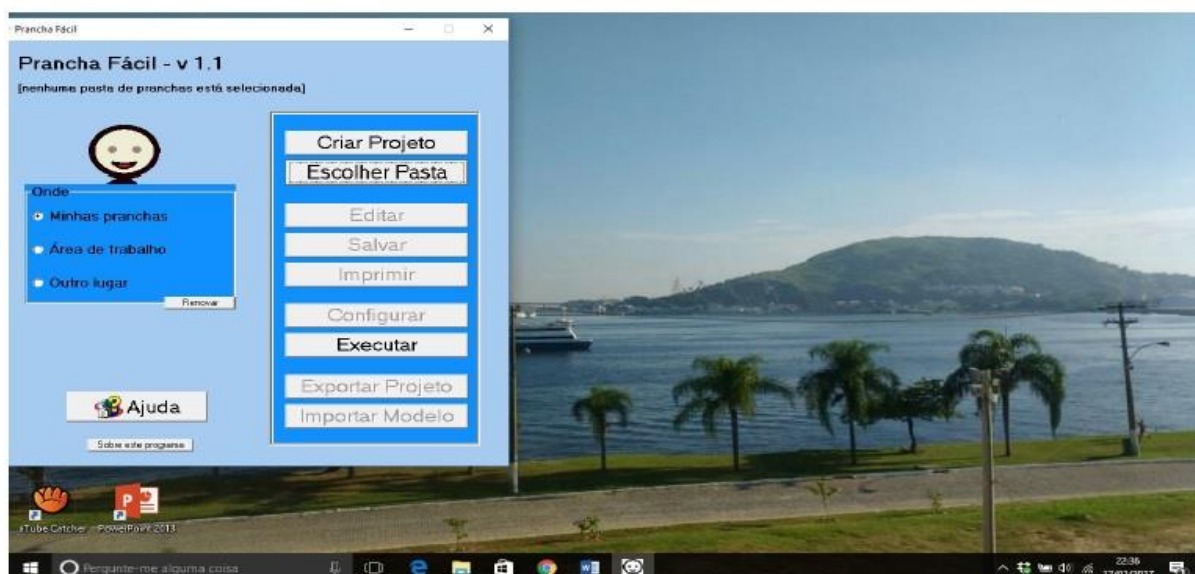
CANCINO, M. H. Transtornos do desenvolvimento e da comunicação. Rio de Janeiro: WAK, 2ª ed., 2015.  
VYGOTSKY, L.S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

## **Notas de texto:**

O software Prancha Fácil foi desenvolvido pelo Núcleo de Pesquisa em Tecnologia Assistiva da UFRJ – AssistUFRJ e se encontra para download gratuito no endereço: <https://sites.google.com/a/nce.ufrj.br/prancha-facil/download>

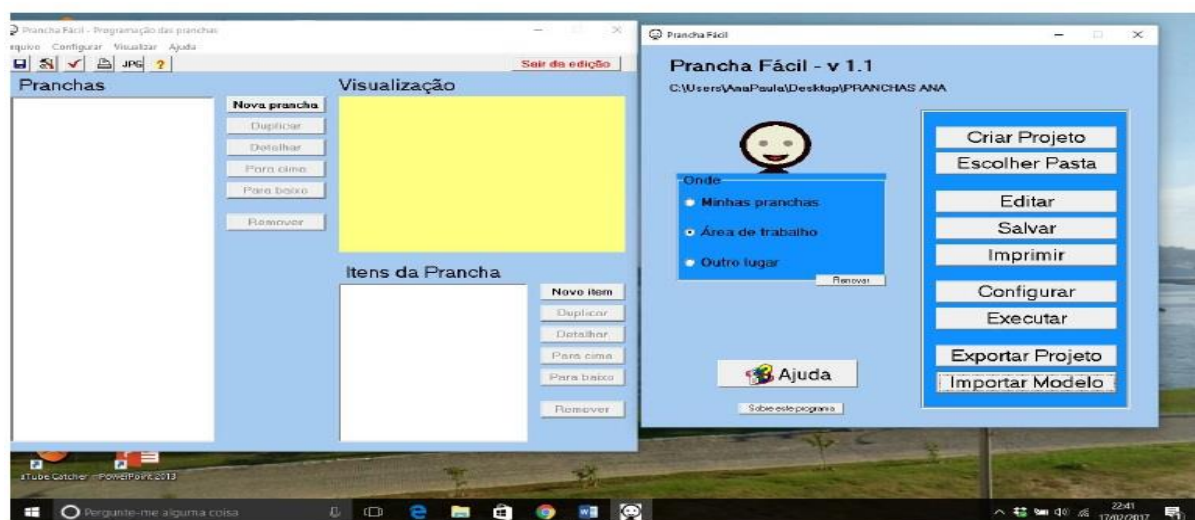
## **Quadros, Tabelas, Gráficos, Figuras (fotografias, desenho etc)**

Figura 1 – Interface do Prancha Fácil



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Figura 2 – Interface do Prancha Fácil



Fonte: Arquivo pessoal das autoras



## **A AÇÃO INTERDISCIPLINAR DA ESTIMULAÇÃO PRECOCE: IMPLICAÇÕES DAS RELAÇÕES PARENTAIS NO PROCESSO INCLUSIVO**

Bárbara Azeredo de Souza<sup>1</sup>

Mariana V. Potrich<sup>2</sup>

Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-  
APAE

Eixo temático: Intervenção precoce com crianças que apresentam NEE

**Palavras-chave:** Família. Impacto Social. Estimulação Precoce.

### **RESUMO:**

O trabalho apresenta o relato de experiência, da ação interdisciplinar do atendimento de Estimulação Precoce às famílias atendidas, tendo como estratégia de intervenção o fortalecimento dos vínculos familiares, objetivando o encaminhamento e posterior acompanhamento do processo de inclusão escolar na educação infantil das crianças que frequentam o serviço de Estimulação Precoce da APAE Porto Alegre. A entrada na escola é um momento de grande importância para a criança e sua família pois constitui-se num marco fundamental onde ocorre o deslocamento exclusivo do referencial parental para o social. É um momento permeado de sentimentos, não somente da criança, mas principalmente de seus familiares, revelando o processo vincular intenso, construído a partir da relação fragilizada das funções parentais. Este trabalho buscou atender a demanda emergente das famílias que estavam com dificuldades no processo inclusivo escolar, através da articulação interdisciplinar da psicóloga que integra a equipe, juntamente à terapeuta em

---

1 APAE POA [babyazeredo@gmail.com](mailto:babyazeredo@gmail.com)

2 APAE POA [marianavpotrich@gmail.com](mailto:marianavpotrich@gmail.com)

estimulação precoce, pois foi detectado que tais dificuldades eram provenientes de conflitivas familiares. Esta temática tornou-se pauta dos atendimentos, originando a necessidade do suporte do profissional da psicologia, tanto no acompanhamento direto das famílias em escutas individuais, como no atendimento conjunto, na realização de grupos sistemáticos de familiares e no suporte direto às escolas, construindo um processo de sensibilização, tanto ao bebê/criança, como na mobilização do sistema familiar e escolar. Através do acompanhamento, observações e análises diretamente ligadas ao trabalho interdisciplinar, foi possível constatar a relevância deste modelo de trabalho que prioriza o fortalecimento, incentivo e construção das capacidades e competências familiares frente ao processo de inclusão escolar, mediante ao exercício do investimento psíquico realizado por estes familiares. No desenvolvimento dos bebês/crianças identificou-se o aparecimento de novas competências, bem como a qualidade na interação entre pares, sinais de vinculação segura, construção da autonomia pessoal e social, que propiciaram o desenvolvimento global tanto durante os atendimentos conjuntos à sua família, como nos momentos de interação na escola. Sendo assim, a ação interdisciplinar através da tríade escola, família e terapeutas possibilita e viabiliza o início de um processo inclusivo realmente efetivo, seguro e prazeroso determinante nos anos seguintes de escolarização da criança.



## **O IMPACTO DO SERVIÇO DE ESTIMULAÇÃO PRECOCE NOS BEBÊS, NA FAMÍLIA E NA SOCIEDADE**

Bárbara Azeredo de Souza<sup>1</sup>

Mariana V. Potrich<sup>2</sup>

Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE

Eixo temático: Intervenção precoce com crianças que apresentam NEE

**Palavras-chave:** Família. Impacto Social. Estimulação Precoce.

### **RESUMO:**

Este trabalho apresenta o relato de experiência, do atendimento de Estimulação Precoce ofertado pela APAE de Porto Alegre que busca a promoção da perspectiva social de modo abrangente no atendimento à criança, sua família e a comunidade. Neste sentido o bebê/criança é considerado como um todo, a intervenção parte de um olhar individualizado, baseado no Terapeuta Único, alicerçado pelo suporte de uma Equipe Interdisciplinar, que considera as características intrínsecas e individuais de cada família, e teve como objetivo analisar as repercussões nos contextos familiares, a partir da oferta deste atendimento em três grandes âmbitos sociais. O primeiro refere-se ao efeito esperado para o bebê/criança pequena em termos de desenvolvimento. O segundo trata sobre a profundidade da intervenção no apoio direto à família, considerando as suas singularidades através do fortalecimento da mesma, Por último, o acesso e a inserção da família no âmbito de sua comunidade propiciando o resgate de vínculos em suas redes diretas e indiretas, bem como no assessoramento do processo inclusivo deste bebê/criança, ampliando assim o laço social. Os dados foram coletados a partir da observação e análise contínua através da evolução em prontuários das

---

1 APAE POA babyazeredo@gmail.com

2 APAE POA marianavpotrich@gmail.com

atividades desenvolvidas no atendimento semanal. Além dos grupos mensais de familiares que promoveu fortes vínculos relacionais, e nas visitas escolares sistemática. Outra fonte utilizada, foi o relato dos familiares e a troca de experiências, favorecendo a construção de novos laços de amizade, aliado ao sentimento de pertença que impulsionou à sua participação e circulação nos diversos segmentos da vida na comunidade, ampliando de modo substancial o seu contexto social. Nesta perspectiva foi possível legitimar a relevância do atendimento de Estimulação Precoce centrado na criança e na família, para além da atuação na instituição, e sim na extensão da sua instrumentalização. Deste modo, este trabalho junto às famílias, buscou fomentar o incentivo à superação de desafios e o rompimento de barreiras, convocando-as a assumirem um papel preponderante de agentes de transformação na sociedade, legitimando a garantia dos direitos e cidadania não só da criança e da sua família, mas despertando novos valores à comunidade e a sociedade.



## O EXPERIMENTO E O LÚDICO NO ENSINO DE QUÍMICA PARA DEFICIENTES VISUAIS

Betina Lemke Plamer<sup>1</sup>

Viviane da Silva Maciel<sup>2</sup>

Agência Financiadora: CAPES

Eixo temático: Práticas de Inclusão Escolar

**Palavras-chave:** *Ensino de química, inclusão, jogo, experimento.*

### RESUMO:

Este trabalho faz uma análise da inclusão social de um aluno com deficiência visual no ensino de química, pois o aluno cego, assim como o vidente, tem o entendimento apurado de vários conteúdos de química. O exemplo das funções inorgânicas, em que é possível buscar relações não apenas visuais, mas de proximidade com o conteúdo. Quando aplicados esses conhecimentos podem proporcionar uma formação mais atraente e consciente em relação à utilização dos compostos químicos nos seus espaços do cotidiano. Assim, torna-se fundamental investigar como o estudante pode apreender os conceitos de ácidos, bases, sais e óxidos, uma vez que estes assuntos estão vinculados com as demandas sociais nas quais está inserido. Durante a realização do trabalho foram planejadas duas atividades diferenciadas na escola, uma aula prática no laboratório sobre ácidos e bases e a aplicação do jogo de dominó com as funções inorgânicas na escola especial. Percebeu-se que o acompanhamento da rotina proporcionou um contato maior com a realidade das aulas de Química e as necessidades apresentada pela turma e pelo aluno cego, este contato foi importante para a compreensão do contexto escolar e realidade vivenciada nos modos de convivência e de aquisição/transmissão dos conteúdos, o que influenciou no planejamento das atividades acima relatadas. Ou seja, essas informações proporcionaram que a elaboração e aplicação do jogo utilizado como ferramenta para o ensino fosse

---

1 IFSUL-CaVG- [betinaplamer@gmail.com](mailto:betinaplamer@gmail.com)

2 IFSUL-CaVG- [vivianemaciel@gmail.com](mailto:vivianemaciel@gmail.com)

adequadamente adaptado, assim como a descrição visual tátil do experimento fosse elaborada, auxiliando tanto o aluno como o professor, buscando a inclusão e permitindo que ambos os grupos videntes e deficientes visuais, participassem em igualdade de condições quanto ao resgatado conceito estudado. Esta vivência foi importante para desempenho dos alunos, assim fortalecendo a construção do conhecimento em sala de aula e principalmente na participação e reflexão realizada pelo aluno cego.

## **REFERÊNCIAS:**

LOURENÇO, Ilza.; M.B; MARZORATI, Liliana- Ensino de química: proposição e testagem de materiais para cegos. In ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 5., Bauru , 2005. Anais... Bauru (UNESP), 2005.

MENDONÇA, Alberto; MIGUEL, Cristina; NEVES, Graça; MICAELLO, Manuela; REINO, Vítor. Alunos cegos e com baixa visão - Orientações curriculares. [S.l.]: [s.n.], 2008.





## **UM PASSO PARA A INCLUSÃO DOWN DANÇA UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Ramson<sup>1</sup> - Bianca Pagel

Garcias<sup>2</sup> Luciana Maia

Krüger<sup>3</sup> Gabriele Radunz

Marques <sup>4</sup> Alexandre Carriconde

Eixo temático: Sociedade e Inclusão

**Palavras-chave:** *Síndrome de Down; Dança; Inclusão;*

### **RESUMO:**

A Escola Superior de Educação Física (ESEF), através da Universidade Federal de Pelotas promove e incentiva diversos projetos de pesquisa e extensão, nesse sentido o Projeto Carinho desenvolve o Donw Dança. “Cada criança com síndrome de Down é única, com sua própria personalidade, talentos e ideias”(Kosma, 2007). Nesse sentido a dança é um componente facilitador para o desenvolvimento de diversas habilidades motoras e cognitivas. O objetivo deste trabalho é relatar a experiência de acadêmicas de educação física sobre o Projeto Down Dança, que se realiza na sala de danças da ESEF- UFPel, ofertado duas vezes na semana (terças e quintas) para

---

1 Universidade Federal de Pelotas – biancaramson@gmail.com

2 Universidade Federal de Pelotas - lucianagarcias@live.com

3 Universidade Federal de Pelotas – Gabriele.rk@gmail.com

4 Universidade Federal de Pelotas - amcarriconde@hotmail.com

jovens e adultos com Síndrome de Down de diversos lugares de Pelotas, atualmente o projeto conta com 18 pessoas. No início das atividades acadêmicas e os participantes são inseguros, mas motivados a realizá-las. No decorrer das atividades a integração e socialização aumentam significativamente, obtendo-se resultados positivos em pouco tempo. É nesse sentido que o projeto promove possibilidades de práticas discentes e o contato com a dança. O trabalho do projeto e das acadêmicas é de extrema importância para o desenvolvimento motor, cognitivo e social dos alunos, pois além de desenvolver a coordenação, inclusão e ritmos, estimula a autoestima e autoconfiança e ainda possibilita experiência da docência, especialmente com pessoas com Síndrome de Down (SD) .

## **REFERÊNCIAS:**

KOZMA , Chahira. O que é síndrome de Down?.In:Stray-Gundersen, Karen.  
CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN- GUIA PARA PAIS E  
EDUCADORES. Local: Porto Alegre, Artmed, 2007. P: 15-42.



## **QUALIDADES PSICOMÉTRICAS E VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS BENEFÍCIOS DA INTERVENÇÃO PRECOCE PARA A FAMÍLIA**

Carina Sofia Correia Leite<sup>1</sup>

Ana Paula da Silva Pereira<sup>2</sup>

Anelise do Pinho Cossio<sup>3</sup>

Eixo temático: Intervenção precoce com crianças que apresentam NEE

**Palavras-chave:** *Intervenção Precoce. Benefícios. Família. Validação. Psicometria.*

### **RESUMO:**

A Intervenção Precoce (IP) para crianças com Necessidades Especiais (NE) e suas famílias foi (re)estabelecida como um compromisso nacional com a publicação do Decreto-Lei n.º 281/2009, pelo que é imperativo questionar se a IP faz uma diferença positiva na vida das famílias. Uma das formas de tentar responder a esta questão é a análise e medição dos resultados que a família percebe receber na IP. Deste modo, o objetivo deste trabalho foi validar o Questionário de Identificação dos benefícios da IP para a Família e estudar as qualidades psicométricas do mesmo. Trata-se de um estudo de natureza quantitativa, junto de uma amostra de 999 famílias de crianças com NE apoiadas pelas Equipas Locais de Intervenção Precoce em Portugal

---

1 Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação da Universidade do Minho, tfcarina@gmail.com

2 Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação da Universidade do Minho, appereira@ie.uminho.pt

3 Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação da Universidade do Minho, ane\_psico@hotmail.com.br

Continental. A determinação das qualidades psicométricas do instrumento de recolha de dados foi realizada através de uma análise exploratória da validade e fiabilidade. Inicialmente, analisou-se a adequabilidade do instrumento em relação à análise fatorial e se a distribuição dos dados era ideal para a realização da análise fatorial. Os valores obtidos ( $KMO=.955$ ; e Bartlett's test = 13743.159;  $p=.000$ ) mostraram-se claramente positivos face à nossa intenção de prosseguir com a análise fatorial. Os resultados indicam também que o questionário apresenta uma consistência interna marginalmente muito boa, e que a mesma não melhorou com a exclusão de nenhum item. Os valores obtidos sugerem uma boa consistência dos itens ou precisão da medida nas três dimensões consideradas na escala ("Desenvolvimento de competências na criança e na família", "Controlo/ responsabilização" e "Conhecimento/informação"). Conclui-se então que o questionário preenche os requisitos de uma ferramenta validada para a avaliação dos benefícios da IP para as famílias portuguesas.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de Outubro



## **BOLAS DE SABÃO, FOTOGRAFIAS, FANTOCHES, INSTRUMENTOS MÚSICAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A MUSICALIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA**

Carolina Brito Pereira<sup>1</sup>

Eixo temático: Investigações e vivências com pessoas que apresentam TEA

**Palavras-chave:** Musicalização Infantil. Educação Musical. Transtorno Espectro Autista.

### **RESUMO:**

O presente trabalho expõe a vivência profissional da autora junto a quatro crianças com Transtorno Espectro Autista, que frequentam seu espaço de musicalização infantil. A proposta deste espaço é que crianças de 06 meses até 12 anos possam, por meio da música, brincar, criar, imaginar, ouvir, cantar e tocar instrumentos, tendo como pilares a interação e a brincadeira. De acordo com Santos (2008), através das atividades lúdicas, a criança assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve diversas áreas de conhecimento, exercita-se fisicamente e aprimora habilidades motoras. Como objetivo, tem-se a constituição das relações afetivas, nos encontros semanais, favorecendo a interação com a educadora musical e com o espaço, em um processo de desenvolvimento da comunicação. Partindo da experiência profissional da autora e fundamentada, metodologicamente, em teóricos da educação e da educação musical, como Greenspan, Gardner, Vygotsky, Ilari, Santos e Cunha, diariamente, percorrem-se caminhos repletos de desafios e possibilidades para a musicalização de crianças com Transtorno Espectro Autista. Na medida em que as enxergamos como sujeitos autônomos, é possível surpreendermo-nos com sutis canais de comunicação ou acesso interpessoal através do afeto. Bolas de sabão, fotografias antigas, fantoches, pedaços de papel, instrumentos musicais e até os botões do ar-condicionado possibilitam as brincadeiras, conquistando atenção para objetos e pessoas, motivadores de possíveis ações e reações por parte das crianças. Daguno e Fantacini (2011) destacam que o

---

<sup>1</sup> Espaço de Musicalização Infantil – MUSICARTE / pereiracarolbrito@gmail.com

brincar é fundamental para a criança se desenvolver mentalmente e fisicamente, mesmo que tenha algum tipo de necessidade especial. Através de jogos, brinquedos e brincadeiras podemos estimular a imaginação, a autoestima e a cooperação. Dessa forma, o desenvolvimento desta pesquisa, realizado todos os dias no espaço de musicalização infantil aqui referido, ainda é um capítulo inconcluso; contudo, aponta para um desfecho em que o brincar e o cantar representam um espectro de luz, cores e sons essenciais para o desenvolvimento comunicacional-afetivo, em que a criança com TEA se desvela e revela suas competências.

#### **REFERÊNCIAS:**

DAGUANO, L. Q.; FANTACINI, R. A. F. **O lúdico no universo autista**, in: Linguagem Acadêmica, Batatais, v.1, n.2, p. 109-122, jul./dez.2011.  
SANTOS, S.M.P dos. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**, 12. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.



## **PROMOVENDO INTERAÇÃO SOCIAL ATRAVÉS DO ENSINO ESTRUTURADO OTIMIZADO PELAS INTERVENÇÕES ASSISTIDAS POR ANIMAIS**

Cassiana Descovi Soares<sup>1</sup>

Carla Beatriz Spohr<sup>2</sup>

Agência Financiadora: UNIPAMPA

Eixo temático: Intervenções com pessoas que apresentam TEA

**Palavras-chave:** *Autismo. Educação Especial. Intervenções Assistidas*

### **RESUMO:**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido, segundo Caetano (2000), como um comprometimento do desenvolvimento normal, que se manifesta antes dos três anos de idade cujas áreas afetadas são: interação social, comunicação e comportamento restrito e repetitivo. Dentre as dificuldades mais expressivas encontradas por portadores de TEA, conforme Magalhães (2014) está à formação e manutenção de vínculos sociais. A partir deste, temos o propósito de observar o desenvolvimento das habilidades sociais de uma criança com TEA, quando submetida a intervenções de ensino estruturado otimizado pelas Intervenções Assistidas por Animais (IAAs). O *corpus* desta pesquisa foi, portanto, o conjunto dos resultados teóricos e daqueles oriundos do atendimento terapêutico de um menino de cinco anos, diagnosticado com TEA. Esse *corpus* foi analisado através da Análise Textual Discursiva. Identificou-se o potencial do ensino estruturado, otimizado através das IAAs, quanto à melhora nas habilidades sociais, na comunicação verbal e

---

<sup>1</sup>Universidade Federal do Pampa (UUNIPAMPA – campus Uruguaiana);  
confiar.taa@gmail.com.

<sup>2</sup>Universidade Federal do Pampa (UUNIPAMPA – campus Uruguaiana); carlaspohr@gmail.com.

não verbal apresentadas pelo menino observado como, apontar, sorrir e seguir a direção do olhar. A criança ao exclamar: Sujou! Sugere a interpretação de um signo social, e mais uma vez confirma o processo de internalização social através de um mediador, que, no caso, foi o cão terapeuta. As IAAs foram responsáveis por grande parte do processo de interação, pois alicerçaram as tentativas de aproximação da terapeuta com a criança, bem como a motivação do menino ao prosseguimento das atividades, possibilitando assim a generalização dos comportamentos apreendidos. Finalmente, constata-se que uma intervenção, em que se utiliza o modelo de ensino estruturado como forma de atingir comunicação, organização e previsibilidade, para dar maiores possibilidades de autonomia a uma criança com TEA, é realmente eficaz, especialmente quando o utiliza mos associado a um modelo terapêutico que possa desenvolver maior interação através de trocas triádicas como ocorreu com as intervenções assistidas por animais.

## **REFERÊNCIAS:**

CAETANO, D. CID – 10: Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamentos da CID10. Organização Mundial da Saúde. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MAGALHAES, M. F. de S. O recurso a animais nas intervenções em crianças com Perturbações do Espetro doo Autismo. Porto: Universidade do Porto, 2014.





## **ESTILOS DE LIDERANÇA DE PROFESSORES EM CLASSES INCLUSIVAS**

Célio Rodrigues Leite

Formação de Professores para a Inclusão

**Palavras-chave:** Inclusão. Adolescentes. Alunos. Educação Especial. Professores.

### **RESUMO:**

O presente trabalho faz parte dos estudo sobre os estilos de liderança de professores, a partir da percepção dos alunos adolescentes do Ensino Médio descrito na tese apresentada pelo autor deste documento evidenciando neste momento as questões sobre os estilos de liderança adotados pelos professores em classes regulares inclusivas. Relata o que é percebido pelos alunos adolescentes a respeito da conduta do professor na presença ou não de alunos com necessidades educativas especiais (NEE). A pesquisa foi conduzida com 458 alunos, na região metropolitana de Curitiba, Paraná, Brasil e 47 professores. Consistiu em um estudo descritivo qualiquantitativo, de natureza não experimental. Foram utilizados três instrumentos para coletado dos dados: a escala Inventário de Estilos de Liderança de Professores (Batista, 2013), respondida pelos alunos; uma entrevista semiestruturada. Os professores responderam a um questionário sociodemográfico e de trabalho. As análises foram geradas por meio de medidas descritivas. Foram obtidos os escores totais, considerando os fatores responsividade, exigência e controle coercitivo e realizados testes estatísticos, para relacionar variáveis, conforme as questões de pesquisa propostas. O nível de significância adotado, para os testes foi  $p < 0,05$ . Considerando a presença de aluno com NEE, nas classes que os professores entrevistados lecionam, 53,2% deles afirmaram ter esse alunado e 40,4% disseram que, nesse ano, não lecionam para esses alunos. Porém 6,4% registraram que não têm conhecimento sobre a presença desses alunos em suas classes, ou seja, ainda existe uma parcela dos professores que ministram suas aulas, sem conhecer plenamente o seu público alvo. Os

resultados indicam que os professores são percebidos mais autoritativos nas classes com alunos com NEE do que naquelas em que não há alunos com necessidades específicas. A maior diferença está nos professores negligentes e permissivos ( $\chi^2=26,67$ ,  $gl=9$ ,  $p=0,002$ ). Nas classes com alunos com NEE apresentam-se menos negligentes, porém há mais professores percebidos como permissivos. Isso leva a questionar quais seriam as razões para essas discrepâncias e como se desenvolve o trabalho desses profissionais em sala de aula, com a presença de alunos que necessitam de atendimento diferenciado.

## **REFERÊNCIAS:**

BATISTA, Ana Priscila. Construção e análise de parâmetros psicométricos do Inventário de Estilos de Liderança de Professores. 2013.



## **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – CONQUISTAS E DESAFIOS**

Fabiane Gasparetto<sup>1</sup>

Práticas de Inclusão Escolar

**Palavras-chave:** *Sala de Recursos Multifuncionais. Atendimento Educacional Especializado.*

### **RESUMO:**

A Sala de Recurso Multifuncional (SRM) representa um dos principais serviços para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual é oferecido como complemento à escolarização regular, de forma a possibilitar aos alunos com necessidades especiais, o melhor desenvolvimento possível nas classes regulares. Este trabalho tem o objetivo de descrever como se organiza o atendimento na SRM em uma escola da rede municipal de Bento Gonçalves-RS, e discutir sua importância para o processo de inclusão escolar dos alunos portadores de Necessidades Educacionais Especiais (NEE). O método de pesquisa utilizado foi embasado na observação diária e em referências de autores que têm se dedicado ao estudo sobre a Educação Inclusiva no Brasil, além dos documentos do MEC que norteiam a inclusão escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº. 9394/96) recomenda manter o ensino inclusivo em escola regular, uma vez constatado na escola que tais alunos, apesar de seus diferentes níveis de NEE,

---

<sup>1</sup>EMEF Professora Vânia Medeiros Mincarone – [fabianeg2010@gmail.com](mailto:fabianeg2010@gmail.com)

mostram-se em condições de inclusão. Conforme Mantoan (2002), o motivo que sustenta a luta pela inclusão como uma nova perspectiva para as pessoas com deficiência é, sem dúvida, a qualidade de ensino nas escolas públicas e privadas, de modo que se tornem aptas para responder às necessidades de cada um de seus alunos, de acordo com suas especificidades, sem cair nas teias da educação especial e suas modalidades de exclusão. Foram verificadas as dificuldades e êxitos apresentados pelos alunos e constatou-se que os mesmos apresentam um desenvolvimento lento, mas evolutivo quando distribuídos por grau de deficiência, não por tipo. Com base nessa metodologia, torna-se possível verificar como se processa a aprendizagem dessas crianças. Conclui-se que o trabalho realizado na SRM é de importante relevância, pois representa um avanço na política de inclusão escolar, visto que oferece apoio especializado e pode servir de subsídio e referência para educadores e familiares.

## **REFERÊNCIAS:**

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **Educação para todos: desafios, ações, perspectivas da inclusão nas escolas brasileiras**. In: ETD - Educação Temática Digital 1 (2000) 3. Disponível em: <<http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/10633>> acesso em: 21/02/2017.



## **A Arte e a Educação Inclusiva: os caminhos na Dança**

Gabriela Brutti Lehnhart<sup>1</sup>

Mara Rubia Alves da Silva<sup>2</sup>

Sociedade e Inclusão

**Palavras-chave:** *Dança, Inclusão, Educação, Transtorno Espectro Autista (TEA).*

### **RESUMO:**

Temos como objetivos relatar as atividades do Projeto de Extensão “Extremus” ao longo de seus quinze anos e apresentar pontos sobre o depoimento de uma mãe sobre a trajetória do seu filho com Transtorno Espectro Autista (TEA) durante os últimos seis anos que participa do referido Projeto. Esse Projeto foi criado em 2001 como sendo de Extensão no Centro de Educação Física e Desportos/Universidade Federal de Santa Maria/RS. Atualmente, conta com participação de 14 alunos cadeirantes e 3 alunos com TEA, através de uma proposta de trabalho multidisciplinar, realizado com profissionais e acadêmicos de diferentes cursos da UFSM. Metodologicamente, nos períodos de Janeiro, Fevereiro e Março, ocorre os encontros para avaliação e planejamento das atividades a serem desenvolvidas durante o ano letivo da Universidade. Durante o período de desenvolvimento das atividades realizamos dois encontros semanais, o primeiro para o planejamento e segundo para as aulas e as demais atividades. Em Janeiro desse ano, foi realizada uma entrevista com a mãe de um dos alunos participantes com o diagnóstico de TEA, onde destacamos dois pontos principais: O relato da trajetória do aluno e os aspectos de mudanças apresentados com a frequência no Projeto. Na

---

<sup>1</sup>Universidade Federal de Santa Maria e gabilehnhart@gmail.com

<sup>2</sup>Universidade Federal de Santa Maria e rubiaufsm@hotmail.com

trajetória, podemos destacar que foi o primeiro aluno com (TEA) a participar no Projeto, acreditando que a proposta representa uma oportunidade para os nossos alunos desfrutarem o movimento, expressarem seus sentimentos, descobrirem suas possibilidades e libertarem-se das amarras sociais e dos preconceitos, desconstruindo conceitos e limites, sendo assim, se observou que a inclusão se dá de forma gradativa, onde todos buscaram desenvolvê-la, evidenciando as potencialidades de cada aluno. Referente ao segundo ponto, relatou-se que a participação do aluno no Projeto só trouxe melhoras, sendo assim, foram obtidos grandes resultados, pelo seu próprio desenvolvimento alcançados e sua evolução, tendo uma participação frequente nas aulas ao longo dos seis anos de participação no Projeto.



## **CONTRIBUIÇÕES DA TERAPIA ASSISTIDA POR ANIMAIS NO PROCESSO TERAPÊUTICO FONOAUDIOLÓGICO DE UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: O RELATO DA FAMÍLIA.**

Gabriele Selli<sup>1</sup>

Juliana Ghisleri Colonetti<sup>2</sup>

Juliana C. Bastos<sup>3</sup>

Agência Financiadora: Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI/SC) - Projeto de Extensão Atividade/Terapia Assistida por Animais (A/TAA) como alternativa de humanização dos cuidados em saúde.

Eixo temático: Intervenções com pessoas que apresentam TEA

**Palavras-chaves:** *Fonoaudiologia. Transtorno Autístico. Terapia Assistida por Animais. Família.*

### **RESUMO:**

Introdução: o grande desafio da terapia fonoaudiológica para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é a dificuldade de alcançar uma interação produtiva com essas pessoas. Uma das formas de interação, que demonstra-se eficaz, é a Terapia Assistida por Animais (TAA) (DELTA SOCIETY, 2006), na qual o animal participa do tratamento, o qual tem como princípio a estimulação sensorial proporcionando também a interação e o

---

<sup>1</sup> Acadêmica do quinto período do Curso de Fonoaudiologia da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI/SC) [gabi\\_selli@hotmail.com](mailto:gabi_selli@hotmail.com)

<sup>2</sup> Acadêmica do quinto período do Curso de Fonoaudiologia da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI/SC) [juliana\\_colonetti@outlook.com](mailto:juliana_colonetti@outlook.com).

<sup>3</sup> Mestre em Distúrbio da Comunicação pela Universidade Tuiuti do Paraná, docente do Curso de Fonoaudiologia da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI / SC). [julianacamarabastos@gmail.com](mailto:julianacamarabastos@gmail.com).

vínculo na relação cão e paciente. Objetivo: caracterizar as contribuições da TAA no processo terapêutico fonoaudiológico de uma criança com TEA, a partir do relato da família. Metodologia: foi realizado estudo de caso com uma criança, de três anos, sexo feminino, com diagnóstico de TEA de grau leve. A coleta de dados foi executada através da aplicação de um questionário formulado para o pai, após um programa de intervenção com a participação do cão vinculado ao projeto de extensão Atividade/Terapia Assistida por Animais (A/TAA) (da Universidade do Vale do Itajaí), como alternativa de humanização na terapia fonoaudiológica. Resultados: o pai cita mudanças positivas no que se refere ao comportamento, interação social e motivação. Em relação à linguagem o responsável afirma ser possível perceber, que a menina passou a fazer o uso com mais sistematicidade de frases com até 3 vocábulos, utilizando uma prosódia e entonação correta de acordo com o contexto. Diante deste resultado levanta-se a TAA como uma possibilidade de dispositivo terapêutico na fonoaudiologia, como já verificado em outros estudos já referenciados (MANTOVANI, 2007).

## REFERÊNCIAS:

- Benefits of the Human-Animal Bond. Disponível em: <https://petpartners.org/learn/benefits-human-animal-bond/>. Acesso em: 01. jan. 2017
- DOMINGUES, Camila Mantovani. **Terapia Fonoaudiológica assistida por cães**: Estudo de casos clínicos. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.





## **AUDIODESCRIÇÃO DIDÁTICA: TECNOLOGIA DE INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Márcia dos Santos Soares da Rocha<sup>1</sup>

Elton Vergara-Nunes<sup>2</sup>

Tania Zehetmeyr<sup>3</sup>

Processos, Recursos e Metodologias para Educação Inclusiva

**Palavras-chave:** *Audiodescrição didática. Acessibilidade Pedagógica. Inclusão. Cegueira.*

**RESUMO:** Introdução – Este trabalho apresenta o projeto de pesquisa “Aplicação da audiodescrição com fins didáticos no ensino regular” e os resultados obtidos com alunos com deficiência visual (ADV) da rede pública de ensino. O projeto conta com um grupo interdisciplinar de professores de diferentes instituições e uma acadêmica da Universidade Federal de Pelotas; é coordenado pelo professor Elton Vergara-Nunes, da Ufpel. A audiodescrição didática (VERGARA-NUNES, 2016) é uma tecnologia assistiva de acessibilidade pedagógica que possibilita a inclusão escolar de ADV; auxilia professores a traduzirem em palavras as imagens contidas nos livros didáticos, para que esses alunos tenham maior autonomia sobre seus estudos, facilitando a inclusão na sala de aula. Objetivos – O objetivo é preencher as lacunas deixadas pela falta de materiais acessíveis e ajudar no aprendizado diário desses estudantes em sala de aula. Metodologia – Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza aplicada, que objetiva propor soluções para problemas concretos. Os dados foram obtidos através de entrevistas semiestruturadas e questionários objetivos com alunos, professores e gestores, para conhecimento da realidade dos ADV e o uso dos recursos didáticos utilizados por eles e por seus professores. Foram aplicados testes práticos com os alunos, expostos a dois tipos de audiodescrição (a padrão e a didática), conforme a proposta de

---

<sup>1</sup>Ufpel; marciasantosoares@yahoo.com.br

<sup>2</sup>Ufpel; vergaranunes@gmail.com

<sup>3</sup>Ifsul/CAVG; zehetmeyr.tania@gmail.com

Zehetmeyr (2016). Discussões – Os sujeitos demonstraram melhor compreensão dos conteúdos veiculados pelas imagens através da audiodescrição didática. Resultados – Como parte do projeto, formou-se um grupo de elaboração de audiodescrição de imagens dos materiais trabalhados com os alunos cegos, formado pelos pesquisadores e professoras voluntárias da rede estadual e municipal de Pelotas. Conclusão – A pesquisa apresenta um avanço no campo da acessibilidade e inclusão para ADV bem como a viabilidade das orientações para uma audiodescrição didática.

## REFERÊNCIAS

VERGARA-NUNES, Elton. **Audiodescrição didática**. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

ZEHETMEYR, Tania Regina de Oliveira. **O uso da audiodescrição como tecnologia educacional para alunos com deficiência visual**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação, Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Campus Pelotas Visconde da Graça, 2016.

ZEHETMEYR, Tania R. O. *et al.* **Introdução à audiodescrição didática**. Expressa Extensão. Pelotas, v.20, n.2, p. 178-193, 2015.



## **ASSOCIAÇÃO ORQUESTRANDO ARTE: O “ACORDE” NECESSÁRIO NOS PROCESSOS DE INCLUSÃO, IGUALDADE E JUSTIÇA SOCIAL**

Rosane Terezinha Brasil Esbickl<sup>1</sup>

Letícia Correa Machado<sup>2</sup>

Mirian de Agostini Machado<sup>3</sup>

**Palavras-chave:** Arte. Inclusão. Sociedade. Associação Orquestrando Arte.

### **RESUMO:**

A Associação Orquestrando Arte está localizada na cidade de Santa Maria/RS. É uma Instituição beneficente de Assistência Social, sem fins lucrativos, que tem como objetivo, promover o bem estar social, educacional e cultural de famílias em situação de vulnerabilidade e/ou risco social, em especial de crianças, adolescentes e jovens, atingidos diretamente pela dinamicidade das transformações ocasionadas pelo capitalismo local e global. O objetivo deste trabalho é demonstrar, por experiência de estágio curricular da UFSM a importância de instituições como a Associação Orquestrando Arte, que se debruça intensamente na promoção da inclusão social de forma inovadora, através da arte. Buscou-se aporte teórico em livros, artigos científicos e demais bibliografias que tratam da temática no Brasil e ainda, pela observação participante. Para Scherer (2013) a arte pode ser articulada a favor de processos societários mais justos e igualitários, uma vez que ela possibilita o fortalecimento de processos sociais emancipatórios. E é nesta direção que se tem percebido o trabalho realizado na Associação Orquestrando Arte uma vez que os índices de inclusão/integração social de seus alunos demonstrados na

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Maria / RS – UFSM. E.mail: zaneesbick@gmail.com.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Santa Maria / RS – UFSM. E.mail: leti222@gmail.com

<sup>3</sup> Universidade Luterana do Brasil – ULBRA Santa Maria/RS. E.mail: mirianagostini@gmail.com

figura 1 a seguir, indicam que foi satisfatório no primeiro semestre de 2016. Aqui se fala da Arte realizada através de instrumentos populares e clássicos, dança erudita e popular, teatro e coral. Crianças e jovens invisíveis ao olhar da sociedade em geral, promovem a esta, oportunidade de interação, lazer e reflexão, estando todos neste momento fazendo parte do mesmo espaço social e consequentemente apreendendo a forma ideal de desvincularem-se de processos de estigma e rotulações dos sujeitos. Lembrando que todos são portadores de direitos da forma como preconiza a Constituição Federal (BRASIL, 1988), bastando para isso o respeito e tratamento digno previsto na normativa. Por fim, a ação inovadora aqui tratada necessita de mais adesões neste sentido, partindo de entidades e instituições diversas, pois desta forma as “máscaras” que são impostas no rosto dos mais vulneráveis poderão ser revertidas na visibilidade do brilho próprio de cada ser humano bastando apenas a oportunidade para entrar em cena.

## REFERÊNCIAS:

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: centro gráfico, 1988.**BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.  
SCHERER, Giovane Antonio. **Serviço Social e Arte: Juventudes e Direitos Humanos em Cena.** São Paulo/ SP – Ed. Cortez, 2013.

Figura 1: Gráfico demonstrativo da inclusão e integração social dos alunos da Associação Orquestrando Arte no primeiro semestre de 2016.



Fonte: Arquivo digital da Associação Orquestrando Arte



## **O PAPEL DAS UNIDADES DE ENSINO ESTRUTURADO NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO: PERCEÇÃO DE PAIS E DE PROFISSIONAIS**

Sandra Daniela Ferreira Barbosa<sup>1</sup>

Ana Paula da Silva Pereira<sup>2</sup>

Anelise do Pinho Cossio<sup>3</sup>

Práticas de Inclusão Escolar

**Palavras-chave:** *Estudos de caso múltiplos. Famílias. Profissionais.*

*Perturbação do*

*Espectro do Autismo. UEEA.*

### **RESUMO:**

A intervenção com alunos com PEA potencializa oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que permitem qualificar as competências destes alunos bem como melhorar o funcionamento das suas famílias, capacitando-as na procura e na obtenção dos recursos desejados, contribuindo para a melhoria da sua qualidade de vida (BROOMHEAD, 2013). São vários os autores que salientam a importância da capacitação dos pais de crianças com PEA para que estes, de forma autónoma, possam aceder aos recursos e apoios de que necessitam (G.VAN HOVE ET AL., 2009; PEREIRA, 2005; SIEGEL, 2008) . A escola deve valorizar práticas recomendadas pela evidência, adequando recursos e metodologias que objetivem o atendimento de qualidade aos alunos com NEE e às suas famílias. Os pais e os profissionais envolvidos no processo de inclusão de alunos com PEA, usufruem de um conhecimento real, na medida em que, têm uma melhor compreensão sobre a forma de como se concretiza uma inclusão de sucesso (WADDINGTON E REED, 2006). Tendo como referência o enquadramento conceptual, organizativo e legislativo do atendimento a alunos com PEA, definidos no Decreto-Lei 3/2008, pretende -se analisar e compreender a

---

<sup>1</sup>Centro de Investigação em Educação (CIEd) [barbosdaniela@gmail.com](mailto:barbosdaniela@gmail.com)

<sup>2</sup> Centro de Investigação em Educação (CIEd) [appereira@ie.uminho.pt](mailto:appereira@ie.uminho.pt)

<sup>3</sup> Instituto de Educação da Universidade do Minho – Portugal [ane\\_psico@hotmail.com](mailto:ane_psico@hotmail.com)

percepção de pais e de profissionais relativamente ao papel das UEEA na inclusão destes alunos. Irá realizar-se uma investigação de natureza qualitativa com recurso a dois estudos de caso múltiplos objetivando estudar de forma intensiva e aprofundada duas UEEA da zona norte de Portugal. A seleção dos participantes deste estudo será intencional de forma a que nos permita ajudar a compreender, fornecer dados e informações relevantes de acordo com o tema e com os objetivos definidos para o estudo (LINCOLN E GUBA, 1991). Constituem -se participantes deste estudo: Pais de alunos com PEA na faixa etária entre os seis e os dez anos, que frequentem as duas UEEA selecionadas, há pelo menos um ano; Professores de educação especial das duas UEEA; Professores titulares de turma dos alunos com PEA que frequentam as UEEA; Profissionais de outras áreas disciplinares psicólogos e/ou terapeutas, com dois anos de experiência na área das PEA; Coordenadores de educação especial dos agrupamentos à qual pertencem as UEEA; Representantes da liderança dos dois agrupamentos que agregam as UEEA. Foram construídos diferentes guiões para a realização de entrevistas semiestruturadas aos diferentes participantes, as entrevistas serão gravadas em áudio. Como resultado desta investigação propõe-se melhorar práticas implícitas na educação de alunos com PEA, contribuindo de forma efetiva e qualificada para a inclusão destes alunos.

## REFERÊNCIAS:

- BROOMHEAD, K. E. Preferential treatment or unwanted in mainstream schools? The perceptions of parents and teachers with regards to pupils with special educational needs and challenging behaviour. *Support for Learning – British Journal of Learning Support*, v. 28, nº1, p. 4-10. 2013
- DGIDC. *Educação Especial Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 2008.
- DECRETO -LEI n.º3/2008 de 7 de Janeiro. Diário da República, 1ª série, nº4, Ministério da Educação. Lisboa. 2008.
- HOVE, G. V., SCHAUWER, E. D., MORTIER, K., BOSTEELS, S. Working with mothers and fathers of children with disabilities: Metaphores used by parents in a continuing dialogue. *European Early Childhood Education Research Journal*, v. 17, nº 2, 187-201. 2009.
- LINCOLN, Y. S., GUBA, E.G. *Naturalistic Inquiry*. California: Sage Publications, 1991.
- PEREIRA, M. C.; *Autismo - Uma perturbação pervasiva do desenvolvimento*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro, 2005.



## **A FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR COM UM NOVO OLHAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Sônia Márcia Marcílio Fambomel

Agência Financiadora: Univille, Universidade da região de Joinville

Eixo temático: Formação de professores para inclusão de alunos com NEE

**Palavras-chave:** Formação de professores. Educação Inclusiva. Docência.

### **RESUMO:**

O presente trabalho consiste em apresentar a preocupação da Universidade da Região de Joinville – Univille, quanto à formação dos discentes nas licenciaturas como: Letras, Ciências Biológicas, Artes Visuais, História, Educação física e Pedagogia em relação à Educação Inclusiva, faz-se necessário pensar em uma verdadeira revolução no contexto escolar, pois a inclusão dos alunos com deficiência apresenta-se como um grande desafio, e temos que repensar a formação dos futuros professores. Segundo Nóvoa (1995, p. 25): ‘A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir nas pessoas e dar um estatuto ao saber da experiência “[...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. Diante dessa problemática temos como objetivos a serem alcançados, nas disciplinas de Diversidade e Educação Inclusiva e LIBRAS - Código de Comunicação, as quais leciono: Perceber-se sujeito em formação, possibilitando a superação de preconceitos e a valorização dos direitos humanos; contextualizar a importância da Educação Inclusiva na formação docente e conceituar termos específicos da área, compreendendo seus significados. Para iniciar as discussões sobre o tema inclusão do aluno com deficiência, apresenta-se casos reais, por meio de aulas expositivas, sempre questionando os alunos sobre quais conhecimentos possuem sobre o assunto e, a partir da explanação, dos estudos de casos reais, com nomes fictícios de crianças com autismo e outras deficiência, para que os alunos em grupo possam vivenciar essa experiência. Após as discussões os grupos são

estimulados a pensar, planejar e construir materiais específicos, com adaptação necessária para cada deficiência. Ou seja, a intenção é de elaborar uma aula dentro da própria disciplina, de maneira que a inclusão possa realmente acontecer, pensando quais são as dificuldades de aprendizagem e barreiras que precisam ser vencidas, indagando sempre como fazer para incluir nas aulas esse aluno. Para que isso ocorra, é necessário que cada grupo realize pesquisas, leituras sobre o assunto, as quais geram grandes discussões, debates e crescimento individual. Mas, o principal objetivo, é proporcionar aos futuros profissionais da educação, condições para uma formação plena, além da informação, da construção e troca de conhecimento, proporcionando ainda, aos discentes, a oportunidade de descobrir sua criatividade, tendências, além do desenvolvimento pleno, que os levará a estabelecerem um vínculo bastante significativo com a realidade. Portanto, concluímos que a arte de ensinar, não pode partir do pressuposto de que existe aluno-padrão verso-profissional padrão, é preciso, antes de tudo estar preparado para as adversidades que a profissão impõe. A inclusão dos alunos com deficiência depende não só da boa prática ou excelente formação do profissional, mas sim de um conjunto de ações e é isso que proporcionamos aos nossos discentes nos cursos de licenciatura da Univille.

## REFERÊNCIAS:

- NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. BRASIL.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

Fotos

**Jogos produzidos para alunos com autismo pelos alunos das licenciaturas.**





## **Capitulo 2 – Trabalhos** **Completos**



## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS QUE APRESENTAM TEA: UM DESAFIO ATUAL**

Adélia Carneiro da Silva Rosado<sup>1</sup>

Agência Financiadora: UEPB PROBEX Cota 2016/2017

Eixo temático: Formação de Professores para a inclusão

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar. Formação de Professores. Transtorno do Espectro Autista.

### **INTRODUÇÃO:**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) está enquadrado no grupo dos transtornos de desenvolvimento. Os indivíduos que apresentam TEA tem em comum características como: padrões repetitivos e restritos de comportamento, estereotípias, falta de interação social (DSM-V, 2013).

No Brasil, para fins legais, a partir da lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), o autista é considerado pessoa com deficiência. Antes dessa legislação, a pessoa autista não tinha proteção específica as particularidades dessa síndrome.

O movimento em prol da Educação Inclusiva ganhou força após a Convenção Internacional realizada em Salamanca (1994), onde se discutiu políticas públicas que garantissem a efetiva inclusão e atendimento de qualidade às

---

<sup>1</sup> Aluna bolsista PROBEX COTA 2016/2017, Universidade Estadual da Paraíba, adeliarosado@hotmail.com

peessoas com deficiência. A declaração de Salamanca manifesta a importância de disponibilizar os recursos necessários para o sucesso do processo de inclusão:

O desenvolvimento das escolas inclusivas, enquanto meio mais eficaz de atingir a educação para todos, deve ser reconhecido como uma política -chave dos governos e ocupar um lugar de destaque na agenda do desenvolvimento das nações. É unicamente desta forma que se poderão obter os recursos necessários, pois as mudanças de política e as prioridades não podem ser efetivas a não ser que se disponibilizem esses mesmos recursos. É preciso um compromisso político, tanto a nível nacional como comunitário, para obter os recursos adicionais e para reorientar os já existentes. Embora as comunidades tenham de representar um papel -chave no desenvolvimento das escolas inclusivas é igualmente essencial o suporte e encorajamento dos governos para se conseguirem soluções eficazes e realistas. (Declaração de Salamanca, 1994, p.41).

A inclusão escolar permite uma experiência social enriquecedora para todos os sujeitos envolvidos. A escola que planeja adequadamente o processo de inclusão escolar minimiza as dificuldades da criança de interagir e se desenvolver. O processo de inclusão exige atenção especial tanto à instituição e aos seus profissionais quanto à criança. É a escola que deve adaptar-se para receber este aluno (Camargo, Bosa, 2009). A formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva ainda deixamuito a desejar. Novas praticas docentes são necessárias para pensar soluções diante dos desafios atuais do processo educacional. Corroboramos com Nóvoa (1995) quando afirma que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

O objetivo deste trabalho é analisar se formação acadêmica oferecida aos alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, prepara os futuros professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos autistas.

## **METODOLOGIA**

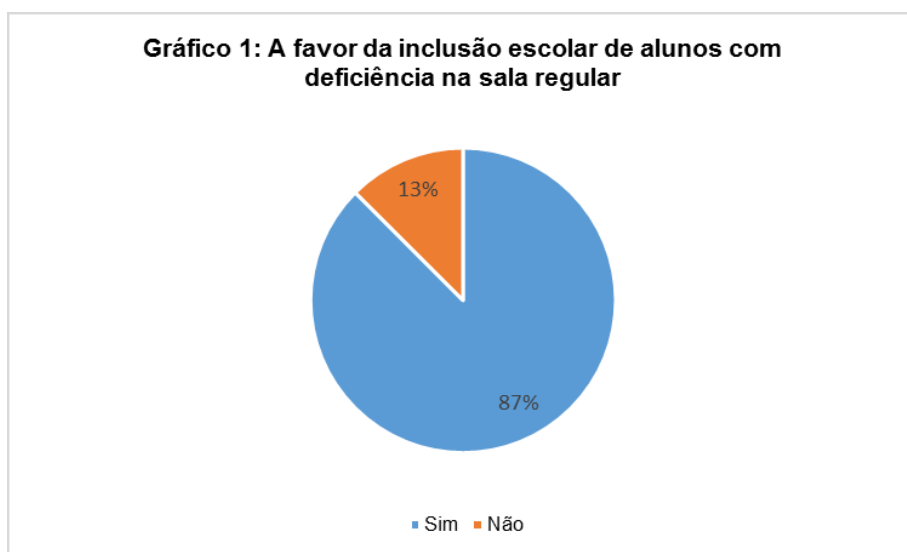
O trabalho foi desenvolvido na cidade de Guarabira, município do agreste paraibano. Foi feita uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de

realizar uma revisão literária sobre o tema estudado. Além disso, uma pesquisa de campo foi realizada na Universidade Estadual da Paraíba com as turmas do curso de Pedagogia do 7º E 8º períodos, dezesseis alunos participaram da pesquisa. Para a coleta de dados utilizamos um questionário semiestruturado com três questões abertas (respostas no máximo de 3 linhas) e sete dicotômicas (sim ou não), a fim de mensurar o conhecimento dos futuros professores sobre a inclusão escolar de alunos que apresentam TEA.

Os dados coletados foram tabulados e analisados posteriormente. Desse modo, o método dedutivo, a pesquisa quantitativa e a análise descritiva foram os instrumentos mais utilizados em nossa investigação.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

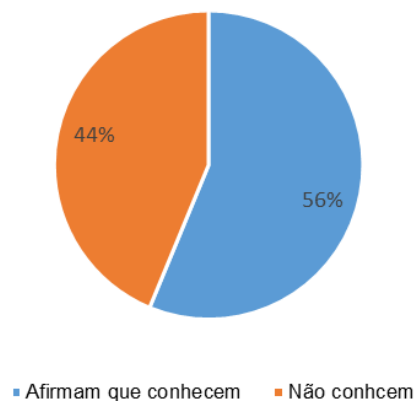
Os resultados coletados demonstram que a maior parte dos alunos de pedagogia participantes da pesquisa são favoráveis a inclusão escolar de alunos com deficiência na sala regular. Vale salientar que, muitos informaram que só acreditam no sucesso da inclusão escolar quando os professores das salas regulares recebem auxiliares para atender a demanda do aluno com deficiência. Como podemos observar no gráfico 1:



Fonte: Autoria Própria

Quando se trata da questão que avalia se os alunos de pedagogia conhecem os métodos de intervenção, mais comuns no Braisl, para facilitar o desenvolvimento dos autistas percebemos que a maior parte afirma conhecer os métodos, embora, não seja capaz de explicar adequadamente como funcionam. Podemos verificar isto no gráfico 2:

**Grafico 2: Sobre os métodos de intervenção: ABA, PECs, TEACCH**

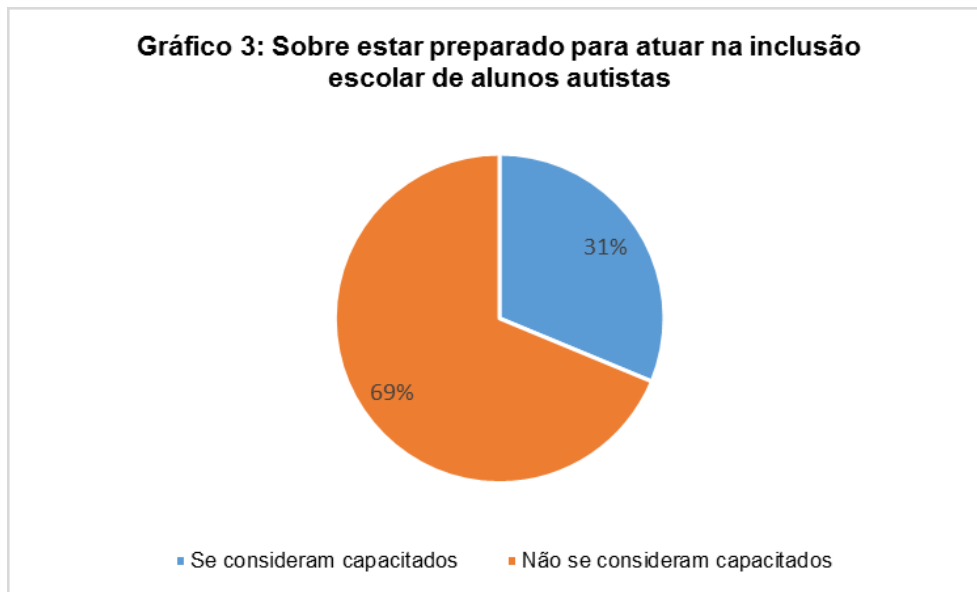


Em relação a estar preparado para receber e atuar na inclusão escolar de alunos autistas a grande maioria dos graduandos não se considera capaz de assumir tal responsabilidade, ou seja, considera insuficiente os conhecimentos adquiridos na Graduação em Pedagogia. Como cobrar destes futuro profissionais que atendam de maneira adequada a diversidade de alunado?

Devemos reconhecer que , nos últimos anos, houve um gradual aumento do número de alunos com deficiência matriculados nas escolas. Todavia, fica claro que, o acesso está sendo garantido, mas o processo de inclusão real e aprendizagem ainda não é efetivado na maior parte das escolas.

O gráfico 3 mostra as respostas dos graduandos em relação a capacidade para atuar na inclusão de alunos autistas:

**Gráfico 3: Sobre estar preparado para atuar na inclusão escolar de alunos autistas**



### **CONCLUSÃO:**

Desse modo, verificamos que ainda existem muitos desafios para a realização de uma efetiva Inclusão Escolar de alunos com TEA. É necessária uma mudança de concepção para que a sociedade, principalmente a Escola, possa enxergar as potencialidades dos alunos autistas, criando mecanismos para que eles desenvolvem suas habilidades e competências. Nesta perspectiva, a Formação de professores com ênfase na Educação inclusiva é fundamental para o sucesso da inclusão escolar de alunos autistas, uma vez que, a formação inicial não é suficiente para assegurar os conhecimentos necessários devem ser oferecidos aos professores programas de formação e capacitação continuada para a promoção de uma educação de qualidade na ótica da nova realidade do espaço escolar perante a diversidade de alunos.

### **REFERÊNCIAS:**

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V). Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.
- BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 28.dez.2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 20/02/2017
- CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. *Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura*. Psicologia & Sociedade. Porto Alegre, v. 21, n.1, p. 65-74, 2009.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1994.



## **AUTISMO E FAMÍLIA: UMA ABORDAGEM CENTRADA NO COTIDIANO**

Adélia Carneiro da Silva Rosado<sup>1</sup>

Agência Financiadora: UEPB PROBEX Cota 2016/2017

Eixo temático: Sociedade e Inclusão

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista. Família. Intervenção Precoce. Preconceito.

### **INTRODUÇÃO:**

O transtorno do Espectro autista é Transtorno Global do Desenvolvimento onde os indivíduos apresentam prejuízos principalmente nas áreas de comunicação e interação social, além de um repertório restrito de interesses (Belisário Filho, 2010).

O diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, hoje, é essencialmente clínico, ou seja, baseia-se em sinais e sintomas descritos pelos pais e observados pelos médicos nas consultas. Os critérios para o diagnóstico estão estabelecidos no DSM-V (Manual de Diagnóstico e Estatístico da Sociedade Norte-Americana de Psiquiatria) e pelo CID-10 (Classificação Internacional de Doenças da OMS).

A intervenção precoce é uma grande aliada para o desenvolvimento de indivíduos com TEA, pois quanto mais cedo se inicia o tratamento melhores os resultados nas áreas de linguagem, cognição e habilidades sociais (Dawson et al, 2010). Entretanto, por se tratar de um diagnóstico clínico, podemos observar que raramente ocorrem diagnósticos antes dos 2 anos de idade. Tanto pela falta de profissionais capacitados para o diagnóstico como pela falta de

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual da Paraíba, adeliarosado@hotmail.com.

aceitação do quadro de sintomas incomuns pela família.

O Ministério da saúde lançou um conjunto de diretrizes para a reabilitação de pessoas com TEA, a fim de orientar os profissionais do SUS para os cuidados com as pessoas dentro do transtorno. Segundo o Ministério da Saúde (2014), “O momento da notícia do diagnóstico deve ser cuidadosamente preparado, pois será muito sofrido para família e terá impacto em sua futura adesão ao tratamento.” Todavia através dos relatos das mães percebemos que este momento acontece sem nenhum preparo e que muitas informações deixam de ser repassadas para a família o que causa grande prejuízo emocional.

A falta de informação adequada, diagnóstico tardio, escassez de tratamentos multidisciplinares gratuitos colaboram para o aumento do preconceito e da invisibilidade das pessoas com TEA.

## **METODOLOGIA:**

O trabalho foi realizado no município de Guarabira, agreste Paraibano. A pesquisa contou com duas etapas: a primeira foi a revisão literária de artigos científicos que abordassem a temática em questão; a segunda, foi a coleta de dados.

A coleta de dados foi realizada no dia 18 de fevereiro em uma reunião com o Grupo “Mães Azul” (Grupo de mães de autistas de Guarabira e região). O público-alvo da pesquisa são mães de autistas (com diagnóstico hipotético ou conclusivo). Para a coleta das informações 10 mães responderam um questionário com 10 perguntas, sendo seis abertas (máximo três linhas) e quatro múltipla escolha.

Segundo Mattar (1994), uma das vantagens das questões abertas são a possibilidade de uma melhor explicação por permitirem comentários. Já as questões de múltipla escolha apresentam como vantagem a facilidade para aplicação e análise, por isso, optou-se por mesclar no questionário os dois tipos.

Posteriormente, os dados foram tabulados e analisados. Desse modo, avaliamos rigorosamente os dados obtidos utilizando as abordagens qualitativas e quantitativas quando necessário.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES:**

Os resultados obtidos demonstram que a maior parte das famílias não conseguem realizar o tratamento/terapia indicados por falta de profissionais capacitados que atuem nas cidades do interior. Assim, muitas têm que se deslocar para a capital em busca de tratamento adequados para seus filhos. Como podemos verificar no gráfico 1.



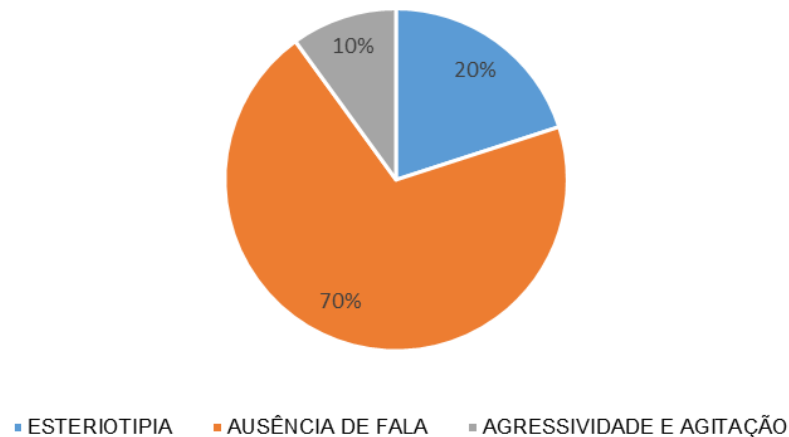
**Gráfico 1: Realização de tratamentos na cidade onde reside**



Fonte: Autoria própria

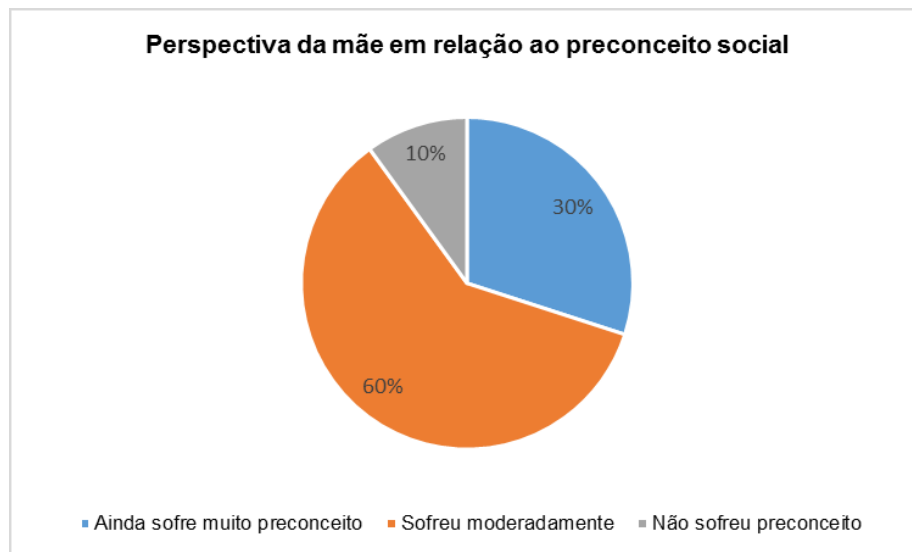
A ausência de fala é uma das características que mais leva as mães a procurar ajuda de um profissional. Durante a aplicação do questionário algumas mães relataram que os familiares procuravam minimizar a ausência de fala alegando que outros indivíduos da família também apresentaram o desenvolvimento da fala tardiamente e não possuíam nenhum transtorno. Observemos o gráfico 2:

**Gráfico 2 : Motivo que levou a procurar um médico**



Sobre a reação dos membros da família e amigos depois do diagnóstico muitas mães relataram a negação como primeira atitude, pois a maior parte tem uma visão caricaturada do que seria o autismo. Em relação ao preconceito

algumas afirmam não ter falado sobre o diagnóstico para todos os membros da família por receio. O gráfico 3 traz a perspectiva das mães sobre o preconceito:



A falta de políticas públicas de conscientização e de combate a estereótipos e preconceito impede o reconhecimento, a garantia e a promoção dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista.

## **CONCLUSÕES:**

A família é peça fundamental para o processo de desenvolvimento e reabilitação de pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Todavia, a assistência e suporte necessários para que as famílias sejam capazes de contribuir efetivamente neste processo é negada pelo Estado.

A falta de profissionais de saúde especializados para o tratamento das peculiaridades desta síndrome, na rede pública, precariza cada vez mais o atendimento, impedindo um acompanhamento multidisciplinar de qualidade.

As famílias não recebem o apoio necessário para aprender a lidar com as características do transtorno nem são informadas sobre os direitos das pessoas com TEA tanto na esfera da saúde como na educação.

Sendo assim, é primordial que os direitos das pessoas com TEA sejam concretizados através de programas e projetos que possibilitem a pesquisa e a extensão com foco nesta temática, pois quanto mais informação e conscientização menores serão os episódios de discriminação e preconceito.

## **REFERÊNCIAS:**

BELISÁRIO FILHO, J. F. CUNHA, P. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) / Ministério da Saúde.** Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., Donaldson, A., & Varley, J. (2010). **Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: the Early Start Denver Model.** *Pediatrics*, 125(1): 17-23.

MATTAR, F. N. (1994) **Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento, execução e análise**, 2a. ed. Sao Paulo: Atlas, 2v., v.2.



## **PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA DE PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN NO SUL DO BRASIL**

Alexandre Carriconde Marques<sup>1</sup>

Jennifer Rodrigues Silveira<sup>2</sup>

Gabriele Radunz Kruger<sup>3</sup>

**Palavras-chave:** Síndrome de Down. Estilo de Vida. Atividade Física

### **INTRODUÇÃO:**

A oportunidade tem sido uma palavra mágica, e é por meio dela, que se pode modificar comportamentos e atitudes relacionados à prática de atividades físicas, principalmente quando se fala de pessoas com Síndrome de Down (SD). Em razão de

melhores oportunidades, esses indivíduos têm mudado positivamente o seu estilo de vida, (RIMMER & MARQUES, 2012). O objetivo desse estudo foi de descrever preferências de atividade física habitual e atividades no tempo livre, de pessoas com SD.

### **METODOLOGIA**

O estudo foi realizado junto as APAEs dos estados do RS, SC e PR. A seleção da amostra foi realizada tipo intencional não probabilística.. Aceitaram participar da pesquisa 2187 indivíduos, com idades entre sete e 64 anos. Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário respondido pelos responsáveis.

---

1Universidade Federal De Pelotas – [amcarriconde@hotmail.com](mailto:amcarriconde@hotmail.com)

2Universidade Federal De Pelotas --- [jennifer.esef@gmail.com](mailto:jennifer.esef@gmail.com)

3 Universidade Federal De Pelotas – [gabrielgs@hotmail.com](mailto:gabrielgs@hotmail.com)

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com relação à prática de atividade física (AF) de um total de 1194 homens e 986 mulheres que responderam a questão, observou-se que 39,6% (n=469) dos homens e 32,4% (n=319) das mulheres realizam algum tipo de atividade. A faixa de idade dos 30 aos 39 anos foi a que relatou melhores índices de prática AF, com 46,6% (n=47) dos homens e 40,2% (n=43) das mulheres fazendo alguma atividade. Percebe-se também um incremento dessa prática nos meninos entre 15 e 19 anos, com um índice de 45,5% (n=130). No deslocamento para a instituição, dos 1089 homens que responderam a questão, apenas 14% (n=152) vão a pé e 3% (n=33) vão de bicicleta, o restante (83%) usa algum tipo de transporte não ativo. Quanto às 905 mulheres, 10,2% (n=92) vão a pé e 0,6% (n=5) vão de bicicleta. Verificou-se que as mais velhas (maiores de 40 anos) não realizam nenhum tipo de atividade física para se deslocarem. Com relação a prática de esportes fora do ambiente institucional, foram citadas várias atividades, sendo a caminhada a que mais apareceu, sendo nos homens 39,2% (n= 469) e nas mulheres 32,2% (n=319) também praticam esportes. A caminhada apresentou valores representativos em todas as categorias de idade, sendo mais representativa nos mais velhos. Observou-se que nos mais novos as atividades são bem variadas, provavelmente determinadas pelas oportunidades oferecidas nas diferentes regiões e culturas de cada local. A quantidade de dias da semana em que os indivíduos frequentam essas atividades variou entre um e dois dias. Nesses dias em que praticavam atividades, as médias gerais de tempo das atividades foram de 51,07 min. (DP=14,1) para os homens e de 51,3 min. (DP=13,5) para as mulheres. Verificou-se que não existem diferenças significativas nas médias de tempo de prática entre as faixas de idade, tanto para os homens quanto para as mulheres, ( $p=0,164$  e  $p=0,753$ , respectivamente). É de se ressaltar, que mesmo com o aumento das oportunidades de prática de atividade física, os níveis de intensidade e duração ainda são baixos, dificultando a melhoria da aptidão física. Em relação a estudos anteriormente tem havido uma aderência maior das pessoas com SD aos programas de atividade física. Nos momentos livre, observou-se que ver televisão é a atividade mais realizada, quanto aos homens (n=1086) 44,8% (n=486) e as mulheres (n=917), verificou-se 46,0% (n=422). As pessoas com SD têm usado de forma autônoma os computadores. Observou-se nesse estudo, que 13,5% (n=296) utilizam os computadores, sendo 64,5%% (n=191) homens e 35,5% (n=105) mulheres. A quantidade de horas à frente do computador apresenta uma média na semana comum de 1,86h/dia (DP=0,34) e nos finais de semana de 2,66h/dia (DP=1,94).

## CONCLUSÃO:

Espera-se que a prática pedagógica dos profissionais que atuam com essa população e os novos estudos realizados na área possa orientar as pessoas com SD, para assumirem atitudes que lhes permitam no futuro adotar um estilo de vida ativo. Em termos gerais é fundamental que a sociedade

proporcione satisfação ao indivíduo, que ele se sinta amado, que perceba seu próprio valor e confie em si mesmo, sentindo-se parte integrante do contexto. Estas questões são significativas para qualquer ser humano, mas, para a pessoa com Síndrome de Down, podem ser ainda mais importantes.

## **REFERÊNCIAS:**

Rimmer JH, Marques AC. Physical activity for people with disabilities. Lancet. Jul21;380(9838):193-5. 2012



## **NEUROPSICOMOTRICIDADE NORMAL E ALTERADA: DISCURSO DE DOCENTES EM FORMAÇÃO**

### **EIXO – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO**

Alini Cabreira Corrêa<sup>1</sup>

Leonardo Cardozo Vieira<sup>2</sup>

Matheus Gonçalves Crochemore<sup>3</sup>

**Palavras-chave:** Formação continuada; Inclusão; Educação.

### **INTRODUÇÃO**

Não tem como falar em educação de qualidade sem mencionar uma formação continuada de professores, sendo considerada com a formação inicial, uma questão fundamental nas políticas públicas para a educação. Neste sentido o presente relato proporciona experiências vivenciadas com alunas de uma turma de Especialização em Atendimento Educacional Especializado - AEE do Curso de Pós-Graduação – Núcleo Arroio Grande.

A pesquisa consiste em compreender como acontece o Desenvolvimento Neuropsicomotor Normal e Alterado, por meio de experiências vivenciadas na formação continuada para professores que estão se especializando para atuar em Salas de Recursos Multifuncionais - SRM.

---

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia pela UCPEL. Especialista em Psicopedagogia. Professora da rede Municipal de Pelotas. E-mail: alinicc4@gmail.com

<sup>2</sup> Licenciado em Biologia pela UFPEL, Especialista em Coordenação Pedagógica pela UFRGS. Professor da rede Municipal de Arroio Grande. E-mail: bio.leo.mat@gmail.com

<sup>3</sup> Licenciado em Educação Física pela UFPEL. Especialista em Ciências e Tecnologias na Educação pelo IFSUL. Professor da rede Municipal de Arroio Grande. E-mail: matheusgcrochemore@gmail.com

Logo o aperfeiçoamento da prática pedagógica colabora para que esta formação seja significativa e eficaz para o processo de inclusão, aprendizagem e de desenvolvimento profissional daqueles que a ela se submetem.

O trabalho é norteado, por um referencial que aponta “a escola, para muitos alunos como único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente” (MANTOAN, 2003), cuja aplicabilidade do termo inclusão contempla docentes no sentido de (cidadania, dignidade humana, socialização, cultura).” Quanto à capacidade de inserção social, refere-se à possibilidade de o aluno perceber-se como parte de uma comunidade, de uma classe, de um ou vários grupos sociais e de comprometer-se pessoalmente com questões que considere relevantes para a vida coletiva” (PCN, 1997)

## **METODOLOGIA**

O universo da pesquisa é uma escola municipal de Ensino Fundamental do município de Arroio Grande/RS, com uma turma do curso de especialização em AEE, no período de averiguação contava com 20 discentes matriculados, com um docente.

Trata-se de uma investigação com uma abordagem qualitativa, de acordo com Minayo (1997), por ter grande relevância e compreende as estratégias metodológicas utilizadas nos trabalhos realizados por professores que estão no papel de discentes, por estarem cursando a Especialização em AEE. A entrevista é o instrumento para coleta dos dados, com o propósito de verificar o que cada aluna entende sobre o tema trabalhado. As informações obtidas serão analisadas de acordo com a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) descrita por Lefèvre e Lefèvre (2006), por meio dos diversos discursos coletados na pesquisa de campo mantendo sua legitimidade.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O uso do DSC descrita por Lefèvre e Lefèvre (2003), com a proposta de organização e tabulação de dados qualitativos de natureza verbal, que são obtidos a partir de entrevistas. Baseando-se na teoria da Representação Social, a proposta do DSC se caracteriza em analisar o material verbal coletado durante as entrevistas, extraído do discurso de cada sujeito entrevistado.

Com a utilização do DSC, foram obtidos três discursos:

DSC 1: Mudança de comportamento, DSC2: Desenvolvimento de habilidades e o DSC3: A necessidade de estímulo para desenvolvimento neuropsicomotor alterado.



Nesse relato, apresentamos um recorte do DSC, justamente por ter sido o mais destacado na questão: O que tu entende sobre desenvolvimento neuropsicomotor normal e alterado?

*“O desenvolvimento neuropsicomotor normal e alterado trata-se do desenvolvimento motor de uma pessoa, desde quando está sendo gerada até a velhice. A partir do nascimento, o recém-nascido é exposto a uma série de estímulos novos, isto faz com que ele supere constantemente as dificuldades que se apresentam. O processo de mudanças no comportamento motor de uma pessoa está diretamente interligado a sua idade. Entretanto, a partir de sua estimulação, a criança desenvolve as habilidades esperadas interligada a idade, desenvolvendo o sistema nervoso, aspecto psicológico e a coordenação motora. O desenvolvimento ocorrerá e se manterá em constante evolução durante a vida do indivíduo, auxiliando também no processo de ensino-aprendizagem, mas cada criança irá se desenvolver de maneira diferente. Ele é um processo proporcionado pelas necessidades da pessoa, sua biologia e pelos estímulos do ambiente. As demais funções sensorial (visão, audição e tato), cognitiva, social e linguagem tem suas funções alteradas ao longo de sua existência. O desenvolvimento neuropsicomotor normal é desenvolvido de uma forma onde os estímulos sejam de uma forma natural sem muito esforço. Quando há alterações nesse desenvolvimento, fazendo com que a pessoa necessite de estímulos mais direcionados para que aconteça seu desenvolvimento, sendo que muitas vezes algumas limitações não serão vencidas, mas será possível realizar estratégias para atingir os objetivos.”*  
(DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO 3)

Os sujeitos que participam do discurso coletivo com suas colocações afirmam o que Gallahue e Ozmun (2005), defendem por neuropsicomotricidade normal e alterada, quando verbalizam que as “mudanças no comportamento motor de uma pessoa e que está diretamente interligado a sua idade e sua estimulação” e “a partir do nascimento, o recém-nascido é exposto a uma série de estímulos novos”.

Verifica-se, portanto que os sujeitos participantes desta pesquisa apresentam clareza do conceito de desenvolvimento neuropsicomotor normal e alterado.

## **CONCLUSÃO**

A inclusão deve permear transversalmente todos os níveis e modalidades de ensino, oferecendo igualdade de oportunidades na sociedade. Sendo assim, a formação continuada deve assumir o compromisso de efetivar todo e qualquer tipo de inclusão.

Nesta pesquisa, percebemos que é essencial que o profissional em formação em Atendimento Educacional Especializado tenha clareza de conceitos sobre o funcionamento psíquico, motor e psicomotor, a fim de permitir e considerar as possibilidades dos alunos (as) e oportunizar o desenvolvimento de suas potencialidades, respeitando suas condições

cognitiva, afetiva, psíquica- emocional, social, contribuindo para o desenvolvimento de suas competências e habilidades.

Sendo assim, acreditamos na total sintonia que deve haver entre os aspectos cognitivos e psicomotores para o êxito no desenvolvimento do sujeito, legitimando a importância da formação contínua na formação e qualificação docente.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 4. ed. Porto Alegre: Ed. Meditação, 2006.
- FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2003.
- GALLAHUE, David. L.; OZMUN, John. C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3. ed. São Paulo: Ed. Phorte, 2005.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- LEFEVRE, Fernando e LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. **O sujeito coletivo que fala**. Comunic, Saúde, Educ. jul/dez 2006; 10(20):517-24.
- MANTOAN, M<sup>a</sup> Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MINAYO, M.C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- NETO FR. **Manual de avaliação motora**. Porto Alegre: Artmed; 2002.



## TEA E APRENDIZAGEM ESCOLAR: RELATO DE UM CASO

Amanda do Prado Ferreira Cezar<sup>1</sup>

Iara Salete Caierão<sup>2</sup>

Eixo temático: Formação de Professores para Inclusão de Alunos com NEE

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Inclusão. Educação Infantil. TEA.

### INTRODUÇÃO

O presente estudo é resultado do acompanhamento diário de um aluno da Educação Infantil no decorrer de um ano escolar (2016). No total foram 200 dias letivos e aproximadamente 800 horas de presença na escola. No entanto, minha experiência de 10 anos como docente exigia de mim uma atenção redobrada, pois a dificuldade na comunicação e na interação bem como o elevado índice de ansiedade reforçava dia após dia a hipótese de uma conduta típica do TEA. Minha preocupação como professora era poder contribuir para que a família realizasse um diagnóstico multidisciplinar para que, de posse dele, eu como professora também pudesse colaborar para incluir e, principalmente compreender o modo de ser e de aprender daquele menino. O objetivo do presente artigo se circunscreve no desejo de compartilhar com colegas professores, em especial os da Educação Infantil, uma experiência docente com um aluno com TEA no nível II de uma classe na rede de ensino privado na cidade de Santa Maria – RS, e contribuir na formação de professores a partir do caso estudado. O estudo de caso foi analisado a partir dos seguintes referenciais teóricos: Kanner (1943), Schmidt (2012), Prado e Freire (2001), Riviére (1995) e a luz da legislação específica. Creio que, assim

---

<sup>1</sup>Licenciada em Pedagogia. Psicopedagoga. Mestra em Educação pela UFSM. amanda.pfcezar@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela UFRGS. iara@terra.com.br

como eu, muitos professores já se depararam com alunos atípicos que exigem não apenas diferentes práticas pedagógicas, mas uma compreensão mais ampla do seu modo de ser e de aprender.

## **METODOLOGIA**

Segundo Gil, (2002), o estudo de caso se caracteriza por permitir um aprofundamento teórico de um ou mais objetos, sendo esta a metodologia mais adequada para o conhecimento de um fenômeno dentro do seu contexto real. O processo metodológico aqui relatado brevemente foram os seguintes: A observação do aluno em todas as situações escolares, desde a chegada com os familiares, no decorrer das atividades escolares dentro e fora da sala de aula, na hora do recreio, do lanche e da saída da escola. De modo especial minha atenção fixou-se nas atividades em que o compartilhamento era necessário. No processo de adaptação as dificuldades de comunicação e interação não foram tão evidentes, pois os desafios da adaptação escolar minimizavam tais comportamentos. Passado esse período mais crítico e já com a maioria das crianças adaptadas permaneciam comportamentos de não investimento interativo e comunicativo. Eis o momento em que começo a questionar-me: como poderei ajudá-lo a aprender? Como poderei minimizar os desafios que por vezes o imobilizam? Como poderei ser o mediador das aprendizagens no espaço que me cabe enquanto professor? Desses questionamentos nasce uma certeza: a de encorajar os pais a buscar o temido diagnóstico. Não se trata de um estudo de caso aleatório, mas um estudo de caso de convivência diária no decorrer de um ano escolar. Embora nossa atenção não se dirigisse somente a ele, o mesmo esteve sempre como objeto especial de estudo e reflexão. Reflexão sobre a construção de diferentes desafios para ajudá-lo a construir conhecimentos; desafios, sobretudo, a deficitária formação para a docência cujos currículos tratavam de um aluno ideal e idealizado: realidade distante do cotidiano escolar vivido por mim e por tantos professores.

Com o diagnóstico, o modo e ser e de viver daquele menino passou a ter um nome, o processo tornou-se mais brando e de responsabilidade compartilhada. Nesse sentido o diagnóstico é libertador; ao menos o do nosso aluno foi.

O processo investigativo situa-se na perspectiva qualitativa por excelência, por se tratar de um estudo de caso que embora seja único, pode guardar similaridade com muitos outros casos e sua contribuição está na fidedignidade que permeia o processo longitudinal que o caracteriza.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O diário de campo, como um dos instrumentos mais adequados a esse tipo de pesquisa, foi de grande utilidade. Os registros dos fatos e das impressões sobre os mesmos possibilitou-me fazer comparações, não em relação a outros colegas, mas em relação a ele mesmo. Avanços, por vezes significa parar, tomar fôlego ou mesmo recuar para tomar impulso. Assim foi o

que percebi nos apontamentos realizados. A experiência permitiu aprofundar o conhecimento a respeito dos escolares com TEA e espera-se que esse estudo que possa contribuir com formação de professores, principalmente com os que atuam na Educação Infantil. Como docente, por mais de uma década venho percebendo ano após ano a dificuldade que os professores enfrentam em trabalhar com as diferenças e de modo especial com as crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Este artigo busca discutir o desafio da inclusão de estudantes com TEA e um (re) repensar à formação docente. O motivo da escolha desse tema foi o reconhecimento de sua necessidade no cotidiano escolar.

## CONCLUSÃO

Deparei-me com (des) preparo em relação ao dia a dia da sala de aula plural. Mas tais desafios não foram suficientes para me imobilizar, pelo contrário, lançaram-me à busca por novos estudos, aprendizagens e experiências como esta que realizo agora de compartilhar minha prática docente.

A criança que apresentava dificuldades nas relações sociais e negava-se interagir, lenta e gradativamente com apoio de uma equipe competente e afetuosa inesperadamente começa a apresentar surpresas, por vezes pequenas, mas essenciais para o seu desenvolvimento social. A família começou a relatar o quanto o aluno estava se desenvolvendo e aos poucos conquistando independência dentro das suas possibilidades, e, ainda, conseguimos construir uma relação de afeto.

Com os ensaios para a festa de final de ano, para nossa surpresa, este aluno foi o que mais dançou emocionando todos os presentes.

Cabe relatar que tivemos várias tentativas frustradas quando o foco insistia em ficar circunscrito ao nosso desejo e não no da criança. Pretendemos contribuir para a qualidade do debate sobre a inclusão e sobre a formação de professores repensando as práticas pedagógicas propostas aos alunos com TEA.

## REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTI, A.J. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Caderno de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. 5. ed. Text revision (DSM-V). Washington (DC): American Psychiatric Association, 2013.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: **Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental**. Secretaria de Educação Especial. - Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. acesso em: 05 jun. 2015.

GIL, A.C. **Como elaborar projeto de pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KANNER, L. **Autistic disturbances of affective contact.** *Nervous Child*, 2, 217-250. 1943.

PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional. In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (Orgs) **Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula.** São Paulo: Cortez, 2001.

RIVIÉRE, A. O desenvolvimento e a educação de crianças autistas. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, v.3, 1995.

SCHMIDT, C. (Org.) **Autismo, educação e transdisciplinaridade.** Série educação especial. Campinas, SP: Papirus, 2013.



## **A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO.**

### **EIXO – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO.**

Andreia Domingues Bitencourte<sup>1</sup>

Igor Brignol Salvador<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Pedagogia; Educação Inclusiva; Formação.

### **INTRODUÇÃO**

Para contextualizar essa problemática que se apresenta no cotidiano das escolas, faz-se necessário expor relatos de sala de aula e também na formação do profissional docente. Frequentemente ocorrem fatos que geram preocupações na rotina diária escolar, que para resolvê-las é preciso à compreensão de que cada aluno é um ser único, e com base nisto necessita de um atendimento que estimule seu desenvolvimento integral, o qual envolve os aspectos cognitivo, físico e emocional. Além disso, o professor, precisa contar com a colaboração dos demais integrantes do ambiente/comunidade escolar, bem como dos próprios pais dos alunos.

Atualmente, todas as crianças e jovens com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) têm direito a frequentar a sala de aula regular, fundamentada na LDB e na Legislação que versa sobre a educação inclusiva. Mas será que todos os educadores estão preparados e qualificados a prestar-lhes um atendimento com igualdade de oportunidades, independentemente das limitações físicas ou mentais que venham a apresentar?

A implantação de uma escola inclusiva implica que sejam cumpridas algumas normas de acolhimento para este perfil de aluno. Com base nisso, para que a inclusão ocorra de fato, é necessário que as práticas educacionais tradicionais deem espaço à uma nova educação global, permitindo-lhe uma educação sem exclusões (Rodrigues, 2000, 2003; Ainscow, 2003; Morgado, 2003; César &

---

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Norte do Paraná. [deiabitencourte@gmail.com](mailto:deiabitencourte@gmail.com)

Santos, 2006).

Estudos científicos demonstram que a formação inicial está longe de ser suficiente na preparação dos docentes para a inclusão de alunos com NEE (Monteiro, 2000. Oliveira, 2009). Ainda, segundo Paiva (2008, 2012) alguns estudos realizados acerca da educação inclusiva e da formação de professores, remetem para a existência de uma relação entre a formação especializada no âmbito das NEE e a promoção de atitudes mais inclusivas.

Neste sentido, é necessário que haja a preocupação de reavaliar o que se espera do professor e da revisão realista e rigorosa da sua preparação profissional, pois “(...) se queremos dar aos jovens a melhor educação, é basilar dar primeiro uma boa formação aos que os vão ensinar” (Widden e Tisher cit. in Rodrigues 2006, p. 20). Uma boa formação docente precisa dar condições ao professor para que este possa exercer autônoma e responsavelmente a sua profissão (Estrela, 2002).

## **METODOLOGIA**

Este relato fundamenta-se na prática diária de uma escola Municipal na Cidade de Pelotas/RS, possibilitando auxiliar e ilustrar alguns deficit's na formação pedagógica que se fazem presentes no dia a dia em sala de aula e que são imprescindíveis no trabalho pedagógico e nas práticas educativas.

Durante as aulas de formação são necessárias disciplinas voltadas para a parte pedagógica que orientem o trabalho com alunos portadores de necessidades especiais nas suas especificidades.

As idéias de Ausubel fundamentam este trabalho por basearem-se em uma reflexão específica sobre a aprendizagem escolar e o ensino. Para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições. Em primeiro lugar, o aluno precisa ter uma disposição para aprender, estar motivado: em segundo, o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógico e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem.

Cada aluno faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio. Refletindo sobre isto a imagem, principalmente de sua realidade, permite que partindo de conhecimentos prévios, possa agregar novos.

Segundo Paulo Freire o ensinar exige criticidade, estética e ética, reconhecimento e a assunção da identidade cultural, exige também pesquisa. A mudança da realidade necessita de tomada de consciência tanto do aluno quanto do professor de aspectos socioculturais que o cercam, dando-lhe a



missão e o compromisso de interferir tentando construir um mundo socialmente mais justo e plural.

Para Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio.

A interação entre os indivíduos possibilita a geração de novas experiências e conhecimento. A aprendizagem, portanto é uma experiência social.

Ao focarmos o olhar para a formação de professores sente-se a necessidade de fazermos formações regularmente, dialogando sobre as técnicas, as intervenções e as produções obtidas a fim de preparar os professores para o desenvolvimento de aspectos lógico cognitivos no trabalho com alunos com NEE, ou seja, especificamente voltados ao público alvo, trazendo uma enorme contribuição para o professor e para os alunos no que tange os resultados das aprendizagens efetivas adquiridas pelo aluno, estimulando o lúdico através da hora do conto, do desenho, da pintura, dos jogos pedagógicos que promovem a interação com os demais discentes, estimulando a cidadania e o componente sócio cultural.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Em torno da formação de professores para a educação inclusiva, se faz necessária uma abordagem precisa na formação de professores, em grande parte, as lacunas sentidas na formação inicial para atender às especificidades da população estudantil aqui em questão e da importância dessa preparação para desenvolver junto da mesma um ensino adequado e de qualidade.

Para a realização deste relato, foram definidos como objetivos específicos verificar quais as aptidões que os professores consideram na sua formação inicial para trabalharem com alunos com NEE, no sentido da educação inclusiva e se essa formação influencia as competências para trabalharem com alunos com NEE, assim como facilita o relacionamento pessoal e pedagógico com estes alunos.

Verifica-se que a formação específica no âmbito das NEE resolve as dificuldades sentidas pelos professores na implementação da inclusão; e oriente na percepção sobre as dificuldades sentidas pelos professores na implementação da inclusão devido à deficiente formação inicial.

Identifica-se, que graduação houve-se uma formação específica no âmbito das NEE e se o contexto desta formação superou as dificuldades pedagógicas na área da educação especial a fim de constatar suas percepções e as suas atitudes relativamente à inclusão de alunos com NEE;

Para que se alcance o sucesso das escolas inclusivas, é necessário que se realizem mudanças nas escolas, priorizando pela inclusão, quer ao nível de

construção acessibilidade, quer ao nível do currículo, e dos vários setores educativos, nomeadamente instalações (construção), organização escolar, nas práticas pedagógicas dos docentes uma vez que alguns professores precisam organizar suas práticas pedagógicas voltadas às especificidades dos alunos e das demais pessoas que nessa trabalham, conceitual, avaliativa, de pessoal, ético-escolar e que contemple atividades extraescolares possibilitando o convívio dos alunos em situação de igualdade para com os demais, através de espaços que proporcionem interação e ludicidade.

Neste sentido, espera-se que as escolas sejam cada vez mais inclusivas, respondendo às necessidades de todos os alunos num contexto lúdico pedagógico que abranja o formal, o não formal e o informal de forma interativa, a partir dos recursos humanos e dos materiais disponíveis.

A educação inclusiva deve ser entendida sob dois aspectos; primeiro, o reconhecimento da educação como um direito, segundo, a diversidade como um valor educativo essencial para a transformação das escolas, a construção de uma cultura inclusiva implica pressupostos que assentem na e pela diversidade.

## **CONCLUSÃO**

Considera-se que os resultados têm sucesso, pois é notável a percepção dos professores quando há uma formação exclusiva e direcionada para o trabalho na educação especial. Identifica-se grande relevância se houvesse uma parte do currículo que tratasse desse contexto de forma significativa, contribuindo para o desenvolvimento das crianças que recebem apoio e auxílio no vínculo escolar e fortalecem a manutenção deste, seja por brincadeiras, deveres escolares ou com atividades de apoio às crianças.

Concluindo, entende-se que se fosse implantado nos currículos da graduação e também com cursos de formação continuada traria grande impacto na formação do acadêmico, preparando o docente para trabalhar com autonomia e transmitir ao discente um melhor atendimento suprimindo as necessidades motoras, cognitivas e promovendo uma interação social. A construção dos novos conhecimentos através da prática pedagógica do dia a dia, possibilita o crescimento profissional do docente de forma bastante significativa, pois o aprendizado na prática é muito melhor absorvido tanto pelo docente na condição de aluno (graduando) como na interação e mediação deste com os discentes, gerando reflexões e análises que estimulam a revisão da teoria anteriormente aprendida, bem como discussões e avaliações sobre os rumos da prática cotidiana de sala de aula.

## **REFERÊNCIAS**

AINSCOW, M. Making special education inclusive. London, David Fulton Publishers. 2003.

CÉSAR, M. & Santos, N.. From exclusion into inclusion: collaborative work contributions to more inclusive learning settings. European Journal of Psychology of Education.2006.

ESTRELA, M. Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais, Revista de Educação. 2002.

..... et al. Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal. Lisboa, FPCE-UL/INAFOP/IE. 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e terra, 1996 LBD - Lei de Diretrizes e Bases – 9394/96  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) acesso em 01/03/2017

MONTEIRO, M. Percepções dos professores do ensino básico acerca de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento: um estudo exploratório a propósito da inclusão educativa. Dissertação de Mestrado Universidade do Minho, I.E.P. 2000.

MOREIRA, M.A. e Masini, E.A.F. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. 2ª ed. São Paulo: Centauro Editor.2006

....., Marco Antônio; Teorias de Aprendizagens, EPU, São Paulo, 1995.

Morgado, J. Qualidade, Inclusão e Diferenciação. Lisboa, Instituto Superior de Psicologia Aplicada. 2003.

OLIVEIRA, T. Educação inclusiva e formação de professores. Dissertação de Mestrado.Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Coimbra. 2009.

PAIVA, F. As atitudes dos professores do ensino básico face à inclusão de alunos com NEE na sala de aula. Tese em Psicologia Educacional, Lisboa, ISPA. 2008.

.....,A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade da Extremadura, Badajoz.2012.



## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: APRENDENDO COM AS DIFERENÇAS NUMA ESCOLA COMUM.**

Andréia Texeira Leão<sup>1</sup>

Síglia Pimentel Höher Camargo<sup>2</sup>

Eixo temático: Práticas sobre inclusão escolar

**Palavras-chave:** Inclusão. TEA. Interação

### **INTRODUÇÃO:**

A inclusão é um tema de muita relevância no contexto escolar, pois implica no reconhecimento de que todas as pessoas são diferentes entre si e como tal merecem ser valorizadas e respeitadas. Um dos princípios fundamentais é garantir oportunidades a todos os alunos de estarem juntos na escola, participando e interagindo no contexto escolar, tendo acesso ao conhecimento e a formação da cidadania.

Para uma escola inclusiva é importante o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam a participação de todos os alunos, levando em conta seus ritmos próprios de aprendizagem, sua forma de ser, participar e expressar suas ideias. O espaço escolar é um ambiente propício para a evolução do ser humano, pois na convivência com os pares aprende-se a compartilhar experiências e dividir tarefas, percebendo a importância da cooperação e solidariedade (ROPOLI, et.al, 2010).

Considerando a inclusão de um aluno com Transtorno Espectro do Autismo (TEA) numa sala comum, a colaboração dos colegas da turma torna-se fundamental para promover um ambiente acolhedor que possa favorecer a entrada e permanência do novo colega na escola. É importante enfatizar que os indivíduos com TEA apresentam déficits na sua comunicação, interação

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pelotas e andreiat.leao@hotmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal de Pelotas e sigliahoher@yahoo.com.br

social e comportamento, mesmo que em diferentes níveis de gravidade e intensidade.

A partir das necessidades e características de cada aluno com TEA, faz-se necessário reorganizar o ambiente escolar juntamente com seus colegas da turma para favorecer a sua participação na aula e buscas pela interação e comunicação. Neste sentido, as percepções dos pares típicos sobre o colega com autismo, podem ser determinantes para as vivências deste aluno na escola. Este é um aspecto que deve ser trabalhado pelo professor para promover a efetiva inclusão das diferenças (ROPOLI, et.al, 2010), considerando que a escola inclusiva deve contemplar as especificidades e necessidades de todos os alunos, não limitando-se a ajudar somente um aluno pela sua dificuldade, mas a todos os envolvidos nesse processo (SASSAKI, 2010).

Por isso, este trabalho tem como objetivo analisar, a partir de um relato de experiência, a percepção de colegas de um aluno com TEA da 3ºano do ensino fundamental, após um trabalho desenvolvido pelas professoras para debater as diferenças na escola e o conhecimento sobre as particularidades do colega com TEA. Este demonstra muita inflexibilidade no seu comportamento, apresentando foco de interesse restrito a personagens que assiste na TV. Apresenta pouca iniciativa para comunicar-se, utilizando uma linguagem ecológica, o que dificultava a sua comunicação e interação com os colegas.

Diante das notáveis mudanças que ocorreram durante as aulas, referente ao comportamento e atitudes dos alunos, surgiu a inquietação de saber as suas percepções sobre a inclusão, ao conviver com um colega autista. A partir de um trabalho realizado com a turma e da análise da repercussão deste trabalho é possível refletir e aperfeiçoar práticas pedagógicas inclusivas.

## **METODOLOGIA:**

A partir da leitura da história “Na minha escola todo mundo é igual”, foi realizada uma discussão sobre o tema relacionando a história às vivências da turma com a inclusão de um colega autista.

Os alunos fizeram cartas destinando às colegas que estariam vivenciando a inclusão na sua sala de aula. As cartas foram reunidas para a construção de um livro coletivo, cujo nome escolhido pela turma foi “Todo mundo unido jamais será vencido”. Este trabalho foi apresentado pelos alunos num evento da escola chamada “Jornadinha Literária”. A partir de 22 cartas produzidas pelos alunos, foi analisada a escrita das crianças demarcando ideias relevantes e significativas referente à inclusão e a percepção deles sobre o colega com autismo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

De modo geral os alunos deram maior enfoque aos aspectos comportamentais da turma salientando a importância de entender e aprender

com as diferenças. Evidencia-se a amizade e a ajuda entre os pares, onde os alunos demonstraram dicas de como ajudar o colega com autismo a ficar mais calmo e participar da aula, contribuindo positivamente para a tranquilidade do colega e da turma em geral, pois o barulho excessivo dificulta a participação e aprendizagem de todos.

Percebe-se que a relação estabelecida entre os pares foi de fundamental importância para a aprendizagem dos alunos, principalmente na formação dos valores sociais como respeito e solidariedade. Isso ficou evidenciado quando os alunos mencionaram a importância de aceitar e respeitar cada um do seu jeito.

Relataram também explicações para determinados comportamentos do colega e a importância de entender suas manifestações. Ressalta-se que a relação da criança com TEA com seus pares oferece possibilidades para o desenvolvimento de competências sociais (SANINI, SIFUENTES, BOSA, 2013).

Assim, alguns comportamentos considerados inapropriados ganham significados pelos colegas como: bater palmas por que está feliz, gritar quando fica nervoso e abrem possibilidades para que a interação e comunicação possam ocorrer. Dessa forma, à medida que a criança vai compreendendo, que existem outras formas de demonstrar sentimentos e vontades, seus comportamentos podem ser modificados e novas competências e habilidades sociais aprendidas.

Desta forma, as crianças ressaltaram as aprendizagens adquiridas no contexto

escolar, referindo-se principalmente na mudança de comportamento da turma em função do colega com autismo, que repercutiu em mais organização e atenção. Percebe-se que o enfoque principal da turma foi a possibilidade de ficar mais quieto por causa do colega, tomando consciência, no entanto, que isso favoreceu positivamente para o processo de ensino e aprendizagem.

Apenas 2 alunos demonstraram uma certa insatisfação quando deveriam modificar certas ações comportamentais em prol do colega, no entanto ressaltaram que no decorrer das aulas essas mudanças repercutiram em melhorias para todos. Convém salientar que a inclusão deve ser vivenciada no dia a dia da escola, devendo ser discutida e analisada para que se reflita os pontos e contra pontos em busca de melhores condições de aprendizado.

É relevante afirmar que a acolhida e a interação foram aspectos primordiais para o desenvolvimento de todas as crianças, oferecendo possibilidades significativas para a participação e desenvolvimento do aluno com TEA, visto a inabilidade que possui nessa área específica. Enquanto isso, os alunos com desenvolvimento típico demonstrando-se solidários e companheiros para ajudar o colega, percebem que também estão aprendendo, melhorando suas atitudes e desempenho na sala de aula.

## CONCLUSÃO:

As análises de 22 cartas de colegas de um aluno com autismo evidenciam o quanto é importante desenvolver um trabalho numa perspectiva de educação inclusiva, pois percebe-se que os alunos demonstram reflexões envolvendo respeito e amizade. Conceitos estes, que muitas vezes a escola deixa de debater e salientar em função do conteúdo programático a ser desenvolvido.

Além disso, percebe-se uma tomada de consciência dos alunos quanto ao seu processo de aprendizagem e questões envolvendo valores.

Sendo assim evidencio a educação inclusiva como possibilidades para uma aprendizagem significativa, em busca da formação de cidadãos mais conscientes e participativos no meio em que vivem.

## REFERÊNCIAS:

- RAMOS, Rossana. **Na minha escola todo mundo é igual**. São Paulo: Cortez, 2005.
- SANINI, Cláudia; SIFUENTES, Maúcha; BOSA, Cleonice Alves. **Competência social e autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares**. Psic:Teor. e Pesq. [online].2013, vol.29, n.1, pp.99-105.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WWA, 2010.



## **INTERVENÇÃO PRECOCE NA PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO: PERSPETIVAS DE MÃES PORTUGUESAS**

### **EIXO - INTERVENÇÃO PRECOCE COM CRIANÇAS QUE APRESENTAM NEE**

Anelise do Pinho Cossio<sup>1</sup>

Ana Paula da Silva Pereira<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Perturbação do Espectro do Autismo; Benefícios; Nível de Participação; Intervenção Precoce; Famílias

### **INTRODUÇÃO**

As abordagens em Intervenção Precoce (IP) na Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) são eficazes quando os profissionais realizam o apoio com base nas práticas centradas na família. Assim, o profissional tem como responsabilidade facilitar e disponibilizar recursos que potenciem a participação e o reconhecimento das competências das famílias, para que estas possam alcançar benefícios efetivos resultantes da IP (CARDOSO; FRANÇOSO, 2015; REIS; PEREIRA; ALMEIDA, 2014).

A presente comunicação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação Especial, Área de Especialização em Intervenção Precoce, na

---

1 Mestre em Educação Especial, Área de Especialidade em Intervenção Precoce, pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Cognição e Aprendizagem na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Brasil. [ane\\_psico@hotmail.com.br](mailto:ane_psico@hotmail.com.br)

2 Investigadora do Centro de Investigação em Educação (CIEd), Coordenadora do Mestrado em Educação Especial, área de especialização em Intervenção Precoce e Professora Auxiliar do Departamento de Psicologia da Educação e Educação Especial do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal. [appereira@ie.uminho.pt](mailto:appereira@ie.uminho.pt)



Universidade do Minho (Braga, Portugal). Teve como finalidade analisar e compreender os benefícios do apoio da IP para seis mães de crianças com PEA, na faixa etária de 3 a 6 anos, assim como o tipo de participação que estas mães consideram ter no processo de apoio da IP. Neste sentido, foram definidos os seguintes objetivos de investigação: 1 - Analisar e compreender o nível de participação das mães nos diferentes momentos do processo de apoio (planificação e intervenção); 2 - Analisar e compreender os benefícios do apoio da IP; 3 - Analisar e compreender as fragilidades do apoio da IP; 4 - Identificar as recomendações que as mães sugerem para a melhoria da qualidade do apoio prestado pela IP.

## **METODOLOGIA**

Para este estudo foi escolhida a metodologia qualitativa para a sua execução.

A seleção das participantes partiu do princípio da escolha intencional, tratando-se de um processo gradual onde se procurou aumentar a probabilidade de incluir pessoas que coincidisse com o objetivo de estudo (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008).

Foram entrevistadas seis mães de crianças com PEA, em que a paragem do processo de recolha dos dados foi determinada pela “saturação de dados”, no momento em que pouco de substancialmente novo surge nas informações, ao examinar os tópicos abordados e o conjunto dos entrevistados (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008).

Utilizou-se como instrumento de recolha de dados a entrevista semiestruturada, um instrumento pelo qual foi desenvolvido pela pesquisadora para a compreensão da realidade dos sujeitos investigados (CHUEKE; LIMA, 2012).

Os materiais coletados foram submetidos ao método de análise de conteúdo, utilizando-se de textos em dados qualitativos (COUTINHO, 2011).

Os resultados são apresentados sob a forma de Estudos de Caso.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os resultados globais deste estudo permitem-nos considerar que: todas as participantes consideraram obter benefícios da IP nas diversas áreas de desenvolvimento dos seus filhos. Grande parte das entrevistadas sentem-se satisfeitas com os apoios, são informadas sobre seus direitos e possuem uma relação/interação positivas com as responsáveis de caso.

As famílias que participaram do PIIP identificaram não só os seus objetivos, preocupações e prioridades, como também participaram na implementação do Plano nos seus contextos naturais. As principais fragilidades mencionadas pelas mães referem-se, essencialmente, à quantidade de apoios

existentes, frequência e duração das sessões. As recomendações descritas centraram-se na melhoria do atendimento dos serviços de saúde primários, na necessidade de existirem grupos de apoio entre pais e de uma maior acessibilidade ao apoio psicológico para os pais.

## CONCLUSÃO

Com a obtenção de dados a respeito da temática apresentada, consideramos que as respostas das participantes atingiram os objetivos preconizados na presente pesquisa e possibilitaram reflexões para a prática em IP.

Para estudos futuros considera-se que esta pesquisa poderá ser enriquecida com as perspetivas dos profissionais que apoiam as famílias em IP, ajudando-nos a compreender a possibilidade de existência de aproximações ou diferenciações entre as perspetivas das famílias e dos profissionais.

À vista disso, acredito que os dados alcançados neste estudo não se esgotam neste documento, ao considerarmos o aumento da prevalência da PEA e a insuficiente investigação sobre as práticas centradas na família em IP, neste âmbito. Entendemos que ainda há muito a investigar e compreender, por parte da comunidade científica, para que sejam aprimoradas práticas e estratégias que possam se adaptar às preocupações e prioridades que estas famílias demandam.

## REFERÊNCIAS

- CARDOSO, M.F.; FRANÇOZO, M.F.C. Jovens irmãos de autistas: Expectativas, sentimentos e convívio, *Revista Saúde*, v.41, n. 2, p. 87-98, 2015.
- CHUEKE, G.V.; LIMA, M.C. Pesquisa Qualitativa: evolução e critérios. *Revista espaço acadêmico*, v. 128, 2012.
- COUTINHO, C.P. *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina, 2011.
- FONTANELLA, B. J.B.; RICAS, J.; TURATO, E.R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 24, n.1, p.17-27, 2008.
- REIS, H.I.S; PEREIRA, A.P.; ALMEIDA, L.S. Intervención Precoz nas perturbacións do espectro do autismo em Portugal. In: CASAS, C. L. J. (Org.). *Maremagnum: Ansiedad, Acoso e Inclusión en las Personas con Autismo*, pp. 47-55. Galicia: Espanha, 2014.



## **O NÚCLEO DE NEURODESENVOLVIMENTO: história e perspectivas de políticas públicas para o autismo na Metade Sul**

Antonio César G. Borges

**Palavras-chave:** Políticas públicas. Autismo. Avanços Neurológicos.

### **INTRODUÇÃO:**

O autor apresenta a história da criação do Núcleo de Neurodesenvolvimento Dr. Mario Coutinho da Universidade Federal de Pelotas ocorrida em maio de 2011 e a inserção do atendimento aos autistas. Mostra a importância da participação do poder público e dos dirigentes com poder político para a implantação de medidas necessárias para empreender ações solidárias para os cuidados da pessoa com deficiência. Paralelamente à abordagem das portarias N°793 e N°835/2012 do Ministério da Saúde são apresentados as possibilidades para avanço na pesquisa médica do autismo.

### **METODOLOGIA**

Este trabalho é um relato de experiência da criação do Centro de Atendimento ao Autista Dr. Danilo Rolim de Moura, fundado em 2 de abril de 2014, na cidade de Pelotas.

### **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

São apresentados os avanços neurológicos no estudo do autismo, as limitações das neurociências neste campo e as perspectivas futuras de estudos prospectivos a partir da análise do comportamento autista. Salienta a possibilidade da utilização das artes como meio de socialização e avaliação de áreas cerebrais envolvidas.



## **ATIVIDADE FÍSICA COMO INTERVENÇÃO EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Ariane Pinto Silva<sup>1</sup>

Gabriel Gomes da Silva<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Consciência corporal. Atividade física. Desenvolvimento motor.

### **INTRODUÇÃO:**

O desenvolvimento motor é a mudança contínua do comportamento motor ao longo do ciclo da vida, provocada pela interação entre as exigências da tarefa motora, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente. Quando compreendemos o processo de desenvolvimento de um indivíduo típico, assimilamos orientações fundamentais importantes para a eficácia do ensino e da aprendizagem. Para indivíduos com deficiência de desenvolvimento, a compreensão do desenvolvimento motor fornece uma base sólida de intervenção, terapia e medicação (GALLAHUE; GOODWAY E OZMUN, 2013).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) gera um atraso excepcional no desenvolvimento motor, cognitivo e social da criança. Através da prática da Educação Física realizam-se atividades coletivas e individuais, que potencializam a interação social e as habilidades motoras de crianças que apresentam o transtorno. Quanto maior sua consciência corporal, melhor socialização, condicionamento físico, controle de peso e redução das estereotípias. Em uma visão holística, promove a capacidade de ser e agir em um contexto psicossocial. É imprescindível a prática de atividade física para crianças com TEA, pois tem reflexo direto em sua motricidade, permitindo maior segurança, independência e autonomia em suas atividades diárias.

A prática regular das atividades físicas possibilita maior capacidade de aprendizado em crianças com TEA, através de atividades motoras que

---

<sup>1</sup> Centro de Atendimento ao Autista – Dr. Danilo Rolin de Moura – arianepsilva@yahoo.com

<sup>2</sup> Universidade Federal de Pelotas – gabrielgs\_@hotmail.com

permitam maior consciência corporal, reflexos, agilidade, força, lateralidade, equilíbrio e percepção espacial e temporal, para que aumentem seus focos de interesses e tenham condições de resolver conflitos, oportunizando maior autonomia e melhor qualidade de vida.

Uma criança típica aprende, por meio de brincadeiras, com os pais, colegas e professores na escola, faz amizades e adquire habilidades motoras e cognitivas, simplesmente vivendo, ela aprende. As impressões na criança penetram em sua mente pelos seus sentidos e a formam. Para uma criança com TEA, as coisas não são bem assim. Há uma relação diferente entre o cérebro e os sentidos, e as informações nem sempre se tornam conhecimento. Em todo processo de aprendizagem, há interpretações diferentes, feitas por indivíduos diferentes, ainda que sejam em resposta a um mesmo estímulo. O comportamento do ser humano depende de como ele percebe o exterior. As descobertas das crianças com TEA são muito influenciadas pelas sensações com pouca inferência cognitiva. Estimular a percepção de uma criança ajuda o desenvolvimento de abstrações, pensamentos e ideias. Para isso é de suma importância que sejam trabalhados em sua capacidade sensorial, capacidade espacial, capacidade de simbolizar, subjetividade, linguagem, cognição, hiperatividade, estereotípias, psicomotricidade, genético, da maturação, das experiências, da consciência corporal, ambiente socialização e afeto. O comportamento da criança depende do potencial e socialização. (EUGÊNIO CUNHA, 2009)

## **METODOLOGIA**

Este trabalho é um relato de experiências das atividades realizadas no Centro de Atendimento ao Autista Dr. Danilo Rolim de Moura, fundado em 2 de abril de 2014, na cidade de Pelotas, que atende 276 alunos na faixa etária de 1 a 30 anos, dividindo-se entre atendimento especializado, ludoterapia, psicomotricidade, educação física, tecnologia e fonoaudiólogos.

Em fevereiro de 2015 teve início atendimentos direcionados para atividade física. Este trabalho relata as atividades com crianças de 2 a 10 anos, onde cada aluno tem um encontro semanal com duração de 50 minutos.

Durante os atendimentos eles experimentam as mais diversas sensações, bem como, também são variadas suas respostas frente ao que lhe é proposto. Através de circuitos, brincadeiras com bolas de diferentes texturas e tamanhos, bicicletas, patinetes, piscina de bolinhas, bolhas de sabão, cordas, brinquedos de areia e pracinha, é possível desenvolver sua motricidade, habilidades motoras, lateralidade e equilíbrio, conjuntamente com freio inibitório, percepção espacial e rapidez de raciocínio, aumentando sua consciência corporal, e também sua interação com os outros e com o meio.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A atividade física estimula o cérebro, melhora concentração e atenção, aumenta o apetite, reduz ansiedade, equilibra sono, proporciona maior gasto

calórico, une a parte motora e cognitiva e promove autonomia. É notório o progresso no que se refere ao aspecto motor, concomitantemente com o cognitivo e socialização. Levando-se em conta que a dificuldade de interação seja uma das características das crianças que estão dentro do espectro, a atividade física tem possibilitado uma infinidade de recursos para que ocorra redução significativa nesse contexto, bem como diminuição de movimentos repetidos e estereotipados. A sensibilidade sensorial também está presente no diagnóstico, em um ou mais dos cinco sentidos, o que pode ser controlado e minimizado com a frequência da prática da atividade física.

Através das situações de grupo, exploração de outro espaço, contato com materiais diversos, obediência a comandos e regras, há um aumento em suas experiências, tornando maior sua consciência corporal, criatividade, rapidez de raciocínio, capacidade de resolver conflitos e autonomia para suas tarefas cotidianas. No decorrer do ano todos apresentam avanços, alguns bem significativos, sendo visível a evolução no ambiente familiar e na escola. Além da assiduidade, outro fator que contribui para os resultados positivos ao longo do processo, é o constante apoio da família, reforçando as regras, limites e participando ativamente dos eventos, palestras e reuniões.

### **CONCLUSÃO:**

As pessoas com sensibilidade sensorial apresentam maior dificuldade no conhecimento do seu corpo, um bom desenvolvimento do esquema corporal pressupõe uma boa evolução da motricidade, das percepções espaciais e temporais, e da afetividade. Sendo consciência corporal a forma como o corpo se comunica consigo mesmo ou com o meio, é de suma importância que crianças com TEA realizem atividades físicas em seu cotidiano. Preconiza-se que as intervenções não sejam apenas em um âmbito, mas que seja explorado todas as suas potencialidades, não somente através de seus focos de interesse, mas mostrando e ensinado maneiras de se conhecer e se relacionar. Há diferentes tipos de gravidade dentro do espectro, porém se a intervenção for precoce, os prognósticos serão muito mais positivos.

### **REFERÊNCIAS:**

Cunha, E. Autismo e Inclusão: psicopedagogias práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.  
Gallahue, D.L.; Ozmun, J.C.; Goodway, J.D.; Compreendendo o Desenvolvimento Motor. Porto Alegre: Artmed, 2013.



## **USO DE FILMES COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO NA CLÍNICA PSICOLÓGICA**

Bruna Aparecida Kapper<sup>1</sup>

Giovanna Del Grande da Silva Alves<sup>2</sup>

Eixo temático: Intervenções com pessoas que apresentam TEA.

**Palavras-chave:** Filmes, intervenção, Transtorno do Espectro Autista

### **INTRODUÇÃO:**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), independente do nível de comprometimento do indivíduo, pode-se dizer que tem como principais características a dificuldade nas relações sociais, dificuldade de comunicação (na fala e na expressão de sentimentos) e comportamentos estereotipados. Na busca para melhor compreender o funcionamento e questões que angustiam um paciente com TEA na prática clínica psicológica é que se buscou a intervenção com filmes. A fim de esclarecimentos, será utilizado no decorrer deste resumo a palavra filmes para qualquer tipo de produção cinematográfica (filmes, séries, desenhos animados...).

O filme é uma maneira de retratar e construir a realidade, “tecendo a vida cotidiana e, por consequência, as identidades dos sujeitos”. (CARBONERA Et. al, 2014 citando OLIVEIRA, OLIVEIRA & IGUMA, 2007) Além disso, Froemming (2002) relata que atualmente, durante a associação livre os pacientes falam sobre filmes, impressões que tiveram de filmes para traduzir uma sensopercepção diferente, que é difícil de ser relatada abertamente.

---

1 Universidade Federal de Pelotas – brukapper@hotmail.com.

2 Universidade Federal de Pelotas - giggiadgsa@gmail.com

De acordo com Arantes e Lopes (2016) quando um paciente assiste a um filme, ele tende a se identificar com algum personagem em virtude de suas características e situações semelhantes as dele. E a partir disso, é possível ter um maior conhecimento da personalidade do paciente e dos conteúdos que precisam ser trabalhados com ele. (ROCHA; OLIVEIRA; GONÇALVES, 2015)

Dentro da clínica psicológica a intervenção com filmes com indivíduos portadores de TEA pode ser comparada a associação livre das pessoas que conseguem se comunicar com facilidade, pois é através do filme que os assuntos são trabalhados.

## **METODOLOGIA**

O processo de intervenção ocorre individualmente na sala de atendimento psicológico, proporcionando ao paciente um local seguro para que sintase à vontade em comunicar suas vontades, medos e anseios, dessa forma ele é acolhido pelo setting terapêutico. A sessão dura entre 45 minutos e uma hora. Com acesso a um computador o paciente fica livre para escolher o que deseja assistir seja filme, episódio de série, desenho animado, enfim ele é quem determinará o que será abordado na sessão através da sua escolha.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Através da intervenção com filmes o paciente consegue trazer questões que estão latentes, o que possibilita fazer intervenções bem pontuais, isso porque devido a dificuldade de expressão não consegue falar abertamente sobre o que lhe angustia. E através da identificação com os personagens e as cenas que mais lhe chamam atenção as questões que estão latentes se tornam manifestas para que sejam abordadas de forma amena e suportável para o paciente.

Além disso, quando o indivíduo se identifica com algum personagem não se sente sozinho em suas angustias, o que facilita o processo da fala e identificação de sentimentos. Muitas vezes, a partir do que o personagem expõe, através de comportamentos, expressões faciais, falas é que se reconhece o sentimento do paciente. Conforme Trevisan (2007) o filme se apresenta como um dispositivo de identificação, que muitas vezes, atua como facilitador e “aliviador” de angústias. Ele contém elementos sugestivos que permitem o uso da associação livre a partir do repertório de imagens que habitam o imaginário do espectador (RAINONE, 2004). Em virtude disso, o filme atua como um convite para falar de si (TREVISAN, 2007). Enquanto é assistido a obra cinematográfica questões vão emergindo através das reações, comentários do paciente, em virtude disso as intervenções são feitas. Ele é questionado sobre suas atitudes e através dos personagens de maior identificação lhe é devolvido as questões que ele levanta, tudo em doses homeopáticas.

## **CONCLUSÃO:**



Portanto, a intervenção com filmes na prática clínica psicológica com indivíduos portadores de autismo leve é relevante, pois faz com que estes pacientes consigam entrar em contato com questões que para eles é de muito difícil reconhecimento como expressões de sentimento, reconhecimento de expressões faciais e questões angustiantes. Além disso, através da identificação com personagens é possível identificar questões latentes.

## REFERÊNCIAS:

- ARANTES, Carolina Faria; LOPES, Renata Ferrarez Fernandes. Cinematerapia: Uma proposta psicoeducativa baseada na Terapia do Esquema. Mudanças - Psicologia da Saúde. Revista do Programa de Pós graduação em Psicologia da Saúde da Universidade Metodista de São Paulo. v. 24, n. 1, p. 45-53, 2016. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/MUD/article/view/6376> Acesso em: 13/01/2017
- CARBONERA, Alexandre; et. al. Cinema e Psicologia Auxiliando Mulheres no Tratamento da Dependência de Substâncias Psicoativas. Imed – Revista de Psicologia. CAPES. v. 6, n. 2, p. 89-97, 2014. Disponível em: <<https://seer.imed.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/575>> Acesso em: 22/12/2016
- FROEMMING, Liliane Seide. A montagem no cinema e a associação livre na Psicanálise. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2905/000327888.pdf?...1>> Acesso em: 13/01/2017
- RAINONE, Francilene. Experiência e transmissão: O “projeto insere” como articulador de reabilitação psicossocial no campo da saúde mental. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/69940?show=full>>. Acesso em: 20/12/2016
- ROCHA, Viviane Vedovato Silva; OLIVEIRA, Maria Carolina Fontana Antunes; GONÇALVES, Fabiana Ferreira Guerrelhas. O uso de filmes como estratégia terapêutica na prática clínica. Revista Brasileira de Terapia Cognitivo Comportamental. Instituto de estudo comportamental de Ribeirão Preto/SP. v. 18, n.1, p. 22-30, 2015. Disponível em: <<http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/view/828>> Acesso em: 22-12-2016
- TREVISAN, E. A transferência e os dispositivos terapêuticos em saúde mental: A proposta do “cinema em debate na saúde mental”. C. da APPOA Porto Alegre n. 158, p. 27 – 34, 2007.



## **A ESCOLA E A FAMÍLIA COMO PARTÍCIPES DA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Claudenilson Pereira Batista<sup>1</sup>

Geise Patrizia Teixeira Sadim<sup>2</sup>

Maria Almerinda de Souza Matos<sup>3</sup>

Eixo temático: Sociedade e inclusão

### **Palavras chaves:**

Pessoa com deficiência visual. Identidade. Escola. Família.

### **Resumo**

Este estudo versa sobre os aspectos que envolvem a construção da identidade da pessoa com deficiência visual, destacando a participação da família e da escola, enquanto pilares fundamentais que subsidiam a cultura e a subjetividade do indivíduo que por apresentar restrição na visão, integra as demandas reprimidas sociais. Este trabalho tem como objetivo maior, analisar os aspectos que envolvem o processo de construção da identidade da pessoa com deficiência visual, tendo a família e a escola como elementos contributivos. Para dar embasamento ao trabalho aqui desenvolvido, utilizamos algumas dos estudos de AMIRALIAN (2004), que ajuíza acerca do conceito de identidade, VYGOTSKY (2008), que retrata sobre as possibilidades que a criança com deficiência visual tem para se desenvolver de forma saudável, BAKHTIN (2003), que aborda os fundamentos basilares relacionais para a construção da identidade do indivíduo. Para atendermos ao objetivo dessa

---

1UFAM - Batista.claudio@outlook.com

2UFAM - Geyse\_sadim@hotmail.com

3UFAM - profalmerinda@hotmail.com

produção, optamos por uma pesquisa bibliográfica, que além de nos utilizarmos dos estudos dos autores supracitados, ainda recorreremos à legislação vigente no país, bem como à livros, teses e dissertações já publicados, e de domínio público.

---

## **INTRODUÇÃO**

As relações interpessoais no seio familiar e na comunidade, suscitam muitas dúvidas. A falta de informação, tanto por parte de docentes, como por parte dos familiares, pode conduzi-los a caminhos as vezes equivocados. Para orientar os sujeitos alvo desse artigo, pautados em uma formação que proporcionem autonomia e independência, bem como, a construção de sua identidade pessoal no meio social, é fundamental a participação de todos os envolvidos em sua educação. O desafio maior nesse contexto, é facilitar que a pessoa com deficiência visual, se veja, não com um sentimento de incompletude e/ou de incapacidade, mas inserida no meio social com suas limitações sim, porém, com o sentimento de pertencimento à sociedade, reconhecendo-se como sujeito de direitos e deveres.

## **METODOLOGIA**

Este estudo é de caráter bibliográfico, cuja investigação enveredou pelos estudos de Bakhtin (2008), Vigotski (2008), Amiralian (2004). As fontes consultadas, foram estudos e reflexões publicados em forma de livros teses, dissertações e documentos de fonte secundária, já publicados, portanto de domínio público.

Os resultados alcançados, nos revelaram que tanto a escola quanto a família, formam o andaime para o desenvolvimento da pessoa com deficiência visual, bem como, mediadores do processo construcional da identidade desse indivíduo, considerando que a sociedade não possui um olhar de equidade para com todos os seus partícipes.

Em função da dinamicidade de nossa sociedade, as relações interpessoais se alteram de acordo com o momento histórico vivido. Podemos dizer no entanto, que independente do período histórico, o homem sempre busca reconhecer a si, subjetivamente e, a si em relação ao grupo social a que pertence. Neste sentido, o indivíduo vai construindo sua identidade de acordo com a contextura societal experienciada.

Nossa sociedade, por razões óbvias, foi organizada pela e para a maioria das pessoas sem deficiência. Logo, nosso meio, foi arquitetado fundamentalmente imagético.

Em uma realidade de um cenário visocêntrico, as pessoas com deficiência visual, buscam adaptar-se, com o intuito de serem aceitas pela

maioria, objetivando, certamente, melhores oportunidades para sua sobrevivência.

Estudos garantem que grande parte dos nossos conhecimentos são adquiridos, através do olho e que qualquer alteração nesse órgão pode causar prejuízos na vida escolar, profissional e social da pessoa.

O olho tem a função e a capacidade de captar imagens por meio de estímulos luminosos do meio ambiente e convertê-los em impulsos nervosos, que utilizando as vias ópticas são enviados ao córtex visual, interpretando-os e definindo as imagens.

Quanto às origens da deficiência visual, elas podem ser de origem congênita ou adventícia. No primeiro caso, podemos citar coreoretinite macular, catarata congênita, glaucoma, albinismo, retinose pigmentar, retinoblastoma, síndrome de astargard, entre outras. As patologias adquiridas, podem ter como causa, traumatismos em consequência de acidentes, infecções virais diretamente no olho ou em regiões próximas deste, alcoolismo, sífilis durante a gestação, aids, irradiações, diabetes, toxoplasmose, entre tantas outras.

De acordo com o Decreto Federal 5296, de 2 de dezembro de 2004, deficiente visual, é aquele que possui no máximo 30 por cento de visão, com correção no melhor olho, com correção óptica. Consideramos essa definição reducionista, pois, fica restrito a uma condição biológica ou clínica. Compartilhamos do pensamento, que existe outros aspectos a serem considerados no ato de ver.

O avanço conceitual, podemos observar na lei No. 13.146, de 2015, Lei Brasileira da Inclusão-LBI, que ratifica o conceito da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU, de 2006, que define deficiente, como sendo aquela que possui impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

De acordo com o conceito anteriormente citado, a deficiência não é somente uma questão biológica, mas também social, pois, é a sociedade que impõe limitações ao indivíduo, ou melhor, impõe impedimentos. Observamos que são nos campos social e cultural, nas relações entre os indivíduos, mediadas pela linguagem, pelo olhar do grupo majoritário, que o indivíduo constrói conhecimentos se forma, se identifica ou não com o grupo envolvido, de acordo com a qualidade dessa relação.

Segundo Vygotsky (2008), as relações interpessoais que se estabelecem ao longo da vida do ser humano, são mediadas pelo uso de instrumentos e signos, que contribuem com o desenvolvimento dos processos cognitivos, denominados processos psicológicos superiores. De acordo com esse autor, os signos ao serem internalizados, passam a auxiliar no

desenvolvimento psíquico do indivíduo, promovendo transformações culturais e sociais por meio da mediação semiótica.

Na relação do sujeito com o outro, que surge o que convencionou-se chamar de dialogismo, que de acordo com Bakhtin, é um elemento representativo das relações dos discursos existentes entre um eu e outro, portanto, é nas relações interpessoais que se estabelece o conhecimento, quando se internaliza o discurso do outro. Uma vez que “nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem a enunciou: é produto entre falantes e em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu(...)” (BAKHTIN, 2003, p. 79).

Através dessa profunda e complexa interação entre os indivíduos, que de acordo com Bakhtin assevera que se firma a gênese da identidade. O território de cada um de nós não é soberano; ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio. É com o olhar do outro que comunico com o meu interior. Tudo que diz respeito a mim, chega à minha consciência por meio da palavra do outro, com sua entonação valorativa e emocional. Do mesmo modo que o corpo da criança se forma dentro do corpo da mãe, a consciência do homem desperta a si próprio envolvida pela consciência alheia (BAKHETIN, 1992, p. 39).

De acordo com o pensamento do autor referido, a medida que atuamos sobre os outros, o contrário também verdadeiro. Contribuímos para a formação dos outros e vice versa. O que se fala e como se fala, faz toda a diferença na formação de um indivíduo.

Em se tratando de pessoa com deficiência visual, a dialogia torna-se mais complexa, haja vista que os meios pelos quais esses indivíduos percebem o mundo e os objetos para a elaboração de conceitos, é extremamente diferenciada. É nessa contextura que escola e família, se apresentam como elementos fundamentais para o processo de formação desse sujeito, no que tange ao modo de se ver e de se identificar com os outros.

De uma forma simplificada, para compreendermos o que é identidade, podemos dizer que identidade é um conjunto de elementos constituintes da subjetividade de um indivíduo, e que permitem sabermos em parte, como a pessoa é. Neste sentido, Amiralian (2004, p. 22), afirma que a identidade pessoal de condição básica para o desenvolvimento psíquico do ser humano, é “saber quem sou”. Portanto, um sentimento fundamental do ser humano.

Vale dizer que cabe a família juntamente com a escola desempenhar o seu papel de forma conjunta para que o indivíduo com deficiência construa a sua identidade. E será justamente no ambiente escolar, que esse indivíduo intensificará o uso de instrumentos psicológicos. Ela passará a ter consciência do significado da linguagem, e o desenvolvimento depende destas descobertas, pois segundo Vygotsky, (2008), a criança se desenvolve à medida que aprende.

A escola, dentre outros papéis, deve desenvolver nos educandos um sentimento de pertença ao meio social em que vive. Para tanto, faz-se mister sua reconfiguração paradigmática com vista à inclusão, e não reforçar concepções estereotipadas, pois, (...) Mudar tais concepções, implica certamente, desfazer paradigmas que até então tem obstaculizado a formação de seres humanos capazes de criar e oferecer respostas aos desafios produzidos pelos diferentes contextos políticos e sociais (RIBEIRO; BAUMEL, 2003, p. 49).

Destacamos aqui, de forma especial, o núcleo familiar da pessoa com deficiência visual, por ser este grupo social, o primeiro com o qual o sujeito tem contato, até mesmo antes de seu nascimento. É importante que a criança participe de um ambiente harmonioso. Qualquer trauma ou conflito advindo do fato do filho esperado não corresponder às expectativas dos pais, não deve afetá-lo. Quanto maior for a participação familiar em processos de estímulos, aceitação da deficiência e elevação da autoestima da criança com restrição visual, mais fácil será o seu desenvolvimento integral, e por extensão, sua inclusão em todos os setores da sociedade.

A família, independente dos novos modelos socialmente aceitos na contemporaneidade, representa o principal alicerce da vida de qualquer ser humano.

Em normas gerais, é importante que a família transmita segurança, confiança, sentido de acolhimento para com o indivíduo com deficiência visual, para que este aprenda a participar da sociedade, sem o sentimento de inferioridade. Reconhecendo suas limitações sensoriais, mas não de invalidez, não de cidadão menor, nem de ser humano inferior.

É importante salientar, que uma pessoa que não desenvolve o sentido de pertença ao seu meio social, que não se identifica com seus pares, poderá cair no vazio da exclusão e da invisibilidade. “Sentir-se invisível, é sentir-se ausente mesmo estando presente, é sentir-se desconstruído, enfim, é sentir-se envolto pelo véu negro da indiferença dos olhares seletivos.” BATISTA (2015).

Compartilhamos do pensamento que tanto a família, quanto a escola, podem e devem atuar de forma compartilhada, no desenvolvimento da autonomia e independência do indivíduo com deficiência visual, para que este as utilize nos ambientes extradomiciliares.

## REFERÊNCIAS

- AMIRALIAN, M. L. T. M. **Sou cego ou enxergo?. As questões da baixa visão.** Revista educar, Curitiba, n. 23, p. 15-28, 2004.
- BAKHETIN, M. In: BAKHETIN, M. **Estética da criação verbal.** (tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira). São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal.** Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BATISTA, C. P. **Política pública de inclusão: atendimento de educandos com deficiência visual no município de Manaus/AM** (dissertação mestrado, universidade federal do Amazonas-UFAM, Manaus, 2015.)

**Brasil**, Lei de acessibilidade. Lei 5296. Disponível em:

**[http://www.planalto.gov.br/ccivil/\\_ato004-2006/decreto/p5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato004-2006/decreto/p5296.htm)** . Acesso em: 31 dezembro 2016

\_\_\_\_\_. Lei brasileira da inclusão. Presidência da república, Brasília, DF, 2015. Disponível em: **<[http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2007-](http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2007-2008/decreto)**

**2008/decreto>**. Acesso em: 31 dezembro 2016

RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. DE Carvalho (org.) **Educação especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

VYGOTSKY, L. M. **A formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. Ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008.



## **ATIVIDADE CURRICULAR DE EXTENSÃO (ACE): UMA PARCERIA ENTRE NEPPD/FACED/UFAM E UM CENTRO SOCIAL DE MANAUS/AM**

Danilo Batista de Souza<sup>1</sup>

Maria Almerinda de Souza Matos<sup>2</sup>

Geyse Patrizzia Teixeira Sadim<sup>3</sup>

Kelson Oliveira da Rocha<sup>4</sup>

Vanessa Macedo Nogueira<sup>5</sup>

Agência Financiadora: PACE/PROEXTI/UFAM

Eixo Temático: Práticas de Inclusão Escolar

**Palavras-chave:** Extensão Universitária. Aprendizagem. Inclusão.

### **INTRODUÇÃO**

Este trabalho apresenta os resultados de um projeto de extensão, cadastrado e intitulado “PACE - 045/2016-1 - Atendimento Educacional Especializado: Uma Parceria entre NEPPD e Centro Social Roger Cunha Rodrigues” que foi desenvolvido no primeiro semestre de 2016, vincula-se ao Programa de Apoio Educacional Especializado - PAEE/NEPPD, aprovado no ano de 2011 pela Pró-Reitora de Extensão e Interiorização – PROEXTI e é desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial – NEPPD da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, que

---

1 Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Email: danilo\_batista\_14@hotmail.com.

2 Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Email: profalmerinda@hotmail.com.

3 Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Email: geyse\_sadim@hotmail.com.

4 Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Email: kelsonrocha.oliveira@gmail.com.

5 Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Email: vanessa.macedos2@gmail.com.



desde a sua fundação vem realizando atendimentos, principalmente à população de baixa renda, escolas da educação básica, tanto da rede municipal, estadual, quanto privada, além de instituições não-governamentais de Manaus - AM.

O referido projeto teve como objetivo auxiliar a comunidade institucional do centro social com os embasamentos teóricos, metodológicos e legais para o processo de ensino e aprendizagem dos educandos que precisam de uma atenção diferencial, colaborando para a tão desejada inclusão alicerçada nas políticas públicas educacionais.

A implementação de políticas públicas que garantem a acessibilidade em todas as suas dimensões se constituem em pré-requisito para um cenário social inclusivo, ou seja, uma sociedade que reconhece, respeita e responde às necessidades de todos os cidadãos.

O referido projeto, já foi desenvolvido no primeiro semestre de 2015 e no segundo semestre de 2016, e devido a necessidade da continuidade na instituição, estamos com a renovação aprovada no corrente ano. Esperamos aumentar o debate na área da inclusão, sobretudo, envolver ainda mais pessoas no desafio de uma educação inclusiva e na defesa da implementação das políticas públicas na área educacional

## **METODOLOGIA**

Utilizamos para este trabalho a abordagem qualitativa, se caracterizando, fundamentalmente, como um estudo descritivo, onde cada detalhe ganha significado na busca da compreensão do tema estudado, pois “[...] a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Para obtenção dos dados utilizamos dois procedimentos básicos: a pesquisa bibliográfica e documental, como por exemplo, o relatório final do projeto que foi submetido e aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão e Interiorização – PROEXTI/UFAM.

Para o desenvolvimento das ações deste projeto de extensão, dividimos as ações em dois momentos: no primeiro momento, realizamos na sede do NEPPD/FACED/UFAM cinco (05) encontros com duração de quatro (04) horas cada, totalizando vinte (20) horas; já o segundo momento, aconteceu na sede do Centro Social Roger Cunha Rodrigues, em dez (10) encontros com duração de quatro (04) horas cada, totalizando doze (40) horas.

Dentre as atividades desenvolvidas no primeiro momento podemos descrever: 1) Reunião Inicial, Apresentação da Equipe e, Ida da Equipe da Coordenação ao centro social; já na outra etapa deste momento, foram realizadas com a equipe executora do projeto, formações sobre

Psicopedagogia, mais especificamente sobre as Provas Operatórias (Caixinha do Piaget), sobre Psicomotricidade e sobre Alfabetização.

Já no segundo momento do projeto, dentre as atividades desenvolvidas na sede do Centro Social Roger Cunha Rodrigues, destacamos: 1) Observações realizadas pelos discentes da UFAM na estrutura, equipe diretiva e alunos; 2) Entrevista com a Criança/Adolescente; 3) Avaliação Psicomotora; 4) Avaliação sobre Alfabetização (níveis silábicos) e 5) Avaliação Pedagógica.

É relevante serem revistos os rumos da avaliação em diferentes contextos educacionais, e a escola/centros sociais e demais instituições são espaços privilegiado para isso. Visto que avaliar implica levar em conta o conjunto de conhecimentos, crenças, hábitos, regras, sentimentos que regem o trabalho coletivo na escola.

Quando a escola e/ou qualquer outra instituição pensa nesta direção, seus processos avaliativos passam a ser concebidos como uma importante e necessária alternativa para realizar diagnósticos, identificar problemas e redimensionar os rumos do trabalho educativo que realiza.

Para a Avaliação Psicomotora, utilizamos a Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) da autoria de Francisco Rosa Neto, que é um conjunto de provas muito diversificadas e de dificuldade graduada, conduzindo a uma exploração minuciosa de diferentes setores do desenvolvimento. A aplicação em uma pessoa (no caso, educando) permite avaliar seu nível de desenvolvimento motor, considerando seu êxitos e fracassos (NETO, 2002).

No que se refere às avaliações pedagógicas, construímos avaliações com base nos descritores envolvendo as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, já a Aula-Entrevista é um instrumento para identificar os níveis conceituais de leitura de escrita.

Na Aula-Entrevista, para facilitar a implementação das atividades planejadas e a aprendizagem dos alunos, dividimos o instrumento de avaliação em 10 categorias: 1) Escrita do Nome; 2) Leitura do Nome; 3) Escrita de Quatro Palavras e Uma Frase; 4) Elaboração e Leitura de um Texto; 5) Leitura de Quatro Palavras e Uma Frase; 6) Elaboração e Escrita de Um Texto; 7) A Escrita de Letras; 8) O Nome das Letras; 9) Associação das Letras com o Som Inicial das Palavras e; 10) Associação de Unidades Linguísticas.

A aplicação do instrumento pedagógico tem como objetivo identificar os níveis conceituais das crianças (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético) com base nos estudos e pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky apresentados na Psicogênese da Língua Escrita e nos materiais didáticos, como por exemplo, a apostila sobre A Aprendizagem dos Princípios do Sistema Alfabético da Telma Ferraz Leal.

A aplicabilidade do instrumento de aprendizagem no processo de avaliação foram realizados na sede do Centro Social Roger Cunha Rodrigues, localizado no bairro Ouro Verde, onde na avaliação psicomotora atendemos

apenas 08 crianças indicadas em uma lista pela coordenação do referido centro. Já as avaliações pedagógicas (dos descritores) e dos níveis silábicos foram realizadas com todas as crianças presentes no centro social nos dias de aplicação.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Aos atuais desafios que a Educação no Brasil vêm enfrentando referentes à flexibilização curricular, as formas de avaliação, as questões de evasão e repetência, ao gerenciamento inadequado de recursos públicos, devemos considerar às dificuldades dos processos formativos de professores, pois quando não há uma formação continuada com qualidade, os professores preparam inadequadamente seus alunos e estes, por sua vez, sentem-se pouco qualificados para enfrentar os problemas cotidianos da sala de aula. Esse conjunto de dificuldades compromete o desenvolvimento das habilidades básicas escolares trazendo, como consequência, um desempenho escolar abaixo do desejável, além de contribuir para o aumento dos índices de evasão e repetência.

### **FORMAÇÃO INICIAL**

A educação inclusiva, a partir do reconhecimento e valorização da diversidade como fator de enriquecimento do processo educacional, tem provocado mudanças na escola e na formação docente, propondo uma reestruturação da educação que beneficie todos os alunos. A organização de uma escola para todos prevê o acesso à escolarização e ao atendimento às necessidades educacionais especiais. Nesse processo, a formação dos professores é fundamental para que a aprendizagem esteja centrada no potencial de cada aluno (ALVES, 2006).

A partir dessas mudanças para que a escola se torne inclusiva, Jesus & Effgen (2012) colocam que

A escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tem desafiado os espaços escolares a construir novas/outras lógicas de ensino. Diante disso, a formação continuada em processo tem se configurado como uma possibilidade de pensar as demandas escolares e os processos de escolarização dos sujeitos que também são público-alvo da educação especial (JESUS & EFFGEN, 2012, p.17).

A partir da Portaria Ministerial nº 1793 de 1994, o Ministro de Estado da Educação e do Desporto, considerando a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais, recomenda a inclusão de disciplina específica focalizando aspectos ético-político-

educacionais relativos às pessoas com necessidades especiais nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Está previsto, assim, que na formação inicial, durante a graduação, todos os futuros professores da Educação Básica devem desenvolver competências para atuar também com alunos que apresentem necessidades especiais, em qualquer etapa ou modalidade de ensino, na perspectiva de se efetivar a educação inclusiva (MARTINS, 2012).

Assegurando essa nova perspectiva, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) institui que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve possibilitar a participação da família e da comunidade; a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e nos equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; bem como a formação de professores para o AEE e demais profissionais para a inclusão escolar.

## PSICOMOTRICIDADE

Dentre as razões que têm levado ao interesse crescente pelos conhecimentos acerca do desenvolvimento motor, destacam-se os paralelos existentes entre o desenvolvimento motor e o desenvolvimento cognitivo. Há uma estreita relação entre o que a criança é capaz de aprender (cognitivo) com o que é capaz de realizar (motor) e a segurança na execução das atividades (afetividade). Por outro lado, observamos a lacuna dos profissionais da educação, no que se refere ao trabalho com a educação psicomotora que levará os educandos a dominar o gesto da escrita não é realizado na educação infantil, muito menos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Inicia-se o ensino das letras antes de fixar as bases motoras da escrita. Como ensinar o alfabeto sem que primeiro a criança adquira os fundamentos da escrita que são o domínio do gesto, estruturação espacial e orientação temporal? E muitas vezes a criança não foi bem trabalhada na sua lateralidade e isso vai acarretar déficits na aprendizagem mais tarde.

Segundo Picq – Vayer (1969 apud MATOS, 2012) todos os autores: neuropediatras, psiquiatras, psicólogos, pedagogos tem insistido na importância primordial do desenvolvimento psicomotor, no transcurso dos primeiros anos de vida, afirmando que os aprendizados escolares básicos são exercícios psicomotores e a evolução psicomotriz, é a que determina a aprendizagem da leitura – escrita – ditado.

Considerando que a psicomotricidade pesa consideravelmente sobre o rendimento escolar, neste projeto utilizamos a psicomotricidade para conhecer a questão conceitual, objeto de estudo, campo de atuação, a estrutura e os fundamentos da psicomotricidade, assim como, realizar a avaliação psicomotora e elaborar um perfil psicomotor dos educandos em 08 educandos do Centro Social Roger Cunha, buscando contribuir para aprendizagem das crianças nos anos iniciais de sua escolarização.

## ALFABETIZAÇÃO

A Teoria Psicogenética revela uma visão dinâmica e construtivista do conhecimento e do pensamento, permitindo uma participação ativa da criança na construção e diferenciação das estruturas da consciência. As estruturas da inteligência não são herdadas, nem constituem uma “folha de papel em branco” a ser preenchidas pelos condicionamentos.

Quando novas questões são entendidas pela criança como desafiadoras, ela se movimenta no sentido de resolvê-las. Utiliza-se de estruturas mentais já existentes e se estas se mostrarem insuficientes, vai modificá-las a fim de chegar a uma forma mais adequada de lidar com a situação, ou seja, o equilíbrio que havia entre o meio e o organismo são momentaneamente rompidos e esta ação tende a restabelecer o equilíbrio, readaptando o organismo.

Portanto, o desenvolvimento da inteligência e da aprendizagem são processos ativos, pois possuem como fonte a ação da própria pessoa, dependendo de sua interação com o meio ambiente. A principal preocupação que tivemos ao propor as atividades aos alunos foi que o mesmo despertasse interesse e entusiasmo para sua realização, que o objetivo central não fosse apenas o domínio da linguagem escrita, mas que houvesse um envolvimento mais holístico de cada criança.

Produzir textos é um processo que envolve várias etapas a serem percorridas. É uma atividade trabalhosa que exige persistência para refazer e aperfeiçoar na produção. Para que este processo ocorra é fundamental o papel do professor, pois cabe a ele buscar maneiras diferenciadas de ensinar, buscar descobrir quais são os meios estratégicos para que se viabilize a aprendizagem que permita a liberdade de expressão e criação pode auxiliar os alunos, cada um em seu nível de conhecimento, percebendo a função da leitura e da escrita em sua vida, aprendendo novas palavras e estruturando frases ou textos.

## CONCLUSÃO

Essa experiência demonstrou que precisamos pensar o processo de ensino-aprendizagem, tanto dos educandos com dificuldade na aprendizagem, educandos com deficiência ou sem deficiência, a partir de atividades individuais e coletivas na perspectiva de um estudo motivacional adequado.

É de suma importância fazer uma avaliação clara do interesse e níveis de aprendizagem do aluno, das suas condições de realizar sozinho uma tarefa ou se necessita de apoio verbal ou mesmo apoio físico para tal.

A prática educativa exige um trabalho intelectual que funda o trabalho educativo, ao mesmo tempo em que deste se alimenta, pois, é no trabalho educativo exercido na prática educativa que a teoria se faz prática e que, a prática pensada pelos sujeitos que dele exerce pode ser tomada como referência para propor elementos para elaboração de teorias. É aí que surge a

possibilidade de construção de uma crítica capaz de contribuir para ampliar o entendimento da Educação no sentido político, isto é, das transformações, agregada de valores de justiça e de emancipação individual e social.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Características da investigação qualitativa**. In: Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. PORTAL MEC. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2017.
- JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **Formação Docente e Práticas Pedagógicas**: Conexões, Possibilidades e Tensões. In: O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Orgs.). Salvador: EDUFBA, 2012.
- MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva**. In: O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Orgs.). Salvador: EDUFBA, 2012.
- MATOS, Maria Almerinda de Souza (org.). **Educação Especial, políticas públicas e inclusão**: desafios da prática e contribuições da pesquisa no NEPPD/FACED/UFAM. Manaus: Vitória, 2012.
- NETO, Francisco Rosa. **Manual de avaliação motora**. Porto Alegre: Artmed, 2002.



## **SOLUÇÕES EM REALIDADE VIRTUAL AUMENTADA PARA PROMOÇÃO DA ACESSIBILIDADE PARA O MUSEU DO DOCE**

Edemar Dias Xavier Junior<sup>1</sup>

Desireé Nobre<sup>2</sup>

Francisca Ferreira Michelin<sup>3</sup>

Tatiana Aires Tavares 4

Programa de Bolsas Acadêmicas/2016 - Iniciação à Extensão e Cultura

Eixo temático: Sociedade e inclusão

**Palavras-chave:** Realidade Aumentada. Museus. Inclusão. Acessibilidade.

### **INTRODUÇÃO**

Uma tendência em termos de tecnologias digitais para visualização e interação é a Realidade Virtual Aumentada (RVA ou RA). Um exemplo bem popular de aplicação dessa tecnologia é o jogo Pokémon GO<sup>5</sup>. Pode-se definir RA como a sobreposição de objetos virtuais no mundo real através de dispositivos tecnológicos melhorando ou aumentando a visão do usuário e suas possibilidades de interação com o sistema (MORAN, 1981).

Além do entretenimento digital, outras áreas podem se beneficiar de recursos de RA. Por exemplo, a área de patrimônio histórico. O Museu Virtual do Rio Grande e o Museu Virtual de São José do Norte oferecem um acervo digital para os seus visitantes virtuais. Já o Museu Abílio Barreto (Belo

---

1 Curso de Ciência da Computação, UFPEL, edemard.ifm@ufpel.edu

2 Curso de Terapia Ocupacional, UFPEL, dedah.nobres@gmail.com

3 Departamento de Museologia, Conservação e Restauro, UFPEL, fmichelon.ufpel@gmail.com

4 Centro de Desenvolvimento Tecnológico, UFPEL, tatiana@inf.ufpel.edu.br

5 <http://www.gopokexdex.com/>

6 <http://wp.ufpel.edu.br/museudodoce/>

Horizonte - MG) oferece um tour 360° virtual que permite aos visitantes virtuais uma experiência bem aproximada da realidade (IBRAM, 2011).

Já o projeto Museu do Conhecimento para Todos, desenvolvido no Museu do Doce6 em Pelotas, visa a promoção a inclusão de pessoas com deficiência. Nesse contexto, este trabalho apresenta os resultados da utilização de recursos de RA para promoção de acessibilidade através de dois serviços: áudio-descrição e legenda em Libras (Língua Brasileira de Sinais).

## METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho segue uma abordagem participativa de acordo com o Design Participativo (DP) que conforme Soares (2014) considera como foco de todo o processo o público-alvo do sistema. A Figura 1 ilustra os principais passos da metodologia onde podemos observar as etapas de pesquisa-ideação e prototipação-avaliação.

A utilização dessa abordagem significou realizar várias iterações e interações com os usuários, incluindo usuários finais, para refinarmos os protótipos até obtermos o produto final.

O software de desenvolvimento escolhido foi o Aurasma da HP Autonomy7, por ser de uso gratuito e atender as necessidades do projeto. Para o desenvolvimento das camadas de RA utilizamos a SDK Aurasma ser gratuita e contar com os recursos desejáveis para a obtenção do produto final. Essa SDK conta com um estúdio de desenvolvimento online e com um aplicativo para celulares e tablets, Android e iOS, que possibilita a visualização das interações de RA desenvolvidas. Por fim, a avaliação dos resultados obtidos foi utilizou-se da abordagem *User Experience* (UX), ou experiência de usuário (RUSS; CAROLYN 2012).

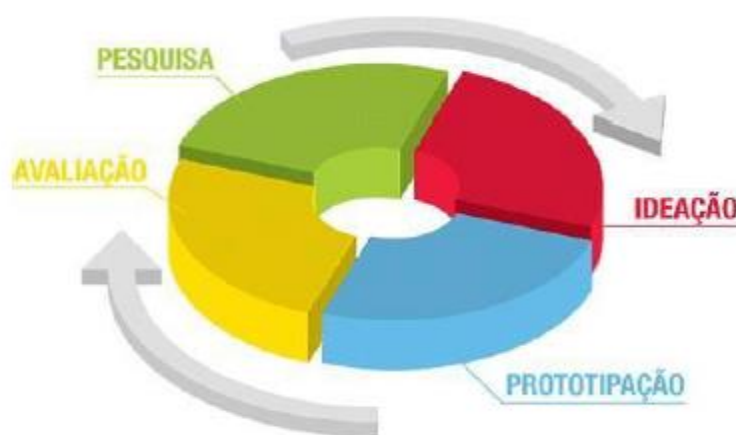


Figura 1: Etapas do Design Participativo

## RESULTADOS E DISCUSSÕES



As principais contribuições práticas deste trabalho são as camadas virtuais desenvolvidas para promoção da áudio-descrição e da legenda em Libras que estão disponíveis para os visitantes do Museu do Doce.

De acordo com Motta (2010) aplicações de áudio-descrição transformam imagens em palavras para que informações-chave transmitidas visualmente não passem despercebidas e possam também ser acessadas por pessoas cegas ou com baixa visão. A utilização de áudio guias em museus não é nenhuma novidade, mas em geral, os dispositivos utilizados são fornecidos pelo museu e requerem treinamento do usuário para adaptação. O uso da RA baseada em dispositivos móveis permitiu que os visitantes pudessem fazer uso de seus próprios dispositivos apenas instalando o software necessário.

Após a instalação do software, o visitante poderá acessar 8 camadas virtuais que foram desenvolvidas para 8 imagens gatilho espalhadas pelo museu através de sinalização visual. Cada camada dispara o arquivo de áudio-descrição descritivo de cada sala do museu. A sinalização visual foi projetada com cores contrastantes para que o público com baixa visão também possa utilizá-las com maior facilidade conforme Figura 2. Os arquivos de áudio-descrição foram produzidos por especialistas em terapia ocupacional e revelam detalhes pertinentes a arquitetura e objetos expostos no museu. A sinalização visual foi fabricada em formato de fichas manuseáveis de 10x11cm pois facilita o melhor posicionamento da ficha em frente à câmera do celular para acessar a camada virtual.



(a)



(b)

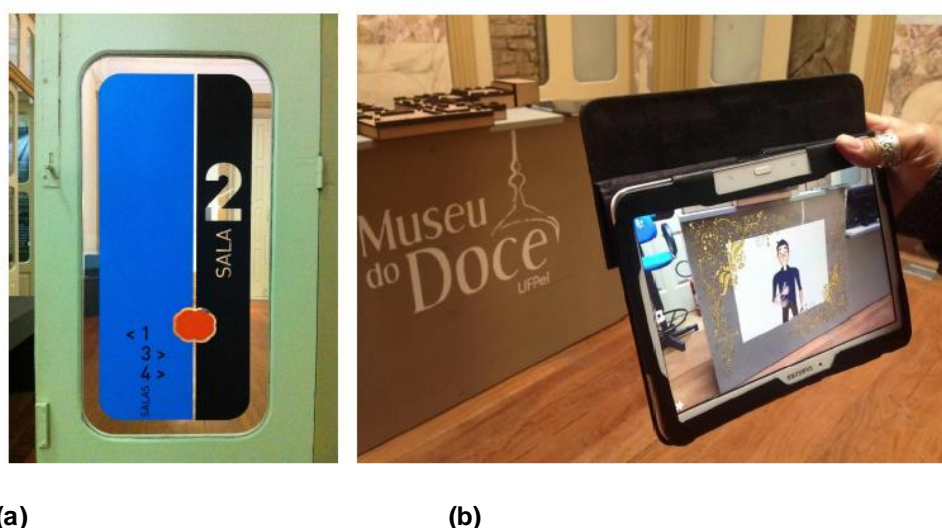
**Figura 2: Áudio-descrição em RA para Museu do Doce. Em (a) Cartela com imagem gatilho e em (b) visitantes usando a camada virtual.**

As camadas construídas para áudio-descrição foram avaliadas com público cego e vidente conforme previsto no design participativo. O feedback inicial dos usuários-visitantes foi muito positivo. De forma geral, a experiência foi considerada de fácil realização e muito pertinente. A familiaridade de usar um dispositivo próprio foi destacada.

Outro conjunto de camadas virtuais foi desenvolvido para atender a necessidade da legenda em Libras. A Libras é reconhecida oficialmente pelo governo brasileiro pela Lei 10.436/2002. Segundo Felipe (2006) no ambiente educacional, a Libras pode viabilizar a realização do letramento visual, se refletirmos sobre o papel da imagem que pode e deve estar presente nos materiais e nos espaços escolares.

A legenda em Libras pode ser gerada através de intérpretes ou de forma automática através de tradutores sintetizados (avatares) como é o caso da suíte VLibras. O VLibras consiste em um conjunto de ferramentas computacionais de código aberto, responsável por traduzir conteúdos digitais para a Libras. Atualmente esta suíte é disponibilizada pelo governo federal por meio da Secretaria de Tecnologia da Informação (Portal VLibras, 2016).

O desenvolvimento das camadas virtuais para Libras envolveu a identificação de 10 imagens-gatilho que já fazem parte da sinalização vertical do museu. Cada imagem identifica uma para cada sala do museu. A legenda em Libras descreve brevemente o conteúdo de cada sala conforme ilustrado na Figura 3.



**Figura 3: Tradutor em Libras dá boas vindas aos visitantes do Museu do Doce. Em (a) imagem gatilho para a legenda em Libras e em (b) sua utilização.**

## **CONCLUSÃO:**

Neste trabalho resultados oriundos de uma experiência de desenvolvimento de

camadas virtuais em RA para o Museu do Doce da UFPel foram discutidos. Como contribuição prática deste trabalho temos 18 camadas de RA que compõem o canal público no aplicativo Aurasma do Museu do Doce. O conteúdo das camadas de áudio descrição foi desenvolvido pela equipe de especialistas do museu. E o conteúdo em libras foi desenvolvido com o auxílio do VLibras. As camadas foram bem avaliadas pelos visitantes muito receptivos

à adoção da tecnologia. Os serviços estão em funcionamento no Museu doDoce onde os visitantes podem baixar o aplicativo e seguir o canal para ter acesso ao conteúdo acessível.

## REFERÊNCIAS:

- MOTTA, L. M. V. M., and Paulo ROMEU FILHO. "Audiodescrição: transformando imagens em palavras." São Paulo: Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2010).
- MORAN, T. The Command Language Grammars: a representation for the user interface of interactive computer systems. **International Journal of Man-Machine Studies**, p. 3-50, 1981.
- SOARES, L. D. A. C. E. J. A. F. Explorando o Design Participativo como Prática de Desenvolvimento de Sistemas de Informação. **Revistas USP**, p. 138-150, 2014.
- IBRAM. Guia de Museus Brasileiros. Brasília: IBRAM, 2011.
- RUSS, U.; CAROLYN, C. A Project Guide to UX Design. Berkeley: New Riders, 2012.
- FELIPE, T. A., & MONTEIRO, M. Libras em contexto: curso básico. Livro do estudante. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 6ª. Edição 448 p.: il, 2006.
- Portal VLibras, Ministério do Planejamento. Disponível em: <<http://www.vlibras.gov.br/>>. Acesso em 3 de julho de 2016.



## **A Terapia Ocupacional em ambiente escolar: Relato de experiência**

Elisandra Birgimann Gomes<sup>1</sup>

Cynthia Girundi<sup>2</sup>

Financiamento próprio

Práticas de Inclusão Escolar

**Palavras-chave:** Terapia Ocupacional. Mielomeningocele. Inclusão Escolar

### **INTRODUÇÃO:**

A Mielomeningocele (MMC) pode ser entendida como uma protrusão cística, a qual está presente a medula espinhal e meninges. Tem como causa principal, um Defeito do Tubo Neural (DTN), que ocorre durante a quarta semana de gestação. Crianças com presença de um DTN podem manifestar comorbidades como paraplegia, bexiga neurogênica, infecções urinárias, insuficiência renal, hidrocefalia e cifoescoliose. (AGUIAR, 2003)

A MMC é predominante no sexo feminino com etnia branca e é uma das mais frequentes malformações congênitas no mundo todo, com frequência de 1 indivíduo para cada 1000 nascidos com vida. (BORBA, 2012) A prevalência de DTN pode ser minimizada se mulheres sem antecedente de gestação afetada por DTN consumirem 0,4/mg por dia de ácido fólico no período periconcepcional. Para mulheres com antecedentes e outros agravos, como diabetes e epilepsia, a dosagem recomendada é de 4mg por dia. (GRILLO, 2003)

O objetivo deste trabalho foi descrever um relato de caso, bem como a visita escolar realizada como estratégia para avaliar a estrutura física e ambiental, comportamento e interação social da paciente.

### **METODOLOGIA**

Este trabalho foi realizado no âmbito do Estágio Curricular para graduação em Terapia Ocupacional, localizado na Fisiatria da Faculdade de

Medicina da UFPel. Foram realizados atendimentos de 40 min, semanalmente, pelo período de dois meses. Utilizou-se de dois instrumentos padronizados para avaliação em Terapia Ocupacional. A Medida Canadense de Desempenho Ocupacional (COPM) e a Pediatric Evaluation of Disability Inventory (PEDI). Foi realizada uma visita escolar para avaliação e orientação.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Paciente A. M., 9 anos, sexo feminino, filha única, reside com a mãe e o padrasto na cidade de Pelotas. Faz uso de Cadeira de Rodas (CR), diagnosticada com Mielomeningoceles com uso da bexiga neurogênica. Realizava consultas com Urologista, Nefrologista, Fisiatra e Fisioterapia. Faz uso de medicamentos Carbonato de cálcio, Bicarbonato de sódio e Exomeprazol. A queixa principal da mãe referia-se as atividades do brincar espontâneo, pois como relatou, a paciente não costumava brincar. Frequenta escola regularmente, a qual foi dispensada pelo professor das aulas de educação física.

Devido ao seu diagnóstico, ela não possui controle vesical e intestinal, fazendo uso constante de fraldas. A paciente também não consegue se vestir, escovar os dentes, ter mobilidade funcional em ambiente interno e externo em razão do seu comprometimento postural e motor de MMII, fraqueza dos MMSS, diminuição da destreza manual.

Foram observados durante o atendimento dificuldade na percepção figura-fundo, insegurança e dependência emocional da paciente com relação à mãe. Quando na presença da mãe, A. não possui uma construção de comunicação espontânea, repetindo apenas o que é dito. Devido ao seu comprometimento motor, atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor, sua inadequação postural na CR e dependência emocional com a mãe, A. não consegue desempenhar o brincar livre e espontâneo em diferentes contextos sociais.

Foi relatado, pela psicopedagoga que após determinado período na escola, A. não conseguia permanecer por mais tempo em sala de aula, devido ao uso de fraldas e a impossibilidade de troca-las no colégio, por falta de profissional capacitado e estrutura física – trocador. Ainda como condicionante do curto período em sala de aula, esta a inadequação postural em sua Cadeira de Rodas (CR). No ano anterior, costumava permanecer por volta de uma hora e meia na escola, demonstrava comportamento infantilizado, chorava por qualquer motivo e não conseguia expressar suas vontades e necessidades. Segundo a profissional, sentia-se insegura e pedia pela mãe. Neste ano, o período de tempo que A. permaneceu na escola foi aumentado de forma gradativa, estando na escola, atualmente da 13h30min até às 16h30min e segunda-feira fica até às 17 horas. Às vezes chora e nega-se a realizar as atividades propostas. A mãe contou que anterior à estada de A. na UTI, conseguia escrever bem e que após este acontecimento, não consegue como antes. Em setembro/outubro deste ano, começou a realizar as aulas de Educação Física. A psicopedagoga relatou sentir medo e insegurança para

manipular e manejar a criança, pois não sabe como fazê-lo, desta forma, permanece todo o tempo sentada na CR.

Sobre a avaliação comportamental e a interação social da paciente, foi observado que A. possui comportamento infantil frente a desafios da sua vontade, demonstrando utilizar-se de manipulação para conseguir seus objetivos/vontades. De fato, possui dificuldades e tem como todas as pessoas suas limitações, contudo, faz-se valer disto para conseguir o que quer.

A Avaliação do ambiente e da estrutura física demonstrou no ambiente interno escolar ausência de estrutura acessível como, rampas para acessibilidade da CR, bem como barreiras arquitetônicas, como o chão inapropriado para a passagem, algumas portas estreitas. A calçada não possuía rampa de acesso da rua para a calçada e a entrada tinha o corredor do portão ressaltado no chão. A quadra esportiva, onde eram realizadas as aulas de educação física, não possuía caminho estruturado e rampa, sendo este um local inacessível para A. realizar as aulas esportivas de forma autônoma e independente.

Foi percebido que A. necessitava de mesa adaptada com inclinação para possibilitar a leitura, escrita e realização de atividades propostas em sala de aula.

As orientações dadas foram as seguintes. Sobre o comportamento infantilizado e por vezes manipulador, os profissionais da escola devem atender as necessidades de Alice sem menosprezar suas capacidades, dito de outra maneira,

Quanto à estrutura física, a escola possui barreiras arquitetônicas que restringem a circulação nos diferentes ambientes. Desta forma, se faz necessário tornar acessível os espaços do pátio para o recreio e da quadra esportiva para realização as aulas de educação física. Também adquirir ou adaptar mobiliário para facilitação do aprendizado, com a mesa reclinável.

A atuação do Terapeuta Ocupacional no ambiente escolar tem como papel principal o de facilitador, objetivando maior interação do escolar, seus educadores e familiares, visando o bem estar emocional da criança, realizando adaptação deste ambiente – social, cultural, físico e institucional. (OLIVEIRA, 2008)

## **CONCLUSÃO:**

A interação da Terapia Ocupacional com o ambiente escolar pode beneficiar muitos alunos matriculados em escolas regulares. Com a intervenção necessária em cada caso ambos os lados vinculados – Pais, alunos e profissionais envolvidos na educação - poderão ser beneficiados com o auxílio deste profissional capacitado para avaliar, traçar um plano terapêutico com objetivos e métodos, adaptar, orientar entre outras possíveis atuações, para a melhor desenvoltura da criança em ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS:

- AGUIAR, M. J. B., CAMPOS, A. S., AGUIAR R. A. L., et al. Defeitos de fechamento do tubo neural e fatores associados em recém-nascidos vivos e natimortos. *J Pediatr.* v. 79, n. 2, p. 129-34, 2003.
- BORBA, L. A. B. et al. Perfil clínico epidemiológico dos pacientes tratados com mielomeningocele em um hospital universitário de Curitiba. *Arquivo Brasileiro de Neurocirurgia.* v. 32, n. 4, p. 195-199, 2012.
- GRILLO, E., SILVA, R. J. M. Defeitos do tubo neural e hidrocefalia congênita. Por que conhecer suas prevalências? *Jornal de Pediatria.* v. 79, n. 2, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/jped/v79n2/v79n2a03.pdf>> acesso em: 14 jan. 2017.
- OLIVEIRA, C. CASTANHARO, R. C. T. O terapeuta ocupacional como facilitador do processo educacional de crianças com dificuldades de aprendizagem. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar, São Carlos,* v. 16, n.2, p. 91-99, 2008.



## **ÁREAS DE OCUPAÇÃO, HABILIDADES E CAPACIDADES: UMA ANÁLISE OBSERVACIONAL DE CRIANÇAS COM TEA**

Elisandra Birgimann Gomes<sup>1</sup>

Renata Cristina Rocha da Silva<sup>2</sup>

Agência Financiadora: Financiamento próprio dos autores

Eixo temático: Investigações e vivências com pessoas que apresentam TEA

**Palavras-chave:** Transtorno Autístico. Terapia Ocupacional. Habilidades Sociais

### **INTRODUÇÃO:**

Este trabalho foi realizado no âmbito do estágio curricular, para graduação em Terapia Ocupacional pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Segundo o novo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V (DSM V), caracteriza-se o Transtorno do Espectro Autista (TEA), por déficits persistentes em diversos contextos, como na comunicação social e sua reciprocidade em manter, desenvolver e apreender, presença de padrões restritivos e repetitivos de comportamento e de interação social. (BATISTA, 2014).

O comportamento autista afeta capacidades e habilidades do indivíduo, como participar em atividades do cotidiano, por exemplo: Frequentar a escola, interagir com outras crianças e envolver-se em eventos da comunidade. Apresentando alterações nas áreas ocupacionais, como, Atividades de Vida Diária (AVD), Atividades Instrumentais da Vida Diária (AIVD), brincar, descanso e sono, participação social e lazer. (RIBEIRO, 2014)

---

1 Universidade Federal de Pelotas – [elisandragomes@msn.com](mailto:elisandragomes@msn.com)

2 Universidade Federal de Pelotas – [renata.cris@terra.com.br](mailto:renata.cris@terra.com.br)



Os profissionais de terapia ocupacional desempenham trabalho fundamental em colaboração com indivíduos com TEA, sua famílias e outros profissionais e membros da comunidade em vários contextos para defender os diversos recursos e serviços imprescindíveis que dão suporte e capacidade do indivíduo para participar plena e autonomamente de sua vida. (AOTA, 2009)

Este estudo, tem como objetivos, analisar e avaliar as áreas e habilidades de desempenho ocupacional em pacientes diagnosticados com TEA.

## **METODOLOGIA**

Possui caráter observacional descritivo. Foram realizadas entrevistas com os pais, e avaliação terapêutica ocupacional. Foram coletadas informações do protocolo padronizado de avaliação dos atendimentos de Terapia Ocupacional no campo de estágio infantil. A amostra selecionada foi de pacientes atendidos no Núcleo de NeuroDesenvolvimento da UFPel Professor Mário Coutinho, diagnosticados com TEA. Os dados foram analisados conforme as áreas de desempenho ocupacional.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Foram avaliado seis crianças, onde todos os pacientes apresentaram déficits nas áreas de ocupação sendo elas: Atividades de Vida Diária (AVD), Atividade Instrumental de Vida Diária (AIVD), Educação, Brincar, Lazer e Participação Social. Dos seis pacientes, dois apresentavam déficits nas habilidades práxica e motora, três nas habilidades perceptosensoriais, três nas habilidades cognitivas e todos apresentaram déficits nas habilidades sociais e de comunicação.

O quadro autístico deve-se a um desvio do desenvolvimento que afetam basicamente a afetividade e capacidade geral de relacionamento social, impedindo o desenvolvimento de forma típica. (LAMPREIA, 2004).

Indivíduos com TEA, apresentam desafios significativos para se comunicar, interagir socialmente, regular suas emoções e ter um processamento sensorial adequado. (CDC, 2007). Essas diferenças afetam as capacidades e habilidades destes indivíduos. Tendo por conseguinte, às áreas de ocupação afetadas, como o brincar, lazer, AVD, AIVD, descanso e sono. O profissional de terapia ocupacional poderá trazer benefícios ao paciente e sua família, desempenhando papel atuante no sentido de melhorar, adaptar e ensinar capacidades e habilidades, aumentando o limiar de frustração, desenvolvendo mecanismos para compreensão da criança quanto ao tempo de duração de uma brincadeira, entre muitos outros processos possíveis de intervenção.

Uma das abordagens mais utilizadas atualmente, refere-se aos princípios da integração sensorial, de Jean-Ayres, onde, a integração sensorial é conhecida como um processo neurofisiológico referido à capacidade cerebral para organizar e interpretar a informação advinda dos sentidos. Conforme a

regulação sensorial o organismo produzirá respostas às excitações que geram, novos estímulos. Caso o estímulo inicial não seja processado e organizado de forma adequada o resultado é uma produção de respostas comportamentais e motoras, possivelmente desajustadas. (DJEAN, 1999) Esta abordagem é utilizada exclusivamente por terapeutas ocupacionais e tem sido utilizada largamente em pacientes com TEA.

O termo de Justiça Ocupacional, colocado por Nilsson & Townsend, 2010, refere-se a “Um tipo de justiça que reconhece o direito à ocupação, objetivando a participação inclusiva nas ocupações diárias para todas as pessoas da sociedade, independente da idade, habilidade, gênero, classe social ou outras diferenças”. Desta forma, o acesso e a participação nas ocupações significativas e engrandecedoras, fornecem oportunidades de inclusão social, onde o indivíduo sente-se realizado.

## **CONCLUSÃO:**

Todas as seis crianças apresentavam alterações nas áreas de desempenho ocupacional, demonstrando a necessidade de serem atendidas por um profissional terapeuta ocupacional. No município de Pelotas, existe uma escassez deste profissional na rede pública de saúde, sendo negado aos familiares e a pessoa com TEA um atendimento integral à saúde, desrespeitando um dos princípios basilares do Sistema Único de Saúde, a sua Integralidade, bem como, não atingindo a justiça ocupacional, uma vez que podem necessitar de auxílio profissional para obter autonomia em sua vida, realização pessoal e sentir-se incluído na sociedade.

## **REFERÊNCIAS:**

- AMERICAN OCCUPATIONAL THERAPY ASSOCIATION - AOTA. AOTA's Societal Statement in Autism Spectrum Disorders. *The American Journal of Occupational Therapy*, Bethesda, v. 63, n. 6, p. 843-844, 2009.
- BATISTA, D. American Psychiatric Association (1995). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.
- Centers for Disease Control and Prevention – CDC. Prevalence of autism spectrum disorders: Autism and developmental disabilities monitoring network, United States, 2002. Acesso em 5, Dezembro de 2016. Disponível em: <<http://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/ss5601a2.htm>>.
- DEJEAN, V. (1999). Integração Sensorial e planejamento motor. Acesso em: 18 de Dezembro de 2016. Disponível em: <<http://motorplanning.com>>
- Estrutura da prática da Terapia Ocupacional: domínio & processo 3ª ed. *Revista de Terapia Ocupacional Universidade de São Paulo*; jan.-abr. 2015;26(ed. esp.):1-49.
- LAMPREIA, C. Os enfoques cognitivista e desenvolvimentista no autismo: uma análise preliminar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 17 n. 1, p. 87-101.
- NILSON, I., TOWNSEND, E. Occupational justice-Bridging theory and practice. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, v.17, p. 57–63, 2010.

RIBEIRO, L. C., CARDOSO, A. A. Abordagem Floortime no tratamento da criança autista: possibilidades de uso pelo terapeuta ocupacional. *Cad. Ter. Ocup. UFSCar*, São Carlos, v. 22, n. 2, p. 399-408, 2014.



## AUDIODESCRIÇÃO DIDÁTICA COMO POTENCIALIZADORA DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Elton Vergara-Nunes<sup>1</sup>

Tânia Regina de Oliveira Zehetmeyr<sup>2</sup>

Márcia dos Santos Soares da Rocha<sup>3</sup>

**Eixo temático:** Processos, Recursos e Metodologias para Educação Inclusiva

**Palavras-chave:** Acessibilidade pedagógica. Prática inclusiva. Carga cognitiva.

Este texto apresenta o trabalho de Vergara-Nunes (2016) sobre a audiodescrição didática (ADD) como ferramenta para o professor inclusivo. O propósito é oferecer ao aluno com deficiência visual (ADV) acessibilidade pedagógica, para que consiga acompanhar as atividades escolares sem carga cognitiva extra. Baseia-se na ideia de que os conhecimentos prévios do aluno devem ser usados pelo professor para auxiliar no domínio dos conteúdos. Os dados da pesquisa foram obtidos pelo Método Delphi e entrevistas com participantes cegos. Os resultados apontam para a importância da audiodescrição como ferramenta didática, ao considerar a cultura e o ponto de vista do receptor, adaptando as descrições ao seu perfil; isto diminui a carga cognitiva e potencializa a aprendizagem.

---

1 Universidade Federal de Pelotas, vergaranunes@ail.com

2 Instituto Federal Sul-rio-grandense/CAVG, zehetmeyr.tania@gmail.com

3 Universidade Federal de Pelotas; marciasantosoares@yahoo.com.br

4 <http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html>

5 Vygotsky (1997), Anderson e Oslen (1981), Ochaita e Rosa (1995), Batista (2005), Nunes e Lomônaco (2008).

## **INTRODUÇÃO**

Considerando uma projeção de 207 milhões de brasileiros em fevereiro de 2017<sup>4</sup>, aproximadamente 49,5 milhões deste total têm algum nível de deficiência visual. Esta presença também existe nas escolas.

Pesquisadores<sup>5</sup> defendem a ideia de que ADV (sem outras deficiências) não terão dificuldades de aprendizagem, desde que tenham materiais didáticos acessíveis. Vergara-Nunes (2016) propõe a ADD para superar essas barreiras e potencializar a aprendizagem desses alunos.

Em um curso para alunos com cegueira congênita, os materiais didáticos foram baseados em imagens audiodescritas de forma a atender as necessidades específicas dos participantes. A proposta aqui apresentada foi discutida com os alunos/sujeitos e com um grupo de especialistas. Verificou-se a importância dos conhecimentos prévios do receptor para a compreensão de imagens e, assim, diminuição da carga cognitiva na realização das atividades escolares. A ADD considera esses aspectos e se propõe a ser uma ferramenta que possibilita a acessibilidade pedagógica e potencializa a aprendizagem dos ADV em sala de aula.

## **METODOLOGIA**

Em 2014, Vergara-Nunes ministrou um curso de espanhol para aprendizes cegos, com materiais didáticos baseados em imagens para o ensino da língua espanhola. Após o curso, os participantes responderam questões sobre a acessibilidade dos materiais e das características que deveriam ter; escutaram uma audiodescrição padrão e uma didática para cada uma das imagens usadas nos materiais.

Na segunda rodada do Método Delphi, os especialistas atribuíram notas de um a três, segundo seu grau de concordância com 160 afirmações surgidas na primeira rodada. Para o objetivo deste artigo, foram selecionadas dezesseis dessas afirmações, agrupadas em quatro recomendações discutidas a seguir.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

As afirmações estudadas aqui tiveram nível de aprovação entre 83% e 93% pelos especialistas. Abordam aspectos relevantes a serem considerados na audiodescrição de materiais didáticos, com o objetivo de potencializar a aprendizagem. Para tanto, recomenda-se:

- a) considerar o receptor e o objetivo da imagem utilizada;
- b) conhecer o aluno a quem se destina a audiodescrição;
- c) diminuir a carga cognitiva com audiodescrição adequada;
- d) considerar os conhecimentos e experiências do aluno.

Abaixo, imagens que serviram para verificar a importância dos conhecimentos prévios e do domínio cultural do aluno para diminuição da carga cognitiva.

**Figura 1 – Homem sobre camelo**



Fonte: Site Tecnocientista<sup>6</sup>

**Figura 2 – Mulheres dançando**



Fonte: Site Mondo Moda<sup>7</sup>

**Figura 3 – Noiva indiana**



Fonte: Blog de Anthony Vázquez<sup>8</sup>

Essas recomendações foram corroboradas pela opinião dos alunos. As imagens evocam um contexto cultural bem definido. Se o receptor tiver conhecimentos sobre esses lugares, poderá identificá-las a partir de uma descrição que contenha determinadas informações.

Na descrição da primeira imagem, as palavras *deserto*, *pirâmides* e *camelo* estavam presentes. Por tratar-se de uma cultura conhecida, todos conseguiram identificar o Egito.

Na segunda imagem, a ADD nomeou os instrumentos de madeira em forma de conchas nas mãos das mulheres com o castanholas. Essa informação cultural auxiliou-os a identificar a nacionalidade das mulheres.

A terceira imagem causou dificuldade aos sujeitos. Apesar da descrição detalhada, não conseguiram identificar a nacionalidade da mulher. Pessoas que viram a novela *Caminho das Índias* não tiveram dificuldades para identificar a mulher a partir da descrição. Os sujeitos cegos afirmaram que lhes faltava conhecimento cultural para formar uma imagem mental a partir da audiodescrição apresentada.

O objetivo dessas imagens era identificar a que país estavam relacionadas; entretanto, se o objetivo fosse outro, a presença dessa informação poderia diminuir a carga cognitiva e o tempo necessário para a apreensão da imagem.

## CONCLUSÃO

A ADD se propõe a ir além da própria imagem e considerar o perfil do aluno receptor; esta adequação auxilia numa melhor compreensão de imagens didáticas por alunos que não enxergam.

---

6 [http://tecnocientista.info/Imagens/applications/PhotoGalleryManager/images/entardecer\\_egito.jpg](http://tecnocientista.info/Imagens/applications/PhotoGalleryManager/images/entardecer_egito.jpg)

7 <http://mondomoda.files.wordpress.com/2012/01/flamenco-ana-paula.jpg>

8 <http://anthonyvazquez.com/wp-content/uploads/2011/06/1060811.jpg>

Recomenda-se a delimitação do objetivo de uma imagem no material didático, conforme propõe Coutinho (2010, p.6), para audiodescrevê-la pontualmente.

O professor inclusivo deve conhecer seu ADV e adequar a audiodescrição a ele, já que a falta de visão não limita a formação de conceitos desse aluno, desde que tenha acesso aos conteúdos visuais (NUNES; LOMÔNACO, 2008).

Varela, Thompson e Rosh (2003, p.158) auxiliam na compreensão da importância da experiência e conhecimentos do receptor da audiodescrição: “A cognição não pode ser adequadamente entendida sem o senso comum, e que esse não é outra coisa senão nossa história corporal e social.”

A ADD revelou-se como potencializadora da aprendizagem, ao fornecer informações específicas aos participantes para compreensão dos conteúdos trabalhados através das imagens com objetivos didáticos.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, D. W., & OLSON, M. R. Word meaning among congenitally blind children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 75 (4), 165-168. 1981. In: NUNES, Sylvia da Silveira; LOMONACO, José Fernando Bitencourt. Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento. In **Psicologia Escolar e Educacional**. (Impr.) [online]. 2008, Vol.12, Nº1, p.119-138.
- BATISTA, Cecilia Guarnieri. Formação de conceitos em crianças cegas: questões teóricas e implicações educacionais. In **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Vol. 21, Nº 1, 2005. p.07-15.
- COUTINHO, Francisco Ângelo; SOARES, Adriana Gonçalves; BRAGA, Selma Ambrosina de Moura; CHAVES, Andréa Carla Leite; COSTA, Fernanda de Jesus. Análise do valor didático de imagens presentes em livros de Biologia para o ensino médio. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Universidade Federal de Minas Gerais - Belo Horizonte, Vol. 10, Nº 3, Ago./2010.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**: Tabela 1.3.1 - População residente, por tipo de deficiência, segundo a situação do domicílio e os grupos de idade. Disponível em: <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo\\_Demografico\\_2010/Caracteristicas\\_Gerais\\_Religiao\\_Deficiencia/tab1\\_3.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/tab1_3.pdf)>. Acesso em: 28 jan. 2014.
- NUNES, Sylvia da Silveira; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. **Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos**: caminhos de aquisição do conhecimento. In *Psicologia Escolar e Educacional*. (Impr.) [online]. 2008, Vol.12, Nº1, p.119-138.
- OCHAITA, Esperanza; ROSA, Alberto. **Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas**. In COLL, César et al. (orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, Vol. 3, 1995. p.183-197.

VARELA, Francisco J.; THOMPSON, Evan e ROSH, Eleonor. **A mente incorporada**: ciências cognitivas e experiência humana. São Paulo: Artmed, 2003.

VERGARA-NUNES, Elton. **Audiodescrição didática**. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semiónovic. **Fundamentos de defectología**. Obras Escogidas V, Madrid: Visor, 1997.





## **INTERVENÇÃO CORPORAL EM UM ALUNO AUTISTA NUMA OFICINA DE CORPO E EXPRESSÃO: ESTUDO DE CASO**

Elvio Marcos Boato<sup>1</sup>

Joyce Bomfim Vicente<sup>2</sup>

Eixo Temático - Intervenções com pessoas que apresentam TEA

**Palavras-chave:** Autismo. Corpo/expressão. Intervenção.

### **INTRODUÇÃO**

Mesmo considerando as incertezas relacionadas aos fatores e causas que provocam comportamentos repetitivos, dificuldades na comunicação e no relacionamento interpessoal nos casos de Autismo, são estudadas e proporcionadas intervenções que oferecem às pessoas com o Espectro a possibilidade de desenvolver aspectos que influenciam suas experiências cotidianas (BOATO, 2016).

Assim, a oficina Corpo Expressão busca oferecer uma proposta de intervenção pedagógica que possibilite ao Autista formas de comunicação e relacionamento interpessoal, por meio de linguagens corporais.

Considerando tal proposta, esse trabalho teve por objetivo averiguar os principais aspectos de uma intervenção corporal com um aluno Autista, a partir da observação de sua participação nas atividades da oficina Corpo Expressão.

### **METODOLOGIA**

Esse trabalho é fruto de um estudo de caso, realizado por meio de uma pesquisa qualitativa, que para Severino (2007), possibilita aprofundar e

---

1 SEEDF e UCB, elvio@ucb.br

2 SEEDF e UCB, vicentejoyce@hotmail.com

especificar a análise do estudo com um indivíduo, devendo ser um caso representativo, apto a proporcionar a fundamentação generalizada em situações análogas.

Optou-se por um aluno com diagnóstico de Autismo (CID F-84), apresentando quadro de Nível 2: “Exigindo apoio substancial”, de acordo com a classificação do DSM V (2014), com 10 anos de idade, recém-inserido nas atividades da Oficina Corpo Expressão.

Foi utilizada uma entrevista com a mãe do Aluno, para conhecer seu comportamento domiciliar e atividades que realizava fora do Projeto. Também foi realizada entrevista com a Professora da Oficina para ter o respaldo inicial sobre as informações a serem coletadas no estudo. Foi utilizado o diário de campo, onde foram feitas as descrições do comportamento do Aluno de acordo com as experiências vivenciadas na oficina “Corpo Expressão”, que compõe o Projeto “Espaço Com-Vivências” (Projeto de Atendimento Educacional Especializado em Educação Física e Arte para Pessoas com Deficiência) realizado numa parceria entre a Universidade Católica de Brasília e a Secretaria de Educação do DF (SEDF), que atende a 220 alunos com deficiência em duas oficinas: Atividades Aquáticas e Corpo Expressão.

As sessões foram realizadas numa sala com aparelho de som e materiais como bolas, bichos de pelúcia e bambolês. O aluno participou de 14 sessões semanais, com duração de 30 minutos cada (02/03 a 24/08/2015). A partir da sexta sessão foram inseridos mais dois alunos autistas e apenas a Professora e a pesquisadora permaneciam na sala durante os atendimentos.

A professora regente tem formação em Arte e é especializada em Educação Física Especial, que utiliza a “expressão artística” e sua influência sobre o desenvolvimento psicomotor do(a)s aluno(a)s, por meio de atividades lúdicas, a fim de evidenciar o desenvolvimento integral do indivíduo (VALENZA, BOATO e SAMPAIO, 2011).

Os estudos realizados no Projeto foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UCB com o número de protocolo 196/11. A mãe do Aluno e a Professora assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, após terem sido conscientizadas sobre a realização e importância do mesmo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

No início a reação hipertônica, acompanhada pelos atos de chorar ou gritar, foram as principais respostas corporais do Aluno ao receber orientações da Professora. Ela respeitou os momentos de desagrado, interferindo em aspectos como: redução do tempo de aula, mudança das atividades, retirada ou troca de materiais e em como se dirigir ao mesmo.

Essas reações tônicas do Aluno são provocadas após a interpretação do significado atribuído a cada vivência corporal, pois essa experiência se torna uma referência cognitiva e afetiva. Contudo, essas reações são suavizadas quando o trabalho pedagógico é associado a elogios, diálogos e respeito,

proporcionando o surgimento de um vínculo afetivo na relação professor/aluno (SANTOS, 2014).

Diante da necessidade ou dificuldade do Aluno para se habituar a rotina das aulas, procurou-se fazer alterações nas tarefas vivenciadas por ele, seguindo o que orienta Boato (2016). Assim, a Professora recorreu às variações das atividades propostas, interagindo por meio de atividades diferentes para manter a aula agradável.

Foram utilizadas estratégias de acordo com os comportamentos apresentados pelo Aluno, manipulando situações e o ambiente para que não ocorresse a reprodução de ações prejudiciais aos indivíduos envolvidos. A professora também adotou intervenções utilizando reforço positivo ao perceber um comportamento diferente, que não fosse prejudicial, o que pode, de certo modo, tirar o foco de comportamentos indesejados, evitando que os mesmos se tornem crônicos, conforme concebe Minshawi *et al* (2014).

Assim, o Aluno se desenvolveu positivamente com relação à autoagressão (mordidas) e ao “choro”, demonstrando maior controle em suas atitudes, mas ainda recebendo auxílio de recursos oferecidos pela Professora. Dentre eles, a música foi essencial nas intervenções, pois incentivou a realização de atividades corporais, sendo utilizada por ser considerada um meio de comunicação não-verbal eficiente na transmissão de estímulos afetivos que provoca modificações emocionais no indivíduo que está recebendo os mesmos (MOLNAR-SZAKACS e HEATON, 2012; SRINIVASAN e BHAT, 2013).

As músicas proporcionavam um espaço rico para sensibilização, toques, troca de olhares e de estímulos para a expressão por meio de movimentos corporais. Outra forma de atuação com a música é por meio das brincadeiras cantadas, onde o Aluno demonstrou prazer ao ouvir e foi incentivado a cantar. A Professora utilizou esse recurso também para evitar momentos de agitação extrema apresentada pelo Aluno.

Por fim, o Aluno demonstrou estar habituado com a rotina das aulas, apresentando um comportamento favorável para sua participação na oficina, inclusive aceitando a participação de outros alunos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com esse estudo foi possível compreender o desenvolvimento promovido pelas intervenções da oficina “Corpo Expressão”, considerando-se que o mesmo é devido aos recursos e métodos utilizados pela Professora nas aulas, como por exemplo, a utilização da música, oferecendo estímulos ao Aluno na adaptação com a rotina vivenciada a cada encontro.

Ao final do estudo concluiu-se que a melhora no comportamento do Aluno se deu em função dos estímulos vivenciados na oficina “Corpo Expressão”, que inicialmente respeitou os limites do mesmo e incluiu

gradativamente os estímulos necessários para o seu desenvolvimento, de acordo com as propostas promovidas nas intervenções.

## REFERENCIAS

- BOATO, E. M. **Metodologia de Intervenção Corporal para Autistas**. São Paulo: Loyola, 2016.
- DSM-V. **Manual diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- MINSHAWI, N. F. *et al.* The association between self-injurious behaviors and autism spectrum disorders. **Psychology research and behavior management**, v. 7, p. 125-136, 2014.
- MOLNAR-SZAKACS, I. e HEATON, P. Music: a unique window into the world of autism. **Annals of the New York Academy of Sciences**, v. 1252, n. 1, p. 318-324, 2012.
- SANTOS, C. C. R. A influência do vínculo afetivo na prática pedagógica da educação especial. 2014. 61f. **Monografia** (Especialização em Educação). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SRINIVASAN, S. M.; BHAT, A. N. A review of “music and movement” therapies for children with autism: embodied interventions for multisystem development. **Frontiers in integrative neuroscience**, v. 7, 2013.
- VALENZA, S.; BOATO, E. M.; SAMPAIO, T. M. “VALE ENCANTADO” Educação Física e Arte-educação construindo juntas um Espaço de “Com-Vivências”. In: XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Porto Alegre: CBCE. **Anais...** 2011, Porto Alegre.



## ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA AUTISTAS SEGUNDO A TEORIA HENRI WALLON

Elvio Marcos Boato<sup>1</sup>

Raissa Barboza Pinto<sup>2</sup>

Stheffany da Silva Feliciano<sup>3</sup>

Eixo Temático - Intervenções com pessoas que apresentam TEA

**Palavras-Chave:** Autismo. Atendimento Educacional Especializado. Henri Wallon.

### INTRODUÇÃO

Para a *World Health Organization* (ICD-10, 2006), o Espectro Autista é um espectro de condições psicológicas caracterizado por anormalidades generalizadas de interação e comunicação, e por gama de interesses muito restrita e comportamento altamente repetitivo.

Porém, no “Projeto Espaço Com-Vivências” é realizada uma leitura diferenciada quanto aos comportamentos do Autista. Nele foi desenvolvida uma proposta de intervenção pedagógica embasada na teoria das emoções de Henri Wallon, que busca o desenvolvimento integral do aluno, por meio de atividades corporais que trazem a ludicidade como pano de fundo e que busca desmitificar a ideia de que a Autista não se comunica, não se relaciona e vive num mundo só seu.

Mas que elementos dessa proposta têm contribuído para o sucesso das intervenções pedagógicas apresentadas para os alunos Autistas que são descritas por Diniz (2003), Boato, Diniz e Sampaio (2012), Albuquerque *et al*

---

1 Universidade Católica de Brasília – elvio@ucb.br

2 Universidade Católica de Brasília - raissa\_ofs@hotmail.com

3 Universidade Católica de Brasília - stheffanyfeliciano@gmail.com

(2012) e Boato (2013, 2016)?

Tentando responder a essa questão, o objetivo desse trabalho foi analisar os atendimentos educacionais especializados propostos para alunos Autistas no Projeto Espaço Com-Vivências e verificar sua relação com a teoria das emoções de Henri Wallon.

## **METODOLOGIA**

Essa Pesquisa utilizou a abordagem qualitativa para análise das informações, tendo sido realizada no Projeto de Atendimento Educacional Especializado em Educação Física e Arte para Pessoas com Deficiência, “Espaço Com-Vivências”, realizado numa parceria entre a Secretaria de Educação do DF e a Universidade Católica de Brasília, atendendo cerca de 230 alunos com deficiência em duas oficinas: Atividades Aquáticas e Corpo Expressão.

Para a coleta de informações foi feita uma observação participante, que é aquela em que o pesquisador participa do fenômeno a ser observado (FINO, 2003), nas oficinas no período de fevereiro a outubro de 2016, elaborando-se relatórios de observação, além da realização de uma entrevista semiestruturada com dois professores, para analisar o discurso frente aos relatórios das observações.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Aos dois professores que participaram da pesquisa foram apresentados os seguintes temas: como se dá o primeiro contato com o aluno, como é a avaliação e a comunicação, quais os meios utilizados nas aulas, importância da utilização da música, do meio líquido e da dança no desenvolvimento dos alunos.

Com base nos dados obtidos nas entrevistas e observações, pôde-se perceber que ambos utilizam a leitura das emoções apresentadas pelos alunos por meio da observação do seu tônus postural como forma de encontrar um caminho para o estabelecimento de uma relação afetiva que possibilite a intervenção pedagógica.

Com relação à avaliação, constatou-se que ela é feita ao longo do processo por meio da observação do comportamento dos alunos. Para Wallon (2005, p. 133), “nada pode fazer conhecer melhor a estrutura do comportamento, os pontos salientes e as fraquezas do que a observação, na criança, de seus componentes e de suas relações mútuas demonstradas pelo tempo”.

Já para a comunicação, considerou-se que é por meio da qualidade da relação afetiva que se estabelece entre professor e aluno que nasce a confiança para a abertura de uma comunicação que permite ao professor entender o que querem dizer as expressões dos alunos.

São observadas as alterações do tônus, que pode ser aumento (hipertonia), diminuição (hipotonia) ou equilíbrio (eutonia) da ação da função tônica. Isso foi observado para que se pudesse manter os alunos num estado de equilíbrio que permitisse a eles participar das atividades propostas.

Com relação à música, sua utilização encontra respaldo nos estudos de Schullina e Shoen (1948) para quem a mesma não depende das funções superiores do cérebro para entrar no organismo, comunicando-se diretamente com o tálamo, estimulando centros cerebrais responsáveis pelas emoções, o que faz com que o aluno acabe por se comunicar de forma mais tranquila e eutônica, aceitando com mais facilidade os estímulos propostos pelos professores, fato corroborado por Olivier (2011) e Boato (2016).

Quanto ao meio líquido, as palavras do Professor corroboram o que afirmam Suzbach e Goerl (2009, p. 20) afirmando que a utilização do mesmo “proporciona condições para exploração, manipulação e sensibilidade que vão favorecer as trocas relacionais”, um dos principais problemas apresentado por Autistas.

Quanto à dança, as respostas da Professora nos remete ao que afirmam Boato, Diniz e Sampaio (2011, p. 7):

O movimento espontâneo e lúdico proposto e permitido oferece possibilidades de comunicação corporal não encontradas em outros momentos do cotidiano, [...] que conduzem o indivíduo a uma expressão corporal, sem a necessidade do uso de palavras, levando-o ao conhecimento de suas possibilidades no uso do corpo e de suas potencialidades comunicativas e interpretativas.

Por fim, percebeu-se que a ludicidade, ponto importante na teoria de Wallon (1975), auxilia no processo de aprendizagem, uma vez que quando a atividade é prazerosa o cérebro se descontrai e a ação do movimento é facilitada, sendo que a função tônica se desenvolve ao solucionar problemas e quando os problemas são solucionados de maneira prazerosa a criança ganha em aprendizagem e desenvolvimento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Concluiu-se que os atendimentos educacionais especializados propostos para Autistas no Projeto Espaço Com-Vivências, por seguirem os princípios da teoria das emoções de Henri Wallon, principalmente aqueles relacionados à importância da compreensão da comunicação tônico-emocional e da utilização de aspectos lúdicos no processo de ensino aprendizagem, tem apresentado resultados satisfatórios com relação ao desenvolvimento desses alunos.

## **REFERÊNCIAS**

ALBUQUERQUE, A. P. *et al.* Intervenção por meio de atividades corporais junto a alunos de classe especial: possibilidade e reflexões. In: V Congresso

- Brasília de Educação Especial. 2012, São Carlos, **Anais**. São Carlos, CBEE, 2011.
- BOATO, E. M. **Introdução à Educação Psicomotora**. A vez e a voz do corpo na escola. 3a. Ed. Brasília: IEPSE, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Metodologia de intervenção corporal para autistas**. São Paulo: Loyola, 2016.
- BOATO, E. M.; DINIZ, S. V.; SAMPAIO, T. M. V. Vale Encantado: Educação Física e Arte-educação construindo juntas um espaço de “com-vivências”. In: XVII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE / IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2011, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre, CBCE, 2011. Acessado em: 07 dez. 2012.
- DINIZ, s. v. Corpo Expressão: Uma proposta de Arte na Educação Especial. **Site & Insight Educação e Comunicação – Revista Acadêmica – FAST**. V. 1, p. 145-158, 2003.
- FINO, C. N. FAQs, etnografia e observação participante. **SEE – Revista Europeia de Etnografia da Educação**. n 3. pp 95-105, 2003.
- ICD-10. **International Statistical Classification of diseases and Related Health problems** – tenth revision. Geneva, World Health Organization – WHO, 2. Ed. V. 2, 2004.
- OLIVIER, L. **distúrbios de Aprendizagem e de Comportamento**. 6a ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- SCHULLINA, D. M. e SCHOEN, M. **Music and Medicina**. New Youk: Henry Schuman, Inc., 1948.
- SUZBACH, A. N. e GOERL, D. B. A representação emocional de uma criança com traços autistas em um projeto de psicomotricidade relacional em ambiente aquático. **Efdeportes. Revista Digital**. Buenos Aires, Año 14, n. 138, 2009.
- WALLON, H. **A Evolução Psicológica da Criança**. 4ª. ed. Lisboa: Edições 70, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Do ato ao pensamento**. Lisboa: Portugália Editora, 1981.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975a.





## **O DESPERTAR DO BRINCAR NA CRIANÇA AUTISTA: Relato de experiência**

### **EIXO – Investigações e vivências com pessoas que apresentam TEA**

Fabiane Andrades da Porciúncula<sup>1</sup>

**Palavras-chave:** Crianças com TEA, Aprendizagem, Formação de professor

### **INTRODUÇÃO**

O brincar, para crianças de 0 a 6 anos, tem um significado especial em seu desenvolvimento neuropsicológico. Brincando a criança lida com suas possibilidades, limitações e conflitos, auxiliando no processo ensino/aprendizagem, na construção da reflexão, autonomia e da criatividade (OLIVEIRA, 2000). Assim como o trabalho é importante para o crescimento profissional dos adultos, o brincar é condição para o crescimento e desenvolvimento saudável das crianças.

A criança autista tem um desenvolvimento peculiar, já que há uma relação diferente entre o cérebro e o que é considerado comum, as informações nem sempre se tornam em conhecimento, pois seu cérebro superexcitado não interpreta as informações recebidas do ambiente de forma organizada e adequada, consequentemente acaba não oferecendo as respostas esperadas gerando angústia, ansiedade e muitas vezes comportamentos inadequados. Cada criança desde muito pequena cria maneiras de conseguir se organizar no ambiente, a criança autista para lidar com tantas informações manifesta estereotípias que lhe dão certo alívio de suas tensões.

Algumas crianças autistas detêm muito tempo em suas estereotípias ou

---

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas. Pós-graduada em Educação inclusiva pela UFPEL e Pós graduada em Psicopedagogia pela Portal- Faculdades. fabyporciuncula@yahoo.com.br

focando num estímulo dos brinquedos e perdem a oportunidade de atribuir a função adequada a estes, para que isso não aconteça a mediação do adulto ou de outras crianças se torna indispensável, ou seja ela precisa do outro para dar sentido e significado as coisas, ela precisa do outro para o despertar do brincar.

Nesse texto busco relatar a experiência no atendimento de Ludoterapia um espaço, criado pelo CAA<sup>2</sup> para auxiliar as crianças autistas a dar sentido e significado aos brinquedos, de forma lúdica, espontânea, prazerosa e estruturada. Para tanto são utilizados brinquedos, brincadeiras, jogos e principalmente os interesses da criança para auxiliá-la nesse processo de aprendizagem. Este trabalho corrobora e contribui com outras pesquisas que mostram a importância do brincar para o desenvolvimento de crianças (RODRIGUES, 2013; OLIVEIRA, 2000)

## **METODOLOGIA**

A metodologia desenvolvida adota como princípio uma Ludoterapia Vygotskiana em que primeiro se avalia os conhecimentos trazidos pelo aluno e se estabelece as estratégias de ensino baseadas no que eles já sabem com o que precisam aprender. É uma prática psicológica que propicia o desenvolvimento das funções mentais superiores (VYGOTSKI, 1998), pois no processo de Ludoterapia a criança pode se apropriar dos significados ou criar novos significados dos brinquedos ou objetos do meio externo, dos eventos e das relações sociais. Os instrumentos utilizados são os brinquedos, as brincadeiras, os jogos e tudo aquilo que estiver disponível no ambiente e que a criança mostrar interesse. As rotinas são estruturadas de acordo com a necessidade e interesse da criança.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O despertar do brincar para a maioria das crianças se dá naturalmente por meio de suas vivências, com os pais, os colegas, e os professores na escola, ela faz amizades e adquire habilidades motoras, as informações do ambiente penetram em sua mente pelos seus sentidos e a formam. Para uma criança autista acontece de forma diferente, já que seu cérebro superexcitado não consegue focar nem estabelecer prioridades dificultando o processamento das informações e o desenvolvimento das funções superiores, causando falhas na comunicação pré-verbal, na interação e representação mental (CUNHA, 2009).

A avaliação inicial mostra quais os aspectos do processo de aprendizagem da criança estão alterados, dessa forma é possível estabelecer as estratégias adequadas a suas necessidades. Na Ludoterapia muitas crianças autistas não brincam devido a falhas em seu desenvolvimento sensorial, psicomotor, na linguagem e na capacidade de simbolizar.

---

<sup>2</sup>Centro de Atendimento ao Autista Doutor Danilo Rolim de Moura

Analisando cada caso individualmente é possível descobrir meios de estimular as vias de aprendizagem, que dentre outras coisas o principal tem sido através de seus próprios interesses. Conforme seu cérebro vai amadurecendo os comportamentos repetitivos passam a ser de ordem superior, criando redes neuronais de preferência. Portanto quando o interesse estiver voltado para algum tema, como carros, é possível atrelar novos conceitos e habilidades envolvendo o tema de interesse.

A utilização desses conhecimentos é fundamental e é possível ver bons resultados, através de relatos das famílias e desempenho das crianças. Na reunião de encerramento em 2016 houve lágrimas e muita emoção enquanto as mães relatavam a mudança de comportamento e o progresso de seus filhos, após o ingresso no atendimento.

Um dos alunos com dois anos iniciou na Ludoterapia sem falar, não mantinha contato visual, não percebia o outro e o ambiente, não brincava na praça, seu foco de interesse mudava constantemente, por isso foram definidas as brincadeiras necessárias para o desenvolvimento das habilidades que precisava e variava conforme o interesse. As brincadeiras estabelecidas foram: esconde- encontra, utilizando tecido e o corpo; no espelho, utilizando caneta e bichinhos com ventosas; músicas que trabalham o corpo e expressões e a praça. Orientações foram feitas a família que assumiu seu papel e auxiliou nesse processo, juntos foi possível chegar no final do ano com a criança conseguindo identificar quando íamos a praça, pois sua satisfação e sorriso mostrava isso, procurava o escorrega e subia os degraus com independência, procurava auxílio ao atravessar a ponte dando a mão, começou a balbuciar e a repetir pequenas palavras, com sentido. Por esse motivo a mãe se emocionou, já que a fala com intenção comunicativa é o maior sonho das famílias.

Já o profissional que trabalha com crianças com TEA necessita estar constantemente refletindo sua prática para melhor adaptar e mediar as interações entre as crianças e os brinquedos, pois só irá conseguir despertar o prazer de brincar se criar vínculo afetivo, e estruturar atividades baseadas nos interesses da criança, sendo alegres e prazerosas. Os resultados advindos desse trabalho nem sempre são imediatos, mas com perseverança eles chegam, perseverar é fundamental com crianças autistas, por vezes parecem não corresponder aos estímulos, mas após o *tempo deles* nos surpreendem.

Em um ano letivo, Ivan<sup>3</sup> com seis anos, classificado com o nível mais elevado de TEA, mostrava um comportamento bem complicando diante de imposições ou direcionamentos, tinha um interesse restrito a CDs passava o atendimento querendo tirá-los e coloca-los novamente no aparelho, primeiramente foram feitos vários brinquedos utilizando os CDs, como encaixes em porta CD, eles foram coloridos e texturizados para que ele percebesse e fizesse associações. Paralelo a esse trabalho em meio as brincadeiras se

---

<sup>3</sup>Ivan é um nome fictício dado a um aluno para preservar sua identidade.

priorizava o contato visual, o beijo ao completar uma tarefa, o bater palmas, a música. Trabalhando o vínculo afetivo com a professora, a interação social. Diante dessas mudanças na rotina houve, em alguns momentos, descontentamento e choro, mas com o respeito a seus limites e a insistência, passou a gostar das atividades, mostrar alegria e satisfação ao completá-las e solicitar a comemoração, hoje realiza algumas com independência, mostrando uma evolução importante em seu desenvolvimento.

## **CONCLUSÃO**

Com essa experiência é possível fazer uma reflexão sobre a importância do papel do professor ou profissional que trabalha com crianças com TEA. Pois é ele quem vai estabelecer as estratégias necessárias para a aprendizagem e mediar as relações, criando vínculos afetivos importantes para o desenvolvimento global da criança.

Observa-se na prática da Ludoterapia que quando as estratégias de ensino levam em consideração os interesses da criança, suas necessidades e quando são alegres e prazerosas, suas respostas são mais adequadas aos estímulos do ambiente. Possibilitando o despertar do brincar através de uma aprendizagem significativa.

## **Referências**

- CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak., 2009.
- Rodrigues, F. P. H., Sei, M. B., & Arruda, S. L. S. (2013). **Ludoterapia de criança com Síndrome de Asperger: Estudo de caso**. Paidéia (Ribeirão Preto), 23(54), 121-127. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272354201314>
- OLIVEIRA, Vera Barros de (org.). **O Brincar e a Criança do nascimento aos seis anos**. Vozes, 2000.
- VYGOTSKY, Lev. S. **A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo. Martins Fontes, 1998.



## **A HISTÓRIA DO POVO SURDO E O CONTEXTO DA ESCOLA ALFREDO DUB**

Fabiane Carvalho Bohm<sup>1</sup>

Thaís Philipsen Grutzmann<sup>2</sup>

Heniane Passos Aleixo<sup>3</sup>

Eixo 03: Processos, recursos e metodologias para Educação Inclusiva

**Palavras-chave:** Povo Surdo. Bilinguismo. História.

### **INTRODUÇÃO:**

O estudo, em fase inicial, pretende trabalhar com questões do processo de ensino e aprendizagem da matemática com o aluno surdo. Inicialmente contextualizamos o povo surdo, com sua cultura e identidade a partir da Libras, dentro do contexto escolhido, a Escola Especial Professor Alfredo Dub.

O tema dessa pesquisa surgiu de indagações ligadas à área da educação de surdos, a qual tem feito parte do cotidiano da autora há vários anos. Ao estar inserida nesse contexto de ensino, percebe, cada vez mais, a necessidade da adoção de uma abordagem bilíngue na construção dos conceitos matemáticos, de modo a auxiliar o aluno surdo a se expressar de forma clara tanto em sua língua materna, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), quanto no português escrito.

No século XVIII, o abade Charles-Michel de L'Épée (1712-1789), defendeu o uso da Língua de Sinais como metodologia de ensino para surdos. Segundo L'Épée, o mais importante na Educação de Surdos era a maneira como esses poderiam expressar as suas ideias, pois desenvolviam uma comunicação satisfatória através do canal viso-gestual.

Para a maioria dos educadores da área da Matemática, aprender essa ciência foi e é algo prazeroso, seja pelo fato de se colocarem diante de novos desafios profissionais, seja pelo simples interesse que nutrem por uma ciência

exata. Porém, para os alunos em geral, a Matemática nem sempre é vista sob esse olhar positivo. E, quando falamos de alunos surdos, que têm uma cultura e uma linguagem própria, as dificuldades comuns diante da aprendizagem da Matemática podem se somar aos entraves didáticos resultantes do emprego de recursos precários durante as aulas, uma vez que, sem a construção de conceitos matemáticos que estejam identificados com a Libras, o contato com a disciplina pode vir a tornar-se insignificante.

Nesse sentido, é pertinente a indagação de Vygotsky (1998, p. 103): “[o] que acontece na mente da criança com os conceitos científicos que lhes são ensinados na escola? Qual é a relação entre assimilação da informação e o desenvolvimento interno de um conceito científico na consciência da criança?”.

Desta forma, descreve-se a metodologia aplicada para essa pesquisa.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa em questão será desenvolvida em etapas, sendo a primeira referente a uma pesquisa documental sobre o histórico da escola escolhida e quem são os alunos surdos que lá estudam, contextualizando o problema, e o povo surdo.

Para o início da primeira etapa foram analisados os documentos da escola, como Regimento, Atas, Projeto Político Pedagógico e o Estatuto, a partir do acervo próprio do local. Para completar essa parte histórica serão entrevistadas a diretora e a coordenação pedagógica.

A educação de surdos e a aprendizagem desses alunos constituem um vasto campo de investigações, assim, em etapa posterior e como foco da pesquisa, será estudada a organização das práticas docentes no que tange ao uso de recursos didáticos de Matemática que privilegiam a educação de surdos numa perspectiva bilíngue.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A pesquisa está em fase inicial, porém já foi elaborada a sua contextualização, de forma a conhecer melhor a história da educação de surdos e a Escola Especial Professor Alfredo Dub.

Os primeiros educadores de surdos começaram a aparecer por volta do século XVI, onde um dos primeiros registros encontrados diz respeito ao médico pesquisador italiano Gerolamo Cardano (1501–1576). Ainda em 1500 pode-se citar a experiência do monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1510–1584).

Por volta de 1770, surge L’Epée que defendeu o uso da Língua de Sinais e fundou a primeira escola para surdos em Paris, em 1775 e seu método de ensino ficou conhecido como Sistema de Sinais Metódicos, que se baseava na combinação de sinais dos surdos com sinais inventados por ele mesmo, os quais garantiam o aprendizado da leitura e da escrita aos surdos,

onde professores e alunos surdos comunicavam-se através destes sinais metódicos.

Em 1880, na cidade de Milão, aconteceu o Congresso de Milão, esse evento declarou que o método oral deveria ser utilizado na Educação de Surdos, pois acreditavam que as palavras eram superiores aos gestos.

Na década de 60, surge nos Estados Unidos, por meio do professor de surdos Roy Holcomb uma nova maneira de pensar a educação de surdos. Esse novo método chamado de Comunicação Total.

Já na década de 90, após muitos estudos em relação à educação de surdos, e para garantir uma educação de qualidade, surge uma nova filosofia educacional chamada Bilinguismo.

O Bilinguismo tem por objetivo proporcionar aos alunos surdos o acesso a duas línguas. A Língua de Sinais é considerada a primeira língua, ou seja, a língua natural e através dela será realizado o ensino da língua escrita, língua do seu país.

Assim, a educação de surdos na perspectiva bilíngue toma uma forma que transcende as questões puramente linguísticas. Para além da língua de sinais e do português, esta educação situa-se no contexto de garantia de acesso e permanência na escola, conforme nos afirma Quadros (2012).

A Escola Especial Professor Alfredo Dub foi fundada em 27 de setembro de 1949, pela professora Maria de Lourdes Furtado de Magalhães, enfermeira da Cruz Vermelha. Até o ano de 1992 a escola oferecia atendimento em dois turnos a todos os tipos de deficiências, incluindo a surdez, somente com Ensino Fundamental Incompleto. Por orientações legais da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), a escola optou pelo ensino de alunos surdos.

A Escola vivenciou o desenvolvimento da Educação de Surdos, do oralismo a comunicação total e hoje prima pela educação bilíngue.

Junto a escola funciona o Centro Integrado de Atendimento Especializado, CIAE, onde são atendidos prioritariamente alunos da Rede Regular de Ensino que apresentam acentuadas dificuldades de aprendizagem e/ou transtornos de conduta e emoções, associadas ou não a deficiência.

## **CONCLUSÃO:**

Ao estabelecer como objetivo do trabalho investigar e analisar os recursos didáticos utilizados no ensino de Matemática com turmas de alunos surdos dentro de uma proposta bilíngue, em uma escola de surdos, buscar-se-á colaborar para a melhoria do ensino e da aprendizagem dessa disciplina. Inicialmente, foi apresentada a contextualização da escola, considerando uma proposta que se volte para o contexto em que o aluno surdo está inserido, incluindo o respeito à sua cultura e o entendimento de sua língua.

## REFERÊNCIAS:

QUADROS, R. M. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. Cap.12, p.187-200.

Regimento do CIAE – Centro Integrado de Atendimento Especializado. Pelotas, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.





## **GEOMETRIA PARA ALUNOS SURDOS: UMA EXPERIÊNCIA COM O TRIÂNGULO**

Fabiane Carvalho Bohm<sup>1</sup>

Thaís Philipsen Grützmänn<sup>2</sup>

Eixo 04: Práticas de Inclusão Escolar

**Palavras-chave:** Geometria. Surdo. Triângulo. Educação Matemática.

### **INTRODUÇÃO:**

A educação acontece sempre, em qualquer lugar e a qualquer hora, seja ela através da comunicação escrita, falada ou visualizada. Já a educação de alunos surdos acontece por meio da comunicação viso-espacial, ou seja, através da Língua Brasileira de Sinais (Libras), língua oficial da comunidade surda brasileira.

É de extrema importância para o aluno surdo compreender e relacionar os conteúdos com o meio em que vive para, deste modo, conseguir interpretá-los, a partir de sua primeira língua, a Libras, buscando encontrar a solução do problema.

Assim, no ensino de Matemática para surdos, para que o entendimento dos conceitos seja facilitado é necessário que estes sejam contextualizados, de forma a apresentar um real significado e, assim, o aluno consiga aprendê-lo e possa desenvolver os exercícios. Além disso, a utilização correta da Libras entre professor e aluno surdo, faz com que este aluno consiga captar as explicações e compreendê-las de forma mais eficaz.

---

<sup>1</sup>Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática / UFPel – fabianebohm@gmail.com

<sup>2</sup>Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática / UFPel – thaiscldm@gmail.com

A experiência da autora com a Educação Matemática para alunos Surdos teve início em 2001 em uma turma de inclusão, no Ensino Médio, na Rede Municipal de Educação, da cidade de Pelotas, RS. Na turma havia 25 alunos, sendo 10 surdos.

O trabalho aqui apresentado relata uma aula sobre geometria, mais especificadamente uma aula sobre a área e o perímetro do triângulo.

## **METODOLOGIA**

Sabe-se que quanto mais visual for a metodologia utilizada, maior a possibilidade de proporcionar uma aprendizagem significativa aos alunos e, quando falamos de alunos surdos, que tem na sua comunicação uma língua viso-espacial, essa metodologia torna-se indispensável. Entenda-se Aprendizagem Significativa como “um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo” (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 17).

No ensino da matemática de forma geral, e especificamente na geometria, é preciso transitar entre a linguagem natural dos alunos, a partir da Libras, e a linguagem formal da academia, pois os conceitos devem ser explicados por meio de uma linguagem científica, específica da área, a qual precisa ser compreendida e, então, traduzida à nossa linguagem cotidiana, para que possa fazer sentido.

Para tal compreensão foram confeccionados triângulos e nomeados seus respectivos elementos, de forma visual.

Deste modo, a experiência relatada aqui descreve uma aula onde, apresentada a figura do triângulo, foi discutido sobre como calcular a área e o perímetro da mesma. Inicialmente construiu-se um triângulo com o auxílio de canudinhos e cordão. Após analisou-se e descreveram-se os elementos pertencentes à figura, como: base, altura e lados. Em seguida com o auxílio da régua mediram-se os respectivos lados e também a altura do triângulo.

Para cada elemento do triângulo a professora fazia a sua representação em Libras, orientando o aluno. O primeiro passo foi apresentar a figura do triângulo, em seguida os alunos mostraram que já conheciam a figura e a representaram em Libras, logo após verificamos que a figura é constituída por lados e vértices que também foram representados em Libras. Identificados lados e vértices, esses foram indicados com a escrita do nome.

Foi explicado que para se calcular o perímetro de um triângulo, basta somar os lados, então com o auxílio da régua cada aluno identificou os valores dos lados e concluíram o perímetro. Para identificar a área, a professora apresentou a fórmula aos alunos e explicou que são necessários outros elementos além do valor do lado, então mostrou como obter a altura do triângulo e os alunos, configuraram o sinal de altura correspondente ao triângulo. Então após todas as explicações os alunos surdos e ouvintes

realizaram os cálculos e vivenciaram a experiência da construção e manipulação do triângulo.

Verificou-se que para obter o perímetro bastava somar os lados, porém para saber a área necessitava-se de outras medidas e de outra soma, ou seja, o perímetro é identificado pela soma dos lados, já a área nós precisamos multiplicar e dividir.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Corroborando com a ideia de Lorenzato (2010), em que ensinar é dar condições para que o aluno construa seu próprio conhecimento, notou-se que, os alunos surdos puderam vivenciar a construção do conceito de área e perímetro, proporcionando uma melhor compreensão sobre o assunto, pois conseguiram visualizar e interagir com o meio, e assim tornar a sua aprendizagem mais significativa em relação à Matemática.

Esse resultado é apenas um indicativo de como a aprendizagem da matemática pode ser significativa para o aluno surdo, a partir de sua realidade, ou seja, utilizando a Libras para as explicações em conjunto com a construção das figuras geométricas.

O atual cenário brasileiro apresenta um número restrito de materiais adaptados para o surdo, pois é preciso compreender que o português é a sua segunda língua e que para isso faz-se necessário uma proposta pedagógica onde precisamos considerar a diversidade, e o planejamento deve ser contextualizado de acordo com as necessidades de cada aluno, ou seja, uma aprendizagem significativa para todos.

## **CONCLUSÃO**

Ao estabelecer como objetivo o relato do trabalho realizado com alunos surdos do Ensino Médio, em uma escola regular, pudemos constatar que para esses alunos, quanto mais visual for a metodologia adotada maior será a compreensão e o entendimento dos conteúdos estudados, com isso maior será também o seu significado.

Ainda, por se tratar de uma turma de inclusão, com alunos ouvintes, é importante destacar a participação dos mesmos no processo, buscando de fato conseguirem comunicar-se com os colegas surdos. As aulas com o recurso concreto beneficiaram ambos os alunos, agregando valor e sentido a aprendizagem, tornando-a significativa e valorizando aquilo que eles já tinham de conhecimento prévio.

## **REFERÊNCIAS**

Lorenzato, Sergio (org.) **O Laboratório de Ensino de Matemática na Formação de Professores**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.  
Moreira, M. A.; Masini, E. F. S. **Aprendizagem Significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro. 2001.



## **A FORMAÇÃO DOS PSICÓLOGOS EM POLÍTICAS PÚBLICAS: CONSTRUINDO UMA NOVA REALIDADE**

### **EIXO – POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO**

Fanny Helena Martins Salles<sup>1</sup>

Fabiane Caillava dos Santos<sup>2</sup>

Súsi Méri Barcelos e Lima

**Palavras-chave:** Psicologia. Políticas Públicas. Inclusão. Centro de Atendimento

Psicossocial (CAPS).

### **INTRODUÇÃO**

O Curso de Psicologia da Universidade da Região da Campanha – URCAMP – Bagé busca um processo formativo numa perspectiva científica, reflexiva e ética, de

desenvolvimento solidário, sustentável e em defesa da justiça social e dos direitos

humanos. O Estágio Curricular é parte integrante do currículo e compreende atividades teórico-práticas que primam pelos cuidados inclusivos preconizados nas políticas públicas.

A reforma psiquiátrica referencia a substituição da assistência em instituições totais por uma rede de atenção psicossocial de base comunitária; desconstruir

---

<sup>1</sup>Professora da Universidade da Região da Campanha – Curso de Psicologia – Doutora em Saúde e Comportamento - fannysalles@urcamp.edu.br

<sup>2</sup>Professora da Universidade da Região da Campanha – Curso de Psicologia – Mestranda em Ciências Médicas - fabianecaillava@urcamp.edu.br

<sup>3</sup>Professora da Universidade da Região da Campanha – Curso de Psicologia – Mestre XXXsusibarcelos@urcamp.edu.br

e reconstruir em novas bases saberes e práticas em saúde mental; transformar as relações sociais que sustentam a discriminação, a negligência e a violência para pessoas com transtorno mental. Dados de dezembro de 2014 demonstram uma rede com 2209 CAPS e 899 serviços residenciais em funcionamento ou já habilitados.

Assim, o CAPS II e a Residência Terapêutica são locais onde ocorrem as práticas dos acadêmicos do 7º semestre junto aos usuários desses serviços. OBJETIVOS: O estágio oportuniza ao acadêmico, práticas no âmbito das políticas públicas, estimulando uma visão crítica da realidade e o protagonismo social. Também pretende assegurar o atendimento integral aos usuários da rede de assistência à saúde, primando pelo desenvolvimento da autonomia e de ferramentas pessoais que viabilizem a realização das atividades da vida diária e instrumental.

## **METODOLOGIA**

A organização do estágio envolve um supervisor acadêmico que deverá ser um professor psicólogo da instituição, ao qual caberá acompanhar o trabalho dos estagiários, articulando e coordenando o processo ensino-aprendizagem, sugerindo, assinalando atividades e/ou demandas emergentes; estimular a capacidade de ação, criatividade e sensibilidade dos estagiários e avaliar o desempenho dos mesmos frente aos objetivos propostos. O estagiário precisará dispor de, no mínimo, oito horas semanais, divididas em turnos, durante o semestre em curso. O acadêmico deverá realizar o *diagnóstico* da instituição ou comunidade, norteado pelo contexto das práticas psicológicas nas políticas públicas, o que permitirá a elaboração de projetos de ação adequados às demandas para posterior execução.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Desde 2013 diferentes projetos vem sendo construídos pelos acadêmicos e usuários: oficinas de alfabetização e culinária, tarefas voltadas para o incremento da função cognitiva (flexibilidade mental, mudança de contexto, planejamento, memória de trabalho), reconhecimento e utilização de valores monetários, uso consciente das medicações, entre outros. Estas atividades propiciam a gradativa autonomia no manejo da vida diária dos usuários, desenvolvendo a autoestima e a socialização. Contribuem para formação pessoal e profissional dos acadêmicos e professores orientadores, a observância ética e o reconhecimento de uma nova realidade no fazer da psicologia que se baseia no respeito incondicional aos sujeitos de direitos.

## **CONCLUSÃO**

O estágio em políticas públicas propõe-se a ser uma prática curricular que propicie ao aluno vivenciar realidades diferentes daquelas já conhecidas, possibilitando, inclusive, um processo de transformação pessoal. O acadêmico aprende a trabalhar o cuidado às pessoas diferentes e singulares enquanto sujeitos que possuem características individuais que deverão ser respeitadas e

conhecidas. Considera-se a necessidade de que profissionais da saúde possam entender o desenvolvimento de pessoas a partir de uma ótica diferente: dos distúrbios, dificuldades, doença e problemas para a saúde, competências e qualidades. Segundo a UNESCO (1998), os sujeitos deveriam aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, Conselho Nacional de Secretários de Saúde. SUS 20 anos./ Conselho Nacional de Secretários de Saúde, Brasília: CONASS, 2009,(online)
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, **Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP)** , Publicações, 2013, (online)
- Jornal do Conselho Federal de Psicologia,114,Brasília, 2016
- KOLLER, Silvia (org.) **A ecologia do desenvolvimento humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004
- NEIVA, Kathia Maria da Costa. **Intervenção psicossocial: aspectosteóricos, metodológicos e experiências práticas** . São Paulo: Vetor, 2010.
- PRETTE, Zilda (org) **Psicologia escolar e educacional : saúde e qualidade de vida**. Campinas,SP,2008.



## **EDUCAÇÃO ASSISTIDA POR ANIMAIS COMO MÉTODO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA EM AMBIENTE ESCOLAR**

Fernanda Dagmar Martins Krug<sup>1</sup>

Edgar Cleiton da Silva<sup>2</sup>

Anne Karoline da Silveira Flores<sup>3</sup>

Sabrina de Oliveira Capella<sup>4</sup>

Simone Carvalhal Pereira<sup>5</sup>

Márcia de Oliveira Nobre<sup>6</sup>

Eixo temático: Práticas de Inclusão Escolar

**Palavras-chave:** Cinoterapia. TEA. Inclusão.

### **INTRODUÇÃO:**

O TEA (transtorno do espectro autista) é uma síndrome caracterizada pela dificuldade que o indivíduo possui em estabelecer vínculos afetivos, socialização, comunicação e aprendizado. Também torna-se mais distante e introspectivo, tendendo ao isolamento social (COELHO; SANTO, 2006). Estas características tornam o aluno autista mais propenso a ter dificuldades no aprendizado e principalmente na socialização com educadores e demais alunos no ambiente escolar (CAMARGO; BOSA, 2009).

---

<sup>1</sup>UFPEl- fernandamkrug@gmail.com

<sup>2</sup>UFPEl- edgar.cleiton@gmail.com

<sup>3</sup>UFPEl- - annekarol.flores@hotmail.com

<sup>4</sup>UFPEl- capellas.oliveira@gmail.com

<sup>5</sup>EMEF Bibiano de Almeida – simone\_carvalhal@hotmail.com

<sup>6</sup>UFPEl- marciaonobre@gmail.com

A Educação Assistida por Animais (EAA) surge como um método que busca facilitar os processos de aprendizagem utilizando o cão como mediador de propostas pedagógicas, pois, o vínculo criado com o animal proporciona o aumento da sociabilidade e comunicação dos alunos assistidos (PETENUCCI, 2016).

O cão que participa das atividades de EAA serve como catalisador para o aluno criar os primeiros vínculos afetivos com o animal e assim, gradualmente começar a interagir com outras pessoas, ter uma maior aceitabilidade para os métodos de ensino e iniciar com maior facilidade sua inclusão no ambiente escolar regular (ABRAHÃO; CARVALHO, 2015). O objetivo deste trabalho é relatar as atividades de EAA que foram realizadas em uma escola municipal de Pelotas – RS.

## **METODOLOGIA**

As atividades do projeto Pet Terapia em conjunto com duas psicopedagogas da Escola Bibiano de Almeida, foram realizadas entre os meses de abril/ outubro de 2016. As visitas ocorriam semanalmente, tendo duração média de 45 minutos, dentro de uma sala de recurso pedagógico. Os dois alunos que participaram das atividades possuíam idade, sexo e grau de autismo diferente, sendo o primeiro aluno, uma menina de seis anos com grau leve de autismo, que frequentava as aulas em uma turma regular e o segundo aluno um menino com quinze anos e grau de moderado a severo que não frequentava as aulas em uma turma regular.

Dois cães foram selecionados para participar das atividades, ambos com perfil calmo, treinados para realizar as tarefas propostas durante as sessões de EAA. Na primeira visita ocorreu o reconhecimento tanto dos cães quanto dos alunos, para que pudessem ter uma primeira interação e contato antes de serem inseridas as atividades pedagógicas. No decorrer das visitas foi iniciado um trabalho diferente a cada dia, que estimulavam as capacidades motoras, cognitivas e mentais dos dois alunos. Cada cão era destinado a trabalhar com um dos alunos, para que o vínculo fosse criado primeiramente entre eles e assim se estendesse para a equipe e auxiliasse seu desenvolvimento escolar.

As atividades trabalhadas visavam promover o vínculo entre o cão e o aluno, para facilitar as ações pedagógicas propostas. Assim trabalhava-se, afetividade, relações sociais, motricidade e cognição. Usando o toque e ações diretamente com o cão ou ele como motivador em atividades com jogos educativos, desenhos, fala, leitura, entre outros.

Durante as visitas, também foi pedido aos pais e as psicopedagogas um relatório dos principais resultados e mudanças obtidas com o passar das sessões.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Durante o início das atividades, cada aluno se comportou de maneira diferente. Nos primeiros contatos com os cães, a aluna com um grau mais leve



de autismo sentiu-se mais confortável para interagir com o cão, enquanto o que possuía o grau mais elevado manteve-se afastado, demonstrando receio do animal. Santo e Coelho (2006), relatam a dificuldade de interação social de crianças autistas, principalmente as com grau mais elevado, pois se estressam com maior facilidade quando em contato com estranhos. Tal acontecimento geralmente quebra sua rotina, já que autistas tendem a ser metódicos e resistirem a mudanças.

Com o decorrer das visitas o vínculo que desenvolveram com os cães era perceptível e começava a refletir em atitudes mais sociais e interativas não somente com os cães, mas com toda a equipe. Demonstrando como o trabalho com a EAA proporcionou o aumento da sociabilidade, comunicação dos alunos e a motivação para o desenvolvimento da aprendizagem (ABRAHÃO; CARVALHO, 2015).

Pelo grau mais leve de autismo, a aluna que apresentava uma maior dificuldade no aprendizado, ao final das visitas teve uma melhora neste aspecto, tendo um maior vínculo com um dos cães. Corroborando com Dotti (2005), que descreve que as crianças tendem a se tornar mais receptivas e atentas quando interagem com cães. O relato da família demonstrou que a aluna também passou a interagir com outros cães, algo que ela não fazia antes do início das visitas e estava muito motivada a comparecer a sessões. Já a psicopedagoga salientou que ela passou a interagir mais em sala de aula (COELHO; SANTO, 2006).

O aluno com grau mais elevado, no início das visitas não interagiu com o cão e tinha grande receio de tocar o animal, outras pessoas e também de ser tocado. Com o decorrer das visitas, o aluno começou a interagir melhor com o cão, a cada sessão aproximando-se mais do animal até conseguir tocá-lo. Isso demonstra como o vínculo que criaram foi o motivador para fazê-lo superar seus medos. Nas últimas visitas o aluno já conseguia tocar em todos os membros da equipe e também deixar ser tocado. Coelho e Santo (2006) relatam que a criança autista tende a se fechar para interações sociais, seja com pessoas ou animais. Sua evolução demonstra como o vínculo criado entre homem e animal é importante para a criança autista passar a interagir não somente com o cão, mas sim com o mundo ao seu redor (MARTINS, 2014). O relato da família também confirmou o aumento da socialização e a expectativa para ir encontrar os cães nos dias de EAA.

Por fim, vale ressaltar que a inserção da EAA com esses dois alunos, proporcionou benefício tanto para os alunos assistidos quanto para seus colegas de turma, pois experimentar e compartilhar experiências com alunos da mesma faixa etária é o que torna a inclusão no ambiente escolar tão necessária para desenvolver em crianças e adolescentes suas competências sociais (CAMARGO; BOSA, 2009).

## **CONCLUSÃO:**

Conclui-se então que as atividades realizadas foram de extrema importância para o desenvolvimento de ambos os alunos, que além da facilitação do sistema de ensino-aprendizagem, também passaram a ser mais receptivos, sociais e comunicativos tanto com a equipe que trabalhava em conjunto quanto com a família e colegas de sala.

## REFERÊNCIAS:

- ABRAHÃO, F. & CARVALHO M. C. 2015. Educação assistida por animais como recurso pedagógico na educação regular e especial – Uma revisão bibliográfica. Rio de Janeiro: **Revista Científica Digital da FAETEC**.
- DOTTI, J. 2005. **Terapia e animais**. São Paulo: PC Editoriais.
- HÖHER, S., BOSA, C.A. 2009. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura**. *Psicologia e Sociedade*. Cap 21, p.65-74.
- PETENUCCI, A. L. Educação assistida por animais. In: CHELINI, M. O. M.; OTTA, E. **Terapia Assistida por Animais**. São Paulo: Manole, 2016. Cap.15, p.297-311.
- MARTINS, M.F. Animais nas Escolas. In: DOTTI, J. (Org.). **Terapia & Animais**. São Paulo: Livrus, 2014. Apêndices, p.281-294.
- SANTO, A.M.E. & COELHO, M.M. 2006. **Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente/ Prolongado: no contexto da escola inclusiva**. Castro Verde: Cenfocal.



## **PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE AULAS PARA ALUNOS COM AUTISMO**

Gabriel Gomes da Silva<sup>1</sup>

Alexandre Marques Carriconde<sup>2</sup>

Renato Lins Rodrigues<sup>3</sup>

Ariane Pinto Silva<sup>4</sup>

Eixo temático: Práticas de inclusão escolar

**Palavras-chave:** Educação Física. Professor. Autismo.

### **INTRODUÇÃO:**

Os benefícios da atividade física para pessoas com deficiência física já são bem documentados. A atividade física nos seus variados tipos de manifestação (dança, esporte, ginástica, jogo e luta) tem sido indicada como meio de vivenciar sensações de bem-estar geral e, contribui para a diminuição da ansiedade e depressão com melhoria das funções cognitivas, autoconceito, autoimagem, autoestima e a autoconfiança do deficiente (SANTIAGO; SOUZA; FLORIANO, 2005).

O exercício físico pode estar presente na vida de quem precisa a partir de diferentes objetivos, como a competição, a manutenção da saúde ou ainda no lazer. Os objetivos a serem desenvolvidos na educação física e/ou esportes com pessoas deficientes físicas devem considerar sempre as limitações e potencialidades individuais, bem como os objetivos das atividades propostas, devem englobar (MELO, et al., 2000. p. 30-31):

- o desenvolvimento de autoestima;

---

1 Universidade Federal de Pelotas e gabrielgs\_@hotmail.com.

2 Universidade Federal de Pelotas e amcarriconde@hotmail.com.

3 Universidade Federal de Pelotas e renatolinsfisio@gmail.com.

4 Universidade Federal de Pelotas e arianepsilva@yahoo.com.

- a interação com outros grupos;
- prevenção de deficiências secundárias;
- o estímulo à superação de situações de frustração.

O objetivo do presente estudo foi descrever e analisar o desenvolvimento das aulas de Educação Física para alunos com autismo levando em consideração a percepção dos professores de Educação Física em turmas específicas em duas escolas do Município de Rio Grande.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo trata de uma pesquisa descritiva, de caráter qualitativo. Foi utilizado um questionário aberto com perguntas relacionadas ao desenvolvimento das aulas de Educação Física com alunos com deficiência. Optou-se por coletar os dados por e-mail, onde um questionário com perguntas abertas foi enviado aos professores.

Após o contato com as direções das escolas e os professores para mostrar os objetivos de pesquisa e buscando o aval para executar a mesma, foi enviado os questionários. A pesquisa foi realizada com dois professores de Educação Física, da Rede Municipal de Rio Grande que atuavam com alunos com autismo.

O roteiro possuía questões sobre participação dos alunos, facilidades e dificuldades nas aulas, comunicação para execução das atividades.

Após o retorno dos questionários foram procedidas as análises das informações de cada questionamento e, posteriormente, organizadas em categorias de resposta. Semelhanças e diferenças foram identificadas quanto às respostas de cada questão e descritas a seguir.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Sobre as facilidades para o desenvolvimento das atividades durante as aulas,

destacaram que o que facilita são os materiais diversificados e salas amplas. Nas aulas de Educação Física, além de uma boa estrutura física e de materiais paradidáticos é importante que o professor busque metodologias de ensino adequadas e eficazes para as situações.

Segundo Falkenbach et al (2010), vale lembrar que não somente planejar as aulas com os materiais necessários e local adequado, o profissional deve ter boa desenvoltura de estratégias para que possa intervir levando em consideração possíveis e necessárias adaptações durante um projeto e/ou uma aula previamente planejada.

Os professores mencionaram dificuldades em relação à interação social, à tolerância, pouco interesse aparente em aspectos sociais de contato e apego

a objetos. Estas dificuldades estão relacionadas aspectos motores e afetivos dos alunos. A criança autista apresenta muita dificuldade em se relacionar com outras crianças, na comunicação e na imaginação. Com isso, se faz necessário uma intervenção eficaz com essas crianças para que diminuam a realização de comportamentos estereotipados e possam se desenvolver como cidadãos (SANTOS; SOUZA, 2005).

Dentre os principais benefícios das aulas de Educação Física para os alunos, destacam-se o desenvolvimento da coordenação motora, melhora a condição cardiorrespiratória, desenvolve o equilíbrio, melhora a interação social, psicomotricidade ampla e fina. Segundo Strapasson e Carniel (2007), além de estar ligada com a aprendizagem, a Educação Física visa a saúde e assim a melhoria da qualidade de vida, identificando as necessidades e capacidades potenciais de cada educando.

A importância nos aspectos motores da disciplina de Educação Física não é seu único objetivo; tem-se que procurar agir em relação à socialização e mudança positiva de comportamento. O professor de Educação Física para pessoas com autismo não deve priorizar apenas questões de aprimoramento físico, mas também deve estar envolvido no processo de aprendizagem e socialização, auxiliando no vasto conjunto de interações sociais, comunicação e comportamento (TOMÉ, 2007).

Sobre como é em relação aos sinais visuais e demonstração das atividades, os professores responderam que usam cartões visuais, demonstração das atividades de forma simples e apoio físico.

Outro ponto importante a considerar é a forma de comunicação e demonstração das

tarefas durante os encontros. Conforme os dados acima, todos os professores concordaram que gestos e exemplificações são preponderantes para o êxito no ensino-aprendizagem. Conforme OLIVEIRA (2012) “a maioria das crianças autistas não irá desenvolver a fala rapidamente e irá apresentar dificuldades na compreensão de linguagem. Devemos introduzir o mais precocemente um sistema de comunicação gestual ou gráfico, tendo sempre em conta as suas capacidades”.

## **CONCLUSÃO:**

Esse estudo mostrou um pouco do dia-a-dia dos professores com alunos autistas e pode-se ver que existe inúmeras dificuldades sobre comportamento. De fato, parece que o principal desafio com alunos autistas está relacionado à socialização e o trabalho em grupo.

Enfim, apesar das dificuldades relatadas, o depoimento dos professores sugere que é possível desenvolver aulas de Educação Física para pessoas com autismo com êxito. Para tanto, é determinante para uma boa aprendizagem o conhecimento sobre o tipo de deficiência dos seus alunos e motivação para buscar as melhores formas de intervenção.

## REFERÊNCIAS:

- FALKENBACH, A. P., DIESEL, D. e OLIVEIRA, L. C. **O jogo da criança autista nas sessões de psicomotricidade relacional.** *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas-SP, v. 31, n. 2, p. 203-214, janeiro 2010.
- MELO, M. T. et al. **Considerações sobre aspectos psicológicos em indivíduos lesados medulares: educação física e esportes para deficientes.** Uberlândia: UFU, 2000.
- OLIVEIRA, E. R. A. F. S. **A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NO PRÉ-ESCOLAR ATITUDES DOS EDUCADORES.** 2012. 134 f. Dissertação de Mestrado em Educação Especial - Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2012.
- SANTIAGO, A. L. S. P.; SOUZA, M. T.; FLORINDO, A. A. Comparação da percepção da auto-imagem de pessoas portadoras de deficiência física praticantes de natação. *Revista Digital*. Buenos Aires, v.10, n.89, oct. 2005. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd89/defic.htm>>. Acesso em: 1 dez. 2014.
- SANTOS, I. M.; SOUSA, P. L. **Como intervir na perturbação autista.** 2005. 47 f. Dissertação (Mestrados em Psicologia Pedagógica) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2005.
- STRAPASSON, A.; CARNIEL, F. **A educação física na educação especial.** *Revista Digital*, Buenos Aires, ano 11, n. 104, 2007. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/EDUCACAO\\_FISI/CA/artigos/EdF\\_Ed\\_Especial.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISI/CA/artigos/EdF_Ed_Especial.pdf)>. Acesso em: dez. 2014.
- TOMÉ, M. C. **Educação Física Como Auxiliar no Desenvolvimento cognitivo e Corporal de Autistas. Movimento e Percepção**, Espírito Santo do Pinhal, SP, v. 8, n. 11, p.1-18, 01 dez. 2007.



## **TECNOLOGIAS ASSISTIVAS APLICADAS À EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM AUTISMO**

### **EIXO – PROCESSOS, RECURSOS E METODOLOGIAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Gabriella Martins Fogagnoli

**Palavras-chave:** Tecnologias Assistivas, Alunos com Autismo, Políticas Públicas e Inclusão Escolar.

#### **INTRODUÇÃO:**

Neste trabalho, busco analisar as possibilidades que as Tecnologias Assistivas (TAs) podem proporcionar aos autistas e à inclusão deles na escola. Procuro ainda refletir, embora brevemente, sobre a inclusão escolar do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto das TAs, através da experiência de acompanhamento do desenvolvimento de um aluno nesse processo. Embora sem a pretensão de discutir as complexidades e características das políticas públicas de inclusão na educação, pretendo mostrar a contribuição de tais políticas, expressas em alguns documentos oficiais, para a inclusão.

Apresentarei uma pesquisa qualitativa, onde tecnologias assistivas foram usadas com um aluno autista de 7 anos de idade que, na ocasião da pesquisa, estava cursando o 1º ano do ensino Fundamental I, em uma escola privada, na cidade de Niterói, no Rio de Janeiro. Desse modo, pretendo discutir as Tecnologias Assistivas em suas interfaces com o processo de aprendizagem, utilizando a prática escolar de trabalho com um aluno com autismo, tendo como aporte teórico os estudos de Carolina Schirmer, Rita Bersch, Leila Regina Nunes, Miryan Pelosi e outros.

Além disso, neste trabalho, no sentido de mostrar a contribuição das políticas públicas de inclusão, farão parte dessa análise alguns dos documentos oficiais que julguei ser mais importantes para a questão. Entre

eles estão, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Declaração de Salamanca, a lei n.º 7.853 de 24 de outubro de 1989, a Resolução de CNE/CEB nº 2/2001 e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Desse modo, este trabalho pretende contribuir para que as Tecnologias Assistivas sejam mais utilizadas no processo de inclusão dos alunos autistas. Fazendo com que a inclusão se dê de forma mais ampla, facilitando os mesmos a aquisição dos conhecimentos e possibilitando aos alunos se tornarem protagonistas no processo de ensino/aprendizagem.

### **METODOLOGIA:**

Fundamentei minha pesquisa no Desenvolvimento da Ideia, segundo Portal de Ajudas Técnicas (MEC,2002), uma ajuda técnica que propõe sete passos para apoiar profissionais e para realizar o processo de ensino/aprendizagem com sucesso. Foi importante a experimentação dos diversos recursos de TA disponíveis, pois me ajudou a observar como estes estavam contemplando as necessidades identificadas.

A pesquisa utilizou como Técnica as Tecnologias Assistivas para auxiliar no processo de ensino/aprendizagem com o aluno com TEA. Foram feitas as adaptações de material didático e de aplicativos e jogos educativos para apresentar e ensinar conteúdos novos, ou fixar os já ensinados. Os instrumentos utilizados para pesquisa foram: material dourado, materiais diversos para as adaptações, Ipad, aplicativos e jogos. A pesquisa se desenvolveu durante o ano letivo de 2013, porém o uso do Ipad foi durante um período de cinco meses.

### **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Optei por trabalhar com Tecnologias Assistivas porque acredito ser este um recurso indispensável na escola, principalmente para aluno e professor. Além disso, julgo necessário que a legislação acerca da Educação Especial, bem como todos os meios, recursos e direitos que ela garante aos alunos com NEE, sejam cumpridos.

A metodologia da pesquisa se deu de forma progressiva, pois foi necessário identificar as necessidades e conhecimentos já adquiridos pelo aluno. O aluno é protagonista, ou seja, ele é a peça principal desse processo, por isso a importância de conhecê-lo. Cada criança é única, com necessidades, dificuldades e avanços específicos. Somente após compreender a situação do aluno é que foram escolhidos os recursos a serem utilizados. Sendo esses: as atividades adaptadas – e como elas seriam desenvolvidas –, os materiais didáticos, os jogos e aplicativos sempre visando o que o aluno precisava para proporcioná-lo um melhor desenvolvimento. O uso do Ipad foi importante, uma vez que o aluno não sabia manusear o mouse e já manipulava um Ipad em casa, além de ser um recurso com mais opções de aplicativos educativos. Somente depois de avaliar o desenvolvimento do aluno é que foi introduzido na pesquisa o uso do Ipad.

Observei que, quando os conhecimentos eram adquiridos através do uso dos jogos e aplicativos e trazidos para atividades no papel, de maneira não tão



lúdica, o aluno realizava essas atividades com mais autonomia. Assim, pude constatar que ele apresentou maior facilidade e rapidez quando o processo de ensino/aprendizagem se deu através do brincar. Desse modo, podemos concluir que à medida que a criança brinca, ela adquire uma visão dos conceitos pré-simbólicos de formas, quantidades, tamanho e números, ampliando assim seu conhecimento lógico-matemático. (FONSECA, 2014, p.76)

No entanto, quando o processo foi inverso, ou seja, os conteúdos eram apresentados em formas de atividades e depois fixados com os jogos e aplicativos, o desenvolvimento para aquisição do conhecimento foi muito mais lento, precisando de mais reforço até que o aluno dominasse os conteúdos. Os conteúdos que ele não alcançou ou que no final da pesquisa demonstrou ainda ter dificuldade podem ter relação com as funções motoras que o ele ainda estava desenvolvendo. Assim sendo, os conteúdos, estratégias para aprendizagem e as Tecnologias Assistivas precisam estar constantemente sendo avaliadas no Desenvolvimento da Ideia.

Por fim, no decorrer do trabalho com o aluno, pude acompanhar seu crescimento cognitivo, o desenvolvimento de suas funções motoras, de sua aquisição dos conhecimentos lógicos-matemáticos e do seu processo de alfabetização. Nesse sentido, o uso da Tecnologia Assistiva foi imprescindível para o êxito do trabalho, pois possibilitou ao aluno o acesso aos conteúdos propostos de maneira mais lúdica.

## **CONCLUSÃO**

O presente estudo buscou analisar as Tecnologias Assistivas aplicadas ao autismo e sua interface com o tema das políticas públicas de inclusão. Consideramos aqui a Tecnologia Assistiva como uma área de conhecimento interdisciplinar, composta por recursos, práticas, metodologias e estratégias que buscam facilitar ou promover a atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, objetivando alcançar sua autonomia, desenvolvimento e inclusão social. Podemos afirmar que na inclusão de alunos com deficiência, as Tecnologias Assistivas têm desempenhado um importante papel, através do auxílio com recursos e serviços para que a inclusão seja mais rápida, mais fácil, com maior sucesso, ajudando, assim, educadores e educandos.

Os debates sobre políticas públicas inclusivas estão geralmente inseridos nas questões sociopolíticas e dos direitos individuais das pessoas com necessidades especiais. Assim sendo, podemos afirmar que os avanços dessas políticas públicas são importantes para a democratização da sociedade. A inclusão social é uma questão fundamental para a sociedade como um todo e não um tema restrito apenas a ação de governantes e especialistas. Desse modo, devemos como sociedade trabalhar para que as políticas de inclusão aconteçam efetivamente, sobretudo na prática escolar.

Considerando que a pesquisa participativa estimula o aluno a pensar e se expressar livremente e, portanto, valoriza a individualidade de cada aluno, procuramos não mensurar os resultados do trabalho de forma cartesiana e sim considerando as especificidades e subjetividades do processo. No trabalho com o aluno com TEA, foram desenvolvidos conteúdos de matemática e

português utilizando como recurso a Tecnologia Assistiva. Mais precisamente, foram utilizados jogos e aplicativos educativos no Ipad e materiais adaptados.

O trabalho com o aluno com autismo através do uso das TAs me proporcionou acompanhar seu crescimento cognitivo, desenvolvimento de suas funções motoras, sua aquisição dos conhecimentos lógicos-matemáticos e seu processo de alfabetização. O aluno respondeu bem as propostas e teve um desenvolvimento mais rápido do que o esperado. Comprovando, portanto, a importância da Tecnologia Assistiva para o êxito do trabalho, uma vez que possibilita ao aluno o acesso de maneira mais lúdica aos conteúdos propostos.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB. Lei nº 9.394/96, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 28 de novembro, 2014.
- \_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 29 de novembro, 2014.
- \_\_\_\_\_. *Lei n.º 7.853 de 24 de outubro de 1989*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei7853.pdf>>. Acesso em 28 de novembro, 2014.
- \_\_\_\_\_. *Declaração de Salamanca*. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais de 7-10 de jun. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 28 de novembro, 2014.
- \_\_\_\_\_. *Resolução de CNE/CEB nº 2/200*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em 28 de novembro, 2014.
- BERSCH, Rita. *Tecnologia Assistiva: metodologia para estruturação de serviço em escolas públicas*. 2009. Dissertação (Mestrado em Design) - Programa de Pós-Graduação em Design, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009
- FONSECA, Bianca. *Mediação escolar e autismo*. Rio de Janeiro: Ed. WAK, 2014.
- \_\_\_\_\_. *Portal de ajudas técnicas para educação Equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física*. Recursos pedagógicos adaptados, Brasília, Distrito Federal, 2002.
- \_\_\_\_\_.; PELOSI, M. B. *Portal para ajudas técnicas. Tecnologia Assistiva: recursos de acessibilidade ao computador*. Brasília: MEC/SEESP, p. 66, 2007.
- NUNES, Leila Regina. Promovendo a inclusão comunicativa de alunos não oralizados com paralisia cerebral e deficiência múltipla. Projeto de Pesquisa financiado pelo CNPq proc. 473360/2007.1, 2007.
- SCHIRMER, Carolina Rizzoto. *Metodologia Problematizadora na formação de graduandos de Pedagogia em Comunicação Alternativa*. 215f. Tese de

doutorado – Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação,  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.



## ESTILO DE VIDA E ATIVIDADES FÍSICA DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Gabriele Radünz Krüger<sup>1</sup>

Luciana Maia Garcias<sup>2</sup>

Alexandre Carriconde Marques<sup>3</sup>

Investigações e vivências com pessoas que apresentam TEA

**Palavras-chave:** Transtorno do espectro autista. Estilo de vida. Atividade física

### INTRODUÇÃO

O transtorno do espectro autista (TEA) caracteriza-se por alterações na interação social, na comunicação e em comportamentos restritos e estereotipados com diferentes graus de severidades devido às alterações no sistema nervoso central.

Outra característica inclui déficits no desenvolvimento motor, que podem comprometer a prática regular de atividade física (AF) destes indivíduos. Sabe-se que prática regular AF pode trazer diversos benefícios para as crianças, como por exemplo, aumento da sensibilidade aos medicamentos, redução das estereotipias e melhoria nas questões sociais e motoras. Entretanto, alguns estudos têm apontado que pessoas com TEA são mais suscetíveis ao sedentarismo e tem apresentado um nível de AF a baixo do recomendado.

Ainda há poucos estudos sobre o estilo de vida das crianças com

---

<sup>1</sup> Escola Superior de Educação Física, UFPel, gabrielerk@gmail.com

<sup>2</sup> Escola Superior de Educação Física, UFPel, lucianagarcias@live.com

<sup>3</sup> Escola Superior de Educação Física, UFPel, amcarriconde@hotmail.com

TEA, porém sabe-se que diversos fatores do transtorno podem influenciar de maneira negativa. Um estudo relatou que as pessoas com TEA apresentam algumas comorbidades que podem estar associadas ao transtorno, como doenças neurológicas como a depressão, hiperatividade, déficit de atenção, entre outras (Posserud et al. 2016).

Nos últimos anos tem-se observado um aumento no número de crianças com necessidades especiais nas escolas. Especificamente do TEA teve um aumento considerável nas escolas, pelos dados do Censo Escolar do Ministério da Educação, que relatavam em 2006 havia 2.204 alunos com diagnóstico TEA matriculados nas escolas regulares, já em 2012, havia 25.624 alunos matriculados.

Considerando a escassez de dados no Brasil sobre esta temática, o presente estudo buscou descrever o estilo de vida de crianças de cinco a 10 anos de idade com TEA residentes na cidade de Pelotas, Brasil.

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho define-se como um estudo epidemiológico transversal. A amostra foi composta por setenta e três pais ou responsáveis de crianças com TEA, com idades entre quatro e dez anos, residentes na cidade de Pelotas - RS. Os participantes foram recrutados das instituições que atendem crianças com TEA em Pelotas/RS: a) Projeto carinho realizado pela Universidade Federal de Pelotas, que atende crianças e jovens com deficiência; b) Núcleo de Neuro-desenvolvimento da Universidade Federal de Pelotas; c) Centro de Atendimento ao Autista Dr. Danilo Rolim de Moura; d) Centro de Apoio, Pesquisa e Tecnologias para a Aprendizagem.

Com base em instrumentos previamente utilizados e validados, foi criado um instrumento adaptado às especificidades da presente pesquisa. O instrumento com perguntas sobre dados de identificação, domiciliares e familiares; características do autismo; características do estilo de vida (informações sobre a saúde e indicadores do estilo de vida das crianças – incluindo perguntas sobre a prática de AF no lazer), atividades da vida diária; atividades habituais nos momentos livres e dados sobre nível socioeconômico da família. Os dados coletados foram digitados duplamente no EpiData 3.1 e transferidos para análise estatística no pacote estatístico Stata/IC 12.1 for Windows (64-bit). As análises descritivas foram realizadas pelo número absoluto e percentual e as variáveis contínuas pelo número de pessoas da amostra, média e desvio padrão, a variável de AF de forma dicotômica (ativos  $\geq 300$  min/semana e fisicamente inativos  $< 299$  min/semana). Os testes Exato de Fisher e teste T ou análise de variância (para exposições politômicas) foram utilizados para os desfechos categóricos e contínuos, respectivamente. O nível de significância adotado foi de 5%.

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

com o número de protocolo 21197613.5.0000.5313. Os pais ou responsáveis dos participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Foram localizados setenta e três (73) indivíduos e todos aceitaram participar do estudo.

No presente estudo encontrou-se um odds de 9:1 meninos em relação às meninas, porém, outros estudos identificaram uma razão de 4:1 de meninos com relação às meninas. Em relação à idade em que as crianças são diagnosticadas com TEA, um estudo realizado nos EUA mostrou que há uma variação entre três a quatro anos de idade, porém, no Brasil, em muitos casos, as crianças permanecem sem diagnóstico até seis ou sete anos de idade. Nos resultados do presente estudo a maior concentração foi encontrada em crianças entre três a quatro anos, contudo, também foram observados diagnósticos muito tardios, mostrando a necessidade do desenvolvimento de práticas mais eficientes para a apuração do diagnóstico a fim de intervir mais cedo no desenvolvimento dessas crianças.

Os dados educacionais mostraram que 71% das crianças estão presentes nas escolas comuns. Camargo e Bosa (2012) apontam que a escola comum vem oportunizar contatos sociais que favorecem melhor o desenvolvimento da criança com TEA, uma vez que ela encontra modelos mais avançados de comportamento para seguir, na medida em que convive e aprende com as diferentes crianças. Segundo Tomé (2007), a participação de crianças com TEA nas aulas de educação física possibilita um melhor desenvolvimento das habilidades sociais e motoras, além de contribuir para uma vida saudável e propiciar aos alunos o gosto pela prática de AF. Porém, no presente estudo pode-se observar ainda que nem todas as crianças presentes nas escolas participam das aulas de educação física. Uma provável explicação seria pelo fato de as aulas ocorrerem em ambientes abertos, nos quais a criança com autismo encontra muita informação e tem dificuldade de interação com os demais colegas. Além disso, a falta de profissionais preparados para trabalhar com crianças com autismo, também é uma possível explicação.

Do total de crianças com TEA apenas 31,5% atingiram as recomendações de prática de AF para a saúde –≥300 minutos por semana–. Esses dados corroboram com achados de adolescentes com autismo pesquisados no Rio Grande do Sul, com uma prevalência de 41,6% e 46,7% de meninos e meninas, respectivamente, que atingem as recomendações de AF.20 Devido a essas características, as crianças com autismo apresentam uma maior chance de ter algum problema de saúde associado à inatividade.

## **CONCLUSÃO:**

Observa-se a baixa adesão quanto a participação de crianças com TEA em programas de AF. Somente com o aumento das oportunidades de

prática de AF e o crescimento das pesquisas de intervenção nessa área, poderão modificar a realidade dessas pessoas para a melhoria da sua qualidade de vida.

### **REFERÊNCIAS:**

POSSERUD I., ERSRYD A., SIMRÉN M. (2006). Functional findings in irritable bowel syndrome. *World J. Gastroenterol.*  
HÖHER CAMARGO, S. P.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v.28, n.3, p.315-324, 2012.



## **AVALIAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE ESTUDANTES COM TEA**

### **EIXO - FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO.**

Gabrielle Lenz da Silva<sup>1</sup>

Renata Oliveira Crespo<sup>2</sup>

Síglia Pimental Hohër Camargo<sup>3</sup>

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro do Autismo; Formação continuada; Educação Inclusiva.

### **INTRODUÇÃO**

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) visa orientar os sistemas de ensino em direção a inserção incondicional de todos os estudantes, de modo que a escola promova respostas para atender as necessidades educacionais especiais de cada aluno. Crianças com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) estão ainda amparadas pela lei 12.764 (BRASIL, 2012), que formalmente caracteriza o autismo como deficiência e proíbe a negação de matrículas para estas crianças no ensino comum. No entanto, diversos estudos tem demonstrado que os professores não se sentem preparados para atender as demandas da inclusão (BOSA, 2006; SANT'ANA, 2005; ZUCHETTI, 2011). Considerando o papel do professor para uma efetiva inclusão, um estudo prévio a esta proposta (CAMARGO et al., 2015) investigou as principais dificuldades e desafios dos professores no processo de escolarização de crianças com autismo, sendo que a falta de formação continuada específica sobre o TEA foi apontada como uma

---

<sup>1</sup>Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas. gabelenz@hotmail.com

<sup>2</sup>Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas. reecrespo@gmail.com

<sup>3</sup>Professora da Universidade Federal de Pelotas. Curso de Pedagogia. sigliahoher@yahoo.com.br



das principais barreiras para a inclusão destas crianças. A partir disso, foi elaborada uma ação de formação continuada na qual os professores obtiveram informações específicas sobre o TEA. O objetivo desse trabalho foi investigar se uma ação de formação continuada de curta duração focada na necessidade apontada pelos professores mostra-se útil e efetiva para sanar dúvidas e proporcionar o repensar das práticas pedagógicas de modo que estas venham ao encontro das necessidades dos alunos com TEA, proporcionando assim a efetiva inclusão destas crianças.

## **METODOLOGIA**

Uma ação de formação continuada de curta duração foi oferecida aos professores de dez escolas da Rede Municipal de Pelotas/RS. A ação era focada na orientação de práticas pedagógicas que venham ao encontro das dificuldades e desafios por eles apontados com maior frequência, a saber, dificuldades relacionadas a aprendizagem, comportamento, comunicação, socialização e rotina de alunos com TEA. As escolas foram selecionadas de acordo com a participação de pelo menos um professor em estudo anterior investigando as dificuldades e desafios frente a inclusão de alunos com TEA. Cada escola participante teve um encontro de 4 horas nas próprias dependências da escola e em horário destinado à reunião pedagógica ou em horário de aula no qual os alunos foram liberados, com profissionais especializados em TEA para receber orientações e materiais informativos sobre o tema.

Os dados sobre a utilidade e eficácia da ação de formação continuada foram coletados através de um questionário anônimo respondido pelos professores que possuem alunos com autismo incluídos em suas turmas, que participaram da ação de formação continuada, receberam uma cartilha como material de apoio e que concordaram com a sua participação no estudo através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A coleta de dados ocorreu no período de no mínimo 3 meses após a execução da proposta de formação continuada, de modo que os professores tivessem tempo de avaliar a utilidade das informações obtidas para auxiliá-los no processo de ensino-aprendizagem de alunos com TEA. Para análise dos dados foi empregada a análise de conteúdo proposta por BARDIN (1977).

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Foram coletados 13 (treze) questionários, sendo 10 (dez) professores do currículo e 3 (três) da área. Todos os professores participaram da formação. Quando indagados se as informações fornecidas no encontro contemplaram as dificuldades com o aluno com TEA, os 13 (treze) responderam positivamente.

Dos 13 (treze) professores, 12 (doze) utilizaram estratégias para as dificuldades comportamentais dos alunos. Destes, 6 (seis) relataram que não utilizaram algumas estratégias devido às características do aluno, como: não apresentava dificuldades comportamentais e não ficava muito tempo em sala de aula.

A respeito das estratégias para a comunicação do e com o aluno com TEA, 11 (onze) professoras relataram que utilizaram estratégias como: mostrar desenhos, integração com a rotina, falar de forma clara e individual, figuras e etc. Uma professora relatou que só conseguiu utilizar em partes as estratégias devido ao fato do aluno nem sempre querer se comunicar. As duas professoras que não utilizaram estratégias para a comunicação, relataram que seus alunos não tem problemas na questão comunicativa.

As estratégias de socialização foram utilizadas por 9 (nove) professoras, tais como: inserir o aluno nas tarefas diárias, gravuras, valorização do aluno no grupo, socializar através do brincar e histórias sociais. Das 13 (treze) professoras, 2 (duas) não utilizaram estratégias de socialização pois seus alunos já tinham uma boa socialização com colegas e professores.

Estratégias de rotina, como quadro de rotinas, recurso visual e antecipação da rotina foram utilizadas por 12 (doze) professoras. Onze professoras relataram a utilização de estratégias para as dificuldades de aprendizagem, como: adequação do conteúdo de acordo com o nível de aprendizagem do aluno, antes e depois, cartazes na sala de aula que auxiliem na aprendizagem, trabalhar com o interesse do aluno e etc.

Todos os professores afirmaram que o conteúdo presente na formação continuada e na cartilha os auxiliaram em relação às dificuldades que elas tinham com seus alunos com TEA.

## **CONCLUSÃO**

Mediante o aumento expressivo de alunos com TEA sendo incluídos no ensino comum e a necessidade urgente de instrumentalizar os professores sobre práticas de ensino apropriadas para esses alunos, os resultados indicam que orientações pontuais básicas e que atendem as dificuldades específicas sobre o TEA podem ser suficientemente e efetivamente disponibilizadas em ações de curta duração. A ação de formação continuada e a cartilha trouxeram benefícios diretos aos professores em relação ao fornecimento de orientações a respeito de alunos com TEA, possibilitando o aprimoramento das práticas pedagógicas, melhorando a sua qualificação profissional e, conseqüentemente, tornando a inclusão mais benéfica a todos os seus atores. No entanto, é evidente a necessidade da continuidade de ações diretamente focadas nas necessidades de professores e alunos. A partir disso, poderá ser pensado cursos de capacitação que se encaixem nos melhores horários para que seja possível a participação dos professores envolvidos diretamente com a inclusão de alunos com TEA. Também será possível pensar novas pesquisas que atendam essas necessidades e que investiguem as falhas na formação dos professores, para que possam ser conhecidas e sanadas futuramente.

## **REFERÊNCIAS**

BOSA, C. A. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28, 47-53, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** *Inclusão*, v.4, n.1, p. 7-17, 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Lei 12.764, Seção I, p. 2, 2012.

CAMARGO, S.P.H., LENZ, G., CRESPO, R.O., LESSA, S. **Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto de inclusão: Uma avaliação na perspectiva dos professores.** Projeto de Pesquisa submetido a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas, 2015.

SANT'ANA, I. M. **Educação inclusiva: Concepções de professores e diretores.** *Psicologia em Estudo*, 10, 227 – 234, 2005.

ZUCHETTI, D. T. **A inclusão escolar vista sob a ótica de professores da escola básica.** *Educação em Revista*, 27, 2, 197-218, 2011.



## **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E AUTISMO: UMA TRAJETÓRIA ACADÊMICA**

Geyse Patrizia Teixeira Sadim<sup>1</sup>

Maria Almerinda de Souza Matos<sup>2</sup>

Agência Financiadora: CNPq

Eixo temático: Políticas Públicas de Inclusão

**Palavras-chave:** Atendimento Educacional Especializado. Autismo. Iniciação Científica. Inclusão.

### **INTRODUÇÃO**

Este trabalho apresenta a trajetória de duas pesquisas de Iniciação Científica, as quais versam sobre o Atendimento Educacional Especializado e Autismo, realizadas por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC da Universidade Federal do Amazonas – UFAM e financiadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

O percurso da pesquisa deu-se início na graduação, no terceiro período do curso de Licenciatura em Pedagogia. A primeira temática foi intitulada “Política Educacional Inclusiva: atendimento da criança autista em Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Manaus” e cadastrada na instituição como PIB-SA/0044/2011. O segundo estudo, caracterizado como renovação do projeto anterior, foi cadastrado como PIB-SA/0124/2012 e denominou-se “Encaminhamento de alunos com autismo às salas de recursos multifuncionais: registro oficial dos responsáveis na Rede Municipal de Ensino”.

---

<sup>1</sup>Universidade Federal do Amazonas – UFAM. geyse\_sadim@hotmail.com.

<sup>2</sup>Universidade Federal do Amazonas – UFAM. profalmerinda@hotmail.com.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, conforme a Resolução Normativa nº 006/96 do CNPq, tem como objetivo, entre outros, qualificar os melhores alunos para os programas de pós-graduação; despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes de graduação. Assim, a vivência das pesquisas de iniciação científica tem seu valor enfatizado na formação inicial de professores quando contribui para o fomento da produção científica, assim como também nos faz assumir uma postura mais crítica e reflexiva da realidade.

As temáticas Atendimento Educacional Especializado e Autismo surgiram através das indagações ocorridas na disciplina Psicologia da Educação I do Curso de Pedagogia. Além disso, o ingresso no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial – NEPPD da Faculdade de Educação – FAGED da Universidade Federal do Amazonas – UFAM contribuiu ricamente na formação inicial, vinculando o tripé ensino/pesquisa/extensão no processo de produção de conhecimento.

A inclusão na escola regular sugere uma grande mudança no sistema educacional, demanda na organização, flexibilização ou adequação do currículo, com alteração das formas de ensinar, avaliar e a criação de estruturas físicas facilitadoras do acesso e permanência no ambiente escolar.

A educação especial, definida como uma modalidade pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), percorre todos os níveis de ensino, estabelecendo sua transversalidade. Além disso, trouxe, entre outros objetivos, a oferta do atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O Atendimento Educacional Especializado – AEE pode ser compreendido, em conformidade com o Decreto nº 7611/2011, parágrafo 1º, como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente”. Esse atendimento, conforme o Art. 5º da Resolução nº 4 CNE/CEB/2009, é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da escola em questão ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns.

Os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento são definidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) como aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo.

Já na 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), o autismo passou a fazer parte da categoria de Transtornos de Neurodesenvolvimento, sendo intitulado de Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). De tal modo, Schmidt (2013, p. 13) define o TEA como um “distúrbio do desenvolvimento neurológico que deve estar presente desde a

infância, apresentando déficit nas dimensões sociocomunicativa e comportamental”.

Nessa perspectiva, os alunos com autismo também devem estar inclusos e participativos no Atendimento Educacional Especializado, de forma complementar. Assim, o AEE realizado na Sala de Recursos Multifuncionais torna-se uma estratégia da Política de Educação Inclusiva em busca de uma transformação do sistema educacional, para que todos tenham acesso ao currículo comum através de recursos diferenciados, ao passo que a Educação Inclusiva garanta o pleno acesso à uma educação de qualidade.

A partir desse pressuposto, este trabalho tem como objetivo socializar os resultados das pesquisas de iniciação científicas realizadas, com ênfase nas temáticas Atendimento Educacional Especializado e Autismo.

## **METODOLOGIA**

Para a elaboração das pesquisas, utilizou-se, no primeiro momento, a pesquisa bibliográfica documental. As legislações educacionais vigentes sobre a Educação Inclusiva foram analisadas, buscando as orientações para o atendimento educacional especializado dos alunos com autismo, realizados nas salas de recursos multifuncionais.

No primeiro estudo, foi aplicado um questionário semiestruturado a cinco professores. O referido projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas – UFAM e registrado com o Certificado de Apresentação para Apresentação Ética – CAAE nº 0335.0.115.000-11.

No segundo estudo, de caráter documental, foi identificado nas Resoluções da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) os procedimentos de encaminhamento dos educandos com autismo para as salas de recursos multifuncionais e as orientações da Secretaria quanto à educação inclusiva nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas regulares.

Para análise de dados, definida por Gil (2002, p. 133) como “uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório”, realizou-se a interpretação após a coleta dos dados para confrontá-los com o referencial teórico.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Duas escolas foram selecionadas para o primeiro estudo. A sala de recursos multifuncionais da escola nº 01 estava classificada como tipo II. Já a escola nº 02, possuía a sala de recursos multifuncionais tipo I.

A professora da sala de recursos da escola nº 01 coloca que os materiais pedagógicos especializados para alunos autistas são “prancha de comunicação (virtual) e modelos diversos de atividades da vida diária”. Já a professora da sala de recursos da escola nº 02 diz que os materiais existentes não

são suficientes, expondo na sua fala a produção de novos materiais “o MEC faz um senso com os alunos da S.R.M e manda alguns materiais pedagógicos. Mas na maioria das vezes produzimos o material ou adequamos” (SADIM; MATOS,2013, p.1157).

Alves (2006, p.31-32) destaca que essas adaptações fazem parte das atribuições do professor de sala de recursos, ao planejar o atendimento para educandos com dificuldades de comunicação expressiva, como adaptar o material pedagógico e construir pranchas de comunicação temáticas para cada atividade.

Quanto à inclusão desses educandos, dos cinco professores que participaram da pesquisa, apenas um considera que estes não estão inclusos. Porém, todos observam o seu desenvolvimento na sala de recursos multifuncionais, visto na fala do professor “todo tipo de motivação é importante para esse educando. É um desenvolvimento gradativo, em longo prazo, mas com qualidade”.

Para Vasquez; Baptista (2008, p.97) “a educação pode se transformar em uma ‘ferramenta’ a favor do desenvolvimento global desatras crianças. Esta abordagem redimensiona a importância e a função da escola”. Reconhecendo, desta maneira, a importância da escola para o desenvolvimento das crianças com autismo.

Isto posto, analisou-se no segundo estudo a Resolução Nº 010/CME/2011 do Conselho Municipal de Educação. De acordo com seu art. 12, os encaminhamentos para as salas de recursos multifuncionais deverão ser realizados pelas escolas, com orientação dos profissionais do setor competente da SEMED, que efetivarão a avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, considerando critérios como: observação, encaminhamento ao setor competente e avaliação psicopedagógica.

Recebendo o encaminhamento para as salas de recursos multifuncionais, o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, conforme disposto no Decreto nº 7611/2011 e na Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Mas muito mais que normatizações, o atendimento dos educandos nas salas de recursos multifuncionais devem estar articuladas com toda a escola. Visto que “é a própria escola que tem que ajustar seus projetos de trabalho para que a criança se beneficie e desenvolva sua capacidade ao máximo” (FUENTETAJA, 1995, p.127).

Destarte, a escola deve se harmonizar às necessidades do educando, sabida de sua função, tornando-se um espaço inclusivo. A educação especial é estruturada para que o aluno, independente de sua deficiência, transtorno ou dificuldade, alcance os objetivos recomendados para sua educação.

## **CONCLUSÃO**

Este estudo buscou socializar os resultados das pesquisas de iniciação científicas realizadas, com ênfase nas temáticas Atendimento Educacional

Especializado e Autismo. Reflexões acerca da inclusão vêm sendo discutidas no cenário educacional, em pesquisas e nos documentos normativos. A partir do paradigma da inclusão, o sistema educacional brasileiro vêm se modificando para receber e atender plenamente o alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Para essa nova configuração, dispõe-se o Atendimento Educacional Especializado realizado na Sala de Recursos Multifuncionais, a qual deve ser compreendida como um elemento típico do ensino regular, em prol da inclusão. É necessário que o professor atuante desta sala, tenha clareza de quais são suas atribuições e que acreditem no potencial de seus alunos. Porém, a formação adequada dos professores é fundamental para uma prática pedagógica de qualidade. Além dos documentos normativos, todo o ambiente escolar deve estar envolvido no processo de inclusão, promovendo um esforço conjunto para superar as lacunas e favorecer uma articulação constante.

A realização das duas pesquisas de iniciação científica proporcionou considerações sobre as temáticas abordadas, ao passo que a trajetória acadêmica que deu início com a Iniciação Científica, hoje avança nas discussões a nível *Stricto Sensu* no mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Cumprindo, assim, o proposto pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, qualificando os alunos para os programas de pós-graduação.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de Recursos Multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5 (2013). Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Resolução Normativa 006/96**. Brasília, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 7611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: 2011.
- \_\_\_\_\_. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**: Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência) / Câmara dos Deputados. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.
- \_\_\_\_\_. MEC/SEESP. **Manual de Orientação**: Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: 2010.
- \_\_\_\_\_. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.
- \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 4/2009**, de 02 de outubro de 2009. Brasília: Edições Câmara, 2009.



FUENTETAJA, Ana López. Integración Escolar Del niño com Síndrome de Down. In: **El síndrome hoys**: perspectivas para el futuro. Machi: Asociación Síndrome de Down de Machied, 1995, p. 77-98.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SADIM, Geyse Patrizia Teixeira; MATOS, Maria Almerinda de Souza. **Política Educacional Inclusiva**: o atendimento da criança autista em salas de recursos multifuncionais na Rede Municipal de Manaus. Anais do VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina, de 05 a 07 novembro de 2013. p. 1152-1160.

SCHMIDT, Carlo (Org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

VASQUES, Carla K.; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Transtornos Globais do Desenvolvimento e Educação**: um discurso sobre possibilidades. Disponível em: <<http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/343-of4-st2.pdf>>. Acesso em: 10 de dez. 2016.



## **MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO PARA ALUNOS AUTISTAS (MAPA): CLÍNICA ESCOLA DO AUTISTA**

### **EIXO - PROCESSOS, RECURSOS E METODOLOGIAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.**

GiseleSoaresRodriguesdoNascimento<sup>1</sup>

CristinaMariaCarvalhoDelou<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Método; Alfabetização; Autismo; Clínico; Pedagógico.

### **INTRODUÇÃO**

O Método de Alfabetização para Alunos Autistas – MAPA (NASCIMENTO,2016) foi Criado na Clínica – Escola do Autista de Itaboraí, produto definido para ser submetido ao Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu, modalidade Profissional, em Diversidade e Inclusão (CMPDI Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão), do Instituto De Biologia, da Universidade Federal Fluminense (UFF) para a obtenção do título de Mestre em Diversidade e Inclusão. O formato Manual foi escolhido afim de facilitar o acesso de leitura, pesquisa e trabalho dos professores alfabetizadores.

A leitura e a escrita são habilidades que permitem ao indivíduo se inserir em uma Sociedade com vista à obtenção de sua autonomia para desempenhar atividades essenciais a vida de forma digna. As Instituições de Ensino Superior estão certificando professores sem o conhecimento multidisciplinar e transdisciplinar necessário aos alfabetizadores, contribuindo para a criação de práticas pedagógicas ineficazes, mecânicas e excludentes para autistas e demais alunos com deficiências.

---

<sup>1</sup>Mestre em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense  
[.gigigrodrigues82@gmail.com](mailto:gigigrodrigues82@gmail.com)

<sup>2</sup>Professora Associado, Doutora em Educação, Coordenadora do Curso de Mestrado Profissional Diversidade e Inclusão-Instituto de Biologia.cristinadelou@id.uff.br

O grande número de alunos com autismo matriculados nas escolas mudou o cenário pedagógico. A formação de professores que vinha num processo de mudança desde as décadas de 80 e 90 do século XX, foi afetada pela nova Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), e ao longo destes anos ainda não se empoderou da cultura de boas práticas de ensino para alunos autistas. Tão pouco apresenta alternativas para a alfabetização dos alunos que não se alfabetizam auto didaticamente.

O processo de alfabetização de indivíduos autistas não é simples e retrata a necessidade de articulação de diferentes áreas de conhecimento como Biologia, Psicologia e Pedagogia. Para tanto, o professor precisa avaliar sua prática pedagógica, pois devido às especificidades do autismo, somente terá êxito o profissional que se tornar um professor pesquisador. Não existe cultura pedagógica acumulada suficiente para a generalização de resultados, logo cada professor/a poderá dar a sua contribuição, realizando boas práticas de ensino e divulgando-as. (NEVES;ANTONELLI;SILVA;CAPELLINI,2014)

O Método de Alfabetização para Alunos Autistas (MAPA), aqui apresentado, trabalha com manejo comportamental contínuo para minimizar os comportamentos de explosão ou de raiva, fuga, esquiva, automutilação, estereotípias, ansiedade e autoestimulação comuns aos alunos autistas. Esses comportamentos são provocados por sentimentos que por sua vez são decorrentes de neurotransmissores produzidos no cérebro, como a dopamina, serotonina, gaba, glutamato, acetilcolina, noradrenalina, que se exteriorizam através dos comportamentos. O processo educacional dos alunos autistas depende da mudança na exteriorização desses comportamentos. (CHOI et al, 2016).

Para tanto, é necessário construir uma relação intensa de controle das ações, utilizando-se reforço positivo e negativo como estratégias pedagógicas: tangíveis, sociais e atividades. Não se utilizam os reforçadores comestíveis porque a maioria deles contém glúten ou caseína, substâncias que funcionam como opioides para autista se atrapalham o desenvolvimento destas crianças. Trata-se de um trabalho pedagógico que combina Psicologia Comportamental, Neurociência e Planejamento Pedagógico, mostrando que é primordial a organização de um ambiente escolar estruturado, sem distratores, construído visualmente afim de aumentar a concentração e potencializar os comportamentos que acelerem a aprendizagem e a aquisição das habilidades funcionais. Aprendizagem para alunos autistas deve ser: visual, auditiva e estruturada por campos semânticos. Os campos semânticos, por exemplo, frutas, animais, meses do ano, nomes de pessoas, devem ser apresentados com associação às cores amarela, vermelha ou laranja, seguidos de frases curtas organizadas com auxílio de um Plano de Leitura e Escrita. (CORSELLO, 2005, EIKESETH, 2008)

O Método de Alfabetização para Alunos Autistas (MAPA), criado na Clínica-Escolado Autista de Itaboraí, se baseia nos quatro princípios de Lovaas e Smith (1989):

1)As leis da aprendizagem são apropriadas para o ensino de alunos autistas;

2)Devem ser ensinados passo-a-passo, um-a-um os comportamentos, os déficits de

comportamento das crianças autistas são devem ser ensinados;

3)As crianças autistas aprendem em ambientes especiais;

4)As crianças autistas fracassam em ambientes normais e o sucesso alcançado mostra que os déficits comportamentais podem se modificar com as adequações do ambiente.

## **METODOLOGIA**

A metodologia do estudo foi o Estudo de Caso (YIN, 2015), que pelo seu caráter singular inclui análise documental, entrevistas semiestruturadas, questionários on-line e observação participante (GIL,2008). Neste estudo, o caso a ser focalizado será o “Método de Alfabetização para Alunos Autistas– MAPA”, criado para favorecer que alunos que apresentam dificuldades no relacionamento interpessoal, condição básica para a relação ensino–aprendizagem, possam ser alfabetizados e realizar sua escolarização com sucesso.

Os sujeitos foram os professores (n=15) que fizeram o curso de formação para utilização do MAPA, no período de junho a dezembro de 2016, na Clínica-Escola do Autista, órgão público da Secretaria Municipal de Itaboraí; os responsáveis (n=10) e os alunos em fase de alfabetização ou alfabetizados pelo MAPA na Clínica-Escola do Autista, localizada no município de Itaboraí/RJ. Os instrumentos de pesquisa foram questionários semiestruturados, pré e pós-teste, que foram respondidos à distância.(GIL,2008)

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O curso de formação para utilização do MAPA foi disponibilizado para inscrição voluntária. Foram inscritos 31 sujeitos, que responderam ao questionário inicial do curso, no entanto somente 15 concluíram integralmente o mesmo. Os questionários computadorizados preenchidos na Web são facilmente utilizados pelos usuários e apresentam diversas vantagens, como a conferência imediata das inconsistências de resposta ou a falta de preenchimento, respostas imediatas aos entrevistados, respostas personalizadas, ilustrações e sonorização que podem auxiliar o entrevistado no preenchimento. Além disso, são recebidos imediatamente no formato eletrônico e sua conferência é rápida. Desta maneira, evitam-se etapas de impressão, postagem, entrevistas, conferência manual e redigitação, e seus possíveis erros (GALANTE;COLLI,2008). Os profissionais inscritos no curso de formação eram mulheres, da faixa etária entre 28 e 57 anos, a maioria com formação

superior completa em área pedagógica (Pedagogia, História, Formação de Professores) e alguns com Pós-Graduação. A atuação profissional deste grupo envolve a função de professores ou coordenadores pedagógicos com experiência docente variando entre 2 e 25 anos. Quanto ao conhecimento prévio de temas relacionados a alfabetização de autistas, as respostas ao questionamento “o que é autismo?” indicou que há conhecimento do assunto pela maioria das profissionais. A metade destes tem ou já tiveram alunos autistas em sua classe e a percepção deste grupo quanto a presença de alunos autistas na sala de aula revela que há necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas, mas apenas uma profissional relatou o método ABA como estratégia de trabalho.

O curso de formação foi realizado através da discussão de artigos, disponibilizados online. Após o período do curso, o questionário foi reaplicado e o padrão de respostas foi diferente do aplicado no primeiro dia de curso. As docentes demonstraram que compreenderam as questões estudadas e os conceitos imprescindíveis para atuação junto a alunos com autismo.(NASCIMENTO,2016)

## **CONCLUSÃO**

Espera-se que os resultados obtidos nesta pesquisa e o produto possam contribuir para a ampliação do entendimento acerca do autismo e de como o sujeito com esta deficiência é capaz de aprender a leitura e escrita por meio de técnicas, recursos e Manejo Comportamental. O que a pesquisadora observou foi que as docentes, alunas, dos cursos de extensão, não possuíam conhecimentos técnico-pedagógicos para o saber-fazer diante de alunos autistas. A finalização do estudo e as reflexões realizadas durante os cursos levaram a assimilação e acomodação de conceitos essenciais à uma nova proposta de prática docente. Há uma interação social no qual se sabota os alunos com deficiências desde a Educação Infantil. Portanto, verifica-se a necessidade, constante, de Formação Continuada para que práticas educativas conscientes com indivíduos autistas sejam evidenciadas, concretizando a aquisição do código alfabético de forma natural e com respeito às especificidades desta deficiência, tendo no MAPA um grande recurso didático-pedagógico e clínico para nortear o ensino dos docentes e a aprendizagem dos alunos. Observou-se a necessidade de formação continuada para os docentes da Educação Infantil, principalmente, pois é na primeira infância que as características artísticas devem ser observadas para que, juntamente, com a família, médicos e equipe multidisciplinar possam agir precocemente, favorecendo e oportunizando melhor desenvolvimento intelectual, físico e psicológico.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB9.394, de 20 de dezembro de 1996.  
CHOI, HWAN; SONG, JUHYUN; PARK, GUIYEON; KIM, JONGPIL. Molecular Neurobiology, 2016. doi: 10.1007/ s12035-016-0274-8

CORSELLO, CHRISTINAM. Early Intervention in Autism. *Infants & Young Children*, Vol.18, No. 2, pp.74–85, 2005.

EIKESETH, SVEIN. Outcome of comprehensive psycho-educational interventions for young Children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, v.30, pp.158–178, 2009.

GALANTE, Andréa Pólo; COLLI, Célia. Desenvolvimento e aplicação de um questionário semi quantitativo de frequência alimentar on-line para estimar a ingestão de cálcio e ferro. *Rev. bras. epidemiol. SãoPaulo*, v.11, n.3, p.402-410, Sept.2008.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4.ed. SãoPaulo: Atlas, 2008.

LOVAAS, O.; ACKERMAN, A.B.; ALEXANDER, D.; FIRESTONE, P.; PERKINS, J.; YOUNG, D. Teaching developmentally disabled children: Themebook. Austin, TX: Pro-Ed., 1980.

NASCIMENTO, Gisele Soares Rodrigues. Método De Alfabetização Para Alunos Autistas (Mapa): Alternativa Da Clínica-Escola Do Autista. Niterói, 2016. Dissertação (Mestrado profissional em Diversidade e Inclusão)– Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, 2016.

NEVES, Anderson Jonas das; ANTONELLI, Carolina de Santi; SILVA, Mariana Giroto Carvalho da; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica brasileira. *Educ. rev.* [online]. 2014, vol.30, n.2, pp.43-70. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982014000200003>.



## **TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A INTERVENÇÃO TERAPÊUTICA OCUPACIONAL: UM RELATO DE CASO**

Gláucia Scholdz Rodrigues<sup>1</sup>

Gabriela da Cruz Campelo<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Terapia Ocupacional. TEA. Integração Sensorial. Atividades de Vida Diárias.

### **INTRODUÇÃO:**

Quando vamos ao dicionário e procuramos o significado da palavra normal encontramos a seguinte definição: “usual; regular; conforme a norma; exemplar.” (AURELIO, 2017).

Segundo Lima (2006), “a diversidade é normal da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam, ainda, diversidade biológica. Algumas dessas diversidades provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas (as comumente chamadas de “portadoras de necessidades especiais”).” (LIMA, 2006, p. 17 apud LINO, 2007). Então entramos em uma discussão infinita sobre o que é ser normal, qual conceito de normalidade o ser humano usa para dizer encaixar-se em um contexto de ser normal ou ser anormal.

Uma criança com autismo diagnosticado é anormal por diferenciar-se do resto de um grupo, considerado normal, no âmbito de possuírem algumas perturbações nos relacionamentos sociais e pelas suas especificidades?

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pelotas – glau\_22sr@hotmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul – gabrielaccampelo@gmail.com

Em 1943 Leo Kanner, psiquiatra austríaco, escreveu a obra “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”. Nela, descreveu um grupo de onze crianças que tinham em comum “um isolamento extremo desde o início da vida e um desejo obsessivo pela preservação da mesmice, denominando-as autistas” ele usou o termo “autismo infantil precoce”, já que esses sintomas apareciam ainda na primeira infância. Kanner observou que o grupo de crianças respondia de maneira incomum ao ambiente, incluíam maneirismos motores estereotipados, resistência à mudança ou insistência na monotonia, bem como aspectos não usuais das habilidades de comunicação, tais como a inversão dos pronomes e a tendência ao eco na linguagem – ecolalia. Ele contextualiza essas observações no desenvolvimento, assim como enfatiza a predominância dos déficits de relacionamento social e dos comportamentos incomuns.

Alguns tipos de intervenções vêm sendo usadas no tratamento do autismo infantil com a finalidade de promover uma participação mais consistente no seu meio de convivência, baseadas em diferentes orientações teóricas e utilizando diferentes técnicas. A Terapia Ocupacional vem se mostrando presente como uma dessas formas de intervenção.

Esse trabalho tem como objetivo mostrar os benefícios da Terapia Ocupacional em pacientes do Transtorno do Espectro Autista.

#### **METODOLOGIA:**

Este trabalho trata-se de um relato de caso. Paciente L., sexo feminino, 3 anos e 6 meses atualmente, veio acompanhada da mãe em busca do serviço de Terapia Ocupacional há um ano atrás, com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Mãe procurou o serviço relando dificuldade da criança em funções sociais, de autocuidado e aspectos sensoriais.

Dentre estas questões estava a dificuldade de ir à escola, de vestir o uniforme, bem como aspectos do banho, alimentação e uso de fralda, este até então apropriado para a idade. Foi realizada uma anamnese com a mãe, com perguntas abertas sobre a rotina da criança e seu desenvolvimento. Concomitante a isto foi aplicado o Inventário de Avaliação Pediátrica de Incapacidade (PEDI), versão brasileira adaptada. O instrumento PEDI fornece informações sobre o desempenho funcional de crianças com idades entre 6 meses e 7 anos e 6 meses. O teste fornece informações quantitativas sobre o desenvolvimento infantil e o processo de aquisição das habilidades funcionais e independência necessária para o desempenho de atividades e tarefas da rotina diária das crianças. Constituído por questionário estruturado pode ser administrado como entrevista ao cuidador da criança, observação direta, ou julgamento clínico de profissionais que possam responder aos itens. (24).

Na primeira avaliação L. teve como pontuação 40,3 em Área de Autocuidado, 28,5 em Área de Mobilidade e 44,2 em Área de Função Social.

Com os resultados das avaliações em mãos foi traçado o plano de tratamento. Este constituído em autonomia e independência da criança em seu



meio de inserção bem como os aspectos sensoriais. Os atendimentos deram-se duas vezes por semana em sessões de 45 minutos, na clínica de Terapia Ocupacional. Nesses atendimentos foram incluídos visitas à escola e atendimentos domiciliares.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO:**

Após a intervenção Terapêutica Ocupacional L. mostrou-se mais confiante para realizar as suas atividades de vida diária. Seu desempenho na escola melhorou, incluindo uso do uniforme que antes não aceitava. Sua participação social também teve avanços, agora festas de aniversários, apresentações da escola fazem parte de sua rotina, sem que haja desorganização. Em relação às atividades de vida diária, L. já toma banho com o chuveiro, antes só aceitava o uso da banheira e já está com auxílio mínimo para a realização desta atividade. Alimenta-se sozinha e senta-se à mesa com a família e não faz mais uso de fralda. Em relação aos aspectos sensoriais a criança já aceita todos os tipos de textura e aceita estar com os pés descalços, em diferentes tipos de terrenos.

Para a melhora na organização em casa, foi confeccionado um quadro de rotinas, com fotos da criança, onde, com auxílio de um adulto montava a rotina do seu dia, para auxiliar na sua organização.

O PEDI foi refeito após nove meses, e os resultados convergem com os resultados descritos anteriormente, a evolução da paciente. Pontuação 40,8 em Área de Autocuidado, 32,3 em Área de Mobilidade e 50,2 em Área de Função Social.

## **CONCLUSÃO:**

As contribuições da Terapia Ocupacional no tratamento do autismo infantil se dão pelo ganho de uma participação mais ativa do paciente nos ambientes em que vive, promovendo resultados positivos no que diz respeito à aprendizagem, autoestima, autoconfiança, independência e interação social, como podemos perceber nas intervenções aplicadas no caso de L.

É notória a necessidade dos atendimentos da Terapia Ocupacional, pois esse profissional leva em conta as necessidades e capacidades físicas, sociais, emocionais, sensoriais e cognitivas. Segundo LEITE (2016), “um papel muito importante é também avaliar e intervir nos distúrbios do processamento sensorial da criança. Isto é benéfico para remover as barreiras à aprendizagem. A Terapia de Integração Sensorial (TIS) é baseada na suposição de que a criança pode ser “hiper estimulada” ou “hipo estimulada” pelo ambiente. Portanto, o objetivo da TIS é melhorar a capacidade do cérebro de processar informações sensoriais para que a criança funcione melhor em seus ambientes durante com a execução de suas atividades diárias.” Usada no tratamento de L. as técnicas de integração sensorial promoveram melhoras nos aspectos sensoriais do paciente.

## **REFERÊNCIAS:**

MATSUKURA, T.F. A aplicabilidade da terapia ocupacional no tratamento do autismo infantil. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**. São Paulo, v.6, n.1, p.25-p.47, 1997.

O papel do Terapeuta Ocupacional no tratamento do autista. **Transgênicos**. Crefito9 Digital, Cuiabá, 16 set. 2016. Acessado em 11 fev. 2017. Online. Disponível em: <http://www.crefito9.org.br/imprime.php?cid=1064&sid=320>

Por que a Terapia Ocupacional é importante para o autismo?. **Transgênicos**. Reabme Digital, Recife, 07 jan. 2016. Recursos. Acessado em 12 fev. 2017. Online. Disponível em: <http://www.reab.me/por-que-a-terapia-ocupacional-e-importante-para-o-autismo/>

Terapia Ocupacional no autismo. Qual a finalidade?. **Transgênicos**. Portal Educação, Campo Grande, 13 nov. 2013. Psicopatologia. Acessado em 11 fev. 2017. Online. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/psicologia/artigos/52189/terapia-ocupacional-no-autismo-qual-a-finalidade>



## **A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE UMA CRIANÇA COM SURDOCEGUEIRA CONGÊNITA**

Heniane Passos Aleixo<sup>1</sup>

Thaís Philipsen Grützmann<sup>2</sup>

Fabiane Carvalho Böhm<sup>3</sup>

Eixo temático: Processos, recursos e metodologia para Educação Inclusiva.

**Palavras-chave:** Surdocegueira. Família. Desenvolvimento.

### **INTRODUÇÃO:**

O presente relato é resultado de uma experiência vivenciada com uma aluna com surdocegueira congênita e sua família. Segundo Glat e Duque (2003), a família desempenha uma função fundamental no desenvolvimento da personalidade do indivíduo e no modo como se situa e interage na sociedade.

Regen (2006) e Glat e Duque (2003) refletem sobre o nascimento de uma criança com necessidades especiais dentro do contexto familiar e como isso significa a destruição das esperanças e expectativas gerando uma crise inevitável. Relatam que estudos mostram a dificuldade que médicos e profissionais encarregados têm de comunicar o diagnóstico, tornando a circunstância ainda mais desoladora para a família. Serpa (2006) diz que depois destes dolorosos momentos vêm as avaliações.

Glat e Duque (2003) relatam que chega um momento em que a família se depara com a realidade e se abate uma tristeza e sentimento de desamparo, que representa uma fase de luto. Mas que com o passar do tempo os pais começam a se relacionar com o filho “especial” e a incorporá-lo à vida

---

<sup>1</sup>Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – UFPel, heniane@bol.com.br.

<sup>2</sup>Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – UFPel, thaiclmd@gmail.com.

<sup>3</sup>Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – UFPel, fabianebohm@gmail.com

familiar, sendo esta a fase da aceitação.

Os pais na maioria das vezes tornam-se superprotetores para neutralizar seu sentimento de culpa, e acabam tomando atitudes inadequadas com o intuito de compensar sua impotência diante da situação. Regen (2006) aponta atitudes como ausência de limites, não confiança na possibilidade da criança, impedimento de experiências que possibilitem seu desenvolvimento, não perceber seu ritmo de crescimento infantilizando a criança, super estimar a capacidade da criança exigindo o que ela não é capaz de fazer provocando sensação de fracasso, frustração e ansiedade, subestimar a capacidade do filho criando insegurança, dependência e autoimagem negativa.

O papel dos profissionais é fundamental no apoio as famílias. Devem abrir espaço para que os pais tragam suas dúvidas, frustrações e ansiedades, levando em consideração que não só a criança é atendida, mas sua família também, onde é importante que se estabeleça uma relação de confiança mútua e de parceria.

Para ter êxito qualquer programa de atendimento deve contar com o apoio da família. Mostra-se necessário nestes atendimentos que o profissional reconheça a necessidade específica da clientela para poder estabelecer um programa de intervenção adequado e individual.

Maia (2004) aponta para o fato que a realização de orientação e atendimento ao surdocego, objetivando independência e autonomia, requer conhecimentos básicos e específicos em sistemas de comunicação individualizado e apropriado para cada surdocego. O sucesso no processo de desenvolvimento da criança com surdocegueira depende da interação entre profissional e família, para que esta possa ser orientada de que forma seu filho poderá aprender, como estimular a independência e autonomia e como lidar com situações de birra.

Para Munhóz (2003) o desenvolvimento global da criança está relacionado diretamente ao ambiente em que vive, e conclui que quanto maior for a participação da família mais eficientes serão os resultados na relação com a criança.

Considera-se então que a família de crianças com surdocegueira necessita de orientação e apoio sobre como contribuir para o desenvolvimento de seu filho. Para Farias e Souza, (2010) quando a família entende que seu filho surdocego tem necessidades específicas, conseguem visualizar neles capacidades que precisam de oportunidades para acontecer. Ainda segundo as autoras, as famílias poderão vislumbrar o futuro das crianças com surdocegueira e serem agentes ativos e transformadores nesse processo educacional, compartilhando experiências e contribuindo para o seu desenvolvimento integral.

## **METODOLOGIA**

A partir do exposto, o relato expõe como aconteceu o contato com a família da aluna com surdocegueira, a partir do ano de 2013. A referida aluna é surda e tem baixa visão e utiliza Libras em campo reduzido para comunicação. A autora conheceu a aluna na escola Louis Braille, onde a menina não tinha limites. Começou-se um trabalho de construção de regras e de comunicação, para que futuramente a linguagem fosse desenvolvida.

Desde o primeiro momento a professora contou com o apoio dos pais, principalmente da mãe que era quem acompanhava a menina aos atendimentos. Desde o primeiro momento em que a professora contou para a mãe as dificuldades que vinha enfrentando nos atendimentos, essa se colocou a disposição para auxiliar e também intervir quando necessário. A professora explicava para a mãe o problema que deveria ser resolvido e também como deveria proceder com a aluna para alcançar tal objetivo. Explicava para a mãe a importância de tais atitudes, e que se não fosse modificado tal comportamento da aluna os prejuízos futuros seriam certos. A mãe no primeiro momento, ainda muito insegura, aceitou o desafio e a partir dos primeiros avanços da filha começou a contar com o auxílio da professora para diversas situações do cotidiano, trocando ideias, pedindo sugestões e sempre contribuindo para o desenvolvimento global de sua filha. Neste mesmo período a aluna começou o atendimento também na Escola Especial Professor Alfredo Dub, para desenvolver a linguagem e comunicação. Os pais e a irmã procuraram a escola em busca do aprendizado da Libras. Sempre que possível todos participam das atividades da escola. A família está sempre procurando oportunizar momentos de aprendizagem e autonomia para a aluna.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A família tem um papel importante no processo de formação do caráter do indivíduo e contribui na sua formação. É indispensável o seu apoio a todo e qualquer momento, principalmente quando tem um filho com deficiência, no caso da aluna em questão, criança com surdocegueira, pois o estímulo desde cedo à língua de sinais, a coloca ativa no mundo da comunicação e oportuniza o desenvolvimento da aprendizagem.

## **CONCLUSÃO:**

Estamos vivendo um período onde o aluno com necessidades especiais possui direitos, entre eles, o acesso ao processo de aprendizagem de forma inclusiva, dando-lhes as mesmas oportunidades que qualquer aluno, porém dentro de suas especificidades e limitações.

A família é o elo entre a criança com surdocegueira e o mundo. A família é capaz de compartilhar experiências e ser agente ativo e transformador no processo educacional da criança. A família contribui juntamente com os professores para o desenvolvimento integral da criança.

## **REFERÊNCIAS:**

FARIAS; Sandra Samara; SOUZA, Márcia Murilo. Sugestões para os Lares e para as Famílias. In: MAIA, Shirley Rodrigues; ARAÓZ, Susana Maria Mana; IKONOMIDIS, Vula Maria (org.) **Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial**: sugestões de recursos acessíveis e estratégias de ensino. São Paulo, 2010.

GLAT, Rosana; DUQUE, Maria Auxiliadora T. **Convivendo com filhos especiais**: o olhar paterno. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro, 2003.

MAIA, Shirley Rodrigues. **A educação do surdocego**: diretrizes básicas para pessoas não especializadas. 81p. Dissertação. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2004.

MUNHÓZ, Maria Alcione. **A contribuição da família para as possibilidades de inclusão das crianças com Síndrome de Down**. 127p. Tese. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

REGEN, Mina. A instituição família e sua relação com a deficiência. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, n. 27, p.119-132, 2006.

SERPA, Ximena. **Manual para pais de surdocegos e múltiplos deficientes sensoriais**. São Paulo: Ciclo Gráfica e Fitolito, 2006.



## **AFETO E LIMITES: O PRIMEIRO CONTATO COM UMA ALUNA COM SURDOCEGUEIRA**

Heniane Passos Aleixo<sup>1</sup>

Thaís Philipsen Grützmänn<sup>2</sup>

Eixo temático: Processos, recursos e metodologia para Educação Inclusiva.

**Palavras-chave:** Surdocegueira. Regras. Limites. Afeto. Aprendizagem.

### **INTRODUÇÃO:**

O presente relato é resultado de uma experiência vivenciada com uma aluna com surdocegueira congênita. Este trabalho foi realizado na Escola Especial Louis Braille, a qual atende os deficientes visuais na cidade de Pelotas. Em 2013 foi o primeiro ano da autora atuando nesta escola e trabalhava com o apoio escolar das crianças com cegueira ou baixa visão. Com a chegada da aluna com surdocegueira à escola, a mesma foi direcionada aos cuidados da autora, por ser a única pessoa da escola que conhecia a Língua Brasileira de Sinais (Libras), pois esta aluna frequentava regularmente, também, a Escola Especial Professor Alfredo Dub, com foco no ensino de alunos surdos, e estava em desenvolvimento da sua língua. A aluna em questão é surda e tem baixa visão, e recebia atendimento nestes dois locais já que na cidade não há local especializado para atender pessoas com surdocegueira, pois esta é uma condição única.

Para Lagati (1995), a surdocegueira é uma condição que apresenta outras dificuldades além daquelas causadas pela cegueira e pela surdez. O termo hifenizado indica uma condição que somaria as dificuldades da surdez e da cegueira. A palavra sem hífen indicaria uma diferença, uma condição única

---

<sup>1</sup>Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – UFPel, heniane@bol.com.br.

<sup>2</sup>Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – UFPel, thaiscldm@gmail.com.

e o impacto da perda dupla é multiplicativo e não aditivo. A surdocegueira é uma deficiência única que requer um tratamento específico.

A surdocegueira é dividida em quatro categorias, determinadas de acordo com a condição da pessoa diagnosticada: indivíduos que eram surdos e ficaram cegos; indivíduos que eram cegos e ficaram surdos; indivíduos que se tornaram surdocegos em decorrência de alguma enfermidade; e indivíduos que nasceram ou adquiriram precocemente a surdocegueira, não tendo a chance de adquirir capacidades comunicativas, cognitivas e de linguagem.

Nos momentos do atendimento houve diversos questionamentos quanto ao como trabalhar com a aluna, já que a autora era professora do apoio e ela muito pequena, recém-feito 4 anos e ainda não tinha uma forma de comunicação. Percebeu-se que, como primeira ação, antes de qualquer tentativa de ensino, de estímulo ou interação com outros alunos, a menina precisava ter noções de limites e regras, pois tirava os objetos de seus lugares, cheirava-os e jogava-os no chão. Primeiramente deixou-se que ela fizesse o reconhecimento do local em que se realizariam os atendimentos, mas foi necessário começar a estudar e planejar os próximos atendimentos para atender as suas especificidades.

Segundo Maia, Araóz e Ikonmidis (2010), a criança surdocega, independentemente de sua etiologia, que apresenta perda total ou parcial da visão e da audição, geralmente apresenta dificuldades na hora de relacionar-se com seu meio, devido às limitações na hora da compreensão do que está acontecendo e do que tentam dizer-lhe.

Nos primeiros atendimentos realizados a aluna, quando contrariada, chutava, beliscava e cuspi na professora, não aceitava o “não” como resposta. Mesmo ainda estando em desenvolvimento da sua língua, a aula era sempre sinalizada, e embora ainda não houvesse compreensão, era explicado o porquê não poderia agir de tal forma.

Segundo Maia, Araóz e Ikonmidis (2010), comunicação é interação, é a troca de informações. Requer um transmissor e um receptor. E para que esta troca ocorra é necessária a comunicação. Para que uma comunicação ocorra é necessário um meio, seja através da fala, gestos naturais, expressão facial e corporal, sinais da língua de sinais, etc., para que a mensagem seja passada, interpretada e compreendida pelo outro. No caso desta aluna, sua forma de comunicação se deu por Libras em campo reduzido, ou seja, a língua de sinais é utilizada em um campo espacial e distância menor, conforme a necessidade da pessoa com surdocegueira.

## **METODOLOGIA**

Para criar situações de aprendizagem e atingir os objetivos propostos para a aluna com surdocegueira foi necessário primeiramente organizar o ambiente para recebê-la. Foram retirados da sala todos os estímulos que pudessem distraí-la, estabeleceu-se uma rotina nos atendimentos, foram



escolhidos materiais adequados para trabalhar especificamente com ela, foram feitas escolhas eventuais dos assuntos a serem trabalhados de acordo com os interesses da aluna.

A aluna sempre chegava aos atendimentos agitada, em alguns momentos agressiva, tentava fazer somente o que lhe agradava, não aceitava outras atividades e também ser contrariada. Nos primeiros atendimentos foi impossível realizar qualquer atividade, já que a aluna não queria respeitar as regras da sala.

Era então mostrado para a aluna um objeto do seu interesse, quando ela vinha buscá-lo, a professora o guardava e sinalizava que ela deveria sentar-se e aguardar para recebê-lo. A aluna tentava pegá-lo, chutando e beliscando, então a professora dizia que estava triste, que ela não poderia agir desta forma e que só receberia o objeto se sentasse. Neste momento era mostrada a cadeira e fazia-se o sinal de sentarem Libras. Qualquer atividade só era iniciada após a aluna sentar e acalmar-se.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Como resultados, a professora e a referida aluna criaram um vínculo afetivo que permanece até o presente momento. A aluna demorou algum tempo para adaptar-se às regras da escola e da sala de aula, mas a partir da construção de regras e limites foi possível começar o desenvolvimento das atividades pedagógicas e a aluna começou a ter aproveitamento nos atendimentos contribuindo para sua aprendizagem.

Este trabalho foi de extrema importância para todos os envolvidos já que a criação destes limites contribuiu para a construção mais efetiva da linguagem da aluna, já que naquele momento ela conseguiu parar para prestar atenção e ficava mais focada nas atividades propostas. A comunicação é fundamental, tanto dentro do ambiente escolar como na vida.

## **CONCLUSÃO:**

A conclusão é que alunos com surdocegueira têm condições para se comunicarem e aprenderem, dentro de suas limitações. Cada caso é um caso, e que a especificidade de cada sujeito deve ser descoberta diante do convívio e pistas dadas por ele e sua família. É fundamental o vínculo afetivo, para a construção do limite e da segurança do sujeito. Havendo respeito pelo próximo é possível desenvolver um trabalho efetivo e que contribua para o desenvolvimento global do sujeito com surdocegueira.

## **REFERÊNCIAS:**

LAGATI, S. Deaf-Blind or Deafblind International Perspectives on Terminology, p.306. **Journal of Visual Impairment & Blindness** – May-June 1995.  
Tradução: Laura L. M. Ancilotto, Projeto Ahimsa/Hilton Perkins, 2002.

MAIA, Shirley Rodrigues; ARAÓZ, Susana Maria Mana; IKONOMIDIS, Vula Maria. **Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial**: sugestões de recursos acessíveis e estratégias de ensino. Grupo Brasil, São Paulo, 2010.



## **UM ALUNO AUTISTA NA REALIDADE ESCOLAR DE PRESIDENTE FIGUEIREDO**

Jesseneide Sales Pereira de Souza<sup>1</sup>

Maria Roseane Gonçalves de Menezes<sup>2</sup>

Eixo temático: Investigações e vivências com pessoas que apresentam TEA

**Palavras-chave:** Educação; Autismo; Inclusão; Aprendizagem.

### **INTRODUÇÃO:**

Este artigo tem por objetivo descrever uma experiência pedagógica envolvendo um aluno que apresenta Transtorno do Espectro do Autismo (Síndrome do Autista – esse é o termo que utilizaremos neste artigo), matriculado no 1º. ano do Ensino Fundamental em uma escola do Município de Presidente Figueiredo no Estado do Amazonas.

Atualmente os professores tem vivenciado a presença de alunos com necessidades educativas especiais no espaço da escola e para enfrentarem essa realidade necessitam de qualificação profissional para que possam definir as práticas pedagógicas e as atividades sociais inerentes ao processo educacional de forma que todos os alunos, autistas ou não, tenham progressos esperados e definidos nos planejamentos escolares.

No que se refere ao município de Presidente Figueiredo – AM,

---

<sup>1</sup>Graduada em Pedagogia (2012); Especialização em Gestão Ambiental na Faculdade de Educação da Serra FASE (2011); Especialização em Metodologia do Ensino à Docência Superior Faculdade Metropolitana de Ensino FAMETRO (2012). [jesseneidepereira@hotmail.com](mailto:jesseneidepereira@hotmail.com)

<sup>2</sup>Doutoranda em estudo da Criança pela universidade do Minho, UMINHO-Portugal; Mestre em Educação pela UFAM (2005); Especialização em atendimento Educacional Especializado pela UFC (2011); Especialização em Psicopedagogia pela UFAM (1997) e Graduada em Filosofia pela UFAM (1991). Docente da FSDB [mariaroseanegm@mail.com](mailto:mariaroseanegm@mail.com)

questionamos: Será que os professores estão devidamente qualificados, conhecem sobre a síndrome do autismo e sabem como lidar com essas crianças? As práticas pedagógicas têm contribuído para o aprendizado dos alunos autistas? Família e demais funcionários da escola participam do processo ensino aprendizagem do aluno autista? Para respondermos a esses questionamentos, buscamos conhecer a realidade de uma Escola Municipal da área urbana do município de Presidente Figueiredo-AM, que atende a um aluno com transtorno do espectro autista.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa é qualitativa, realizamos uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo. A pesquisa de campo foi em uma escola municipal de Presidente Figueiredo-AM, da área urbana. Para a recolha dos dados recorremos a entrevista semi-estruturada e a técnica de observação.

Quanto ao sujeito da pesquisa, contamos com a participação de 01 (um) aluno que apresenta (Síndrome do Autismo), do sexo masculino, 7 (sete) anos de idade, matriculado no 1º. Ano do Ensino Fundamental, e 01 (uma) Professora, funcionária pública concursada, atua há mais de 05 (cinco) anos na escola, nunca teve experiência com alunos com necessidades educacionais especiais. Atribuímos aos sujeitos nomes fictícios de Paulo e Claudia.

Para a coleta de dados, recorremos a observação e a técnica de entrevista. Após a entrevista, realizamos a transcrição e recorremos a hermenêutica para a análise e interpretação dos dados e processadas as análises, construímos um texto analítico, envolvendo as falas dos envolvidos na pesquisa (pesquisador e entrevistado) e fundamentando com a fala dos grandes teóricos da área da educação inclusiva de forma a apresentar os resultados da pesquisa com a maior precisão.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Sobre as dificuldades de relacionamento com a criança autista a Professora expôs que o aluno é inteligente, porém quando contrariado gritava com todos e saía correndo da sala; outras vezes se escondia debaixo de sua carteira. Somente a atendia depois de falar com ele inúmeras vezes. Quando estava de bom humor, fazia todas as tarefas, participava das aulas e se saía muito bem, quando lhe era feita uma pergunta sobre o assunto explicado este respondia perfeitamente. Tinha fixação por carros, vivia fazendo desenhos de carros e caminhões. Camargo e Bosa (2009) colocam que as crianças autistas são mais difíceis de serem incluídas no contexto sócioescolar do que as crianças com outros tipos de necessidades e que isso se dá por causa da falta de preparo das escolas e professores.

Sobre a formação profissional da professora verificamos que não possui uma qualificação profissional voltada para o atendimento de casos com autismo e, portanto, verificamos que precisava despende um esforço maior devido à insegurança por não saber como enfrentar os imprevistos

comportamentais da criança. Figueira comenta que; “trabalhar com crianças “especiais” não requer uma especialização para reduzir ou por termo às suas deficiências, mas o aprimoramento do professor no ensino da aprendizagem para que ele seja capaz de identificar as dificuldades de seus alunos”. (FIGUEIRA, 2002, p. 76)

Claudia afirmou ter muita incompreensão dos funcionários da escola, de alguns professores e principalmente por parte dos familiares que quase nada conhecem sobre o problema que a criança apresenta. Cita a Professora Claudia que é visível que os funcionários não se emocionam e nem se interessam pelo Paulo. Desde o porteiro na entrada, merendeiras, pessoal administrativo lançam sobre ele apenas um olhar quase que piedoso, não possuem conhecimentos sobre as dificuldades da criança que lhes permitam compreender que eles fazem parte desse processo de inclusão e devem dar sua contribuição, obtendo uma maior interação com o aluno Paulo. Defense e Fernandes (2011) relatam que um dos maiores desafios da criança autista é o desenvolvimento da comunicação social. A comunicação é indispensável na vida humana através dela podemos nos comunicar com o próximo e a criança autista vive esse desafio, o que torna o seu mundo diferente.

Sobre as práticas pedagógicas inclusivas para o aluno autista, Claudia, disse não possuir muita variedade e opções de atividades específicas, pois não conhece sobre os métodos para o desenvolvimento de crianças autistas. Bridi (2006), diz que: “incluir o aluno autista no ensino regular requer adaptações, para inseri-los nas práticas educacionais e sendo feito de forma criteriosa e acessível a este aluno”.

## **CONCLUSÃO:**

A vida do aluno autista em Presidente Figueiredo não é das mais fáceis em virtude de vários fatores dos quais podemos citar: a falta de conhecimento da professora sobre esse transtorno, a falta de sensibilização por parte dos colegas de classe para respeitar as diferenças, a falta de interesse dos profissionais da educação que trabalham na escola para que possam colaborar com a professora no processo de inclusão, a falta de conhecimento por parte da família para acompanhar melhor o desenvolvimento escolar e necessidade do envolvimento de toda a comunidade escolar no sentido de entender que a educação inclusiva é de responsabilidade de todos.

É possível sugerimos algumas providências para o sucesso do aluno Paulo na escola, como providenciar a participação da professora em cursos de formação sobre inclusão escolar, isto é, investir em sua qualificação; promover debates e palestras sobre o transtorno do espectro autista para toda a comunidade escolar incluindo até a Secretaria de Educação, para familiares do autista e para o serviço de assistência social público que poderá contribuir com algum apoio específico que possa ser necessário para orientação e apoio médico-hospitalar.

## REFERÊNCIAS:

- BRIDI, F.R.S. **Um breve olhar sobre o início e a história da educação especial.** Revista Litterarius. V.5, n. 2 (jul/dez. 2006). Santa Maria: Biblos Editora, 2006.
- CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. Psicologia & Sociedade.** Porto Alegre, v. 21, n.1, p. 65-74, 2009.
- DEFENSE, Danielle Azarias; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. **Adaptação sócio-comunicativa e Autism Behavior Checklist: correlações com a evolução de adolescentes autistas institucionalizados.** Rev Soc Bras Fonoaudiol. São Paulo, v. 16, n. 3, p. 323-9, 2011.
- FIGUEIRA, Emílio. **Vamos Conversar Sobre Crianças Deficientes?** São Paulo: Memnon, 1993.



## **INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ALUNA COM AUTISMO E SÍNDROME DE DOWN: A EXPERIÊNCIA COMO PROFESSORA DE AEE**

Joíse de Brum Bertazzo<sup>1</sup>

Eixo temático: Práticas de Inclusão Escolar

**Palavras-chave:** Inclusão escolar. Atendimento Educacional Especializado. Comunidade escolar.

### **INTRODUÇÃO:**

O desafio relativo a efetivação do direito a inclusão escolar situa-se, hoje, sobre a qualidade dessa experiência.

No que se refere a inclusão de alunos com Síndrome de Down (SD), resultados satisfatórios no processo de aprendizagem estão associados a estratégias e instrumentos diferenciados que estejam em acordo com as particularidades de cada aluno (RODRIGUES, 2016). Em relação ao autismo também são apontados benefícios da escolarização em relação a ganhos referentes a habilidades sociais e cognitivas (HÖHER CAMARGO; BOSA, 2012). Por outro lado, são acusadas dificuldades nesse processo, geralmente associadas ao despreparo dos educadores (SCHMIDT et al., 2016).

Nos casos em que o mesmo sujeito apresenta ambas as condições, sua inclusão pode representar um desafio. No entanto, mediante condições adequadas, acredita-se que o processo inclusivo tende a ser satisfatório para todos os envolvidos. Objetiva-se, assim, compartilhar a experiência de atuação como professora de AEE no processo de escolarização de uma aluna com SD e autismo, apresentando e discutindo aspectos referentes ao percurso do diagnóstico preciso aos resultados de alguns meses de trabalho em colaboração com a comunidade escolar.

---

<sup>1</sup>joisebertazzo@gmail.com

## **METODOLOGIA**

Este trabalho consiste num relato de experiência que abrange o período de aproximadamente um ano letivo (9 meses incompletos no ano de 2015) de atuação na oferta do AEE, com uma aluna chamada Aquarela (nome fictício). Os dados são apresentados de forma descritiva.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Passados alguns dias do início do ano letivo, quando assumi 20 horas como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) numa escola estadual gaúcha, a equipe diretiva me descreveu quem consideravam ser o maior desafio da escola: Aquarela, a 'aluna Síndrome de Down' do segundo ano, com 11 anos, não alfabetizada, dependente de apoio para todas as atividades, que não falava e que, naquele ano, ainda não tinha ido as aulas pois não ficava na escola sem acompanhante.

Inicialmente Aquarela só permanecia na escola nos dias e horários em que eu pudesse lhe acompanhar. Fora isso era dispensada por sugestão da direção em concordância com a professora regente.

Convivendo com a aluna, percebi que tinha características espúrias a SD, como balançar lápis coloridos em frente aos olhos, enquanto produzia chiados e estalos com a boca, alimentar-se somente de arroz na hora do lanche, aceitara presença e contato físico de outros, mas não iniciar uma interação e evitar o contato visual, entre outros. Constatando que essas características se repetiam em casa, solicitei nova avaliação da aluna a um médico neurologista, a partir do que o diagnóstico foi atualizado: CID 10 -F84: Transtornos Globais do Desenvolvimento.

A partir de então, minha atuação tinha um direcionamento objetivo, assim como as orientações que eu podia fornecer aos profissionais da escola, pais e colegas, permitindo a compreensão de determinadas manifestações, favoreciam a adoção de estratégias de intervenção com maior probabilidade de efeitos.

Apesar das orientações, os envolvidos precisaram observar os primeiros avanços para se convencerem que Aquarela tinha capacidades e demandaram tempo para se encorajarem a iniciativas independentes de aconselhamento. Percebendo a dependência da professora e da própria aluna em relação a minha presença, por exemplo, estratégias sem discussão prévia se fizeram necessárias para que aquela se percebesse capaz de atuar sozinha com Aquarela, como a minha ausência na escola sem noticiá-la e sob solicitação de que não lhe avisassem antecipadamente, oportunizando a descoberta de que eu não era essencial em sala de aula.

A dependência em relação ao acompanhamento constante da aluna implicava na escassa participação da professora regente desde a proposição de atividades até mesmo a mediação na sua realização junto a Aquarela. Pimentel e Fernandes (2016) argumentam sobre o despreparo dos professores



para atuarem com alunos com autismo e destacam a necessidade de oferta de melhores instruções e mais apoio de outros profissionais. Sendo assim, o comportamento da professora tinha grandes chances de estar condicionado pela insegurança, já que a ausência de um colaborador provoca insegurança nos professores que encontram dificuldades de realizar seu trabalho, tendo em vista as situações que demandam conhecimentos específicos a respeito da necessidade apresentada pelo aluno incluído (MEIRELES, 2015).

O senso de auto eficácia de professores que atuam com alunos com autismo é abordado em alguns estudos e diz respeito a “um recurso pessoal que está relacionado à crença na possibilidade de poder organizar e implementar ações, influenciando a motivação e o bem-estar pessoal no seu trabalho” (SANINI; BOSA, 2015, p.8). Assim como o senso de auto eficácia é abalado por práticas pouco efetivas (SCHMIDT et al., 2016), nesse caso observou-se a sua ampliação quando os resultados começaram a se mostrar promissores e que abrangeram outros profissionais, a família e mesmo aos colegas.

Ao final do ano letivo, Aquarela apresentava diversos avanços, entre eles: permanecer durante todo o turno e dias da semana na escola sem aminha presença; começar a cuidar da sua roupa e higiene, embora as vezes precisasse trocar a roupa molhada por não querer ir ao banheiro fora do horário em que os colegas iam; utilizar lápis para finalidades convencionais; admitir sentar-se em carteiras diferentes com colegas distintos que lhe eram ótimos exemplos quando se fazia necessário um modelo para realização das atividades; verbalizar esporadicamente um ‘beeem’, acompanhado de palmas quando finalizava uma tarefa, imitando o ‘muito bem!’ que utilizávamos.

## **CONCLUSÃO:**

Esse texto pretendeu descrever a experiência vivida como professora de AEE com um caso específico, cujo contexto de atuação demandou estudo, persistência e habilidade interpessoal, mas que, pelos resultados do trabalho desenvolvido em conjunto, mereceu compartilhamento.

Ao encerrar, três principais aspectos precisam ser destacados. Primeiramente, a atenção as características do aluno e o diálogo com profissionais da saúde, pois o diagnóstico preciso se mostrou decisivo para o direcionamento das buscas por conhecimento dos profissionais da educação, viabilizando a adoção de estratégias em acordo com as peculiaridades do caso.

Em seguida, destaca-se os efeitos da colaboração de diferentes sujeitos da comunidade escolar, mediante orientações de profissional com conhecimento sobre o público da educação especial.

Por fim, conclui-se que os resultados alcançados dependeram das condições ambientais muito mais do que das condições do indivíduo.

## **REFERÊNCIAS:**

HÖHER, S. P.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v.28, n.3, p.315-324, 2012.

MEIRELES, C. Alves. *Análise da atuação docente no processo de aprendizagem do aluno com Síndrome de Down*. 2015. 83f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - Universidade de Brasília. Brasília.

PIMENTEL, A. G.FERNANDES, D. M. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. *Audiology - Communication Research*, 2014, v. 19, n. 2, p. 171-178..

RODRIGUES, E. A. S. Educação inclusiva para alunos com Síndrome de Down. *Rev. Ed. Popular*, Uberlândia, v. 15, n. 1, p. 107-116, jan./jun. 2016

SANINI, C. BOSA, C. A. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e auto eficácia da educadora. *Estud. psicol. (Natal)* [online]. 2015, v. 20, n.3, p.173-183.

SCHMIDT, C. et al. Inclusão Escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 18, n.1, p. 222-235, jan/abr. 2016.



## **CARACTERIZAÇÃO DO AUTISMO POR UMA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR: AS PERCEPÇÕES ASSOCIADAS AO TRANSTORNO**

Joíse de Brum Bertazzo<sup>1</sup>

Eixo temático: Sociedade e inclusão

**Palavras-chave:** Atendimento Especializado. Profissionais. Saúde. Educação. Percepções. Transtorno do Espectro Autista.

### **INTRODUÇÃO:**

As percepções de diferentes sujeitos envolvidos diretamente com o autismo configuram-se em conteúdo que requer investigação, tendo em vista o aprimoramento da qualidade das intervenções com esse público. Beck e Freeman (1993, p. 8) colaboram para o entendimento do significado e implicações da percepção sobre os sentimentos e comportamentos das pessoas:

A maneira como é avaliada uma situação depende, pelo menos em parte, das crenças relevantes subjacentes, as quais estão integradas em estruturas mais ou menos estáveis, denominadas “esquemas”, que selecionam e sintetizam informações. A sequência psicológica progride, pois, da avaliação para a estimulação afetiva e motivacional, e finalmente, para a seleção e implementação de estratégia relevante.

Sendo assim, em se tratando de autismo, “supõe-se que crenças sobre essa condição, sua origem e formas de intervenção, orientam maneiras de lidar

---

<sup>1</sup>joisebertazzo@gmail.com

com esses indivíduos”. (GOLDBERG, 2002, p. 18).

Diversas pesquisas têm se ocupado em estudar as percepções de sujeitos que se relacionam de forma pessoal ou profissional com pessoas com autismo, detendo-se majoritariamente a docentes, colegas de escola e familiares (SCHMIDT et al., 2016, KUBASKI et al., 2016, PIMENTEL; FERNANDES, 2014, MINATEL; MATSUKURA, 2015). Sendo assim, objetiva-se, nesse estudo, identificar e analisar as percepções sobre o autismo manifestadas por uma equipe de profissionais da Psicologia, Fonoaudiologia e Educação Especial envolvidos com o processo educacional de sujeitos com esse transtorno, refletindo sobre os possíveis efeitos de tais percepções.

## METODOLOGIA

Esse resumo trata-se do recorte de uma pesquisa qualitativa, sendo um estudo de casos múltiplos (Yin, 2005). O público alvo é um grupo de profissionais formado por membros da equipe do Núcleo de Apoio Educacional Especializado (NAE) de uma cidade gaúcha. O núcleo tem como objetivo proporcionar às escolas da rede municipal, atendimento especializado em áreas da saúde e educação e tem atuação tanto clínica quanto escolar, desenvolvendo ações diretamente com os alunos, com suas famílias e professores. Observa-se o perfil dos participantes na Tabela 1:

<b>Tabela 1 – Perfil dos participantes</b>		
<b>Nome fictício</b>	<b>Área de atuação</b>	<b>Local de atuação profissional</b>
P1	Psicologia	Escola
P2	Psicologia	Escola
P3	Psicologia	Escola
P4	Psicologia	NAE
P5	Fonoaudiologia	NAE
P6	Educação Especial	Escola
P7	Educação Especial	Escola
P8	Educação Especial	Escola e NAE
<b>Fonte: Elaborado pelo autor.</b>		

A coleta de dados ocorreu através de entrevista semiestruturada, sendo selecionado para análise o conteúdo advindo das respostas a pergunta: Quais as características/como é uma pessoa com Autismo?

O tratamento dos dados foi feito através de análise de conteúdo (BARDIN, 2009).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base na análise de conteúdo foram identificadas três categorias que englobaram quinze relatos. A primeira delas, Atributos Positivos, foi composta por relatos das características do autismo descritas como diferenças/dificuldades/limitações ou empobrecimento de habilidades, porém sem a conotação de impossibilidade/ausência/falta. A segunda categoria, Atributos Negativos, abrangeu relatos das características descritas como impossibilidade/ausência/falta/apatia com a conotação da presença de limitações intransponíveis. Por fim, a categoria Atributos Neutros compilou relatos das características do autismo descritas na forma de citação, sem conotação de possibilidade ou impossibilidade.

A categoria Atributos Positivos englobou 26% dos relatos analisados, sendo compreendidas manifestações como: *‘É diferente, mas se consegue estabelecer vínculo e ter comunicação.’* (P7).

A categoria Atributos Neutros teve a mesma proporção de relatos, podendo ser ilustrada da seguinte forma: *‘Se desestruturam ao sair da rotina com sons, ruídos[...]*’ (P6).

Já a categoria Atributos Negativos representou 46% dos relatos analisados, cujo teor é indicativo de percepções centradas na impossibilidade: *‘não tem necessidade de brincar com as outras crianças’* (P2); *‘ela não corresponde aos estímulos’* (P1); *‘São pessoas que precisam de ajuda permanentemente [...] a vida inteira’* (P6).

A partir do teor das percepções analisadas, podem ser pensadas hipóteses sobre possibilidades de seleção e implementação de estratégias por parte dos profissionais. Em se tratando de atributos neutros, compreende-se que o sujeito tem a escolha de investir ou não no desenvolvimento do aluno/paciente com autismo. Há diferença quando se trata de atributos positivos, podendo-se inferir que, ao reconhecerem possibilidades, os profissionais tendem a investir nelas. No entanto, quando se trata de atributos negativos, parece não haver motivos para investimentos que favoreçam a evolução da pessoa com autismo.

Conforme Tostes, Langame e Santos (2016, p.113), “é notória a importância do amparo ao portador e seus familiares através de uma equipe interdisciplinar capacitada que propicie um atendimento especializado.” O despreparo dos professores para lidarem com casos de autismo e para a necessidade destes “de melhores instruções e mais apoio de outros profissionais”, de forma a qualificar a educação desses sujeitos é destacada por Pimentel e Fernandes (2016, p.171). Uma vez que as percepções da equipe que deveria fornecer apoio a família e aos professores indicam uma descrença nas possibilidades do sujeito com autismo, pode-se inferir que a sua atuação poderá não proporcionar resultados promissores.

## CONCLUSÃO:

A partir do exposto, refletindo sobre os possíveis efeitos das percepções dos profissionais, aponta-se a necessidade de oportunidades formativas que considerem não apenas formação de professores, mas de todos os sujeitos atuantes no cenário que se desenha para o autismo. Além disso, destaca-se que não sejam considerados somente conhecimentos sobre o transtorno nas formações, mas também o enfoque das percepções dos participantes, buscando sensibilizá-los para uma compreensão que lhes permita reconhecer as dificuldades associadas ao autismo, mas sem deixar que estas embacem a percepção das capacidades dos sujeitos com esse transtorno, impedindo a visualização de estratégias que contribuam efetivamente para o seu desenvolvimento contínuo e ilimitado.

## REFERÊNCIAS:

- BARDIN, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BECK, A. & FREEMAN, A. (1993). *Terapia Cognitiva dos transtornos de personalidade*. Tradução de Fillman, A. E. Porto alegre: Artes Médicas.
- GOLDBERG, C. (2002). *A Percepção do professor acerca do seu trabalho com crianças portadoras de autismo e Síndrome de Down: um estudo comparativo*. 2002. 57 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) -Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- KUBASKI, C. et al. *Investigando a qualidade da inclusão de alunos com autismo nos anos iniciais*. In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd, 2015. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <  
<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-4422.pdf>> Acesso em: 22 fev, 2017.
- MINATEL, M. M. MATSUKURA, T. S. Familiares de crianças e adolescentes com autismo: percepções do contexto escolar. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 429-442, maio/ago. 2015.
- PIMENTEL, A. G. L. FERNANDES, F. D. M. *A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo*. Audiol., Commun. Res. [online]. 2014, vol.19, n.2, pp.171-178. ISSN 2317-6431. <http://dx.doi.org/10.1590/S2317-64312014000200012>
- SCHMIDT, C. et al. *Inclusão Escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas*. Revista Psicologia: Teoria e Prática, São Paulo, v. 18, n.1, p. 222-235, jan/abr. 2016.
- TOSTES, M. H. F. S. LANGAME, A. P. SANTOS, D. J. “O que eu penso quando eu escuto a palavra autismo?” Percepção de pais e profissionais em relação ao autismo. *JMPHC. Journal of Management and Primary Health Care*, v. 7, n. 1, p. 113-113. 2016.
- YIN, Robert. (2005) *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman



## **A ATUAÇÃO DO EDUCADOR ESPECIAL FRENTE A FORMAÇÃO CONTINUADA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO SEPÉ**

Jordana Lima de Moraes de Lima<sup>1</sup>

Elsa Maria Schirmann Gass<sup>2</sup>

Roberta Fruh Vieira<sup>3</sup>

Paula Vicentina Ferreira Machado<sup>4</sup>

Eixo temático: 02 - Formação de Professores para Inclusão

**Palavras-chave:** Educador Especial. Formação Continuada. Escola Inclusiva.

### **INTRODUÇÃO**

A atuação multifuncional do professor da educação especial, no contexto escolar, foi o fator que nos motivou a discutir suas multitarefas que abrangem desde o apoio às famílias, o atendimento educacional especializado do aluno até a articulação com os profissionais e professores.

Dentre as tantas tarefas contempladas pelo profissional da educação especial, destacamos a articulação entre professores e demais profissionais da equipe escolar, como tarefa primordial a fim de se estabelecer um ambiente educacional inclusivo.

Conforme Siluk ( 2011) “dessa forma, a escola enquanto palco responsável pelo processo ensino- aprendizagem, constitui-se em uma ferramenta que

---

<sup>1</sup>Educadora Especial/jozinhal@gmail.com

<sup>2</sup>Educadora Especial/ elsagass19@gmail.com

<sup>3</sup>Educadora Especial/ robertafruhvieira@gmail.com

<sup>4</sup>[Pedagoga/ paulavfmachado@gmail.com](mailto:Pedagoga/paulavfmachado@gmail.com)

possibilitará a adoção de um jeito diferente de pensar o aluno que tem dificuldades ou que supostamente não aprende”.

Baseado nas diferenças e singularidades do ambiente escolar, se faz necessário momentos de reflexão sobre as singularidades de cada aluno, buscando a construção de um ambiente educacional com profissionais comprometidos com a proposta inclusiva.

Segundo Orientações Gerais do MEC (2006), a formação continuada a ser realizada nas escolas, é uma oportunidade dos profissionais discutirem as necessidades da escola, aliando teoria e prática na busca de uma efetiva inclusão dos sujeitos.

A educação especial como um suporte da educação inclusiva configura-se como um dos caminhos para mudança do cenário escolar, exigindo um novo olhar sobre as deficiências. Segundo Mantoan (2003,p.24), a “inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

A fim de promover uma proposta inclusiva de articulação entre teoria e prática, superando estas fragilidades, baseada nas demandas das escolas do município de São Sepé, a equipe de educadores especiais propôs encontros pedagógicos nas escolas, voltados aos objetivos dos processos inclusivos de cada realidade escolar.

## **METODOLOGIA**

A partir dos encontros de estudos da educação de especial e do mapeamento realizado no ano de 2014/2015 para elaboração do plano municipal de educação, constatou-se a necessidade de propor no calendário letivo de 2016, encontros para qualificar a prática inclusiva nas escolas. Como forma de concretizar esta ideia, as coordenações de Educação Especial do Município de São Sepé, junto a Secretaria Municipal de Educação, em parceria com as escolas, propuseram que as educadoras especiais atuantes na rede, efetuassem um trabalho junto a gestão escolar e professores. Denominados “Momentos Pedagógicos”, esses encontros oportunizaram uma formação continuada focada na educação inclusiva. As formações foram previstas no calendário escolar de cada escola, com a periodicidade bimestral.

Inicialmente os encontros buscaram uma sensibilização de toda a comunidade escolar, mostrando a importância do papel de cada sujeito para efetivação de práticas inclusivas. Num segundo momento, foi realizada uma interlocução com os professores a fim de conhecer o público alvo incluído nas diferentes etapas de ensino, traçando um planejamento que contemplasse as necessidades de ensino. Posteriormente, as demandas diagnosticadas nas escolas foram levadas ao conhecimento da secretaria de educação, onde se evidenciou uma demanda expressiva de crianças com transtorno do espectro autista incluídas na rede municipal.



## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A ideia da articulação com os docentes através destes encontros, tornou-se uma política de formação docente da rede municipal de ensino de São Sepé, promovendo a continuidade dos processos de inclusão escolar que vem qualificando o ensino dos alunos público alvo da educação especial incluídos nas escolas.

Conforme Vaz (2013 apud Garcia & Michels 2014, p.403), “o trabalho do professor do AEE gira em torno de uma gestão dos processos de inclusão escolar e de um trabalho técnico relacionado ao uso de recursos de acessibilidade. A questão pedagógica no sentido pleno parece ser secundarizada nas definições normativas sobre o AEE, denunciando a fragilidade da articulação pedagógica possível com a classe comum”.

Neste sentido, o trabalho desenvolvido conseguiu minimizar estas fragilidades, fortalecendo articulações necessárias para o sucesso deste processo inclusivo.

Assumindo um papel de mediador, o educador especial consegue para além do atendimento educacional especializado, promover a quebra de barreiras no ambiente escolar, vislumbrando uma formação continuada que qualifique as escolas e os sujeitos envolvidos, É notória a importância de se repensar tanto a formação profissional, que precisa ser contínua, como as estratégias utilizadas para inclusão dos alunos nas escolas. Para Silva (2012), ao fazer o planejamento de ensino, professores não podem esquecer de desenvolver atividades que tenham como objetivo encontrar o bom relacionamento, incentivando, valorizando e acolhendo as diferenças.

Importante ressaltar, que o professor da sala regular, também precisa se sentir acolhido, sendo a troca com o educador especial fortalecedora destes vínculos e favorece a qualidade do trabalho.

Na medida em que os encontros foram sendo realizados, várias dúvidas e inseguranças foram sendo atendidas, buscando sempre uma articulação propulsora nos espaços escolares.

Esses encontros qualificaram tanto a atuação dos professores na classe comum quanto os atendimentos educacionais especializados, resultado do trabalho de discussão e planejamento conjunto promovido nos encontros.

## **CONCLUSÃO:**

O processo de qualificação docente, através dos encontros de formação, melhorou a articulação entre o educador especial e os professores regentes das turmas, fazendo com que a tarefa mais desafiante do educador especial se concretizasse. Desafiante no sentido de que a articulação é dificultada no dia a dia do trabalho escolar em virtude das demandas de trabalho. Com esses momentos de formação continuada a articulação se tornou efetiva e os processos de ensino e aprendizagem qualificados. Esses momentos de estudo

se tornaram uma política de formação na rede municipal de São Sepé, contemplada no calendário letivo escolar. Através deste estudo e discussões, também foi evidenciado o expressivo número de autistas incluídos na rede, surgindo então a necessidade de maiores informações, e estruturas físicas e atitudinais para atender esta demanda. Neste sentido, no segundo semestre de 2016, formou-se um grupo de pais, profissionais, e professores da rede, com objetivo de estudo e luta por uma estrutura especializada para atender ao público autista que vem crescendo no município. A ideia do centro trouxe novas possibilidades e maior formação dos profissionais tanto a educação e saúde, buscando articular a nova proposta aos interesses das escolas que atendem esses alunos no âmbito educacional. Para os próximos anos, a ideia é manter estes encontros nas escolas e com a rede municipal, buscando sempre difundir informações, fortalecer parcerias e qualificar os profissionais que atuam na perspectiva inclusiva.

## REFERÊNCIAS:

- MEC. **Orientações gerais, catálogo 2006**. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog\\_rede\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf). Acesso em:  
16/01/17
- MEIRELLES, H. **Formação continuada na escola**. Disponível em:  
<http://gestaoescolar.org.br/conteudo/655/formacao-continuada-na-escola>  
Acesso em:06/01/17
- SILUK, A.C.P. **Formação de professores para atendimento educacional especializado**/ organização Ana Cláudia Pavão Siluk- Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2011.
- MANTOAN, M.T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** . São Paulo: Moderna, 2003.
- Garcia, R.M.C. e Michels, M.H. **Educação especial nas políticas de inclusão**: Uma análise do Plano Nacional de Educação. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 397-408, jul./dez.2014 . Disponível em:  
<<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 11/02/17
- Silva, A. M. **Educação Especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Intersaberes, 2012.



## **CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NA TERAPIA ASSISTIDA POR ANIMAIS: Um estudo piloto**

Juliana Corrêa Hertzberg<sup>1</sup>

Maria Teresa Duarte Nogueira<sup>2</sup>

Sabrina Capella<sup>3</sup>

Ana Laura S. Cruzeiro Szortyka<sup>4</sup>

Rita Morem Cossio Rodriguez<sup>5</sup>

Márcia Nobre<sup>6</sup>

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro do Autismo. Psicoterapia mediada por cães. Tempo de reação.

### **INTRODUÇÃO:**

Atualmente o trabalho terapêutico com animais pode ser definido em dois programas distintos a Atividade Assistida por Animais (AAA) e Terapia Assistida por Animais (TAA). Segundo a Delta Society, AAA é o desenvolvimento de atividades de entretenimento, recreação, motivação e melhora da qualidade de vida, enquanto que a TAA é uma intervenção direcionada, com critérios específicos, objetivos claros e é realizada por profissional da área da saúde. Esta última é focada no desenvolvimento e melhora de aspectos sociais, físicos, emocionais e cognitivos do indivíduo

---

<sup>1</sup>Acadêmica do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Pelotas-RS

<sup>2</sup>Psicóloga, Doutoranda do PPGV, professora do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Pelotas-RS

<sup>3</sup>Veterinária, Doutoranda do PPGV da Universidade Federal de Pelotas-RS

<sup>4</sup>Psicóloga, Dr<sup>a</sup> professora do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Pelotas-RS

<sup>5</sup>Bióloga, Dr<sup>a</sup>. Co-orientadora Professora do Curso de Biologia da Universidade Federal de Pelotas-RS

<sup>6</sup> Veterinária, Dr<sup>a</sup>. Orientadora do PPGV, professora do Curso de Veterinária da Universidade Federal de Pelotas-RS

envolvido no processo terapêutico e em ambas o animal é parte integrante do tratamento (CAPOTE, COSTA, 2011).

A observação da influência positiva dos animais com pessoas portadoras de déficits mentais foi documentada pela primeira vez na Inglaterra quando pacientes foram incentivados a escrever, ler e se vestir com o auxílio de animais domésticos, além de programas de caridade que também salientavam que as presenças de animais em hospitais para transtornos mentais promoviam uma atmosfera mais leve. Nos Estados Unidos, em 1944, cães foram inseridos terapeuticamente no hospital da Força Aérea Convalescente para estimular o bem estar dos internos (DOTTI, 2005). Outro importante documento relatando uma intervenção terapêutica com animais foi a de Boris Levinson. O psiquiatra tratando um menino de nove anos de idade concluiu que a presença do cão como co-terapeuta estabeleceu um clima de confiança e ajudou a desenvolver um sólido relacionamento com a criança (EGGIMAN, 2006).

No que tange a estudos com pessoas autistas, existem várias pesquisas realizadas em outros países. Um estudo citado por Muñoz e Roma (2016) desenvolvido por Redeker e Goodman (1989) objetivou descobrir se um cão seria um auxiliar útil em sessões com crianças autistas e este estudo demonstrou que a Terapia Facilitada por cães poderia ser usada para ajudá-las a interagir com outras pessoas.

Dotti (2005), relata sobre um estudo realizado com crianças autistas. Em 1999 a U.S. Pet Industry's Foundation e a Pet Care Trust lançaram um estudo para quantificar e compreender os efeitos da TAA com cães, comparando outros tipos de terapias tradicionais e os resultados indicaram que as crianças pareceram mais receptivas brincando com os cães, mais atentas e sorrindo mais na presença desses cães. Parece que, quando estão com os cães, mostram um nível maior de atividade, focada no interesse pelo ambiente.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de um estudo piloto com 12 crianças na faixa etária de três a seis anos, do Centro de Atendimento ao Autista Dr. Danilo Rolim de Moura-Pelotas/RS. Estas foram divididas em dois grupos de diagnóstico comparável. Um grupo chamado de grupo experimental, onde foram trabalhadas com a inserção do cão e o outro chamado grupo de controle trabalhado sem a inserção do cão. Os resultados obtidos neste estudo piloto foram tabulados e analisados de maneira inferencial, e a diferença entre as médias do tempo de reação foi utilizado o teste Mann Whitney. As diferenças significativas foram comprovadas através de um p-valor  $\leq 0,005$ .

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Este estudo piloto demonstrou alguns resultados, apresentados na figura 1, significativos de análise como o tempo de reação, ou seja, é o tempo que a criança manifesta para reagir diante de uma sessão de psicoterapia. O teste

Mann Whitney evidenciou diferenças significativas entre as médias de tempo de reação entre os dois grupos. As Crianças do grupo controle apresentaram uma média maior de tempo de reação à sessão em relação às crianças do grupo experimental ( $p \leq 0,005$ ). Segundo Muños e Roma (2016), existem pacientes autistas que são atraídos pelos cães e de imediato interagem, para outros o cão deva ser introduzido várias vezes na sessão até que a criança estabeleça uma interação com o animal.

Dentro deste contexto, podemos supor que a presença do animal contribuiu para uma imediata interação à TAA. De acordo com Friedmann, Katcher, Lynch, Messent, 1983; Myers, 1999 apud Dotti 2005, os animais são considerados de grande ajuda em uma psicoterapia, serão a ponte com o terapeuta e assim este poder alcançar mais rapidamente o paciente.

Percebe-se que a presença de um animal na terapia com crianças autista pode oferecer novo foco de atenção, possibilitando a modulação da ansiedade e a abertura da possibilidade de vinculação entre paciente e terapeuta, pois assim como os animais, o autista percebe o mundo em termos sensoriais, o que poderia facilitar interação (Muños e Roma (2016).

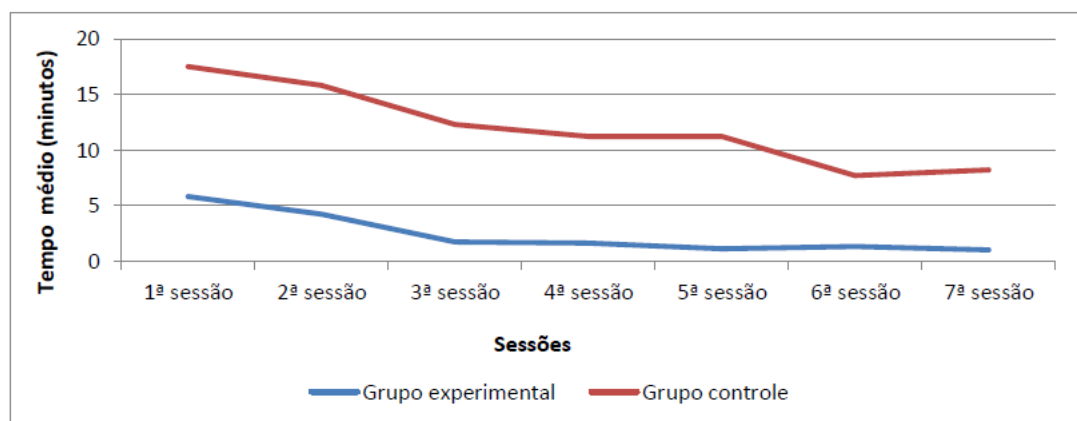


Figura 1: Demonstração do tempo de reação (média) de crianças com Transtorno do Espectro Autistas nas sessões de terapia com grupo experimental) e sem (grupo controle) a presença do cão como mediador no Centro de Atendimento ao Autista Dr. Danilo Rolim de Moura - Pelotas-RS

## CONCLUSÃO:

Concluindo, há numerosos benefícios potenciais de se implementar um programa de Terapia Assistida por Animais com crianças que apresentam o Transtorno do Espectro do Autismo. Essa abordagem terapêutica promove a socialização e afetividade através do contato direto entre criança-animal; facilita o desenvolvimento de vínculos e estimula a interação social, a sensibilidade, a coordenação motora.

A Terapia Assistida por Animais com crianças que apresentam o Transtorno do Espectro do Autismo facilita muito a criação de vínculo, o que posteriormente poderá se desenvolver com as pessoas que fazem parte do

contexto do autista. Pode-se afirmar que os cães terapeutas contribuíram muito para este estudo sem nenhum prejuízo ao seu bem-estar.

Sabe-se, que muitas outras questões, ainda terão que ser trabalhadas e acredita-se que através da TAA estas possam ser estimuladas de forma que com o passar do tempo se estabeleça aquisições funcionais significativas. Dessa forma, a TAA deve ser enfatizada, uma vez que provoca benefícios aos humanos e não prejudica o animal.

### **Referências Bibliográficas**

CAPOTE, P.S.O. e COSTA, M.P.R. Terapia assistida por animais: aplicação no desenvolvimento psicomotor da criança com deficiência intelectual. São Carlos: EDUFSCAR, 2011.

Delta Society. Standards of Practice in Animals Assisted Activity and Therapy. Washington: Renton; 1996. Disponível em: <http://www.deltasociety.org>.

DOTTI, J. Terapia e Animais. 1. ed. São Paulo: Noética, 2005.

EGGIMAN, J. Cognitive-behavioral therapy: A case report – Animal- Assisted Therapy. Topics in Advanced Practice Nursing e Journal. v. 6 (3), 2006.

Disponível em: [www.medscape.com/viewarticle/545439](http://www.medscape.com/viewarticle/545439).

MUÑOZ, P.O.L. e ROMA, R.P.S. Terapia assistida por animais e autismo. In: CHELINI, M.O.M. e OTTA, E. (coord). Terapia assistida por animais. São Paulo: Manole, 2016. p. 275-287.



## **Contribuições do uso de estratégias para a inclusão alunos com Transtorno do Espectro do Autismo nas aulas de Educação Física**

Juliana Silva dos Santos<sup>1</sup>

Calleb Rangel de Oliveira<sup>2</sup>

Siglia Pimentel Höher Camargo<sup>3</sup>

PBIP-AF/UFPEL

Eixo temático: Práticas de Inclusão Escolar

**Palavras-chave:** Autismo. Estratégias. Educação Física. Inclusão.

### **INTRODUÇÃO:**

Os alunos com Transtorno do Espectro do Autismo possuem comprometimento nas áreas de comportamento, comunicação e interação social, (DSM-V, 2014). Desse modo, exigem uma maior atenção dos professores, para que pensem sua prática através de intervenções e adaptações, na tentativa de incluí-los efetivamente nas aulas. A literatura internacional enfatiza a importância dessas práticas (MENEAR; SMITH, 2011), para promover a inclusão dos alunos com TEA nas aulas de Educação Física, a partir do conhecimento dos professores sobre as características dos seus alunos.

Com isso, o objetivo do estudo foi de elaborar uma intervenção pedagógica que auxilie os professores de Educação Física a promoverem a

---

<sup>1</sup>Universidade Federal de Pelotas - [juh\\_1.msn@hotmail.com](mailto:juh_1.msn@hotmail.com)

<sup>2</sup>Universidade Federal de Pelotas - [kaká\\_rangel@hotmail.com](mailto:kaká_rangel@hotmail.com)

<sup>3</sup>Universidade Federal de Pelotas - [sigliahoher@yahoo.com](mailto:sigliahoher@yahoo.com)

inclusão de seus alunos com TEA e verificar as contribuições desta intervenção para aumentar a participação dos alunos com TEA nas aulas de Educação Física e a frequência de interações com os colegas.

## **METODOLOGIA**

Para a realização do estudo, foram escolhidos 03 (três) alunos com TEA em situação de inclusão escolar nas aulas de Educação Física. Os critérios de inclusão no estudo foram alunos que possuísem diagnóstico médico de TEA e que se isolassem total ou parcialmente das aulas de Educação Física. Para isso, foi realizada uma intervenção com o intuito de investigar a sua eficácia em duas variáveis: 1) o tempo de engajamento do aluno com TEA nas atividades como propostas pelos professores e 2) frequência de interações dos alunos com TEA para seus colegas e professor. Através do método de pesquisa de caso único (Single Case Research), foi realizado um delineamento de bases múltiplas através de três participantes (Multiple Baseline Design across participants, ALBERTO e TROUTMAN, 2009), no qual são compreendidas duas fases: A- linha de base ou *baseline* (antes da intervenção) e B- período da intervenção. Foram elaboradas pequenas adaptações e estratégias em conjunto com os professores, que eram compatíveis com as dificuldades apresentadas pelos alunos com TEA nas aulas de Educação Física e com o plano de ensino do professor. Essas adaptações foram aplicadas na segunda fase (intervenção) e os dados das variáveis foram coletados para identificar possíveis mudanças.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os alunos participantes estavam matriculados em turmas de 3º e 4º anos da rede municipal de Pelotas-RS. Na fase A (baseline) o aluno 1 participava das aulas de Educação Física, porém em alguns momentos se distraía e abandonava a atividade que estava sendo realizada. Em algumas atividades ele não compreendia as regras e não realizava a atividade como proposta pelo professor. A interação dele com os colegas acontecia na maioria das vezes com as meninas, e de forma afetuosa.

Já o aluno 2, não participava regularmente, tinha preferência por atividades que não envolvessem interação com os colegas. Possuía grande proximidade pela cuidadora e respondia aos estímulos dela. O professor deste aluno foi substituído por um estagiário durante o estudo.

O aluno 3 apresentava muitas estereotipias principalmente com as mãos, tinha uma fala bem difícil de ser compreendida. Este aluno era acompanhado sempre por uma cuidadora, com quem interagia mais. Ele também tinha interesses restritos, como Homem de Ferro e Minions.

Durante a baseline, o participante 1 teve o tempo de engajamento decrescente, com média de 16,1 minutos. Este tempo já é bem significativo, considerando que o grau de autismo desse aluno é leve. O aluno 2, em fase de pré intervenção obteve dados estáveis, com a média 2,6 minutos de



engajamento nas atividades. O aluno 3, também obteve dados estáveis e baixos na baseline, com a média de engajamento de 0,24 minutos.

Na fase de pós intervenção, ou seja, a fase em que foram pensadas estratégias para que o aluno permanecesse mais tempo na atividade, realizando-a como proposta pelo professor, é possível perceber que todos os alunos tiveram aumento do tempo de engajamento nas atividades, com médias de 22,1 , 22 e 16,5 minutos, respectivamente.

Em relação aos dados obtidos para os três (03) participantes sobre a variável frequência de interação dos alunos com autismo para com os colegas e professor(a), os dados da baseline seguem decrescentes para o aluno 1, e estáveis a níveis próximos de zero para os alunos 2 e 3. A média do aluno 1 na baseline, foi de 17 interações; enquanto do aluno 2 e 3 foi de 1 e 1,8 interações, respectivamente. Percebe-se que na fase B, todos os alunos tiveram resultados positivos, ambos com aumento significativo no número de vezes que interagiram com seus colegas ou professor, com médias de 29, 6 , 17,5, e 22,6, respectivamente.

Para que o tempo de engajamento e a frequência de interações obtivessem um expressivo crescimento, foram pensadas práticas pedagógicas em conjunto com o professor de cada aluno, considerando as características e necessidades de cada um. Para os 03 (três) participantes as propostas tiveram em comum adaptações simples como, por exemplo: instruções curtas e objetivas sobre como realizar a atividade; demonstração antes de cada atividade; relembrar a orientação da atividade de forma curta; chamar a atenção do aluno quando sair da atividade e redirecioná-lo; incentivar os colegas a interagirem com ele; realizar algumas atividades em duplas; reforçar sempre que possível a realização do aluno. Porém, para o aluno 3 foram utilizados alguns recursos visuais e utilizado alguns de seus interesses restritos, afim de motivá-lo a participar da aula e interagir com os colegas e com o professor.

## **CONCLUSÃO**

Os dados obtidos revelam que as adaptações e estratégias pedagógicas pensadas a partir das especificidades de cada aluno, contribuem para o seu desenvolvimento e para a prática dos professores de Educação Física.

Com os resultados apresentados é possível compreender as mudanças que ocorreram no tempo de engajamento dos alunos nas atividades e no número de interações entre os colegas e professor.

É importante observar que a melhora nos índices das variáveis estudadas foi obtido através de intervenções e adaptações simples, que não exigem grandes mudanças na rotina das aulas e nem um grande esforço extracurricular por parte dos professores. Isso demonstra que a inclusão dos alunos com TEA pode ser mais simples e viável do que comumente se pensa, exigindo sobretudo a observação das dificuldades dos alunos, seus interesses

e motivações, para que os professores possam pensar as estratégias apropriadas para cada um.

#### **REFERÊNCIAS:**

ALBERTO, P. A.; TROUTMAN, A. C. **Applied Behavior Analysis for Teachers**. 8Th ed. Pearson, 482 páginas, 2009.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais-: DSM-5**. Artmed Editora, 2014.

MENEAR, K. S.; SMITH, S. Teaching Physical Education to Students with Autism Spectrum Disorders. **Strategies**, v. 24, n. 3, p.21-24, 2011.



## **Alunos com TEA nas aulas de Educação Física: desafios e possibilidades encontrados por professores**

Juliana Silva dos Santos<sup>1</sup>

Calleb Rangel de Oliveira<sup>2</sup>

Siglia Pimentel Höher Camargo<sup>3</sup>

PBIP-AF/UFPEL

Eixo temático: Práticas de Inclusão Escolar

**Palavras-chave:** Autismo. Educação Física Escolar. Inclusão.

### **INTRODUÇÃO:**

As leis vigentes estabelecem o direito de matrícula em situação de inclusão para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo que, conforme o DSM-V (2014), possuem dificuldades de comunicação, socialização e comportamento. A disciplina de Educação Física cumpre um importante papel no desenvolvimento dessas crianças e na inclusão delas na escola, pois apresenta objetivos que se destinam a promover o progresso nos aspectos sociais, comunicativos e comportamentais dos alunos (Tomé, 2007). Neste caso, o objetivo desse estudo é analisar o processo de inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física, verificando se os alunos com TEA participam das aulas e de que forma se dá essa participação, e nos casos de não haver participação, identificar as razões pelas quais isso ocorre. O estudo busca também conhecer as possíveis dificuldades enfrentadas pelos professores na tentativa de promover a efetiva inclusão dos alunos com autismo.

---

<sup>1</sup>Universidade Federal de Pelotas - [juh\\_1.msn@hotmail.com](mailto:juh_1.msn@hotmail.com)

<sup>2</sup>Universidade Federal de Pelotas - [kaká\\_rangel\\_@hotmail.com](mailto:kaká_rangel_@hotmail.com)

<sup>3</sup>Universidade Federal de Pelotas - [sigliahoher@yahoo.com](mailto:sigliahoher@yahoo.com)

## **METODOLOGIA**

Para alcançar os objetivos propostos, foi realizado um estudo qualitativo de caráter exploratório. Para isso, foram realizadas entrevistas com 10 professores de Educação Física de escolas da rede pública do município de Pelotas (RS) através de um roteiro semiestruturado com 16 questões norteadoras. Os professores deveriam possuir alunos com diagnóstico médico prévio de Transtorno do Espectro do Autismo em suas turmas. Para a análise de dados, foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Moraes (1999). As falas dos professores foram agrupadas em categorias, facilitando a análise e as inferências.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os dados obtidos foram organizados em categorias e subcategorias para auxiliar na compreensão e análise.

A primeira categoria trata sobre a formação dos professores, um assunto muito importante, principalmente quando se pretende desenvolver um trabalho inclusivo nas escolas. Observando as falas dos professores entrevistados, podemos destacar que dos 10 (dez) professores, 09 (nove) concluíram a licenciatura em Educação Física entre os anos de 1980 e 2000, justificando a falta de formação para trabalhar com inclusão e com crianças com algum tipo de deficiência relatada pelos professores, pois na época de suas formações, o tema da inclusão, principalmente sobre o Transtorno do Espectro do Autismo, não era discutido.

A segunda categoria se refere à participação dos alunos com TEA nas aulas de Educação Física. Sendo assim, pensando em cada aluno com TEA, pode-se observar que 05 (cinco) professores afirmaram que seus alunos com participam em algumas aulas ou atividades, mas que não é um hábito regular devido a aos interesses restritos dos alunos por atividades específicas, falta de motivação ou dificuldade de compreender as demandas exigidas nas aulas.

No entanto, 06 (seis) professores disseram que alguns alunos com TEA participam sim, em todas as aulas, porém, salientam que os alunos possuem algumas limitações por causa do transtorno e que realizam as atividades da sua maneira, no seu tempo. Ainda relacionado à participação, 02 (dois) professores relataram que alguns alunos com TEA não participam em nenhum momento das aulas, seja por dificuldades presentes no transtorno, como falta de interação social e comunicação ou também por desinteresse e desmotivação do aluno.

Para auxiliar no processo de inclusão dos alunos com TEA e a sua efetiva participação nas aulas de Educação Física, é fundamental que o professor consiga reconhecer as características de seus alunos, com isso, a próxima categoria reúne as características dos alunos com TEA, identificadas como desafios no que diz respeito à comportamento, interação social e comunicação.

Quando os professores foram questionados sobre o comportamento dos seus alunos com TEA, identificamos que a maior parte dos alunos tem dificuldade com rotinas, sensibilidade ao som, engajamento nas atividades, presença de padrões de interesses e atividades restritos.

Em relação a interação social dos alunos com autismo, 05 (cinco) professores relatam que os alunos possuem dificuldades em interagir de forma espontânea e recíproca, o que torna o trabalho difícil, pois a maioria das atividades das aulas de Educação Física exigem momentos de interação. Já os alunos que conseguem estabelecer uma boa interação, são os mesmos que participam das aulas.

No que diz respeito à comunicação dos alunos com TEA, 03 (três) professores informaram que alguns de seus alunos não se comunicam verbalmente em nenhum momento durante as aulas. Para os alunos que conseguem se comunicar, os professores relatam que essa comunicação não ocorre de forma regular e as vezes só com diálogos bem curtos.

Outra categoria trata do uso de estratégia pelos professores de Educação Física para facilitar a participação dos alunos com TEA nas aulas. Sete professores afirmaram que não utilizam nenhuma estratégia, seja por não sentirem necessidade ou por não conseguirem identificar alguma estratégia possível de ser implementada. Contudo, 03 professores revelam que conseguem realizar algumas adaptações nas aulas para tentar promover a participação de seus alunos.

Sobre planejamento de aulas e atividades, 06 (seis) professores informam seguir uma ideia central de trabalho, mas procuram adaptarem-se as condições oferecidas no momento da aula. No entanto, apenas 03 (três) professores salientaram que realizam planejamento e ministram suas aulas de acordo com seu objetivo.

Em relação aos aspectos influenciadores no trabalho com as crianças com TEA, os professores fazem considerações positivas e negativas. Os aspectos positivos estão relacionados com a presença do Atendimento Educacional Especializado e das cuidadoras na escola, e as relações de proximidade que o professor deve estabelecer com o aluno. Já os aspectos negativos estão ligados à falta de formação, a instabilidade do tempo e as más condições de espaço e as próprias características do transtorno.

Apesar de ser um trabalho difícil, muitos professores qualificam essa experiência como positiva e interessante, pois além de proporcionarem que seus alunos se desenvolvam, os próprios professores aprendem e tornam-se professores melhores. Percebendo a evolução de seus alunos, os professores valorizam a importância da inclusão escolar e classificam como gratificante.

## **CONCLUSÃO:**

Pode-se concluir que muitos alunos com TEA em situação de inclusão escolar participam ou têm condições de participar nas aulas de Educação

Física. Esse aspecto reforça a importância da disciplina para essas crianças e adolescentes e o quanto devem ser estimulados pelos professores. Além disso, observa-se uma preocupação dos professores em proporcionar uma inclusão efetiva e que isso acontece de forma lenta, mas com grandes avanços, como melhora no seu desenvolvimento, interação social e participação nas aulas. Identifica-se a dificuldade de alguns professores em pensar meios de adaptar atividades com o intuito de despertar o interesse e a motivação dos alunos em realizá-las. Diante disso, considera-se a importância de continuar estudando essas questões, pensando estratégias em conjunto com os professores e buscando alternativas para sua prática de modo que se possa auxiliar os alunos com autismo a ter uma participação e desenvolvimento mais efetivos.

## **REFERÊNCIAS:**

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais-: DSM-5**. Artmed Editora, 2014.  
MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.  
TOMÉ, M. Educação Física como auxiliar no desenvolvimento cognitivo e corporal de autistas. **Movimento e Percepção**, v. 8, n. 11, 2007.



## **TREINAMENTO FUNCIONAL NA MELHORIA DA QUALIDADE DE VIDA DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA**

Karoline da Silva Duarte<sup>1</sup>

Franciéle da Silva Ribeiro<sup>2</sup>

Bianca Pagel Ramson<sup>3</sup>

Alexandre Marques Carriconde<sup>4</sup>

Eixo temático: Intervenções com pessoas que apresentam TEA

**Palavras-chave:** Treinamento Funcional. TEA.

### **INTRODUÇÃO:**

Atualmente, a temática autismo vem sendo bastante comentada nos livros, revistas, e mídias. Em razão disso a sociedade está começando, ainda que de maneira restrita, a se interessar pelo assunto, mas, cabe salientar que ainda existe uma grande necessidade de se conhecer o TEA na íntegra, sua constituição social e as dificuldades com que as pessoas que o têm se deparam no decorrer de suas vidas (LEMOS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014).

Dessa forma o método do Treinamento Funcional foi escolhido com o princípio para aprimorar a capacidade funcional, ou seja, a habilidade de realizar as atividades de vida diária com mais eficiência destas crianças.

Entende-se como Capacidade Funcional (CF) a possibilidade que o

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pelotas karolinedsd@hotmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal de Pelotas francieledasilva9@gmail.com

<sup>3</sup> Universidade Federal de Pelotas biancaramson@gmail.com

<sup>4</sup> Universidade Federal de Pelotas amcarriconde@hotmail.com

indivíduo tem de manter suas habilidades físicas e mentais para viver de forma independente e autônoma. Em outras palavras, é a capacidade de realização de atividades básicas como as AVD (Atividade de vida diária) e as AIVD (Atividades Intervenientes de Vida Diária). (ROSA, 2003; OMS, 2004; BARBOSA, 2014).

Este estudo tem como objetivo relatar os efeitos deste treinamento nos aspectos motores, cognitivos e sociais em crianças com TEA, na melhoria da sua qualidade de Vida.

## **METODOLOGIA**

O trabalho se caracteriza como um relato de experiência das atividades realizadas no Projeto Carinho - Treinamento Funcional. As ações desenvolvidas nesse projeto baseiam-se na disciplina de educação física adaptada ofertada no 3º semestre no curso de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas. O objetivo dela é proporcionar a preparação de professores para trabalhar na inclusão de alunos com deficiência.

O projeto Carinho desenvolvido na ESEF-UFPeI promove aulas de treinamento funcional que são ministradas por discentes da graduação, mestrado e doutorado. As ações ocorrem na sala do projeto nos dias de terça-feira e quinta-feira, no horário das 9h às 11h e das 14h às 16h. Participam 13 alunos de ambos os sexos com idades de 10 a 12 anos. Os participantes foram selecionados através de contato com mídia, centro de atendimento autista e escolas especiais de Pelotas, sendo que além deste foi realizada entrevistas com os pais dos alunos.

O projeto dá ênfase na aprendizagem dos aspectos motores através do método de treinamento funcional. Durante as aulas são realizados circuitos, atividades isoladas e atividades em grupo visando aprimorar o desenvolvimento social, físico e cognitivo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Ao início das aulas do projeto os alunos mostravam-se inseguros quanto a mudança de rotina e início de novas atividades, além da desorganização e agravante das estereotípias, características da TEA. O projeto, ainda em andamento, apresenta resultados significativos no desenvolvimento destes alunos. Durante as atividades propostas em aula observaram-se algumas dificuldades no que se refere atividades básicas do cotidiano com limitações motoras como saltar, correr e equilibrar. No decorrer das atividades praticadas, como circuitos motores e brincadeiras, eles conheceram suas fragilidades e aumentaram a capacidade de conhecimento, buscando soluções para os problemas impostos pelas atividades.

As aulas eram desenvolvidas em 3 partes inicial, principal e final. Nas partes iniciais e finais eram desenvolvidas brincadeiras lúdicas, as crianças se divertiam durante essas atividades, porém elas não entendiam a finalidade da brincadeira, pois há pouca interação com os colegas devido a própria



deficiência. Os alunos demonstraram dificuldades em realizar atividades que envolviam membros superiores, nas atividades propostas pode ser observados que elas não sustentavam o próprio corpo. Em relação aos membros inferiores elas demonstraram menos dificuldades, nos exercícios que envolviam agilidades, elas desenvolviam bem a coordenação motora ampla.

Mesmo sendo um processo de adaptação a todos integrantes, um fator fundamental para a realização e sucesso das atividades, foi o apoio da família que demonstrou persistência e compreensão para a realização do treinamento funcional. Em entrevistas e conversas informais foi relatado que após o início das atividades os alunos melhoraram na qualidade de sono e redução das estereotipias, além da adaptação ter apresentado melhoras rápidas e significativas.

## **CONCLUSÃO:**

Por fim, conclui-se que as atividades dentro do projeto são fundamentais para os desenvolvimento pleno das crianças com TEA, pois permitem desenvolver autoconfiança e aspectos da socialização, além de engrandecer a formação acadêmica dos discentes de educação física, pois as atividades proporcionam uma busca de conhecimento além do ofertado pelo projeto e aulas convencionais.

A experiência prática proporciona conhecimentos indiscutíveis e ainda com a realização das aulas nota-se o empenho e comprometimento da família com o desenvolvimento e realização das crianças com autismo.

## **REFERÊNCIAS**

BARBOSA, B.R. ALMEIDA, Joyce Marques. BARBOSA, M.R. BARBOSA, L.A.R.R. Avaliação da capacidade funcional dos idosos e fatores associados à incapacidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 19(8):3317-3325, 2014  
LEMOES, E.L.M.D.; SALOMÃO, N.M.R.; AGRIPINO-RAMOS, C.S. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. *Rev. bras. educ. espec. Marília*, v.20, n.1, p.117-130, 2014.  
OMS, Organização Mundial da Saúde. CIF: Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde. Lisboa, 2004.



## **INCLUSÃO ESCOLAR E ENSINO COLABORATIVO**

Katiúscia Texeira Dias Ortiz<sup>1</sup>

Cláucia Honnef<sup>2</sup>

Eixo temático: Processos, Recursos e Metodologias para Educação Inclusiva

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar. Atendimento Educacional Especializado. Ensino Colaborativo.

### **INTRODUÇÃO:**

A educação vem sofrendo grandes transformações no decorrer dos tempos, principalmente no que se refere à educação inclusiva, onde se busca o desenvolvimento de ações no cotidiano escolar, que possam contemplar as especificidades de cada aluno, valorizando e respeitando a diversidade.

Essas mudanças estão determinadas nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, onde os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos sem distinção, garantindo uma educação de qualidade para todos os envolvidos no processo educativo (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2001).

Conforme a Declaração de Salamanca (1994), o princípio da inclusão escolar é o de que todos os alunos possam aprender juntos, independentemente de suas dificuldades e / ou necessidades especiais, assegurando um currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade.

Este artigo tem como enfoque a inclusão escolar e o ensino colaborativo,

---

<sup>1</sup>Centro de Atendimento Educacional Especializado Albanir Lorenciano Garrés (CRAEE) e Associação Educadora São Carlos -Katiusciasortiz@gmail.com

<sup>2</sup>Universidade Federal de Santa Maria - profclaucia@gmail.com

e visa elucidar os procedimentos a serem seguidos na elaboração de um estudo de caso na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), para que desta forma os professores envolvidos tenham um maior conhecimento sobre o aluno, conhecendo assim suas habilidades, capacidades e potencialidades, conseguindo assim traçar estratégias para realizar o ensino colaborativo.

Mendes (2006) apresenta o ensino colaborativo como um modelo de representação da educação especial onde o educador da SRM e o da sala regular dividem as responsabilidades de planejar, instruir e avaliar as instruções dos alunos promovendo assim práticas de inclusão aos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE).

Nessa perspectiva o ensino colaborativo visa o enriquecimento das práticas pedagógicas, através das dinâmicas propostas onde a parceria dos profissionais envolvidos é imprescindível para que se possam obter experiências bem sucedidas.

## **METODOLOGIA**

Este artigo é uma pesquisa bibliográfica a partir de referências nacionais envolvendo as ações necessárias na elaboração de um plano de desenvolvimento individualizado- PDI, o qual possibilita oferecer estratégias de ensino e aprendizagem adequadas as necessidades dos alunos com deficiência. Ainda, a partir do PDI é possível refletir a realização do ensino colaborativo nas escolas, sendo ele uma estratégia que potencializa o processo de inclusão escolar.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

As Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica destaca que o professor tem a função de elaborar e executar o PDI em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias, utilizando os demais serviços da saúde, assistência social, dentre outros, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade (RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009).

Sendo assim, antes de começar o atendimento dos alunos público alvo da Educação Especial o professor da SRM tem como incumbência realizar o estudo de caso.

Segundo Gomes et al. (2010) o estudo de caso se faz a partir de uma metodologia de resolução de problema, para identificar a natureza e buscar uma solução, ele deve ser realizado em colaboração com os professores do ensino comum e demais profissionais envolvidos no contexto escolar.

Após, a elaboração do PDI o professor do AEE já possui embasamentos suficientes para auxiliar o professor da sala comum a traçar as estratégias necessárias para melhor incluir o aluno na sala de aula.

Conforme Gately e Gately (2001, apud HONNEF, 2013) há três diferentes estágios de interação e de colaboração dos educadores no ensino colaborativo. No estágio inicial os professores comunicam-se na busca de estabelecer uma relação de parceria tentando compreender o desenvolvimento do processo para assim traçar as possibilidades necessárias para incluir o aluno no processo de ensino e aprendizagem e não ficar inerte neste primeiro momento. No segundo estágio procura-se o comprometimento de todos os envolvidos, nele a comunicação dos professores é mais frequente, aberta e interativa, possibilitando criar mais confiança entre ambos, proporcionando a colaboração. No estágio final há a interação e a comunicação aberta entre os professores, onde trabalham juntos.

Analisando os estágios de colaboração expostos acima é possível perceber que para alcançá-los é indispensável à colaboração e interação recíproca de todos os envolvidos na inclusão dos alunos com deficiência, a fim de que as estratégias pensadas se tornem efetivas e que possibilitem a aprendizagem.

Em concordância com Marin e Braun (2013) o objetivo da colaboração é combinar os saberes e as habilidades dos professores envolvidos, pois desta forma o educador da sala de aula colabora com conhecimentos disciplinares, expondo os limites que enfrenta para ensinar o aluno com necessidades específicas. Por sua vez, o professor especial contribui com propostas de adequação curricular, considerando as possibilidades, as situações de ensino, as metodologias, prevendo as estratégias necessárias e elaborando os recursos pertinentes visando o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, o ensino colaborativo visa estimular e enriquecer o aprendizado de todos os envolvidos, tornando-se um meio essencial para que os alunos público alvo da educação especial consigam ter as mesmas condições de aprendizagem que seus pares na rede regular de ensino.

## **CONCLUSÃO:**

Salienta-se que uma educação que busque a inclusão de todos, deve oferecer diferentes possibilidades de aprendizagens, de maneira que se atendam às necessidades específicas de cada aluno e também da turma, através de uma diversidade de recursos que irão potencializar as habilidades dos educandos, assim como auxiliá-los na superação de suas dificuldades.

Nesta perspectiva é primordial que aconteça o ensino colaborativo entre os professores envolvidos, repensando a prática pedagógica em busca da construção do conhecimento e de um currículo interdisciplinar, que oportunize aos alunos uma aprendizagem significativa.

Desta forma para que a educação inclusiva se concretize, é essencial um acompanhamento multiprofissional e um trabalho articulado entre os professores da sala de aula e do AEE, com participação dos gestores, visando desta forma o desenvolvimento integral dos alunos.

## REFERÊNCIAS:

- BRASIL, **Declaração de Salamanca**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Brasília: UNESCO 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**.
- GOMES, A.; POULIN, J.; FIGUEIREDO, R. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência intelectual**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial. Universidade do Ceará, 2010.
- HONNEF, Claucia. **Trabalho docente articulado: a relação entre a educação especial e o ensino médio e tecnológico**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2013.
- MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 49-64.
- MENDES, E. G. **Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar**. In: Manzini E. J (org). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE. 2006.



## **ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS DE ATENDIMENTO NA CONTEXTURA DA INCLUSÃO**

Kelson Oliveira da Rocha<sup>1</sup>

Vanessa Macedo Nogueira<sup>2</sup>

Prof. MsC. Claudenilson Pereira Batista <sup>3</sup>

Profa. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos <sup>4</sup>

MEC/SESU

Políticas Públicas de inclusão

**Palavras-chave:** Políticas Públicas. Altas Habilidades/Superdotação. Inclusão.

### **INTRODUÇÃO:**

Este trabalho propõe-se lançar luzes sobre a política de atendimento educacional de educandos com altas habilidades/superdotação - (AH/SD), considerando que tais indivíduos compõem o público alvo da educação especial, e que sob nossa leitura, não tem sido devidamente atendidos em suas necessidades educativas. O objetivo desse estudo consiste em analisar o atendimento educacional de educandos com AH/SD, no perímetro da educação inclusiva. A questão que norteia esse estudo é: Como o sistema educacional brasileiro está conduzindo a política de atenção aos educandos com AH/SD?

### **METODOLOGIA**

A metodologia adotada neste estudo, foi a base de consultas à teses, livros, periódicos, dissertações já publicados, portanto de domínio público, que

---

<sup>1</sup> UFAM - kelsonrocha.oliveira@gmail.com

<sup>2</sup> UFAM - vanessa.macedos2@gmail.com

<sup>3</sup> UFAM - batista.claudio@outlook.com

<sup>4</sup> UFAM - profalmerinda@hotmail.com

abordam o tema em tela com profundidade, além de documentos oficiais nacionais, de fonte secundária. Dessa maneira, para a redação final do texto, utilizamo-nos de dados qualitativos significativos sobre o tema, bem como de indicadores que evidenciam o aumento na identificação de educandos com AH/SD no Brasil, que nos permitiram fazer uma leitura no cenário escolar.

Após análise dos conteúdos acessados, fizemos nossa exegese para nossas considerações concludentes.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O que você pensaria sobre um menino com pouca escolaridade, de classe social baixa, com pernas tortas, que simplesmente gostava de jogar futebol? Um outro, negro, que gostava tanto quanto o primeiro, do mesmo esporte? Um menino que foi afastado da escola sob a acusação de não conseguir aprender? Tais casos são corriqueiros no cotidiano do mundo inteiro. Aparentemente, nada de excepcional. No entanto, se dissermos que tais personagens são respectivamente: o fantástico, Garrincha, Pelé, eleito o atleta do século XX e Albert Einstein?

Indivíduos com habilidades elevadas podem passar despercebidos no seio familiar, na escola ou em outros espaços, caso não haja um profissional capacitado a identificar essas características. O assunto é tema de políticas públicas, dada à relevância da questão.

A preocupação das políticas públicas com esse público só começa a ganhar força na década de 1970. Em 1971 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei nº 5.692/71), é a primeira a distinguir os alunos superdotados do antigo termo “excepcionais” utilizado na LDBEN de 1961, para caracterizar os alunos com Necessidades Educacionais Especiais e a determinar que esses deveriam ser alvos de tratamento especial de acordo com as normas fixadas pelos componentes conselhos de educação (BRASIL, 1971).

Na contemporaneidade, uma das maiores autoridades no assunto AH/SD, é Joseph Renzulli. Para Renzulli (1987), uma pessoa superdotada é aquela que apresenta três características simples: comprometimento com as tarefas; alto nível de criatividade e uma habilidade acima da média. A união dessas três áreas foi denominada por ele como a Teoria dos Três Anéis. Sobre as investigações desta área, o autor ressalta que geralmente, para demonstrar graus elevados de produção criativa, é necessária elevada inteligência, mas não necessariamente excepcional.

Segundo o decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011 os serviços de que trata o caput serão denominados Atendimento Educacional Especializado - AEE, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), em sua introdução diz que “a educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”.

De acordo com Freitas (2014), estima-se que 5% da população estudantil brasileira tenham AH/SD, o equivalente a 2,5 milhões de estudantes, no entanto, apenas 11.025 milhões de estudantes, ou seja, 0,44% de estudantes encontram-se devidamente identificados. Segundo a nota técnica nº 046 do MEC (2013), o maior crescimento de matrículas desses educando foi no período de 2009 a 2011 com mais de 5.500 alunos matriculados na rede de educação básica.

De uma forma geral, basicamente, duas questões envolvem a problemática no atendimento dos educandos com AH/SD: os processos adotados para identificação desses indivíduos e o atendimento de caráter suplementar previsto na legislação brasileira.

Para se alcançar a identificação, podem contribuir na indicação, professores, pais ou responsáveis e amigos próximos. A partir da identificação realizada por profissionais capacitados, a próxima etapa, é o atendimento para desenvolver as potencialidades identificadas.

Ainda paira no mito escolar alguns mitos acerca da pessoa com AH/SD, tais como: que toda a criança superdotada é alto suficiente; que toda criança superdotada serão adultos iminentes, etc. tais mitos comprometem o processo de indicação e de identificação desses indivíduos. Outro entrave para o bom atendimento aos educandos AH/SD são as salas de recursos com estruturas inadequadas e profissionais não qualificados. Assim sendo, o atendimento suplementar fica comprometido e o desenvolvimento das potencialidades se perde ao longo dos anos escolares.

Os resultados alcançados revelaram que o crescimento no número de alunos identificados AH/SD é gradual, mas lentamente avança; os mitos e a falta de profissionais habilitados para atendimento adequado, bem como estruturas deficientes do aparelho pedagógico do estado, são desafios ainda a serem superados.

## **CONCLUSÃO:**

Apesar de termos um acervo legal há décadas, ainda não conseguimos materializar aquilo que se desenhou no papel.



As deficiências de nosso modelo educacional, falta de vontade política, não permitem que consigamos atender adequadamente nossos educandos com potencialidades elevadas.

Enquanto em muitos países, os indivíduos com talentos diferenciados são muito valorizados, o Brasil não dispensa atenção especial a esses indivíduos, e muitos talentos são desperdiçados, e perdemos uma boa oportunidade para aproveitarmos tantas capacidades, que muito poderiam contribuir para o desenvolvimento de várias áreas do conhecimento.

O Brasil, ao consolidar todo o seu arsenal legal, estará concretizando o que todos nós esperamos, ou seja, reconhecendo os indivíduos com habilidades elevadas como patrimônio social.

## **REFERÊNCIAS:**

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. **Presidência da República**. Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011.

\_\_\_\_\_. **Nota Técnica**. Nº 046/MEC, BRASILIA, 2013.

FREITAS, S. N. (2014) **Altas habilidades/superdotação em pesquisa: um olhar dirigido**. In: Omote, A. A. S. Oliveira & N. C. N. Chacon (Orgs.), *Ciência e conhecimento em educação especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE

RENZULLI, Joseph S. **O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos**. Revista Eletrônica Educação. ano XXVII, n.1 (52), p.75 - 131, Jan./Abr. 2004.

Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/375/272>

>. Acesso em: 13 fev.2017.



## **UMA ANÁLISE DOS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À INCLUSÃO ESCOLAR**

### **EIXO – PRÁTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR**

Leonardo Cardozo Vieira<sup>1</sup>

Matheus Gonçalves Crochemore<sup>2</sup>

Alini Cabreira Corrêa<sup>3</sup>

**Palavras-chave:** Sentidos atribuídos; Inclusão Escolar; Docentes.

### **INTRODUÇÃO**

Pensar a inclusão escolar é uma necessidade educacional posta na realidade das instituições brasileiras. O presente relato apresenta um recorte dos resultados de uma pesquisa realizada com docentes da rede municipal de Arroio Grande/RS.

A pesquisa consistiu em compreender os sentidos que os docentes atribuíam à inclusão escolar, cujos resultados, na íntegra, foram apresentados à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica.

O trabalho ancora, teoricamente, o conceito de inclusão escolar na perspectiva de que todos/as merecem oportunidades e condições de se

---

<sup>1</sup>Licenciado em Biologia pela UFPEL, Especialista em Coordenação Pedagógica pela UFRGS e Mestrando em Ciências e Tecnologias na Educação pelo IFSUL. Professor da rede Municipal de Arroio Grande. E-mail: bio.leo.mat@gmail.com

<sup>2</sup>Licenciado em Educação Física pela UFPEL. Especialista em Ciências e Tecnologias na Educação pelo IFSUL. Professor da rede Municipal de Arroio Grande. E-mail: matheusgcrochemore@gmail.com

<sup>3</sup>Licenciada em Pedagogia pela UCPEL. Especialista em Psicopedagogia. Professora da rede Municipal de Pelotas. E-mail: alinicc4@gmail.com

desenvolverem e de se tornarem cidadãos/ãs (MANTOAN, 2003), cuja aplicação do termo (inclusão) “pode apresentar uma polissemia, pois tanto pode dizer respeito aos espaços onde ocorre (inclusão física, inclusão social, inclusão no mundo do trabalho, inclusão na escola...), quanto aos sujeitos aos quais se refere” (CARVALHO, 2006). Na mesma ótica, há uma referência ao termo “exclusão”, aqui apresentada nas palavras de Avelino da Rosa Oliveira (2008), professor da Universidade Federal de Pelotas, referindo-se “às minorias étnicas, ora aos segregados pela cor; por vezes aos desempregados de longa duração, outras vezes aos sem moradia [...], são os que não tem acesso à educação, à saúde, à previdência [...]” (p.181).

## **METODOLOGIA**

O cenário da pesquisa é uma escola municipal de ensino fundamental do município de Arroio Grande, situada há 33 km da sede, com oferta do Pré-Escolar ao 9º ano do Ensino Fundamental. No momento da pesquisa, a instituição contava com 128 discentes e 25 profissionais entre docentes e funcionários/as.

A pesquisa foi realizada de forma qualitativa, tendo como coleta de dados o questionário semi-aberto, a fim de conhecer opiniões, crenças, sentimentos ou situações (GILL, 1999). Os dados foram tabulados e analisados através do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), que segundo Lefevre e Lefevre (2006), utiliza os vários discursos individuais, dando origem a um discurso coletivo, na primeira pessoa, mantendo a maior fidedignidade dos dados.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Com a utilização do Discurso do Sujeito Coletivo, foram obtidos três discursos:

DSC 1: Inclusão como conceito amplo e para todos/as, DSC2: Inclusão arraigada à Educação Especial e o DSC3: Dificuldades para uma escola inclusiva.

Nesse relato, preferimos apresentar, como recorte da pesquisa, o DSC 2, justamente, por ter sido o mais enfatizado na questão: O que tu entendes por inclusão?

*“Compreendo por inclusão escolar a questão de buscar o ingresso dos discentes a quem sociedade exclui, que tenham problemas cognitivos ou físicos, ao espaço escolar, visando tornar possível o processo de ensino aprendizagem deste indivíduo, principalmente motoras ou intelectuais. Uma Escola inclusiva é aquela que tenha todos os requisitos para receber os alunos sem se importar com seu jeito: fisionomia, deficiência, dificuldade, tratando todos iguais, alunos, professores e funcionários. Inclusão escolar é tornar todos os lugares, espaços da escola aptos por toda a comunidade escolar, de portadores de necessidades especiais (cegos, surdos, autistas, cadeirantes), na Instituição escolar desde que esta oportunize a pessoa de interagir no meio em que vive, incluindo-os na escola regular, onde escola deve adaptar-se ao*

*aluno e não os alunos adaptarem-se a ela. Inclusão escolar para mim é dar a oportunidade para todas as pessoas e acesso a permanecerem na escola o tempo que forem necessários.” (DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO 2)*

Através desse discurso, cujas „falas” dos sujeitos estão ligadas à inclusão do ponto de vista da deficiência é possível chegar às seguintes premissas:

1. Inclusão como ingresso na escola pública e regular;
2. Inclusão como associação às deficiências físicas e cognitivas;
3. Inclusão como pressuposto pedagógico de adaptação às diversas deficiências.

Embora, as premissas estejam evidentes, o DSC se utiliza de uma expressão chamada “ancoragem”, isto é, quando um ou mais sujeitos utilizam-se de falas, que possam estar nos discursos de teóricos sobre a temática. No caso do discurso apresentado, gostaríamos de chamar a atenção para a expressão “escola deve adaptar-se ao aluno/a e não os/as alunos/as adaptarem-se a ela” é, justamente, uma das ideias de escola inclusiva trazida por Mantoan (2003), inclusão não é integração, há diversas interpretações para o processo de inclusão, que por vezes se confunde com integração.

A maioria dos sujeitos da pesquisa significaram a inclusão escolar do ponto de vista das deficiências, ou seja, ligada à educação especial, onde a legislação trata como Modalidade de ensino, cujas escolas tem cada vez mais aberto espaços para alunos/as com deficiências físicas e intelectuais.

## **CONCLUSÃO**

Não é novidade que enquanto na legislação vigora uma escola inclusiva, construtivista e para todos/as, muitos são os reais empecilhos para que a inclusão, de fato, aconteça.

A partir deste recorte da pesquisa é possível compreender um discurso bastante reproduzido nos ambientes escolares de que inclusão estaria bastante ligada à deficiência, principalmente física. Foi possível identificar que numa mesma instituição há diferentes significados dados à Inclusão Escolar, pois cada sujeito da pesquisa apresenta um contexto de vida, de formação, de valores e de crenças, que lhe são peculiares.

É bastante comum ouvirmos dos/as profissionais da educação o termo “alunos de inclusão como sendo para alunos/as com diferenças físicas.

A partir desse ensaio, cujo objetivo consistiu em analisar os diferentes significados que os/as docentes e funcionários/as atribuem à Inclusão escolar, foi possível compreender que, enquanto não se tiver a clareza do que realmente é a inclusão escolar e qual o seu real objetivo, dificilmente conseguiremos construir metas para uma escola inclusiva. Dessa forma, os resultados da pesquisa aqui descritos, explicitam a necessidade de que o

assunto “inclusão escolar” precisa ser mais refletido, contextualizado, e (re)significado com os/as profissionais da Educação.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 4. ed. Porto Alegre: Ed. Meditação, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LEFEVRE, Fernando e LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. **O sujeito coletivo que fala**. Comunic, Saúde, Educ. jul/dez 2006; 10(20):517-24.

MINAYO, M.C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MONTOAN, M<sup>a</sup> Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Exclusão Social**. In: Dicionário Paulo Freire. Orgs: STRECK, REDIN, ZITKOSKI. Editora Autêntica. 2008.



## **EDUCADOR OU CUIDADOR? O ACOMPANHANTE DO ESTUDANTE COM AUTISMO EM INCLUSÃO NO BRASIL**

### **EIXO – POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO**

Lucelmo Lacerda<sup>1</sup>

**Palavras-chave:** Transtornos do Espectro do Autismo; Acompanhante; Inclusão; Educação;

Política Nacional de Educação Inclusiva.

### **INTRODUÇÃO**

A respectiva comunicação apresenta uma análise de um direito consubstanciado na Lei Berenice Piana à pessoa com autismo em situação de inclusão escolar, que é o acompanhante especializado, no caso de comprovada necessidade (BRASIL, 2012). Ao interpretar a lei no intuito de orientar acerca de sua aplicação, o Ministério da Educação, na Nota Técnica nº 24 informa que o acompanhante do estudante autista, referido no trecho supracitado, deve ser apoio às tarefas de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção (BRASIL, 2013). No decreto 8.368, de 02 de dezembro de 2014, que regulamenta a lei do autismo, reafirma-se o acompanhante para o “apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais” (BRASIL, 2014).

Neste artigo, investigamos a interpretação do MEC no que tange ao papel a ser desempenhado pelo apoio especializado ao estudante com TEA na inclusão escolar. A partir da bibliografia pertinente ao tema, questionamos se existem outras possibilidades interpretativas para o dispositivo legal.

Os objetivos específicos são promover a interpretação do dispositivo em tela conforme as perspectivas hermenêuticas mais prestigiadas e adequadas; analisar o enfoque educacional sobre a figura do “acompanhante especializado” e analisar os impactos sobre a norma da regulamentação

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela PUC-SP e Pós-Doutorando em Educação Especial pela UFSCar.

promovida pelo Poder Executivo;

A hermenêutica jurídica é recorrentemente utilizada pelo judiciário para orientar as decisões acerca dos conflitos em torno da lei. Contudo, o caso que ora se apresenta é de natureza diversa, posto que a interpretação da lei foi realizada pelo Poder Executivo antes de qualquer apreciação exterior, primeiramente como Nota Técnica, apreciação casuística, “que se orienta no sentido de esclarecer dúvidas especiais, de caráter controversial ou não, que surgem quando da aplicação da lei, por parte dos aludidos órgãos, das normas gerais aos casos concretos” (FRANÇA, 1988, p. 25) e, posteriormente, no exercício de sua atuação regulamentar, que “se destina ao traçado de normas gerais como a grande massa dos decretos, portarias, etc., em relação a certas prescrições da lei ordinária” (FRANÇA, 1988, p. 25).

Nos dois procedimentos interpretativos apresentados, o Poder Executivo restringiu o “acompanhante especializado” (BRASIL, 2012) de que trata a lei a certas tipificações, quais sejam as de “apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais” (BRASIL, 2014), em linhas gerais, o acompanhante especializado foi normatizado alienado de quaisquer funções pedagógicas.

## **METODOLOGIA**

Compreendemos, pois, que em se aplicando o método histórico de interpretação, buscando as causas próximas (FRANÇA, 1988, p. 28) e ainda em uma interpretação sistemática e “feita em relação à própria lei a que o dispositivo se refere” (FRANÇA, 1988, p. 29), analisando o tratamento do tema do acompanhante na bibliografia propriamente educacional e explorando o vocabulário técnico-jurídico da lei, podemos aventar outras hipóteses compreensivas do texto legal.

Nesta toada, investigamos o complexo normativo que regula a Educação Especial: a) Constituição Federal; b) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; c) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; d) Lei Berenice Piana; e) Nota Técnica nº24 do Ministério da Educação; f) Decreto nº8.368/2014; e g) Resolução 04/09 do Conselho Nacional de Educação, e exploramos os limites e possibilidades dos acompanhantes do estudante com autismo na escola regular, em face das correntes mais prestigiadas na reflexão sobre a inclusão, quais sejam, o grupo da Inclusão Total (USP e UNICAMP), os adeptos da Docência Compartilhada e do Sistema de Bidocência (UFRGS e UFSCar) e os partidários do aplicador terapêutico de currículo comportamental a partir da Análise do Comportamento Aplicada (UFSCar e PUC-SP), buscando aplicar os métodos histórico e de interpretação sistemática na esteira do pensamento de Limongi França, buscando as causas próximas da aplicação da lei e explorando a bibliografia especializada sobre inclusão.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os modelos de inclusão baseados nos conceitos de Docência Compartilhada, Sistema de Bidocência ou de Currículo Comportamental/Aplicador Terapêutico seguramente apresentam-se como possibilidades bem defendidas na esfera acadêmica e reconhecida na esfera governamental em inúmeras experiências, como demonstra a bibliografia que apresentamos. A pergunta que nos resta é: porque a nota técnica e o decreto governamental não reconheceram a possibilidade de que o acompanhante previsto na lei do autismo fosse um apoio pedagógico? Ou ainda perguntamos: poderia a nota técnica e o decreto em questão ter delimitado tão estritamente o papel do acompanhante?

Em alcançando tamanho impacto na formulação das teorias de inclusão, pode-se dizer seguramente que o dispositivo legal, no escopo de uma interpretação histórica, pode compreender a ascensão dos modelos de apoio pedagógico como causa próxima do instituto do “acompanhante especializado” na Lei do autismo.

Conforme o parágrafo 1º do art. 211 da Constituição Federal, a União deve prestar “assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios” (BRASIL, 1988) e é isso que pretende fazer ao exarar a nota técnica 24 (BRASIL, 2014). Contudo, ao interpretar o diploma legal, o Ministério da Educação o viola e impõe sua própria perspectiva sobre a Educação Inclusiva, isto é, a propósito de interpretação da lei, o MEC propõe a limitação de sua eficácia.

A administração pública é guiada por uma inversão lógica do Princípio da Legalidade, que permite ao particular fazer tudo o que a lei não proíbe, mas o poder público, somente o que a lei expressamente permite (MEIRELLES, 2006, p. 88). A lei, portanto, possui imensa influência na administração pública e a causa fundamental dessa necessária relação é o controle democrático pelo qual a lei é aprovada. A Nota Técnica do Ministério da Educação, assinado pela Diretora de Políticas de Educação Especial, Martinha Clarete Dutra dos Santos, sem qualquer controle democrático, afasta o apoio pedagógico do horizonte de alcance da lei a partir da convicção do grupo que hoje hegemoniza do MEC, diretamente lastreado no pensamento da corrente que pode ser chamada de “Inclusão Total”.

Ao promover uma interpretação restritiva, para além dos trabalhos teóricos de um intelectual particular e para além de uma política de governo, o Poder Executivo Federal violou sua tarefa fundamental no exercício de seu poder regulamentar, que é a estrita obediência ao texto legal. Nas esferas em que se não possui controle democrático, isto é, na interpretação casuística e regulamentar, instituiu-se normatização contrária à lei.

Devemos nos perguntar se, ao limitar o “profissional especializado” acompanhante do estudante com TEA aos cuidados com comunicação, interação, alimentação e cuidados pessoais, o MEC e a presidência da república abusaram do poder.



Nos parece claro o intuito de promover uma interpretação restritiva da lei, fruto da mobilização política do movimento pelos direitos da pessoa com TEA e aprovado através do processo democrático, que esteja de acordo com as convicções pedagógicas do grupo que hegemoniza do MEC.

Ato contínuo, aplicando ainda uma segunda tentativa de interpretação ao dispositivo legal, recorreremos a uma interpretação sistemática da lei. Nesta esteira, nos aferramos ao antigo, porém atual ensinamento de que verba cum effectu sunt accipienda (a lei não possui palavras inúteis) (BRASIL, STF, 2009) devemos nos perguntar em que seria “especializado”(BRASIL, 2012) o sujeito responsável pelo “apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais” (BRASIL, 2014). Qual seria, pois, a formação do sujeito “especializado” em ajudar uma pessoa a se alimentar, ou interagir, se comunicar ou ter cuidados pessoais consigo? Podemos prescindir de formação para que alguém possa ser denominado “especializado”?

A atribuição legal da denominação de “especializado” não é clara no ordenamento jurídico brasileiro, uma vez que a “especialização”, como curso do Ensino Superior não constitui grau acadêmico. Não obstante, é bastante prestigiada esta denominação na esfera consuetudinária àqueles que realizam um curso de Pós-Graduação Lato Sensu, e a própria resolução que regulamenta o tema trabalha com essa nomenclatura quando considera tais cursos como “nível de especialização” (BRASIL, CNE, 2007).

Nesta seara, é preciso reconhecer que não há cursos de especialização que coadunem com as tarefas afirmadas ao “acompanhante especializado” na Nota Técnica 24 (BRASIL, 2013) ou no Decreto 8.368 (BRASIL, 2014), mas abundam os cursos que coadunam com a interpretação da lei como afirmação do direito do autista à Docência Compartilhada, o Sistema de Docência ou o Currículo Comportamental, estando os cursos correspondentes ao conhecimento requerido a esse sistema bastante consolidados (Psicopedagogia, Educação Especial, Educação Inclusiva, Análise do Comportamento, entre outros) e os conhecimentos adequados para o atendimento especializado para estudantes com deficiência tendo já sido listados na Resolução nº 04/2009, do Conselho Nacional de Educação, ao tratar do Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, MEC, CNE, CEB, 2009).

## **CONCLUSÃO**

Considera-se o papel que deve ser exercido pelo acompanhante da pessoa com autismo em sala de aula em condição de inclusão é um motivo de disputa e reflexão na esfera acadêmica, em que certa corrente diverge do exercício de um papel pedagógico por parte deste profissional e, outras correntes defendem a natureza pedagógica deste profissional sem, contudo, possuírem qualquer consenso sobre como exercê-lo.

Não obstante, o que Mendes (2006) chamou de radicalização do debate sobre a inclusão no Brasil se desdobra em implicações no processo normativo da Lei do Autismo que, em alheio ao controle democrático implicado no processo de aprovação do texto legal, impôs uma regulamentação restritiva da norma, afastando quaisquer possibilidades pedagógicas da função do apoio escolar.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, Decreto 8.368, de 2014, que regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
- BRASIL, Lei Nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.
- BRASIL, Nota Técnica Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012
- BRASIL, STF. HC: 91509 RN, Relator: Min. EROS GRAU, Data de Julgamento: 27/10/2009, Segunda Turma, Data de Publicação: DJe-027 DIVULG 11-02-2010
- PUBLIC 12-02-2010 EMENT VOL-02389-01<span id="jusCitacao"> PP-00165</span>
- BRASIL, CNE, CES. Resolução nº 1, de 08 de junho de 2007. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf) Acesso em 20/02/2016
- BRASIL, CNE, CEB. Resolução Nº 4 de 2 de outubro de 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf) Acesso em 20/02/2016
- FRANÇA, R. L. Hermenêutica Jurídica. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 1988
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf> Disponível em 01/02/2017



## **BARREIRAS E FACILITADORES PARA A PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA DE INDIVÍDUOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Luciana Maia Garcias<sup>1</sup>

Gabriele Radünz Krüger<sup>2</sup>

Amanda Franco da Silva<sup>3</sup>

Alexandre Carriconde Marques<sup>4</sup>

Investigações e vivências com pessoas que apresentam TEA

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista. Atividade Física. Barreiras

### **INTRODUÇÃO**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) trata-se de um distúrbio do desenvolvimento que cursam com padrões atípicos do comportamento, as características marcantes deste transtorno são basicamente no âmbito da interação social, comunicação e comportamentos restritos e estereotipados (SCHWARTZMAN, 2011). Existem características típicas e semelhantes, porém pode haver sintomas, intensidade e gravidade diferentes de um indivíduo para outro, ou seja, a caracterização deste transtorno é ilimitada, pois cada indivíduo age e possui características diferentes.

Nos últimos anos vem se observando um aumento significativo nos casos do TEA. Investigações no Brasil estimam um aumento dramático na incidência desta deficiência, atingindo a média de 40 a 60 casos a cada 10.000 nascimentos (SILVA, MULICK, 2009). Com o crescimento dessa população, consequentemente há um avanço nas pesquisas científicas buscando soluções para uma melhora na qualidade de vida desse público.

---

<sup>1</sup>Escola Superior de Educação Física, UFPel, lucianagarcias@live.com

<sup>2</sup>Escola Superior de Educação Física, UFPel, gabrielerk@gmail.com

<sup>3</sup>Escola Superior de Educação Física, UFPel, amandafrancodasilva@hotmail.com

<sup>4</sup>Escola Superior de Educação Física, UFPel, amcarriconde@hotmail.com

Os benefícios da prática de atividade física tratam-se algo sacramentado nos estudos científicos e para a população com TEA não é diferente. A atividade física pode propiciar uma mudança substancial em seu estilo de vida desses indivíduos, trazendo uma série de benefícios.

Existem diversos fatores que propiciam a prática de atividade física tais como a existência de locais que facilitam a realização da atividade física, influência dos amigos, clima, suporte social, e a influência familiar (JUNIOR, 2000). Da mesma forma, há fatores que podem corroborar ou dificultar a prática de atividade física do indivíduo com TEA. Enfatiza-se aqui a influência familiar, pois é através desta que muitas barreiras podem ser superadas..

## **2. METODOLOGIA**

O presente trabalho define-se como um estudo epidemiológico transversal. A

amostra do tipo intencional, composta por vinte e seis crianças e adolescentes com TEA, com idades entre dois e dezessete anos, residentes na cidade de Pelotas-RS. Os participantes foram recrutados no Centro de Atendimento ao Autista Dr. Danilo Rolim de Moura em Pelotas/RS.

Enquanto as crianças e adolescentes com TEA eram atendidas no centro, os familiares foram abordados na sala de espera, sendo convidados a responder um questionários por meio de uma entrevista. Foi realizada uma prévia explicação do objetivo do presente estudo e solicitado a assinatura do termo de consentimento.

Com base em instrumentos previamente utilizados e validados foi criado um instrumento adaptado às especificidades da presente pesquisa.

## **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Verifica-se que a maioria das crianças são do sexo masculino (88,5%) e de cor de pele branca (84,6%). Um pouco mais que a metade da amostra (53,8%) tiveram seu diagnóstico entre o primeiro e o terceiro ano de vida. Mais de 60% não tem nenhuma doença associada. Observa-se que 92,3% (n=24) frequenta a escola comum, mas apenas 53,8% (n=14) participam das aulas de educação física. Entre o número de indivíduos que participam da educação física na escola, oito precisam da presença de um cuidador. Em relação a atividade física no lazer, observa-se que 16 indivíduos (61,5%) realizam esta atividade de forma regular. As atividades citadas foram: psicomotricidade (n=7), natação e psicomotricidade (n=5), natação (n=2), programa segundo tempo (n=1) e balé (n=1). Foi encontrado uma associação significativa entre a atividade física desses indivíduos e sua participação nas aulas de educação física, ou seja, as crianças/adolescentes que fazem atividade física no lazer, participam das aulas de educação física ( $p=0,001$ ).

As barreiras mais citadas foram: ausência de projetos sociais para inserção da criança em programas de AF (84,6%); falta de dinheiro para

realizar atividades físicas (65,4%); não ter companhia dos amigos para realizar alguma AF (65%) e; preferência por realizar outras atividades (46,2%).

A maioria dos indivíduos da amostra (92,3%) frequenta escola comum. Nos dias atuais este número vem aumentando entre crianças com algum tipo de deficiência.

Alguns estudos têm demonstrado que com o envolvimento de toda comunidade escolar no processo de inclusão é possível verificar importantes ganhos para o desenvolvimento da pessoa com TEA incluída na escola comum. Estudo de Serra (2004), no qual buscou verificar os efeitos da inclusão em escola comum nos comportamentos de um menino de sete anos com TEA, através de uma avaliação escolar, familiar e da criança, comprovaram que a inclusão trouxe benefícios para ela. Mantoan (2015) diz que é necessário ressignificar o papel da escola com professores, pais e comunidades interessadas e instalar, no cotidiano formas mais solidárias de convivência. Refere-se também que são as escolas que tem de mudar e não os alunos, para que estes tenham assegurado o direito de aprender e estudar nelas.

Ao analisar as barreiras e facilitares, destaca-se que todos os familiares relatam mais de uma barreira para prática de AF, contudo as barreiras pessoais, foram mais prevalentes com as dificuldades financeiras para realizar alguma AF e o fato das crianças preferirem outra atividade.

Das barreiras ambientais, a mais citada foi a falta de projetos sociais próximos a residência, aspecto também encontrado nos estudos de Jung (2013) e Krüger (2015).

#### **4. CONCLUSÕES**

Com os resultados obtidos neste trabalho, pode-se perceber que ainda existem diversos fatores que dificultam a prática de AF de indivíduos com TEA.

Percebe-se que alguns casos, a importância que e os familiares dão para prática de AF não corresponde à realidade de alguns. Acredita-se que na sociedade como um todo o mesmo ocorre, ou seja, todos sabem que é importante, porém não procuram inserir tal prática no seu cotidiano ou no de seu familiar.

Percebe-se que a atuação dos pais é um aspecto muito importante na inclusão e AF desses indivíduos. Na maioria das vezes é através dos pais, que os indivíduos com TEA ganham maiores oportunidades e direitos. Acredita-se que com o aumento de oportunidades para prática de AF, participação efetiva nas aulas de educação física, mais estudos sobre o tema e familiares bem informados, seja possível aumentar o número de indivíduos com TEA ativos fisicamente.

#### **5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

JUNG, L. Atividades Diárias e Percepção de Barreiras e Facilitadores para Prática de Atividade Física de Pessoas com Déficit Intelectual, 2013  
Dissertação (Mestrado em atividade física e saúde) – Curso de Mestrado em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS.

JUNIOR, Aylton J. Figueira. Influência da família na atividade física de adolescentes. Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 0 , n. 4 , p. 28 43, jan./jun. 2000.

KRÜGER, G. R. Atividade física e barreiras em crianças com autismo em Pelotas. 2015. Dissertação (Mestrado em Atividade física, saúde e desempenho) – Curso de Mestrado em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS

MANTOAM, M.T.E. Inclusão escolar, O que é? Por quê? Como fazer? Ed. Summus. São Paulo, SP . 2015

SCHWATZMAN, J. S. Neurobiologia dos transtornos do espectro do autismo. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C.A. (Org). Transtornos do Espectro do Austimo. São Paulo. Menmnon Edições científicas, 2011, v.6, p. 65-111.

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



## **RELATO DE EXPERIÊNCIA: INCLUSÃO DE UM ALUNO AUTISTA: A INCLUSÃO É VIÁVEL EIXO - PRÁTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR**

Lucimar Romeu Fernandes<sup>1</sup>

**Palavras-chave:** Inclusão. Afetividade. Autonomia. Diálogo.

### **INTRODUÇÃO**

A respectiva comunicação apresenta a prática pedagógica realizada em uma sala de aula da Rede Pública Municipal de Ensino, numa turma de primeiro ano do Ensino Fundamental Séries Iniciais.

A escola tem como objetivo proporcionar um ambiente em que o processo ensino aprendizagem transcorra da forma mais adequada e que facilite a construção e reconstrução de conhecimento por parte do aluno.

O ingresso no primeiro ano é um marco na trajetória escolar, é nela e através dela que o aluno desvenda um mundo de novas oportunidades, independente de possuir ou não necessidades especiais e onde os pais e familiares criam numerosas expectativas.

[...] “aluno padrão” não existe: cada integrante deste cenário deve ser valorizado como é, e todo o processo de ensino-aprendizagem deve levar em conta estas diferenças. (SANTOS, 2008, p.12)

Quando soube que teria um aluno Autista tive sentimentos de euforia e medo ao mesmo tempo, pois o desconhecido nos traz diversas possibilidades, mas ao mesmo tempo era a oportunidade de colocar em prática tudo que havia estudado sobre o tema, em palestras, vídeos, cursos e nas leituras de artigos e livros, ou seja, um desafio a ser desbravado.

---

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia pela UFPEL/ Especialista em Educação UFPEL/ Especialista em Educação Especial Faculdades Dom Bosco/ Pós Graduanda em Neuropsicopedagogia Faculdades Dom Bosco.

Educação versus educação especial, elas se fundem em uma prática real onde o educador percebe o indivíduo e não o transtorno ou qualquer termo que o defina, vê apenas um ser humano. Uma prática onde devemos respeitar o aluno e lhe dar oportunidades de descobrir novos caminhos e formas de perceber e experimentar o mundo.

A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, (...) mas a aprendizagem ocorre, sempre. ABRAMOWICZ (1997, p.89).

## **METODOLOGIA**

A metodologia adota pela professora se baseou na construção da autonomia através do diálogo constante buscando que o aluno tivesse consciência de seus comportamentos e aprendizados, tendo como elo a afetividade, o que possibilitou maior interação entre o aluno e a professora criando uma cumplicidade e harmonia nas relações com a mesma e com os colegas e posteriormente com a escola como um todo.

Cada dia era um novo desafio a fim de conhecer este aluno e poder possibilitar a verdadeira inclusão na sala de aula, buscando a harmonia nas relações, bem como a cooperação dos colegas para quando houvesse comportamentos fora do padrão para a maioria da turma.

O diálogo e a rotina foram deixando o aluno mais seguro e confiando na professora e assim este foi se tornando integrado ao grupo, onde se via apenas uma turma de primeiro ano.

Os desafios foram diários, mas o conhecimento aliado ao perceber o outro como um indivíduo capaz de aprender e respeitando as suas limitações foram fundamentais para o sucesso deste processo de inclusão, pois tivemos grandes avanços nas relações sociais e na aprendizagem escolar.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Percebeu-se no transcorrer do ano que a interação e o aprendizado andavam juntos. Pois o aluno se sentia parte do grupo, bem como o grupo o via como apenas mais um colega. No início tive que trabalhar muito com as crianças sobre a questão das diferenças, que somos iguais e diferentes ao mesmo tempo, trabalhos através de diálogo, contação de histórias bem como trabalho de ciências sobre a germinação associando as diferenças.

Construímos um ambiente inclusivo onde cada criança respeitava as suas limitações e de todos os colegas, pois o processo de alfabetização ajuda neste trabalho, onde cada criança tem seu tempo para aprender a ler e assim conseguimos realizar atividades que colocavam o aluno fazendo sempre parte delas.



## CONCLUSÃO

A inclusão é possível, o conhecimento é essencial, mas na falta deste temos o bom senso e o respeito ao outro. Como diria Paulo Freire, nos construímos nas relações com o outro, no respeito, na amorosidade.

Por fim, percebe-se a importância de discutirmos mais sobre inclusão e de termos mais alunos incluídos no ensino regular, pois a verdadeira inclusão é esta onde o aluno tem o direito de conviver com seus pares como diria Mantoan, 2011. Bem como aprender e desvendar possibilidades novas em sua aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Jaqueline (org.) Para além do fracasso escolar. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- BRASIL, MEC, SEESP, **Ensaio pedagógicos - construindo escolas inclusivas.**
- I. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. 2005.
- BRASIL, MEC, **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade** / Organizadora, Berenice Weissheimer Roth.— Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006
- BRASIL, **LDB** (Lei Federal 9394/96).
- BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - Resolução CNE nº 02/2007.**
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Paz e Terra, 19ª edição, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 30.ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér: **O Desafio das Diferenças nas escolas.** 4ª edição. Editora Vozes, 2011.



## **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS: TRAJETÓRIAS DE DUAS PESQUISAS SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO PPGE/UFAM**

Maria Almerinda de Souza Matos<sup>1</sup>

Eixo Temático: Políticas Públicas de Inclusão

**Palavras-chave:** Políticas Públicas Educacionais Inclusiva. Transtorno do Espectro do Autista. Pesquisas.

### **INTRODUÇÃO:**

O objetivo deste artigo é apresentar as pesquisas do paradigma da inclusão escolar para o educando com Transtorno do Espectro Autista da Linha IV: Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

A educação na Região Norte, como em todo o país, emerge de atenção para que sejam oportunizadas a investigação e a atuação que possibilitem minimizar, atender e intervir nas necessidades que surgem na prática escolar.

A Pesquisa no *stricto sensu* em educação consiste numa ação de movimento contínuo e dialético de apropriação e reelaboração de saberes pedagógicos na experiência docente.

A atuação da Linha de Pesquisa tem sido precedida por princípios teóricos emanados da evolução conceitual e da definição de Políticas para a Educação Especial no Contexto Inclusivo, enquanto área de conhecimento e campo de atuação profissional, buscando contribuir para reflexões sobre as políticas públicas implementadas no Município de Manaus em atenção às

---

<sup>1</sup>Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Email: profalmerinda@hotmail.com.

peessoas com Transtorno do Espectro Autista, vislumbrando o desenvolvimento de suas potencialidades, sua inclusão no processo educacional e sua plena participação na vida social.

## **METODOLOGIA**

Para este estudo documental foram analisados os resumos de duas dissertações das mestrandas a partir da perspectiva qualitativa do materialismo histórico-dialético e descritivo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O grande desafio com que a pesquisa em educação especial no contexto inclusivo se defronta hoje é conseguir aliar a riqueza proporcionada pelo estudo em profundidade de fenômenos macrossociais, contextualizados, à possibilidade de transferência de conhecimento ou mesmo de hipóteses para outras situações semelhantes.

Mas para favorecer a aplicação dos conhecimentos produzidos pela pesquisa, estes precisam transcender o contexto ao qual se referem, proporcionando algum avanço teórico. A forma pela qual se evidenciará esse avanço vai depender do paradigma em que o pesquisador está operando, nesse contexto Cortella (2014) nos alerta:

“Na nossa área, o vocábulo “paradigma” vem sendo usado sem ter muita clareza do seu sentido original. Esta palavra tem dois termos de origem grega: o primeiro é para, que significa “ao lado”, e o outro é digma, que também quer dizer “mostrar”. Portanto, paradigma é “mostrar ao lado, isto é, indicar o exemplo, o modo de fazer, o modelo.”(p.9)

Focalizando este conceito na área da educação especial encontramos em Mantoan (2009):

“O caráter dúbio da educação especial é acentuado pela imprecisão dos textos legais que fundamentam nossos planos e nossas propostas educacionais e, ainda hoje, fica patente a dificuldade de se distinguir o modelo médico-pedagógico do modelo educacional escolar dessa modalidade de ensino. Essa falta de clareza fez retroceder todas as iniciativas que visam à adoção de posições inovadoras para a educação de alunos com deficiência” (p. 35).

Assim, seja testando previsões de uma teoria selecionada a priori, seja construindo alguma forma de teorização com base na análise interpretativa dos dados e em sua organização em padrões significativos que deem origem a novos conceitos e/ou revelem relações até então desconhecidas. Tanto uma quanto outra forma de avanço teórico, além de conferirem maior relevância ao estudo, contribuam para a acumulação do conhecimento na área.

O que estamos procurando enfatizar neste trabalho é o fato de que a relevância e confiabilidade das pesquisas em educação especial é condição

necessária, embora não suficiente, para que seus resultados possam contribuir para a maior eficácia da educação na cidade de Manaus-AM.

Insistimos na importância da teorização porque achamos que favorece a transferibilidade e a acumulação do conhecimento, o que lhe confere maior credibilidade, aumentando, assim, a probabilidade de que seja incorporado às práticas escolares. Não podemos esquecer que a construção do conhecimento é um processo de construção coletiva realizado ao longo do tempo, e o que nos cabe, como pesquisadores individuais, é fornecer os elementos que tornem possível a continuidade desse processo.

Por meio da pesquisa e da reflexão sistemática sobre a prática educativa criamos a possibilidade de transformar nosso trabalho, através de decisões mais justas, de ações sociais mais satisfatória e com mais possibilidade de desenvolver práticas realmente inclusivas.

Entendemos, que, nós professores orientadores na Iniciação Científica e em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* precisamos conceituar, o que entendemos por orientação, orientar significa, no contexto descrito, desafiar, convidar, motivar e não e não decidir ou impor formas de ser professor. Desafiam-se os graduandos, mestrands e doutorandos a manejar o conhecimento teórico-prático com autonomia e autocrítica.

Não basta sistematizar um projeto compartilhado para testemunhar nossa opção teórica. Precisamos fundamentalmente, ter coerência. Tal coerência é revelador através das nossas ações.

Temos nos empenhado, em todas as pesquisas por nós desenvolvidas/orientadas por uma compreensão ativa da realidade e também por um movimento visando processos de mudança que podem incidir tanto nos sujeitos participantes e no contexto pesquisado, quanto nos próprios pesquisadores.

## **CONCLUSÃO**

Em nossas pesquisas está sempre implícita essa compreensão ativa, mas não há explicitamente uma intervenção planejada. Ao procurarmos atingir os objetivos propostos, responder as questões formulada, estamos conscientes do processo dialético entre sujeitos que irá acontecer. Processo esse, que afetará de alguma forma seus participantes que provocará mudança, transformações nas pessoas podendo também interferir de alguma forma na realidade pesquisada. Estamos em nossas pesquisas muito mais interessados nesse processo e no que ele desencadeia do que em buscar resultados mensuráveis.

Em Manaus, a primeira dissertação sobre TEA foi realizada por Silva(2013), e a segunda foi por Vieira(2016), sendo a primeira no Estado do Amazonas a falar da inclusão educacional de crianças com TEA na Educação Infantil, ambas sob nossa orientação.

As pesquisas mostraram a crescente matrícula de crianças com TEA na Educação Infantil, nos anos de 2010 a 2015, com um total de 352 crianças matriculadas. Estima-se, segundo a Secretaria Municipal de Assistência Social e Direitos Humanos de Manaus, que no Estado do Amazonas tenha aproximadamente cerca de 20 mil pessoas com TEA, sendo que dessa demanda, 12 mil encontram-se na cidade de Manaus (SILVA, 2013).

Como resultados, as duas pesquisas mostram uma disparidade entre o que determina a Lei e o serviço educacional que está sendo ofertado para os educandos com TEA, como a falta de profissional de apoio especializado, a necessidade de construção de instituições de educação infantil com vistas ao atendimento do quantitativo de crianças estabelecidas no Plano Municipal de Ensino e a necessidade de formulação de políticas públicas efetivas para o serviço de estimulação precoce/essencial.

## REFERÊNCIAS:

- CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, escola e Docência**: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? . São Paulo: Moderna, 2003.
- SILVA, Raimunda Maria Moreira da. **Para Além do Discurso Oficial das Políticas Públicas**: Possibilidade de (Re)Pensar o Paradigma de Inclusão Escolar para o Educando com Transtorno do Espectro Autista na Cidade de Manaus. 2013. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus. 2013.
- VIEIRA, Gisele de Lima. **Políticas Públicas Educacionais Inclusivas para a Criança com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil na Cidade de Manaus**. 2016. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus. 2016.



## **FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ATUAM COM CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE IRANDUBA/AM**

### **EIXO - FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO**

Autor: Maria Francisca Braga Marinho<sup>1</sup>

Coautora: Maria Socorro Braga Marinho<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Educação Especial; Alunos com Necessidades Educativas Especiais, Inclusão.

### **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho tem como objetivo analisar a formação continuada de professores que atuam na inclusão de crianças com deficiência nos primeiros anos do ensino fundamental numa escola do município de Iranduba/Am. Se trata de uma pesquisa de doutoramento da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. É imprescindível o conhecimento mais aprofundado sobre o aluno com deficiência e sobretudo quão é importante a formação inicial e continuada de professores e o envolvimento da sociedade escolar sobre a diversidade, sobre a cidadania e sobre o respeito a todas as crianças com necessidades educativas especiais.

O tema desta pesquisa nasce de uma experiência profissional uma vez

---

<sup>1</sup>Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas/UFAM. Professora e Pedagoga da Secretaria Municipal de Educação de Iranduba/Am. Email: mfrf1976live@hotmail.com

<sup>2</sup>Especialista em Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Amazonas/IFAM. Graduada em Pedagogia pela Escola Batista do Amazonas/ESBAM Professora de Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Iranduba/Am. E-mail: help.braga@hotmail.com

que os anseios por melhorias não somente no campo da educação básica, como principalmente na modalidade da Educação Especial, nos fez ter um olhar mais aguçado ao nos depararmos com alunos de várias idades, com suas idades cronológicas, apresentando em sua conjuntura as várias deficiências, tais como: deficiência, intelectual, auditiva, física, visual, altas habilidades e superdotação, além das deficiências múltiplas.

Esses alunos vão à escola pelo menos para fazer parte de um contexto social infelizmente ainda limitado. Outra questão nos faz vislumbrar o cotidiano dos alunos que não apresentavam nenhum tipo de deficiência, que aprendem conforme o seu grau de aprendizagem, que apenas os empecilhos de aprendizagem se configura no sistema escolar de ensino. Nesse sentido surgem perguntas ainda sem respostas sobre a aprendizagem escolar do aluno com necessidades educativas especiais nas escolas públicas do município de Iranduba.

## **METODOLOGIA**

Na metodologia utilizamos a pesquisa qualitativa e está voltada para a organização de dados que permita refletir sobre a Educação Inclusiva e Formação de Professores, através de pesquisa de campo utilizando questionários semi-abertos, entrevistas semi-estruturadas com enfoque qualitativo, pesquisa documental e observação não participante.

Segundo Minayo (1994),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo nas relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (p. 21-22).

Considerando essa afirmativa da autora, acreditamos que nossa pesquisa irá contemplar este aspecto qualitativo, pois pretendemos fazer uma análise dentro dos critérios do método dialético, uma vez que este permite considerar vários olhares sobre o objeto estudado, onde o sujeito é visto como protagonista do seu meio, sendo capaz de modificá-lo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Percebemos a existência de um número significativo de crianças com necessidades educativas especiais. Muitas delas, na esperança de ser incluído no processo educacional, na escola regular.

A situação dessas crianças torna-se insignificante, até mesmo humilhante e desumana dentro da sociedade. Sociedade esta que não percebe suas capacidades como todo ser humano. Outro questionamento surgiu no decorrer desta pesquisa, a princípio queríamos saber: de que modo a

proposta de educação inclusiva no município de Iranduba está contemplado no currículo de graduação na formação de professores? Nas respostas de todos os sujeitos entrevistados, descobrimos que na formação deles, o tema Educação Especial foi abordado de forma geral, não contemplando especificamente assuntos referentes à esta modalidade de ensino.

Constatamos que no momento desta pesquisa, o município não apresentou nenhuma proposta definida de Educação Especial e de Inclusão. A ausência de informações específicas a respeito da educação especial e inclusiva na formação inicial e continuada de professores fere as normas vigentes do respeito à diversidade, deixando muitas lacunas no processo educacional dos alunos, seja ele diferente ou não.

## CONCLUSÃO

Considera-se a urgência em desenvolver políticas educacionais inclusivas capazes de promover ações que busquem integrar todas as ações que visem o resgate da cidadania, reconhecendo na diversidade o direito de ser diferente. Todas as pessoas que lutam pelo reconhecimento de seus direitos, tradicionalmente negados pelos grupos hegemônicos, encontrarão sempre, enormes obstáculos para terem “vez” e “voz”, e para concretizarem um processo de inclusão. Nossa sociedade, que tanto se vangloria de proclamar-se, democrática (SANTOS, 1998), ainda não se organizou para a inclusão, e, infelizmente, ainda não se concretizaram em nosso panorama político social, as políticas da valorização da diversidade e da diferença.

Não temos uma fórmula capaz de resolver os problemas educacionais de Iranduba, no que diz respeito à Educação Especial e Inclusiva. Sabemos, entretanto, baseado nas falas dos sujeitos que da forma como está ocorrendo o processo inclusivo dos alunos com necessidades educacionais especiais, não contempla o direito mínimo destes.

Somos instigados a sugerir a elaboração do Projeto Político Educacional para todas as escolas desde a sede do município à zona rural. Que a sociedade seja chamada a participar. Que os professores sejam mais valorizados, melhor qualificados com formação inicial e continuada, e que seja trabalhado nas escolas, temas específicos relacionados a Educação Especial e Inclusiva. Que o poder público constituído assegure nas políticas de inclusão, tais como as questões sociais que garanta o direito à todos, principalmente o respeito à diversidade e que promova a inclusão respeitando às diferenças.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. **Portaria n.º 1.793, de dezembro de 1994**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf> (acessado em 02/06/2006).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001.



CASTRO, Adriano Monteiro de *[et. al.]*. **Educação Especial: do querer ao fazer**. (orgs.) Maria Luiza Sprovieri Ribeiro, Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel. São Paulo: Avercamp, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 1994.

SANTOS, M. P. EDLER CARVALHO, R. **Desenvolvendo políticas e práticas inclusivas “sustentáveis”: uma revisita à inclusão**. Mimeo, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reinventar a democracia**. Lisboa: Fund. Mário Soares/Gradiva, 1998.



## UM ACADÊMICO COM TEA NO ENSINO SUPERIOR

Maria Roseane Gonçalves de Menezes<sup>1</sup>

Jocilene Maria da Conceição Silva<sup>2</sup>

Maria Elaine Gonçalves de Menezes Pinheiro<sup>3</sup>

Eixo temático: Investigações e vivências com pessoas que apresentam TEA

**Palavras-chave:** Educação; Autismo; Inclusão; Aprendizagem.

### INTRODUÇÃO:

Este artigo consiste em um relato de experiência sobre a inclusão no Ensino Superior de um acadêmico que apresenta Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). O objetivo é descrever sobre a interessante experiência de atender um acadêmico com TEA no curso de Licenciatura em Filosofia na cidade de Manaus. O acadêmico hoje está licenciado em Filosofia e em busca de um curso de Pós-graduação. O relato se justifica por trabalharmos na área da Educação Especial e acreditarmos ser necessário a divulgação e publicação de experiências de sucesso no campo da inclusão.

Para o referencial teórico do relato contamos com a contribuição de alguns pesquisadores que vêm desenvolvendo estudos pertinentes ao mesmo tema, como: Gomes (2007), Mantoan (2003), Bosa (2007), Suplino (2009), dentre outros.

---

<sup>1</sup>Doutoranda em estudo da Criança pela universidade do Minho, UMINHO-Portugal; Mestre em Educação pela UFAM (2005) mariaroseanegm@mail.com

<sup>2</sup>Doutoranda em estudo da Criança pela universidade do Minho, UMINHO-Portugal; Mestre em Educação pela UFAM (2005) jocileneconceicao@hotmail.com

<sup>3</sup>Mestranda em Educação Especial pela UMINHO; Especialista em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar pela Universidade Vale do Jaguaribe. Docente da FSDB. elainegmpinheiro@hotmail.com

Estima-se que o Brasil possua mais de dois milhões de autistas. Conforme o DSM V (Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais), há

diferentes níveis classificados em que a pessoa apresenta algum grau do espectro do autismo. O termo autismo foi usado pela primeira vez, em 1911, por Eugene Bleuler, para descrever os sintomas dos distúrbios do pensamento encontrado em seus pacientes com esquizofrenia e apresentavam dificuldade ou impossibilidade de comunicação. (PEREIRA, 1998).

Notadamente, com os avanços da Educação Inclusiva, é possível encontrarmos um maior número de pessoas que apresentam necessidades educativas especiais no Ensino Superior. Nesse contexto temos encontrado não só pessoas com deficiências sensoriais e físicas, mas também com TEA. A entrada de Joaquim (nome fictício do acadêmico com TEA) na IES nos possibilitou vislumbrar sobre as possibilidades de compreendermos e acompanharmos o desenvolvimento do mesmo no espaço da academia. Assim, surgiram alguns questionamentos: De que forma ocorreria a socialização, comunicação e aprendizagem de Joaquim na IES? Como os professores e os colegas de turma iriam proceder frente a inclusão de Joaquim na IES?

## **METODOLOGIA**

A pesquisa é qualitativa. Recorremos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo para o alcance dos nossos objetivos. A pesquisa de campo ocorreu no espaço da IES e para a coleta de dados recorremos a entrevista semi-estruturada e a técnica de observação.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, contamos com a participação de 01 (um) acadêmico que apresenta (TEA), hoje com 28 (vinte e seis anos) anos de idade, 02 (dois) Professores identificados como Professor 1 e Professor 2 e 02 (dois) acadêmicos da turma do Joaquim identificados de acadêmico 1 e acadêmico 2.

Coletamos os dados por meio de observações e entrevistas semi-estruturada. Após a entrevista, realizamos a transcrição e com o auxílio da hermenêutica procedemos a análise e interpretação dos dados. Elaboramos um texto analítico, apresentando as falas dos envolvidos na pesquisa com o aporte de alguns estudiosos da área da educação inclusiva.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

No que se refere a Instituição de Ensino Superior (IES) podemos afirmar que foi bastante positiva a aceitação de Joaquim no curso de Filosofia. Primeiramente é válido ressaltar que não houve uma informação prévia da situação do acadêmico, ou seja, a IES não recebeu nenhuma informação sobre a condição biológica ou psicológica do acadêmico Joaquim; sua entrada na IES se deu via vestibular, sendo aprovado e matriculado no curso de licenciatura em Filosofia.

No primeiro dia na IES, Joaquim adentrou a sala de aula acompanhado de sua genitora. A Professora que estava na sala de aula fez uma dinâmica de apresentação e solicitou que cada um poderia apresentar-se e informar por que escolheu o curso de Filosofia. Segundo a Professora, quando Joaquim foi se apresentar, falou: “Meu nome é Joaquim e escolhi Filosofia porque queria estudar novamente”. No entanto a Professora não sabia que a próxima pessoa a se apresentar seria a sua mãe que falou: “Sou Carmem, mãe de Joaquim e estou aqui para pedir que todos aceitem o meu filho, que ajudem ele a estudar e aprender com vocês”. A Professora ficou surpresa com a atitude da mãe e logo percebeu que se tratava de um processo de inclusão. Seguiu até a Coordenação do curso e relatou o ocorrido.

A Coordenadora buscou conhecer Joaquim e observar os seus comportamentos. Identificou as seguintes características: andar vagaroso, voz monótona, andar todos os dias circulando a quadra da IES, não interagia com os colegas, apresentava-se estranho na sala de aula, interesse por livros sobre cultura indígena, riso desmotivado.

As primeiras descrições sobre o TEA, surgiram no ano de 1943 com os estudos e publicações de Kanner, pois anteriormente o TEA era entendido como uma esquizofrenia. Kanner começou a analisar um conjunto de comportamentos característicos presentes em um grupo de crianças que diferiam dos demais, tais como: extremo isolamento, dificuldade de relacionamento com outras pessoas, atraso na fala e quando esta era adquirida a criança não a usava como um meio de se comunicar e interagir com as pessoas, excelente memória, ignoravam as pessoas e os ambientes a sua volta, comportamentos repetitivos e bizarros, comportamento obsessivo e ansioso em preservar rotinas. (GOMES, 2007).

Após uma semana de aula, dois acadêmicos procuraram a Coordenação do curso para solicitar ajuda para o acadêmico Joaquim. O acadêmico 1 citou: “Reconhecemos que ele é diferente, mais tem muito interesse nos estudos”; o acadêmico 2 colocou que: “estamos dispostos junto com todos da turma a ajudar o Joaquim, visto que não sabemos o que ele tem, mas sua mãe foi bem expressiva no primeiro dia de aula ao pedir ajuda, queremos que os professores sejam compreensivos com o Joaquim, já observamos que ele não gosta de falar”.

Os professores já haviam observado o comportamento de Joaquim e questionaram o que fazer e como avaliar o acadêmico. Buscando proporcionar ao acadêmico condições favoráveis à inclusão, a Coordenação reuniu os professores e expôs a situação do acadêmico. A IES em seu quadro de Professores contava com duas Professoras especialistas em Atendimento Educacional Especializado (AEE), que orientaram os Professores.

## **CONCLUSÃO:**

A experiência foi valiosa, visto que toda a Comunidade Acadêmica foi envolvida para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo objetivando a

garantia e permanência do acadêmico no curso de forma que sua aprendizagem ocorresse com sucesso. O Colegiado do curso participou de reuniões para estudos e orientações quanto às metodologias utilizadas nas aulas, bem como o material para os estudos e correções das avaliações. A IES optou por desenvolver um trabalho entre os professores, a família e as especialistas em AEE que em sintonia permitiram que o acadêmico com TEA enfrentasse e superasse os desafios do Ensino Superior.

## **REFERÊNCIAS:**

GOMES, Camila G. S. **Desempenhos emergentes na aquisição de leitura funcional de crianças com autismo**. 2007. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSC, São Carlos, 2007. Disponível em: [http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2128](http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2128). Acesso em 15 janeiro 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (2003). **Inclusão escolar: o que é? por que? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003 (Coleção cotidiano escolar).



## **AS PERSPECTIVAS DE PROFESSORAS ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE MANAUS**

Maria Roseane Gonçalves de Menezes<sup>1</sup>

Ana Paula da Silva Pereira<sup>2</sup>

Eixo temático: Investigações e vivências com pessoas que apresentam TEA

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Transtorno do Espectro do Autismo; Inclusão.

### **INTRODUÇÃO:**

O presente artigo é um recorte da Tese em andamento intitulada: “Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na Educação Infantil na cidade de Manaus: As perspectivas dos pais e dos profissionais da Educação Geral e da Educação Especial”. O objetivo deste é apresentar as perspectivas de professoras de Educação Infantil que atendem crianças com transtorno do espectro do autismo no contexto da inclusão. A pesquisa justifica-se pela necessidade de compreendermos como de fato está acontecendo à inclusão escolar dessas crianças nos centros de educação infantil da cidade de Manaus, considerando o conceito que as professoras atribuem ao transtorno do espectro do autismo (TEA), a educação inclusiva e suas perspectivas para o atendimento educacional de crianças com TEA no processo da inclusão.

Recorremos ao aporte de vários teóricos dentre os quais podemos citar: Bossa, Correia, Belisário e Mantoan.

Concordamos com Mantoan (2003) ao definir inclusão como a nossa

---

<sup>1</sup> Doutoranda da UMINHO; Docente da FSDB; Docente da SEMED. [mariaroseanegm@mail.com](mailto:mariaroseanegm@mail.com)

<sup>2</sup> Doutorado em Estudos da Criança - Educação Especial/UMINHO; Docente da UMINHO /CIEd. [appereira@ie.uminho.pt](mailto:appereira@ie.uminho.pt)

capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós, inclusão é estar com o outro, é interagir com o outro.

No contexto da inclusão, temos uma preocupação com o grupo de crianças que apresentam TEA, visto que muitas ainda se encontram a margem das escolas regulares. Que perspectivas apresentam as professoras de Educação Infantil ao receberem crianças com TEA no ensino regular?

## **METODOLOGIA**

A pesquisa é qualitativa e se justifica pelo fato de concordarmos com os autores Bogdan e Biklen (1994, p. 94) ao citarem que “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

Local da pesquisa: 6 (seis) Centros de Educação Infantil.

Perfil dos Sujeitos: 6 (seis) professoras da Educação Infantil.

Utilizamos a entrevista semiestruturada. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas para a realização das análises do conteúdo.

Para o tratamento da coleta de dados recorreremos à técnica de análise de conteúdo. Abordamos sobre as categorias: Transtorno do espectro do autismo, educação inclusiva e perspectivas educacionais para o atendimento de crianças com TEA.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

No que se refere a categoria conhecimentos sobre o TEA, as professoras apresentaram as seguintes definições: “TEA é a Síndrome do Autismo”. “TEA é como o meu aluno, fechado em si, não gosta de falar, não conversa com as pessoas, vive em um mundo isolado, é uma criança esquisita e muito difícil de se relacionar com os colegas”. “É o mesmo que autismo”. “São pessoas que as vezes são agressivas, tem dificuldades para aprender”. “São crianças diferentes”. “Não abraçam”.

É notável que o termo TEA não é conhecido pelas professoras. Identificam algumas características apresentadas pelas crianças que atendem como: crianças fechadas, agressivas, não abraçam, não falam e utilizam o termo “criança esquisita”. Duas professoras se referiram a dificuldade de aprendizagem.

Segundo Sifuentes e Bosa (2010), TEA trata-se de um distúrbio do desenvolvimento complexo e pode ser identificado como uma síndrome comportamental de etiologias múltiplas com graus variados de severidade.

Na categoria Educação Inclusiva, as professoras conceituaram como: “Educação Inclusiva é o atendimento de crianças com deficiência no ensino

regular". "É um paradigma moderno que propõe que todos os alunos com deficiência estudem na escola regular". "É a integração de alunos de toda a natureza na escola". "É uma forma de colocar na escola regular crianças deficientes com as crianças normais". "É a aceitação das crianças deficientes na escola comum".

Nota-se que as professoras não fazem distinção entre integração e inclusão, bem como reduzem a inclusão somente ao atendimento de pessoas com deficiência no ensino regular. Atribuem a educação inclusiva ao atendimento de crianças com deficiência junto com os "normais".

A inclusão escolar vai muito além da integração escolar, visto que as salas de aula são espaços heterogêneos e ricos para o desenvolvimento de toda a comunidade escolar. A inclusão busca conduzir o aluno com necessidades educativas especiais e inseri-los nas escolas regulares com o oferecimento de serviços adequados às suas características e necessidades o que lhes é de direito. (CORREIA, 2003).

Na categoria de perspectivas para o atendimento de crianças com TEA, as professoras apresentaram que: "Teria muito trabalho". "Tristeza por não saber como atender". "Preocupação, obstáculos". "Muita insegurança e medo". "Esperança de um verdadeiro aprendizado sobre o autismo". "Ajudar a criança a interagir". "Ter sucesso no aprendizado". "Não discriminar". "Trabalhar com a família". "Fazer o melhor para as crianças aprenderem".

É evidente que sentimentos de medo, insegurança, tristeza estivessem presentes frente ao desconhecido. As professoras entrevistadas algumas demonstraram ser contra a inclusão de crianças com TEA e acreditavam que iriam ter muito trabalho com a criança. Duas professoras citaram que seria um aprendizado.

A Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional 9394/96 (LDBEN) cita que é incumbência das escolas e dos professores zelar pela aprendizagem do aluno com necessidades educativas especiais na educação escolar, e que deve ser oferecida na rede regular de ensino. (BRASIL, 2013).

## **CONCLUSÃO:**

Atender crianças com TEA no ensino regular requer primeiramente que os professores acreditem na educação inclusiva. Compreendemos que as perspectivas das professoras para o atendimento de crianças com TEA na Educação Infantil não são as melhores, considerando o limitado conhecimento que possuem sobre a Educação Inclusiva e sobre o TEA, há um indicativo de falta de formação profissional que implica na não aceitação da inclusão e na presença de sentimentos negativos.

## **REFERÊNCIAS:**

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo** (3ª ed.). Lisboa: Edições 70, 2004.



BELISÁRIO, J. F. J. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: transtornos globais do desenvolvimento - Brasília: MEC, SEE; Fortaleza: UFC, 2010.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994.

BRASIL. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. MEC. 2013.

CORREIA, L. M. **Educação especial e inclusão**: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. Porto: Porto Editora. 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por que? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

SIFUENTES, Maúcha; BOSA, Cleonice Alves. **Criando pré-escolares com autismo**: características e desafios da coparentalidade. Psicol. estud. Maringá, v.15, n.3, set. 2010.



## **A CONSTITUIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA E A CRIANÇA COM TEA**

Mariana Campos Pinho<sup>1</sup>

Sígla Pimentel Höher Camargo<sup>2</sup>

Eixo temático: Investigações e Vivências com pessoas que apresentam TEA

**Palavras-chave:** Escrita. Linguagem. Inclusão. Autismo.

### **INTRODUÇÃO:**

Compreender o processo de aquisição da escrita de crianças que possuem o TEA é desafiador, visto que a linguagem escrita é um processo que ocorre a partir das trocas sociais que se estabelecem nas interações promovidas pelo contexto.

A constituição da linguagem escrita de crianças que são acometidas por esse Transtorno nos instiga a buscar alternativas de como atingir seu aprendizado, partindo do pressuposto que a comunicação é uma das áreas mais prejudicadas nesses indivíduos, ou seja, um gesto, um olhar, uma expressão, contribuem para a compreensão da linguagem e para a interação, o que é relevante pensar a criança com TEA e sua própria constituição.

Além disso, a escrita pode ser considerada como uma representação simbólica da linguagem falada (SOARES, 2016), onde a intenção de comunicação se faz presente, motivada pela necessidade de compreender e ser compreendido, sendo esta uma das maiores dificuldades das pessoas com autismo.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pelotas e mcpinho30@hotmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal de Pelotas e sigliahoher@yahoo.com.br

As significações que envolvem o processo de leitura e escrita são construídas a partir das relações que ocorrem com o outro na construção da linguagem escrita. Aprender a ler e a escrever é essencial para a autonomia e participação na Sociedade. Smolka (1993) esclarece que a alfabetização implica uma forma de interação com o outro no trabalho de escritura- para quem eu escrevo? O que eu escrevo e por quê? Permeado por um sentido, um desejo, pressupondo sempre o outro. Atentar a estes aspectos para o ensino da escrita de crianças com autismo mostra-se essencial, de modo que a compreensão do sentido e da utilidade da escrita torna-se fundamental a partir do estilo próprio de aprendizagem destes indivíduos.

Na perspectiva, o estudo proposto visa investigar se a aplicação de atividades lúdicas em contexto inclusivo, auxilia na apropriação do sistema de escrita alfabética de crianças com TEA, avaliando cada sujeito, respeitando sua individualidade, com o objetivo de propor estratégias de trabalho que desenvolvam suas potencialidades.

## **METODOLOGIA**

A investigação tem como propósito realizar uma pesquisa do tipo intervenção (DAMIANI, 2014) uma vez que será proposta uma intervenção pedagógica a ser realizada com alunos (as) que possuem Transtorno do Espectro do Autismo.

Participarão dessa investigação três alunos que possuam diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo.

Inicialmente, os alunos selecionados serão avaliados de forma individualizada por testagens baseadas no referencial Níveis de Escrita de Emília Ferreiro, com o propósito de verificar em que nível de escrita cada aluno se encontra. A partir do nível de escrita da criança, será proposta uma reunião conjunta com os professores com o objetivo de orientar sobre o trabalho a ser desenvolvido. Dessa forma, cada professor receberá no início de cada semana cinco atividades, as quais deverão ser aplicadas uma a cada dia da semana, em contexto inclusivo. As atividades propostas serão variadas, visando o desenvolvimento da linguagem escrita no cotidiano dos alunos, além de organizar a rotina diária, contribuindo com sua compreensão e participação.

Dados sobre a compreensão e desenvolvimento da escrita dos participantes serão coletados quinzenalmente através da observação do aluno na realização de tarefas em sala de aula, com os demais colegas. Serão propostas cinco atividades para verificar a compreensão do aluno em relação à aquisição da linguagem escrita. Essas atividades serão divididas em duas etapas que ocorrerão a cada quinzena. Na primeira etapa as tarefas propostas serão: escrita do nome, escrita de letras e associação de letras com as iniciais das palavras. E na segunda etapa, serão: interpretação de texto com imagens e relação de imagem ao conteúdo escrito. O participante deverá realizar as tarefas individualmente, sendo possível observar seu nível de entendimento.

Essa frequência de coleta de dados permitirá acompanhar o desenvolvimento da criança a partir de intervalos de tempo suficiente para a demonstração de progressos na compreensão da escrita, se houver. A análise será realizada através de um protocolo com critérios de observação, fornecendo condições de mapear os conhecimentos da criança em relação à apropriação e compreensão da escrita, tais como: verificar se escreve seu nome, identifica letras do alfabeto, diferencia letras dos números e outros símbolos, varia a quantidade de letras ao escrever. Dessa forma será verificado dentro dos critérios de cada nível de escrita o processo de aquisição da escrita e seu desenvolvimento e, a partir desse acompanhamento propor as atividades que auxiliarão nessa construção ao longo da intervenção. Mensalmente as testagens do nível de escrita serão aplicadas para acompanhar avanços ou dificuldades. Os elementos que fazem parte da testagem serão inovados a cada aplicação, eliminando o efeito da memorização e garantindo transparência na avaliação. A coleta de dados será realizada em um período de seis meses.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A escolarização de crianças com TEA em contexto inclusivo, ainda provoca questionamentos, devido as dificuldades de contemplar a todos de forma significativa, sistematizada e com recursos que promovam o acesso ao conhecimento, respeitando a diversidade que revela o contexto educacional.

Partindo dessas questões, é que surge a seguinte questão a ser investigada na pesquisa proposta: a aplicação de atividades lúdicas elaboradas a partir do nível de escrita de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo, contribui para a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) no contexto inclusivo?

Com base na questão evidenciada, foi proposto o seguinte objetivo geral:

- Analisar se a aplicação de atividades lúdicas elaboradas a partir do nível de escrita da criança com TEA, auxilia na apropriação do SEA no contexto de inclusão.

A efetivação do estudo proposto, visa contribuir com o processo de alfabetização de crianças com TEA em contexto inclusivo, promovendo sua participação de forma plena do contexto social, a partir do letramento.

## **CONCLUSÃO:**

A inclusão escolar provoca uma mudança de postura e de olhar em relação à deficiência. Segundo Mantoan (2001) a inclusão instiga ao novo, ao diferente, trazendo a oportunidade de todos conviverem juntos, no mesmo espaço, aprendendo.

Pensar a inclusão a partir da criança com TEA é desafiador. Compreender seu funcionamento e os aspectos que promovem seu aprendizado tornam-se essenciais para a promoção de um ensino de qualidade.

Despertar a motivação na criança com TEA em sala de aula é fundamental para a aquisição de seu aprendizado, logo a aplicação de atividades lúdicas poderá propiciar interações sociais entre os pares, através do jogo, da brincadeira, da dramatização, de histórias e atividades pedagógicas que promovam a compreensão da escrita de forma significativa e natural.

As questões aqui levantadas apontam para a investigação aprofundada sobre o processo de aquisição da escrita alfabética de crianças com TEA em contexto inclusivo, promovendo um maior conhecimento na área científica, visto que as pesquisas encontradas são raras em relação a temática abordada.

#### **REFERÊNCIAS:**

- DAMIANI, M.F. et al. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos de Educação – FaE/PPGE/UFPel, n. 45. 2014. p. 57-67.
- MANTOAN, M. T. E. Todas as crianças são bem-vindas à escola. **Revista Profissão Docente**, v.1, n.2, p.1-19, 2001.
- SMOLKA, A.L.B. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- SOARES, M. **Alfabetização: A Questão dos Métodos**. São Paulo: Ed. Contexto, 2016.



## **ESTIMULAÇÃO PRECOCE: UMA NARRATIVA DE VIDA(S)**

Mariana V. Potrich<sup>1</sup>

Eixo temático: Intervenção precoce com crianças que apresentam NEE

**Palavras-chave:** Estimulação Precoce. Família. Livro.

### **INTRODUÇÃO:**

O nascimento de um novo membro na família gera uma mudança no funcionamento deste sistema, que se mobiliza rapidamente para adaptar-se a esta nova realidade (CARTER; MC GOLDRICK, 1995). Sendo assim, quando este bebê traz consigo uma marca genética, que não pertence ao seu contexto, pode acontecer uma maior desorganização familiar. O nascimento de uma criança com um diagnóstico de uma síndrome é invariavelmente um desafio para os pais e familiares que se deparam com a insegurança de uma realidade desconhecida deste bebê que chega e necessita se reconhecer em seu meio familiar, contudo como isso irá acontecer se nasceu diferente?

O desenvolvimento infantil traz, em seus primeiros anos, marcos cruciais que estabelecem as bases necessárias para o desenvolvimento físico, social, cognitivo e emocional do ser humano. Nas crianças com Síndrome de Down, cada nova etapa do desenvolvimento trará consigo questionamentos que se reeditam desde o nascimento. Este período é exatamente o tempo de ação da Estimulação Precoce, quando a equipe de especialistas atua como terceiro nesta relação pais-bebês afim de mediar e potencializar os ganhos e construções (CORIAT, 1997).

Sendo assim, a indicação do atendimento em Estimulação Precoce é necessária a partir do momento da hipótese diagnóstica, pois como afirma Jerusalinsky (1989), o caminho da Estimulação Precoce é justamente o fortalecimento da função materna<sup>2</sup> que, afetada com o nascimento de um filho

---

<sup>1</sup>APAE POA marianavpotrich@gmail.com

diferente do que foi sonhado, pelo contrário, por suas diferenças até contrasta-se com este, deve ser reconstituída. A partir desta conceitualização do trabalho de Estimulação Precoce, o embasamento teórico que o conduz é o paradigma do terapeuta único sustentado na interdisciplinaridade. Dentro dos fundamentos psicanalíticos, apresenta-se um serviço que atua de forma dinâmica com um mesmo eixo nas suas construções, que não fragmenta a criança, tampouco enxerga somente a deficiência, ao contrário, percebe seu desenvolvimento como sendo único, objetivo (instrumental) e subjetivo (estrutural) ao mesmo tempo (CORIAT, 1997).

A partir do trabalho desenvolvido junto a uma equipe interdisciplinar de Estimulação Precoce, foi possível acompanhar bebês e suas famílias que vivenciam estes processos de (re)descobertas de serem pai e mãe. Atuando diretamente com esta realidade é possível identificar a necessidade de suporte familiar não só no momento da notícia, mas principalmente no cotidiano do dia a dia destas famílias, ao desenrolar do desenvolvimento dos bebês.

A partir destas vivências e percepções relatadas, minha proposta, enquanto mestranda do Mestrado Profissional em Reabilitação e Inclusão, foi a construção de um produto constituído pela elaboração de um livro destinado aos pais, familiares e profissionais interessados.

Sendo assim, este trabalho apresenta o processo de construção de um produto desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Reabilitação e Inclusão do Centro Universitário Metodista - IPA, para a obtenção do grau de Mestre em Reabilitação e Inclusão. O produto traz uma versão única de vida, mas nascida dos relatos e experiências compartilhados por muitas famílias que receberam em seu seio um bebê diferente de seus sonhos. A História deste casal e de sua filha foi construída a partir da experiência de trabalho junto a uma equipe interdisciplinar de Estimulação Precoce, utilizando personagens e contextos fictícios.

### **Objetivo da Pesquisa:**

Esta pesquisa teve por objetivo elaborar um livro sobre o desenvolvimento infantil e o processo de inclusão escolar de Crianças com Síndrome de Down nos primeiros anos de vida partindo do olhar de um serviço de Estimulação Precoce.

### **METODOLOGIA**

Este estudo constituiu-se em uma narrativa fictícia alimentada em fatos reais, onde um casal vive o nascimento da filha com síndrome de Down. Desta forma o estudo foi descritivo, baseado nos conhecimentos sobre a temática em questão e na experiência profissional da autora, ambos pautados pela revisão da bibliografia. Empregou-se assim uma metodologia qualitativa, a qual permite responder questões não passíveis de quantificação, podendo assim abordar um universo de valores, significados que emergem de um lugar de relações (MINAYO, 1994).

O estudo teve como objetivo final a construção de um produto: a elaboração de um livro. A questão que norteou esta pesquisa foi: Como descrever o desenvolvimento e o processo de inclusão de crianças com Síndrome de Down, através de uma obra de direito autoral, a partir do olhar de um serviço de Estimulação Precoce?

Esta pesquisa visou à publicação de um produto de direito autoral. A Lei de Direitos Autorais 9.610/98 define uma estrutura fundamental ao exercício desses direitos ao conceituar: publicação (oferecimento de obra literária, artística ou científica ao conhecimento do público, com o consentimento do autor, ou de qualquer outro titular de direito de autor, por qualquer forma ou processo).

## RESULTADO E DISCUSSÃO

O livro fundamenta-se em uma narrativa fictícia alimentada em fatos reais, onde um casal vive o nascimento da filha com síndrome de Down.

Cada capítulo é conduzido pela história deste casal que se depara com o nascimento de sua filha com Síndrome de Down e traz, ao longo dos diálogos e narrativas, informações, sugestões e orientações pertinentes ao desenvolvimento de um bebê com esta Síndrome.

Ao final do livro, é apresentado um item chamado: “para saber mais”, constituído por indicações de literaturas para profissionais e familiares que desejarem aprofundamento no conhecimento da temática. O livro apresenta ilustrações com desenhos que retratam os três grandes momentos ali abordados, sendo um em cada capítulo.

O livro visa instrumentalizar pais e familiares sobre questões relativas ao seu bebê, enfocando os aspectos relacionais, sendo assim, utiliza-se de uma história para aproximar a realidade do leitor, visando uma identificação com o mesmo. O livro não teve por objetivo passar técnicas ou protocolos de atendimento e estímulos, mas ir ao encontro das angústias e ansiedades familiares, propondo a reflexão sobre os desafios enfrentados, abrindo um leque de possibilidades. Além disso, levar aos familiares informações pertinentes e sugestões de intervenções.

Considera-se, ainda, que este livro apresenta o diferencial de propor uma releitura da realidade, através da construção de um caso fictício baseado em relatos diversificados coletados da vivência da autora em um serviço de Estimulação Precoce. Uma história que traz a realidade de muitas famílias, mas como todas elas, vive um processo único.

## REFERENCIAS

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18ed. Petrópolis: vozes, 1994.

JERUSALINSKY, A. **Psicanálise e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.



CARTER, B. & MC GOLDRICK, M. **As mudanças no ciclo de vida familiar**.  
Porto Alegre: Artmed.

CORIAT, E. **Psicanálise e clínica de Bebês**. Trad. Julieta Jerusalinsky. Porto  
Alegre: Artes e Ofícios, 1997.



## **EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: OBRAS DE ARTE, COMUNICAÇÃO SENSORIAL E PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS.**

### **EIXO - PRÁTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR**

Matheus Rocha Moreira<sup>1</sup>

**Palavras-chave:** Acessibilidade; Educação Não Formal, Exposições; Mediação;

### **INTRODUÇÃO**

A exposição ComCiência da artista de Serra Leoa, Patrícia Piccinini, foi exibida no Centro Cultural Banco do Brasil de Belo Horizonte - CCBB, no período de 12 de outubro a 09 de janeiro de 2017, na ocasião a equipe de educadores buscou desenvolver ações inserida nos conceitos da comunicação acessível. A princípio é importante destacar que os educadores da instituição compõem grupos de pesquisas destinados ao atendimento específico de público. As práticas educativas para mediação do acervo são pensadas por toda equipe educativa que, devidamente dividida em grupos de pesquisas, GP's de pesquisa, desenvolve a chamada mediação atitudinal. Neste artigo será descrito o processo de criação do GP acessibilidade, liderado pelo autor, pensado paralelamente no trabalho das instituições que usufruíram da exposição ComCiência do Centro Cultural neste período. Este artigo tem como objetivo apresentar o processo metodológico para o desenvolvimento da mediação acessível à todos os visitantes durante a exposição da artista Patrícia Piccinini. O grupo de pesquisa modificou a forma de atuação ao longo desses três anos e meio de existência, no início, o foco era o atendimento das pessoas com deficiências, com o passar dos anos, a equipe buscou aplicar os conceitos da comunicação acessível e sensorial estudados e experienciados. Parte dessa experiência foi conquistada com a mediação atitudinal e pela

---

<sup>1</sup>Mestrando em Museologia pela UNIRIO. [matheus.uemg@gmail.com](mailto:matheus.uemg@gmail.com)

convivência com pessoas com deficiências que passaram pelas exposições do CCBB BH desde 2013.

Dentro do espaço expositivo os educadores procuram aplicar as pesquisas e proporcionar maior interação entre os grupos provenientes de escolas formais e instituições artísticas que trabalham com pessoas com deficiências. Os resultados apresentados neste artigo demonstram que a interação entre escolas formais e museus facilitam o processo de aprendizagem dentre outros fatores sociológicos dos indivíduos envolvidos.

## **METODOLOGIA**

A educação não formal (museal) pode representar um poderoso elo entre as propostas acadêmicas desenvolvidas dentro da sala de aula e, extraclasse, realizadas em um museu. Todo o processo de mediação criado pelo educador/autor foi embasado empiricamente dentro da metodologia do Design Thinking, cujo objetivo é o desenvolvimento de um produto - visita mediada - através de três pilares: empatia, prototipação e pensamento voltado à inovação. O início de qualquer processo educacional em museus envolve diversos outros setores, no entanto, para este processo descrito, o autor manteve contato com profissionais de escolas formais e com pessoas com deficiências, firmando o primeiro pilar da metodologia. Como o foco deste artigo é educacional, não haverá um olhar sobre os outros setores do museu ou centro cultural, que também influenciam a criação das visitas mediadas dentro da instituição expográfica. Em seguida, paralelamente aos estudos da exposição ComCiência, o educador/autor iniciou o desenvolvimento (minucioso) das propostas de mediação, para, assim, criar os objetos relacionais e as ações de mediação. Por fim, foi necessário aplicar com TODOS os visitantes atendidos pelo educador/autor (como parte do intuito de não ser exclusivo para pessoas com deficiências) e, observando o *feedback* da comunidade alvo e de todos os participantes. Obviamente a última etapa objetivava criar uma proposta/produto singular de mediação, formando assim, o último pilar do design Thinking.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O ensino de artes torna-se rico quando aplicado à conceitos do dia a dia dos alunos, em especial, abrindo espaço para os alunos com deficiências manifestarem suas opiniões e vivências. Tudo começa a partir das sensações provocadas pelas interações comunicacionais! Essa frase abriu todo o processo de criação, sendo assim, o desenvolvimento da visita mediada com foco na comunicação sensorial foi embasado em autores da comunicação, semiótica, museus e acessibilidade. Segundo Viviane Sarraf “Toda comunicação começa e termina no corpo. É no corpo do indivíduo que ocorre a primeira comunicação, natural e inerente à condição humana...” (SARRAF, 2015). O local de atuação da comunicação citada é no espaço expositivo, assim é importante refletir sobre o processo educacional do mesmo. Ao longo dos anos, desde a criação dos primeiros museus em Estados europeus, onde o acervo tinha uma relevância para as elites e intelectuais da época, a proposta vem caminhando com as mudanças de pensamentos da comunidade de um modo geral. Com o passar dos anos, principalmente em meados da década de 1980, inicia um pensamento de que os museus - principal lugar para abrigar

exposições, deveriam proporcionar uma maior “interatividade” entre o visitante e o acervo.

### **A Visita mediada ComCiência - Patrícia Piccinini**

Patrícia Piccinini é uma artista que mora na Austrália, formada em artes visuais e que une arte e ciências. Patrícia pesquisa genética como por exemplo, mutações, criação de seres híbridos e mistura entre seres de espécies diferentes. A exposição trata a arte relacionando com o cotidiano do ser humano, e, a partir disso, a visita mediada foi desenvolvida com elementos sensoriais, tais como, o olfato, paladar e visão. Todo o conteúdo da exposição foi vivenciado pelos indivíduos de forma lúdica e, explorando as sensações para falar de arte e ciências.

Algumas questões serviram de gatilho para estimular o visitante: Quais são as possibilidades de inovação que a ciência nos trás? Quais experimentos estão sendo desenvolvidos e quais são os melhoramentos genéticos que já são possíveis? Qual a relação dos seres já extintos e os seres do futuro?

### **CONCLUSÃO**

Toda a ação criada para a exposição da artista Patrícia Piccinini visava proporcionar ao indivíduo uma experiência que o direcionasse para novos aprendizados que foram concluídos em sala de aula. Toda a visita sensorial estimulava a percepção do conteúdo artístico e neste caso científico também.

Por fim, algumas instituições voltaram ao educador/autor para trazer informações sobre os resultados trabalhados em sala de aula, sempre no processo de formação continuada exposição – sala de aula.

### **REFERÊNCIAS**

CADORSO, Eduardo; CUTY, Jeniffer. **Acessibilidade em Ambientes Culturais**. Porto Alegre: editora: marca Visual, 2012.  
PINHEIRO, Marcos José. **Museu, Memória e Esquecimento. Um projeto da modernidade**. Rio de Janeiro, editora Engenho e Arte, 2004.  
SARRAF, Viviane Panelli; **Acessibilidade em espaços culturais: mediação e comunicação sensorial**. São Paulo: Editora Puc São Paulo, 2015  
[http://ambitojuridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=15607&revista\\_caderno=29](http://ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=15607&revista_caderno=29) acesso dia 25 de outubro de 2016.



## **A EMPREGABILIDADE DO JOVEM DEFICIENTE: A PROTEÇÃO DA LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO OU A SEGURIDADE DO BENEFÍCIO DE PRESTAÇÃO CONTINUADA (BPC).**

### **EIXO – POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO**

Natália Pacheco da Silva<sup>1</sup>

**Palavras-chave:** Lei Brasileira de Inclusão; Benefício de Prestação Continuada (BPC); Deficiente; Trabalho; Juventude.

### **INTRODUÇÃO**

As discussões acerca do espaço de trabalho digno ocupado e exercido de forma efetiva por um deficiente nos convidam a compreender atentamente os critérios de elegibilidade propostos pelo Governo Federal através da criação do Benefício de Prestação Continuada. Sabe-se, que a maioria dos deficientes vieram a contemplar uma vaga de emprego por obrigatoriedade (Lei de Quotas e regulamentada pelo Decreto Federal nº 3.298/99) imposta às entidades pública e setor privado, caso contrário, grande parte dos deficientes estariam fazendo parte das estatísticas discriminatórias de nosso mercado de trabalho, e mais profundamente de nossa sociedade dita civil.

Neste ponto, é possível refletirmos na forma como hoje conduzimos nossas relações de trabalho quando na presença de um jovem deficiente, pois sabemos que assim como ter um emprego, eles tem direito à frequentar a escola regular a partir da criação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI)<sup>2</sup> Nº 13.146 de 06 de Julho de 2015, já que houve a extinção das escolas especiais que

---

<sup>1</sup>Mestranda do Programa de Pós Graduação em Política Social da Universidade Católica de Pelotas/RS, Especialista em Desenvolvimento de Talentos e Gestão de Equipes (Faculdade de Tecnologia SENAC); Especialista em Educação Empresarial e Pedagogia Corporativa (UNINTER); Bacharel em Turismo (Universidade FEEVALE). natipacheco@gmail.com.

<sup>2</sup>LBI – Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 de 06 de Julho de 2015.

antes ofereciam suporte até a fase adulta, mantidos ora por recursos públicos, ora, pelo terceiro setor.

## **METODOLOGIA**

Utilizou-se para esta revisão de literatura as afirmações de Triviños (2015) no qual destaca que, o materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e como este realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade, do pensamento. Isto posto, esta abordagem metodológica fundamenta esta investigação, por tratar-se de um estudo que contempla as relações entre Estado, Sociedade Civil e Políticas Públicas de Juventude (Nacional, Regional e local).

Esta investigação contou com as contribuições de Severino (2007), pois compreende a pesquisa bibliográfica como aquele instrumento que se utiliza de fontes impressas, com registro disponível e decorrentes de pesquisas anteriores. Permite assim, a contemplação de dados ou categorias teóricas que possam vir a impulsionar outras investigações em *locus e corpus* diferentes.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A LBI não seria mais uma estratégia do capitalismo insano? Descobriram que haviam centenas de deficientes sem profissão e com pequenas limitações mas com poder de movimentar as relações entre capital e trabalho? Perceberam que estes deficientes também geram receita? Apesar da obrigatoriedade empresarial eles contrapõem lucro? De que valem leis quando não há fiscalização? (BOSCHETTI, 2003)

Isto posto, acredita-se que o grande papel das empresas e de toda a equipe de trabalho está em compensar as limitações do deficiente com auxílio tecnológico e principalmente contar com a sensibilização de todo grupo. Segundo Knapik (2008) a empresa pode oferecer diferentes estruturas, ferramentas e métodos para motivar e desenvolver talentos, porém, o profissional necessita conhecer-se, ser autônomo, criativo, respeitar seus limites e, principalmente compreender o novo movimento social em torno da inclusão nas empresas. É necessário que o mesmo esteja interessado em desenvolver novas habilidades para que possa ser sempre considerado um talento com reconhecimento no trabalho e equilíbrio em sua vida pessoal. Não podemos confundir *dom com talentos*, fazem parte do dom aquelas habilidades que nascemos com ela, já o talento é contemplado com habilidades desenvolvidas ao longo da vida paralelamente aos nossos processos metacognitivos. O desempenho no trabalho e a constante qualificação profissional podem vir a contribuir na descoberta de novos talentos, impulsionando para o reconhecimento e valorização pelas atuações perseverantes diante de tantas dificuldades. (PASTORE, 2000).

## **CONCLUSÃO**

As esperanças depositadas nos pesquisadores das ciências sociais são justificadas quando verificamos a partir do que foi explanado anteriormente. Um país como o Brasil, com tantas carências estruturais e organizacionais cria três expoentes estatutos: Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão), Estatuto da Juventude e Estatuto da Criança e do Adolescente abrindo um vasto caminho para os pesquisadores. Ferramentas importantes para garantir direitos à serem reconhecidos como ser social e não somente como sujeitos que necessitam atendimento especializado.

Todas as leis pretendem dar suporte as lacunas na organização moral e ética da sociedade civil, logo os setores da educação, saúde e assistência social conseguem qualificar e suprir os déficits da população carente assim que estabelecem padrões e processos fiscalizados pelas entidades superiores, como o Estado (SIMÕES, 2014).

O desafio da juventude está em perpassar as dificuldades familiares em busca de trabalho, pois o BPC deve ser entendido como um complemento a renda e não como única renda e impeditivo do labor. Este benefício não substitui o papel que as atividades profissionais exercem no desenvolvimento social, político, econômico e intelectual da juventude. As falhas na fiscalização e monitoramento dos beneficiários acarretam inúmeras fraudes e acaba a não transformar a vida do deficiente, além de ser na maioria das vezes a única fonte de renda de toda família (ROCHA, 2013).

O direitos assistenciais representados em serviços, programas e projetos ao mesmo tempo que se tornam realidade com condicionalidades através destas ferramentas, abrem a possibilidade de ampliação das ações assistenciais, uma vez que podem assumir a perspectiva de bens coletivos e colocar à disposição de um número maior de pessoas e oportunidades comuns de acesso a bens e serviços públicos, assumindo um caráter de política preventiva (BOSCHETTI, 2003).

Quando o Estado supre as necessidade de seus cidadãos estas questões especiais e pontuais são atendidas e orientadas desde o nascimento, as escolas já devem estar preparadas para promover a aprendizagem de acordo com cada deficiência, sem gerar frustrações excessivas para o deficiente, para a família e para seus professores. Atentar-se ao ritmo de cada etapa da aprendizagem era papel bem exercido pelas escolas especiais, hoje quase extintas, desta forma, professores sem mínimas condições e conhecimento sobre certas deficiências conduzem suas classes na sobra da inclusão conveniente e infortúnia. Como pensar em pleno emprego em um país com tantas rupturas na saúde e na educação? Teremos que transferir ao terceiro setor as incapacidades e incompetências do Estado? O fiscal mais poderoso compõe a sociedade civil, logo, todos nós somos responsáveis pelas direções políticas de nosso bairro, cidade ou país. Os desfechos incoerentes das relações conturbadas entre Estado e Mercado acometem o sistema social de um marasmo que vem para confundir os verdadeiros autores do caos.

## REFERÊNCIAS

- BOSCHETTI, Ivanete. **Assistência Social no Brasil: um direito entre Originalidade e Conservadorismo**. 2 ed. Brasília: Ivanete Boschetti, 2003.
- KNAPIK, Janete. **Gestão de Pessoas e Talentos**. 2. ed. Curitiba: Ibepex, 2008.
- LEI 13.146 de 6 de Julho de 2015. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)
- LEI 3.298/99. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)
- PASTORE, José. **Oportunidades de Trabalho para Portadores de Deficiência**. São Paulo: Ltr, 2000.
- PROJETO DE LEI 2761/15. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camara/noticias/notici>
- ROCHA, Sonia. **Transferências de Renda no Brasil: conquistas e desafios**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23<sup>o</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23<sup>o</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SIMÕES, Carlos. **Curso de Direito do Serviço Social**. 7<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2015.





## **O POTENCIAL DA EXPERIÊNCIA TANGÍVEL COMO PRÁTICA DE ENSINO: LIÇÕES APRENDIDAS COM O PROJETO AR SANDBOX**

Natália Toralles Darley<sup>1</sup>

Tatiana Aires Tavares<sup>1</sup>

Gilberto Loguercio Collares<sup>3</sup>

**Palavras-chave:** Interface Tangível; Realidade Aumentada; AR Sandbox;

### **INTRODUÇÃO**

A necessidade de constituir um ambiente de ensino onde a prática pedagógica seja estruturada de modo a contemplar as habilidades de todos tem sido constantemente discutida por iniciativas nacionais e internacionais. Villela et al. (2013) destaca que indivíduos com diferentes deficiências ou necessidades educacionais específicas, de diferentes origens socioeconômicas e contextos culturais distintos, com habilidades igualmente distintas entre si, poderão beneficiar-se de estratégias didático-metodológicas heterogêneas. Outrossim existe muito a ser feito especialmente na prática do fazer cotidiano do professor rumo à educação para todos.

Nesse sentido, a construção de estratégias e instrumento de ensino mais pluralistas é uma forma de potencializar a prática pedagógica mais inclusiva e atrativa para os estudantes e comunidade escolar. Na literatura ((AMORIM et al, 2009), (ALMEIDA, 2003) (ARAUJO, 2016)) podemos evidenciar iniciativas que ilustram esse cenário tornando o ensino de matemática, geografia, história, biologia mais envolvente.

A metodologia habitual de ensinar aos alunos sobre topografia é através

---

<sup>1</sup> Graduanda em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Pelotas. [ntdarley@inf.ufpel.edu.br](mailto:ntdarley@inf.ufpel.edu.br)

<sup>2</sup> Professora da Universidade Federal de Pelotas. Curso de Ciência da Computação. [tatiana@inf.ufpel.edu.br](mailto:tatiana@inf.ufpel.edu.br)

<sup>3</sup> Professor da Universidade Federal de Pelotas. Curso de Engenharia Hídrica. [gilberto.collares@gmail.com](mailto:gilberto.collares@gmail.com)

deinterpretação de mapas, e o entendimento do aluno sobre o relevo se dá pelas curvas de nível traçadas no mapa. Porém, a grande dificuldade em ensinar topografia para os alunos é a limitação que a superfície plana tem de representar os relevos. Em uma folha de papel só é possível desenhar em duas dimensões. Portanto, o modelo tridimensional seria interessante para aprimorar o entendimento, mais interessante seria se essa imagem do terreno fosse tangível, permitindo uma visualização mais atraente.

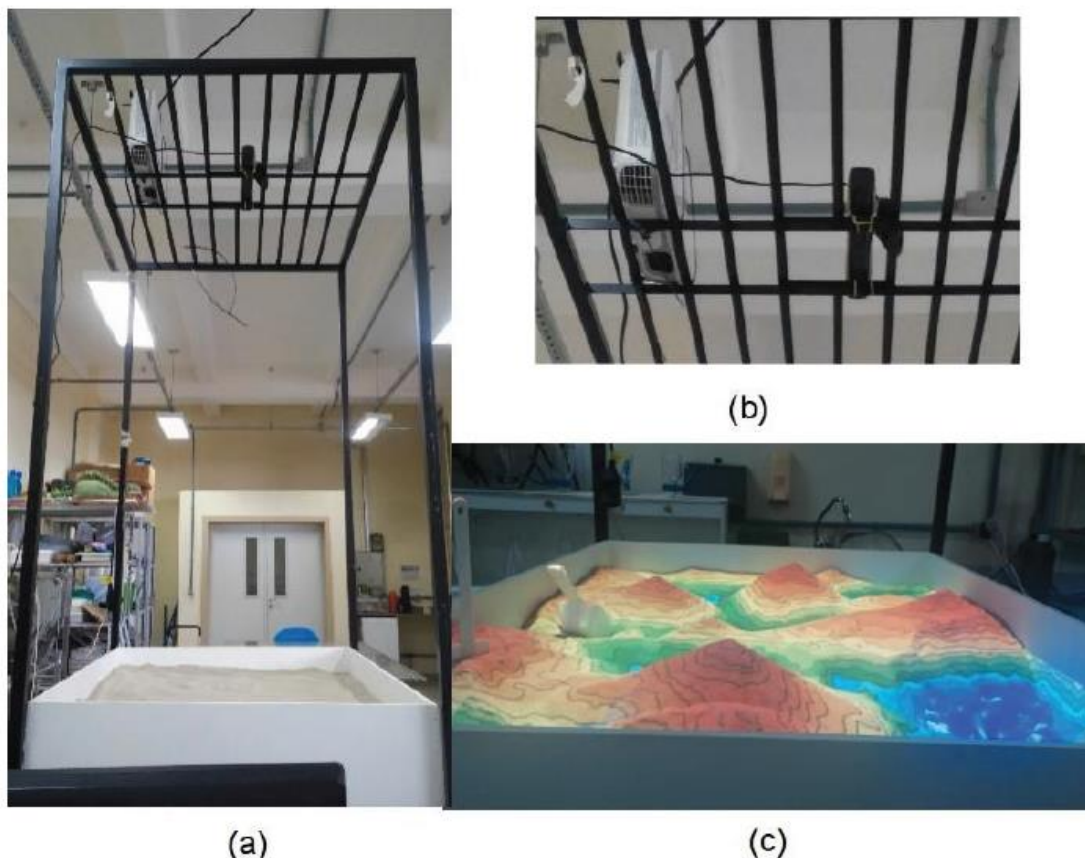
O Projeto AR Sandbox foi desenvolvido pela UC Davis (KREYLOS, 2016). O AR Sandbox é uma aplicação de realidade aumentada e de interface tangível para visualização e manipulação de mapas topográficos, além de simulação de precipitação. A realidade aumentada permite inserir elementos virtuais no ambiente real (KIRNER; KIRNER, 2008) e a interface tangível permite que a comunicação seja feita através de elementos físicos que são reconhecidos pelo sistema (ISHII, 2008). AR Sandbox consiste em uma caixa de areia com um mapa topográfico projetado na superfície, conforme o usuário manipula a caixa de areia, o mapa topográfico é recalculado em tempo real dando a impressão de que o usuário está moldando o próprio mapa, o usuário pode moldar qualquer mapa topográfico e elevando sua mão como se fosse uma nuvem pode simular a precipitação de chuva e observar o caminho que a água percorre na superfície.

Na UFPel foi realizada uma parceria do curso de Computação e Engenharia Hídrica com proposta de implantar o Projeto AR Sandbox na instituição. Neste resumo são apresentados e discutidos os resultados iniciais obtidos pela implantação desse recurso e seu potencial como ferramenta de ensino.

## **METODOLOGIA**

A primeira atividade foi montar a infraestrutura e instalar o software do AR Sandbox. A Figura 1 destaca essa infraestrutura: (a) estrutura móvel para caixa de areia; (b) projetor e Kinect (versão 1) e em (c) caixa de areia com a projeção.

**Figura 1: Infraestrutura da aplicação AR Sandbox na UFPel.**



O passo seguinte envolveu a avaliação dessa experiência interativa com alunos e professores. Os voluntários experimentaram a aplicação, moldaram mapas topográficos e simularam precipitação. Não foi estipulado um tempo mínimo ou máximo para interação e os voluntários puderam também interagir em grupos.

Como metodologia para processo de avaliação foram adotados dois aspectos da interação: usabilidade ( SHNEIDERMAN, 2010 ) e experiência de usuário (UX) UNGER;CHANDLER, 2012) . A ferramenta adotada foi o AttrackDiff4 que fornece questionários de avaliação para diferentes produtos além de gerar gráficos com os resultados.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao todo 80 voluntários participaram dos testes, sendo destes: 77 alunos e 3 professores. A Figura 2 ilustra o momento da interação referente a simulação da precipitação.

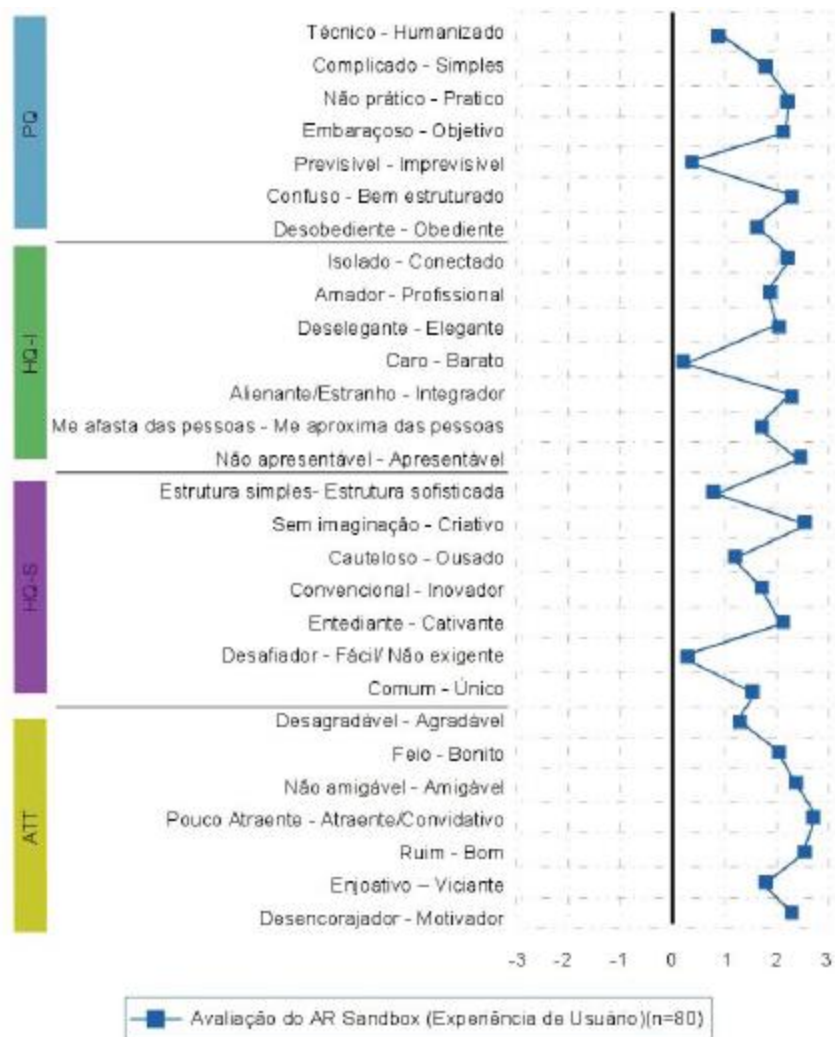
**Figura 2: Usuários testando a aplicação**



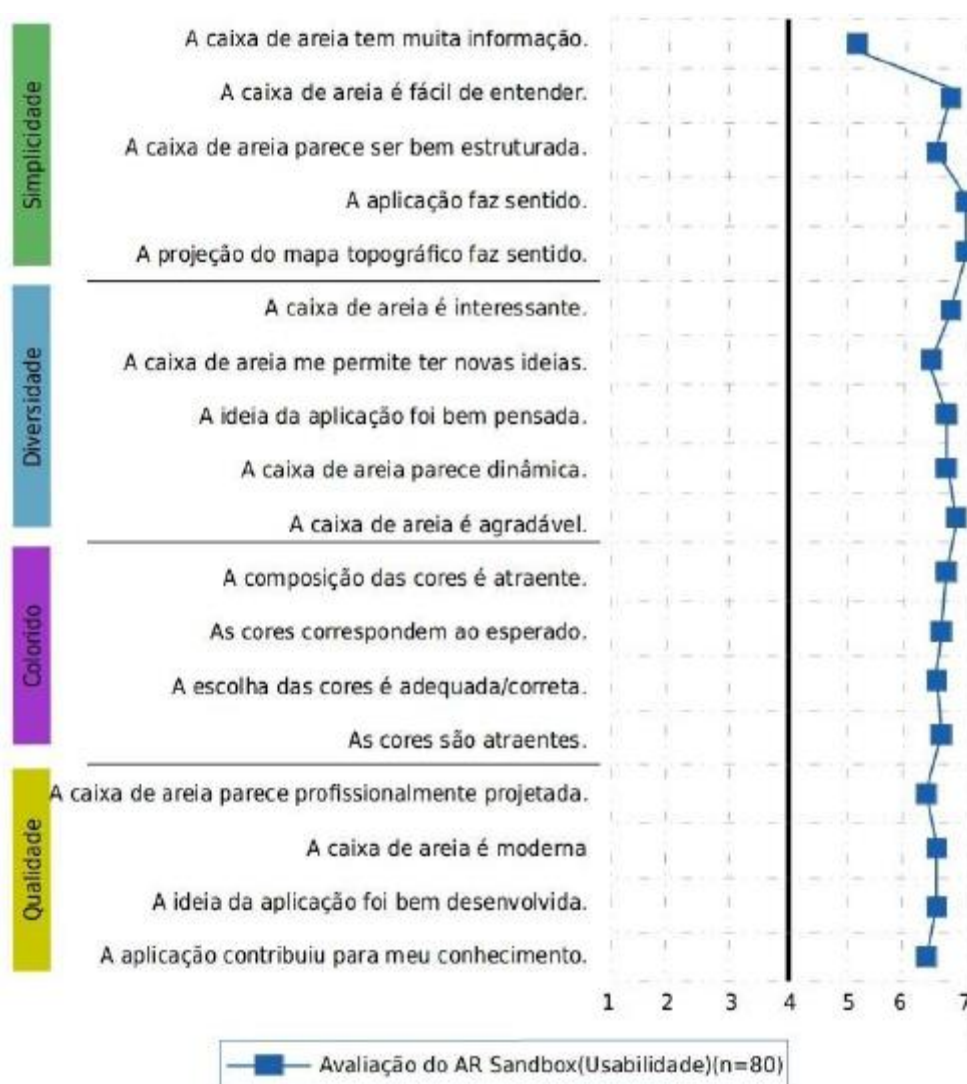
Uma característica levantada na avaliação de UX (Figura 3) é imprevisibilidade, entendemos que o comportamento é tão real que por vezes é surpreendente. Outro ponto destacado é a facilidade de uso mostrando que qualquer usuário pode utilizar a ferramenta, até mesmo aqueles que não tem conhecimento do conteúdo ou do uso do computador. Outro aspecto importante foi a grande maioria dos voluntários considerar que a experiência "aproxima de pessoas". Acreditamos que isso se deve ao fato do espaço real compartilhado que acabou virando um espaço de trocar ideias.

Considerando usabilidade (Figura 4) observamos também a percepção do fácil de entender, o que reforça que esta aplicação pode abranger diferentes tipos de usuário. Além disso, indicaram que ela contribui para conhecimento e permite novas ideias, o que torna a aplicação interessante para o ensino.

**Figura 3: Avaliação do AR Sandbox por Experiência de Usuário**



**Figura 4: Avaliação do AR Sandbox por Usabilidade**



## CONCLUSÃO

De acordo com a análise de experiência da aplicação AR Sandbox em um ambiente didático, foi possível concluir que os usuários se interessaram e sentiram motivados pela aplicação. O mapa topográfico que era visto em livros agora está transformado em modelo tridimensional e tangível, permitindo que os alunos enxerguem melhor o conteúdo e desenvolvam melhor suas ideias adquirindo mais conhecimento.

Em geral, o *feedback* dos usuários foi significativo. Permitiu analisar alguns fatores interessantes como identificar que o AR Sandbox é uma aplicação personalizável, permite modificação da estrutura para adequação a diferentes usuários, é possível modificar altura, tamanho da caixa, alguns

alunos questionaram se é possível simular outros tipos de eventos naturais, como vento, sol e vegetação.

Neste trabalho foi identificado que o AR Sandbox pode ser utilizado como uma prática de ensino inclusiva. Usuários de diferentes idades e necessidades podem fazer o uso desta aplicação, por ser uma aplicação simples de ser manipulada, e como foi dito anteriormente também por ser uma aplicação personalizável.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth. **Tecnologia e educação a distância: abordagens e contribuições dos ambientes digitais e interativos de aprendizagem** .

Reunião Anual da Anped 26 (2003).

AMORIM, Eliã; CARVALHO Jucineide; MENEZES, Luana. **Educação de cegos mediada pela tecnologia** . Secretaria de Educação de Salvador. Salvador (2009).

ARAUJO, Leandro; TAVARES, Tatiana. **DoctorBio: Uso de realidade aumentada no**

**in situ de ciências biológicas** . In: XXV Congresso de Iniciação Científica da UFPEL, 2016, Pelotas. Anais do XXV CIC, 2016.

ISHII, Hiroshi. **The tangible user interface and its evolution** .

Communications of the ACM, v. 51, n. 6, p. 32-36, 2008.

KIRNER, Claudio; KIRNER, Tereza. **Virtual reality and augmented reality applied to simulation visualization**. In: Simulation and Modeling: Current Technologies and Applications. IGI Global, 2008. p. 391-419.

KREYLOS, Oliver. **Augmented reality sandbox**. Recuperado de <http://idav.ucdavis.edu/~okreylos/ResDev/SARndbox>, 2016.

SHNEIDERMAN, Ben. **Designing the user interface: strategies for effective human-computer interaction** . Pearson Education India, 2010.

UNGER, Russ; CHANDLER, Carolyn. **A Project Guide to UX Design: For user experience designers in the field or in the making** . New Riders, 2012.

VILLELA, Tereza; LOPES, Sílvia; Elaine, GUERREIRO. **Os Desafios da Inclusão escolar no Século XXI**. Disponível em:

<http://www.bengalalegal.com/desafios> Acessado em Fevereiro de 2017.





## **PEDAGOGIA HOSPITALAR NO HOSPITAL UNIVERSITÁRIO SÃO FRANCISCO DE PAULA: METODOLOGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA SALA DE RECREAÇÃO TERAPÊUTICA.**

### **EIXO - PROCESSOS, RECURSOS E METODOLOGIAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.**

Nívia Celoí Barragan Ferreira<sup>1</sup>

Daniel Moraes Botelho<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Pedagogia Hospitalar; Educação Inclusiva; Educação Não Formal, Recreação Terapêutica.

### **INTRODUÇÃO**

A respectiva comunicação apresenta as ações do projeto de Extensão “Pedagogia Hospitalar”, desenvolvido pelo curso de Pedagogia da Universidade Católica de Pelotas (UCPel) na Sala de Recreação Terapêutica (SRT) do Hospital Universitário São Francisco de Paula (HUSFP). O referido projeto tem a participação de duas bolsistas de extensão do Curso de Pedagogia, tendo em vista a necessidade de propiciar a mediação educativa no ambiente hospitalar a partir do brincar orientado, na expectativa de uma ressignificação da internação, a fim de acolher as crianças internadas e seus familiares.

Os espaços lúdicos em unidades hospitalares visam promover a

---

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade Católica de Pelotas. niviabarragan17@gmail.com

<sup>2</sup> Professor da Universidade Católica de Pelotas. Curso de Pedagogia. Dr. em Geografia. Daniel.botelho@ucpel.edu.br

<sup>3</sup>...] são espaços educativos ocorrem em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos de indivíduos onde há processos interativos e intencionais [...] construídos coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos, usualmente a participação dos envolvidos é optativa, mas poderão ocorrer por certas circunstâncias de vivências históricas de cada um, em seu processo de experiência e socialização, pertencimentos adquiridos pelo ato de escolha em dados processos ou ações coletivas. (GOHAN, 2013, p. 11)



convivência positiva da criança internada, dada sua necessidade especial momentânea precisa de um atendimento que estimule o desenvolvimento integral (cognitivo, físico e emocional). Assim, a pedagogia hospitalar assume uma perspectiva de educação inclusiva, na medida em que oferece um olhar atendo a predisposição natural dos envolvidos, sem diferenciar o atendimento, porém conduzindo o processo de aprendizagem de acordo com as especificidades de cada um (MONTANO, 2003). Neste sentido, o educador através das estratégias ludo pedagógico e atividades sócio/educativas, estimulam a inclusão das crianças internas.

Este atendimento especializado apresenta desafios diários, os quais retroalimentam as práticas educacionais formais e não formais<sup>3</sup> e dada a sua intencionalidade, permite ao pedagogo transitar nas diferentes áreas do conhecimento e setores hospitalares, a fim de aprimorar o atendimento de recreação terapêutica. Este projeto caracteriza-se como transdisciplinar, na medida em que procura compreender a realidade a partir da articulação dos elementos que passam entre, além e através das disciplinas.

## **METODOLOGIA**

A metodologia desenvolvida adota como princípio a pedagogia de Paulo Freire (1987), partindo da sondagem diagnóstica do problema e suas necessidades, os agentes (bolsistas, coordenação e profissionais da área da saúde) elaboram uma proposta preliminar de desenvolvimento da intervenção, a qual é complementada a partir da participação do grupo envolvido. Esta ocorre a partir do contato com o paciente, sua família e/ou cuidador, a partir da atenção humanizada, lúdica e recreativa, estimulando assim um novo significado do ambiente hospitalar, amenizando medos e ansiedades provocadas pela internação.

Neste processo, os educadores (bolsistas) recorrem ao repertório teórico metodológico da docência, para atender as necessidades do público alvo, as ações de intervenção eclodem a partir do cruzamento das necessidades, realidades socioculturais e conhecimentos pertinentes a esta realidade, a fim de promover um processo capaz de estimular o cuidado, o lúdico, o lazer e o bem-estar das crianças hospitalizadas, por meio de diversas expressões relacionadas ao brincar, tais como: hora do conto; desenho livre; jogos pedagógicos. Estas ações são estratégicas para o desenvolvimento emocional, social e cultural da criança.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Este projeto ao adotar uma perspectiva de bem-estar físico e emocional à criança hospitalizada, seus familiares e cuidadores utiliza-se de metodologias que envolvem o brincar e as trocas de experiências, essenciais para o desenvolvimento humano em contextos ecológicos diversos como família, escola e diferentes instituições. Estes interagem entre si para promover

processos positivos na qualidade de vida dos envolvidos. Assim, o desenvolvimento ecológico é concebido como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas, as diversas camadas de bonecas russas representam diferentes tipos de ambientes que são abordados e analisados de acordo com as possibilidades de trocas, conteúdos e estruturas ambientais em que os indivíduos se encontram (BRONFENBRENNER, 1996).

No contexto deste estudo, os processos de relação entre os ambientes são conciliados por um mediador, um familiar ou um cuidador, interligando os ecossistemas e a criança. Para Novaes (2006) quando a criança sai de um microssistema (família) para fazer parte de outro (escola ou hospital), acontece um fenômeno de movimento no sistema ecológico. A transição ecológica que aciona o funcionamento de uma rede de núcleos diferentes que existem estruturalmente e passam a ter significado no desenvolvimento humano. Neste sentido, a criança socializa e passa a dividir o afeto, o brinquedo e a dor com seus pares, estes podem provocar o sentimento de alívio e bem-estar, bem como o resgate da autoestima e as relações com o ambiente hospitalar.

A criança vem de um processo de internação estressante, a família é único elo nesse momento e o brincar facilita a mediação ambiental e adaptação da criança no espaço hospitalar. Para que ocorra um brincar seguro, com interação e orientação, é necessária a intervenção de um mediador através de brincadeiras lúdicas e atividades pedagógicas orientadas para estimular o universo da imaginação, como fonte para fomentar a resiliência<sup>4</sup> e o desenvolvimento infantil, os quais coadunam com uma perspectiva inclusiva.

## **CONCLUSÃO**

Considera-se que os resultados têm apresentado êxito na medida em que se percebe a maior adesão das crianças e seus familiares ao espaço recreacional, bem como os relatos da equipe pediátrica sobre o projeto. Com relação ao papel pedagógico do projeto, identifica-se ser este relevante na medida em que contribui para que as crianças em idade escolar recebam auxílio para a manutenção do vínculo com a escola, seja com as atividades de apoio, realização de deveres escolares ou mesmo pela mediação provocada no ato de brincar.

Por fim, percebe-se que os projetos de extensão universitária assumem um papel relevante na formação acadêmica, tanto por beneficiar a atendimento as populações em vulnerabilidade, quanto ser uma possibilidade de construir novos conhecimentos a partir das trocas com acadêmicos e profissionais de

---

4 Toma-se como uma perspectiva socioecológica dos sistemas tradicionais culturais (família, escola, filiação religiosa, entre outros), os quais agem como uma forma de proteção na vida dos sujeitos. (FRANCISCO e COIMBRA, 2015)

outras áreas de formação, as quais geram análises e estimulam a revisão de ambas as práticas, bem como, discussões e avaliações sobre os rumos do projeto.

## REFERÊNCIAS

- BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento Humano:** experimentos naturais e planejados – Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FRANCISCO, Marcus Vinicius; COIMBRA, Renata Maria. **Resiliência em-si na perspectiva da teoria histórico-cultural:** rompendo com visões neoliberais. In: COIMBRA, Renata Maria; MORAIS, Normanda Araújo de (orgs.). **A resiliência em questão: perspectivas teóricas, pesquisa e intervenção.** Porto Alegre: Artmed, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987
- GOHAN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social:** atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2013.
- MONTOAN, Maria Tereza Eglér: **Inclusão Escolar** : o que é? por quê? como fazer?. São Paulo : Moderna , 2003.
- NOVAES. Luiza Helena Vinholes Siqueira; **Brincar e Aprender: quem quer saber?** O brincar como instrumento pedagógico no hospital. Pelotas: EDUCAT, 2006.



## **A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPO: REFLEXÕES A PARTIR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA SALA DE RECURSOS**

Pamalomid Zwetsch<sup>1</sup>

Eixo temático 04: Práticas de Inclusão Escolar

**Palavras-chave:** Educação Especial; Educação do Campo; Inclusão.

### **INTRODUÇÃO:**

Os estudos acerca da relação Educação Especial e Educação do Campo são recentes. Nesse sentido, refletir e pensar a interlocução dessas duas áreas se faz necessário na atualidade. Se tomarmos os estudos publicados nas reuniões anuais da ANPED2, no GT da Educação Especial, por exemplo, fica evidente a necessidade de estudos com as temáticas mencionadas, como nos apresentam Caiado e Meletti (2011), em seus estudos, dizendo do silêncio de 20 anos de produção científica considerando a interlocução dessas duas áreas.

Esse silêncio de pesquisas nessa interface justifica a presente proposta de relato de experiência, sobre a prática pedagógica em uma Sala de Recursos, numa escola no campo, na zona rural de Pelotas/RS. Objetivo, nesse estudo, apresentar o trabalho desenvolvido junto a alunos com deficiência, incluídos na rede comum de ensino e, as especificidades encontradas nessa prática, devido as particularidades inerentes ao cotidiano dessas escolas. Viso, também, pensar o processo de inclusão, como um todo, no contexto escolar dessa realidade apresentada, fazendo uma reflexão a partir de estudos teóricos na área.

Considerando essa interface apresentada, a Resolução nº 2 de 2008, que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o

---

<sup>1</sup>Licenciada em Educação Especial, Hab. Deficiente Mentais - UFSM, Especialista em Educação Inclusiva e Mestra em Educação - PUCRS, professora na Sala de Recursos da EMEF Nestor Eliseu Crochemore da SMED - Pelotas/RS, pamaeducampo@gmail.com.

<sup>2</sup>Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, assegura o acesso à Educação Básica, em escolas comuns, para as crianças e jovens com deficiência que moram na zona rural, (BRASIL, 2008).

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) encontramos no item VI a menção da interface com a educação do campo, entre outros povos do campo, assegurando, dentre outros aspectos, o atendimento educacional especializado (AEE), considerando as diferenças socioculturais desses contextos.

Assim, está assegurado não só o direito à Educação Básica nas escolas comuns para as crianças e jovens com deficiência do campo, como, também, o atendimento educacional especializado. Outro aspecto é que, se o documento apresenta, mesmo que sucintamente, um parágrafo referente aos povos do campo é porque de alguma forma precisamos ter um outro olhar quando pensamos a inclusão de alunos com deficiência nas escolas do campo, considerando suas particularidades. Mas que particularidades são essas?

## **METODOLOGIA**

Esse estudo, de cunho qualitativo, visa fazer uma reflexão teórico-prática referente a inclusão de alunos com deficiência em uma escola municipal situada na zona rural de Pelotas/RS, bem como da prática pedagógica desenvolvida na Sala de Recursos. Para isso serão utilizados estudos da área, a partir de uma pesquisa bibliográfica e, também, as observações e vivências ao longo dessa atuação.

De acordo com Chizzotti (2001, p. 79), “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

Nesse sentido, quando me proponho a fazer uma reflexão referente a prática pedagógica na interlocução com os estudos que vem sendo construídos sobre a interface da Educação Especial e a Educação do Campo, fica evidente a indissociabilidade entre minha atuação enquanto professora de Sala de Recursos e minhas convicções acerca do processo de inclusão na rede comum de ensino.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Como a inclusão está ocorrendo no dia-a-dia das escolas do campo? Como conciliar as orientações legais para a Educação Especial com as realidades específicas da Educação do Campo? Para Caiado e Meletti (2011), a Educação Especial e Educação do Campo são áreas com situações particulares e complexas, que por muito tempo careceu de políticas públicas específicas.

Um aspecto que tenho observado nesses anos de atuação, em uma escola no campo, é justamente a falta de uma identidade própria na construção

de um currículo diferenciado da escola urbana. Outro fato que me chamou a atenção, em nossa realidade, diz respeito ao pouco contato com as famílias dos alunos no dia a dia escolar. Em função da grande maioria dos alunos virem para a escola de transporte escolar ou público, sem o acompanhamento de um responsável, o contato com as famílias acabam por se resumir a reuniões, festividades ou quando são chamados por alguma situação específica.

Outra situação, relativa mais especificamente ao AEE, é que o mesmo deve ser realizado no contra turno da aula do aluno. Entretanto, justamente em função do transporte, nem sempre isso é possível. Desse modo, alguns alunos acabam sendo atendidos no horário da aula, sendo retirados da sala regular.

Vivenciamos, também, situações peculiares em alguns períodos de muita chuva, quando as estradas ficam intransitadas, não sendo possível aos transportes realizarem as linhas para buscar os alunos, por uma questão de segurança. Nesses dias a escola acaba precisando cancelar as aulas. A partir do exposto pode-se perceber aspectos peculiares vivenciados no cotidiano de uma escola do campo. Assim, pensar a Educação Especial nesse contexto se faz necessário.

## **CONCLUSÃO:**

A partir das reflexões a partir da minha prática pedagógica e dos estudos realizados acerca da interface da educação especial com a educação do campo, constato o quanto ainda precisamos avançar nessa discussão.

Fica evidente as situações peculiares no trabalho desenvolvido na área da educação especial nas escolas do campo e que dependendo do caso não podemos simplesmente aplicar uma orientação legal sem considerar as especificidades do contexto escolar.

Observo que o processo de inclusão nas escolas do campo foi importante para esses alunos, visto que, quando frequentavam as escolas especiais, precisavam se deslocar até a zona urbana da cidade para ter acesso ao atendimento educacional.

Por fim, a inclusão nas escolas do campo veio favorecer esses alunos em vários aspectos do seu processo educacional, mas, também, no sentido de poder estudar e conviver com seus colegas da comunidade, sem precisar se deslocar para o centro da cidade.

## **REFERÊNCIAS:**

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n. 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

CAIADO, Katia Regina Moreno; e, MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.17, p.93-104, Maio-Ago., 2011. Edição Especial. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382011000400008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400008) . Acesso em: 03 out. 2013.

CAIADO, Katia Regina Moreno; e, MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Educação Especial na Educação do Campo no Estado de São Paulo: uma interface a ser construída. IN: NETO, Luiz Bezerra; e, BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs.). **Educação para o Campo em Discussão**: reflexões sobre o Programa Escola Ativa. São José: Premier, 2011. p. 171-185.

CHIZZOTTI, Antonio. Parte II: Pesquisa Qualitativa. *IN: Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 2001. 5 Ed.



**TDAH na infância: Possibilidades de aprendizagem no período de aula para auxiliar o aluno das séries iniciais do Ensino Fundamental no desenvolvimento acadêmico**

**EIXO - PROCESSOS, RECURSOS E METODOLOGIAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.**

Rafael Martins Farias<sup>1</sup>

**Palavras-chave:** TDAH; Educação Inclusiva; Linguagens Geradoras; séries iniciais.

**INTRODUÇÃO**

Situações de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental que possam ser desenvolvidas dentro da sala de aula e no espaço escolar como um todo, de modo a auxiliar a criança com TDAH das séries iniciais a melhorar seu aprendizado. Além de atividades acadêmicas verbais (oralidade e escrita) e não verbais (jogos, pintura, desenho, etc...), se deve levar em consideração as relações de confiança professor-aluno, aluno-aluno ao longo do ano letivo, bem como afeto, amizade e aceitação dos professores com os alunos e entre os próprios alunos.

Com base no diagnóstico de neurologistas e psicopedagogos, além do que o(a) professor(a) conhece e compreende sobre o aluno durante as aulas, sugere-se que o professor planeje o trabalho de modo a identificar as linguagens-geradoras a partir das quais pode-se conhecer as características da produção do aluno, bem como do que ela se trata e/ou o que ele quer transmitir ao interlocutor, seja ele o professor, colegas, pais, etc.

---

<sup>1</sup>Graduado em Processos Gerenciais pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. MBA em Marketing Digital pelo Instituto Educacional do Rio Grande do Sul. Licenciando em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pós-Graduando em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto Educacional do Rio Grande do Sul. Pós-Graduando em Educação Especial Inclusiva pelo Instituto Educacional do Rio Grande do Sul.



O professor identificando esses conteúdos-linguagem produzidos pela criança com TDAH, poderá adaptar a parte vazia do seu planejamento e conquistar a sua atenção, independente da sua categoria de TDAH, em sala de aula e nos espaços escolares.

É importante que o professor desenvolva um olhar sensível ao desenvolvimento e às aprendizagens das crianças e saiba quando suas intervenções não estão sendo suficientes para o auxílio das mesmas, prestando atenção nas suas produções em diferentes linguagens, em sala de aula e nos demais espaços da escola.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa realizada será do tipo Qualitativa, pois haverá a análise de uma criança em um caso específico (TDAH), bem como a análise do outro ao seu redor e o meio onde vive. Para reforçar esse tipo de pesquisa escolhida, temos como base a pesquisa qualitativa por NEVES (1996): "[...] a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada, ao longo do seu desenvolvimento; além disso não busca enumerar ou medir eventos e, geralmente não emprega instrumental estatístico para análise de dados"

Como instrumento de pesquisa, será inicialmente uma análise do diagnóstico do psicopedagogo/profissional da saúde do TDAH da criança e seu comportamento na sala de aula e nos espaços escolares, juntamente com o professor titular e os pais do aluno através de um roteiro de observação pré-estabelecido.

## **DISCUSSÕES**

Essa pesquisa visa identificar as linguagens-geradoras em espaços escolares nas séries iniciais, analisando as crianças com TDAH e a partir disso, se aproximar do conhecimento que tem de si mesmas, do outro e do mundo. Pode-se então planejar atividades específicas, de acordo com os objetivos do projeto político-pedagógico para a turma e também de acordo com as singularidades de cada criança da turma, conhecidas a partir da análise das produções das crianças em diferentes linguagens.

Junqueira Filho (2005) diz que o professor deve sempre estar atento as linguagens geradoras a partir das quais as crianças se revelam em suas produções e funcionamentos, interagindo com os seus alunos e promovendo sua autonomia e criatividade para com os conteúdos-linguagens à medida que vão surgindo nas atividades escolares.

Todas as informações geradas nessas conversas ajudarão o professor a (re)elaborar o seu planejamento, que será complementado com a continuidade de suas observações e interações com as crianças quando das interações delas com outros conteúdos-linguagens da parte cheia do seu planejamento, seja os alunos com TDAH, seja os alunos ditos "normais". Esse acompanhamento e investigação diários serão os responsáveis por gerar os dados necessários para planejar o trabalho e, conseqüentemente, guiar a

criança com TDAH para atividades que lhe faça sentido e que possam ser realizadas em conjunto com as outras crianças da turma.

## **CONCLUSÃO**

A pesquisa terá 4 etapas principais: análise documental, entrevistas, observação do aluno/turma e aplicação da teoria base da pesquisa. Devido ao tempo de observação necessário para se chegar a uma análise próxima do objetivo desejado, acredito que para se obter resultados próximos ao desejado, seja necessário entre 6 meses a 1 ano de período escolar.

Dentro deste período está previsto a aplicação da teoria de pesquisa, planejamentos de aula, mudanças no planejamento vazio conforme os resultados ou necessidade de mudanças caso alguma situação solicite, análise de sequências didáticas e intervenções, além da transcrição da obtenção de resultados.

Entender as categorias de TDAH e as linguagens-geradoras em espaços escolares ajudará o professor a preparar não só o seu planejamento, mas a si mesmo para determinadas situações em espaços escolares. Contudo, a singularidade da criança sempre deverá ser levada em conta e o(a) professor(a) nunca terá todas as respostas e estará pronto para todas as situações que uma criança com TDAH das séries iniciais possa produzir em sala de aula. Ao propiciarmos que as crianças explorem diferentes linguagens, através dos conteúdos-linguagens, veremos brotar o conhecimento, por meio de conversas e de suas criações.

## **REFERÊNCIAS**

- JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil** / Gabriel de Andrade Junqueira Filho; Prefácio Marcos Villela Pereira. - Porto Alegre: Mediação, 2005.
- NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades. Cadernos de pesquisa em administração, São Paulo. V. 1, nº 3, 2ºsem. 1996.



## **REFLEXÕES SOBRE MUSICALIZAÇÃO PARA BEBÊS E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

### **EIXO - PROCESSOS, RECURSOS E METODOLOGIAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.**

Regiana Blank Wille<sup>1</sup>

Luana Medina<sup>2</sup>

Tamiê Pages<sup>3</sup>

Gabriela Cintra<sup>4</sup>

**Palavras-chave:** Musicalização para Bebês; Educação Inclusiva; Desenvolvimento musical.

### **INTRODUÇÃO**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), assim denominado pelo DSM V é um quadro diagnóstico que atinge 1 a cada 200 pessoas e que gera características atípicas em relação ao comportamento, linguagem e socialização. As iniciativas em prol da inclusão de pessoas com TEA no contexto educacional vem se desenvolvendo de forma efetiva e, por esse motivo o contexto musical não pode ficar à parte dessas discussões. A música enquanto área faz parte do leque de conhecimento de todas as culturas e precisa ser oportunizada a todos os cidadãos. Portanto, este trabalho tem por objetivo apontar as ações pedagógicas realizadas em um projeto de

---

1 Professora Adjunta da Universidade Federal de Pelotas. Doutora em Educação. regianawille@gmail.com

2 Acadêmica do Curso de Música Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. luanamedinas@gmail.com

3 Acadêmica do Curso de Música Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. tamiecamargo@gmail.com

4 Acadêmica do Curso de Música Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. gaabycintra@gmail.com

musicalização para bebês que, bem como a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O projeto surgiu em 2007 e a inclusão dos bebês com TEA que vem ocorrendo nos últimos dois anos.

As pesquisas na área de música e autismo tem sido realizadas ainda de forma gradual. Dentre elas, é possível destacar algumas como: Barros (2010) que realizou um caso de intervenção musical em uma criança com TEA numa escola regular; Wigram (2006), Padilha (2008) e Kafies et al (2008), que apresentam trabalhos de musicoterapia com grupos de pessoas com esse quadro diagnóstico; Motttron et al (2000), que confrontou as habilidades auditivas musicais de um grupo de pessoas dentro do espectro autista com um grupo controle de pessoas dentro do desenvolvimento considerado normal. Outros trabalhos como o de Lai (2012) mapeou diferenças neurológicas entre a percepção da fala e dos sons em crianças com TEA; Dias (2012) que relata um caso bem sucedido de inclusão musical de aluno com TEA grau leve; e ainda Machado (2007), que propõe uma intervenção musical para desenvolvimento da comunicação de um grupo de crianças com autismo. Percebe-se a utilização da música enquanto terapêutica no tratamento dessas pessoas. Segundo Padilha (2008, p. 104), a música é de grande aliada nas questões terapêuticas auxiliando na comunicação e espontaneidade das crianças.

Destaca-se também, o vínculo afetivo travado num processo de aprendizagem entre professor e aluno, e entre os alunos do grupo, que são de fundamental importância para o estímulo cognitivo (Delfrate, 2009, p. 331). É preciso ressaltar também que além da afetividade, a música está ligada às questões cognitivas, pois “ao se elaborar situações de educação musical, o discurso musical terá de ser desmontado, examinado e novamente reconstruído parte por parte”, de uma forma gradual e com nível de dificuldade, assim como ocorre na linguagem falada (Beyer, 1988, p. 86). Ao realizar atividades mentais para compreender a música as crianças poderão desenvolver a socialização, abstração e generalização.

A procura do projeto de musicalização pelos pais com bebês que foram detectados com o Espectro Autista foi ocasionada pela indicação de psicólogos e/ou fonoaudiólogos que os acompanham no tratamento, possibilitando sua inclusão em outros momentos da vida social. Segundo Louro (2006),

Não é necessário, portanto, reservar o ensino de música para pessoas com deficiência somente às instituições especializadas ou direcioná-las unicamente com intenções terapêuticas, pois assim estaremos negando o princípio da inclusão social de um contingente expressivo de alunos e, quem sabe, possíveis profissionais da música. Portanto, as escolas e os professores de música precisam estar sensíveis e preparados para compreender a diversidade de nossa população (LOURO, 2006, p. 30).

Ressalta-se que ao participarem do projeto de musicalização os bebês realizam atividades diferentes das habituais, que geralmente ocorrem com

psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e fisioterapeutas. São importantes atividades que estimulam o cérebro de uma forma diferente.

## **METODOLOGIA**

O projeto de Musicalização com os bebês acontece com um encontro semanal, onde nos reunimos com os bebês, que, acompanhados pelos pais participam das atividades musicais.

Nestes encontros são instigados a interagir com as diversas dinâmicas sonoras proporcionadas a elas durante o período de acontecimento das atividades que ocorrem uma vez por semana, durante trinta minutos de atividades intensas. A estrutura das atividades e dinâmicas é rotineira, sendo de grande valia para a criança autista, para que a mesma consiga se expressar musicalmente ao seu tempo, socializar com outros bebês e ser instigada a compreender o que está sendo proposto. As atividades de movimento, expressão e percussão contribuem para essa vivência.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os bebês com Espectro Autista, participantes do projeto tem demonstrado perceptíveis diferenças de comportamento, estas são visíveis a partir de suas reações quando envolvidos nas dinâmicas. Geralmente todos os bebês realizam boa parte das atividades junto a seus pais e/ou acompanhantes e fazem as dinâmicas propostas com o estímulo dos mesmos. Destacamos que a música é uma forma importante para se trabalhar a comunicação entre a mãe e o bebê, auxiliar nos primeiros contatos físicos e emotivos. Assim também, os estímulos auditivos são importantes para desenvolver outras competências cognitivas, utilizando a música não somente como fim, mas também como meio contribuindo para formação de cidadãos, bem como a inclusão.

## **CONCLUSÃO**

Em nosso trabalho com a musicalização de bebês temos reiterado a importância das práticas musicais e como estas são auxiliares no desenvolvimento das habilidades perceptivas. Desta forma, as práticas musicais realizadas no projeto tem sido direcionadas e preparadas para confrontar-se com diversas situações, neste caso específico para com a inclusão das crianças com TEA. Reiteramos que as aulas de musicalização com crianças até quatro anos devem ser tratadas com extrema importância corroborando no desenvolvimento motor, cognitivo, social, da atenção, da memória, sistemas de ordenação sequencial e espacial, além de fortalecer a relação e o afeto entre as pessoas (ILARI, 2005).

## **REFERÊNCIAS**

BARROS, M. A Música como mediadora no desenvolvimento cognitivo em crianças com perturbações Autísticas: Intervenção junto de uma aluna com perturbações Autísticas. **Dissertação de Mestrado** Escola Superior de Educação João de Deus, 2010.

BEYER, E. A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música a partir da teoria de Piaget. **Dissertação de Mestrado**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1988.

DELFRATE, C., et al. Aquisição da linguagem em criança com autismo: um estudo de caso. **Revista Psicologia em Estudo**, vol 14, n. 2. pp. 321-331. Maringá: abril-junho, 2009.

DIAS, S. O desenvolvimento de recursos musicais no cotidiano e a Síndrome de Asperger: um relato de experiência. **Anais...** IV semana de educação musical la-Unesp / VIII encontro regional sudeste da ABEM. São Paulo: Unesp, 2012.

ILARI, B.. A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos. **Anais...** 1º Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais. Curitiba, 2005. p. 54-62.

KAFIES, E. et al. Pacientes com deficiência intelectual e espectro autístico e o fazer musical. **Anais ...** IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais, p. 1-4, 2008.

LAI, G. et al. **Neural systems for speech and song in autism. Brain: a journal of neurology**, v. 135, p. 961-975, 2012.

LOURO, Viviane dos Santos. **Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas**. São José dos Campos, SP, 2006.

MACHADO, R. A voz da criança autista: o estímulo musical cantado como suporte à comunicação. **Cadernos de Saúde**, v. 8, n. 1, p. 65-73, 2007.

MOTTRON, L. Local and global processing of music in high-functioning persons with autism: beyond central coherence? **Journal child psychology and psychiatry**, v. 41, n. 8, p. 1057-1062, 2000.

PADILHA, M. A musicoterapia no tratamento de crianças com Perturbação no Espectro do Autismo. **Dissertação de Mestrado**. Faculdade da Beira Interior. Portugal, 2008.

WIGRAM, T. GOLD, C. **Music therapy in the assessment and treatment of autistic spectrum disorder: clinical application and research evidence**. Faculty of Humanities, Institut for Musik of Musikterapi, Aalborg University, Aalborg, Denmark, 2006.



## **PROMOVENDO A COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO DE UM ESTUDANTE COM AUTISMO NA ESCOLA INCLUSIVA ATRAVÉS DOS PARES: UM ESTUDO PRELIMINAR**

### **EIXO - INTERVENÇÕES COM PESSOAS QUE APRESENTAM TEA**

Renata Oliveira Crespo<sup>1</sup>

Gabrielle Lenz da Silva<sup>2</sup>

Síglia Pimentel Höher Camargo<sup>3</sup>

**Palavras-chave:** Intervenção Mediada Por Pares; Educação Inclusiva; Inclusão.

### **INTRODUÇÃO**

A recente tendência educacional na perspectiva da educação inclusiva, faz com que a inclusão escolar seja vista como fonte de oportunidade de socialização e aprendizagem de habilidades sociais para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo -TEA (CAMARGO & BOSA, 2009; ROTHERAM-FULLER, KASARI, CHANBERLAIN, & LOCKE, 2010).

No entanto, as dificuldades nas habilidades sociais e de comunicação dessas crianças tornam-se por si só barreiras para a sua inclusão, uma vez que a falta de habilidades sociais impede o desenvolvimento de relações significativas, reduzindo oportunidades de aprender através da interação social com pares (BELLINI ET AL., 2007; WANG, CUI & PARRILA, 2011).

Pesquisas internacionais apontam que a mediação entre pares tem se

---

<sup>1</sup>Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas. reecrespo@gmail.com

<sup>2</sup>Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas. gabelenz@hotmail.com

<sup>3</sup>Professora da Universidade Federal de Pelotas. Faculdade de Educação. Dra. em Psicologia Educacional. sigliahoher@yahoo.com.br

mostrado uma ferramenta excelente no desenvolvimento destas habilidades nos alunos com autismo (MASON et al., 2014; MCFADDEN, KAMPS & HEITZMAN-POWELL, 2013). No Brasil, no entanto, estes estudos são praticamente inexistentes.

O Objetivo deste estudo foi investigar o impacto de uma intervenção mediada por pares, para aumentar a frequência de atos comunicativos/interativos de uma criança com TEA com os seus pares com desenvolvimento típico no ambiente inclusivo.

## **METODOLOGIA**

Participaram deste estudo uma criança com autismo e dois pares com desenvolvimento típico do 2º ano do ensino fundamental. A seleção do participante atendeu os seguintes critérios: criança com diagnóstico médico prévio de TEA incluída na rede regular de ensino e com pouca habilidade social e de comunicação e crianças com desenvolvimento típico, colegas da criança com autismo, que apresentavam habilidades sociais bem desenvolvidas, e seus respectivos professores titulares. A identificação da criança alvo, contou com auxílio do Centro de Atendimento ao Autista Dr. Danilo Rolim de Moura que presta serviços educacionais para crianças com autismo na cidade de Pelotas/RS. A indicação dos colegas da criança com autismo foi feita pela professora. Após a identificação dos participantes, foi realizado um estudo de caso único (single case research) através de um delineamento quase-experimental de linha de base única (AB). Os dados foram coletados a partir de um protocolo de observação direta da interação da criança com autismo e seus pares, durante 10 minutos de atividades livres em sala de aula nas fases de pré (baseline) e pós intervenção, por no máximo dois assistentes de pesquisa treinados para garantir a acurácia e consistência das codificações. A intervenção foi conduzida pela professora titular dos alunos. O estudo envolveu um treinamento e feedback com dicas e instruções para a professora, para que ela pudesse realizar a intervenção com os alunos. A intervenção envolveu instrução para criança com TEA e dois pares com desenvolvimento típico, explicando como interagir uns com os outros durante atividades livres em sala de aula (falar, dividir e brincar adequadamente). A intervencionista (professora) lembrava e encorajava os pares a interagir com a criança com autismo durante a fase de intervenção, reforçando positivamente as iniciativas de interação dos pares através de sorrisos, e elogios e uma estrelinha no cartão de reforço que, ao somar o total de 20, foram trocados pelos membros do grupo por um item de uma seleção de reforços tangíveis (pequenos brinquedos de interesse individual ou joguinhos que proporcionem novas interações entre os pares). Dados sobre a acurácia da implementação da intervenção pela professora foram coletados em pelo menos 20% das sessões de coleta de dados através de um protocolo de fidelidade da intervenção. A eficácia da intervenção foi avaliada a partir da análise visual e estatística da magnitude da mudança na quantidade de atos comunicativos e de interação emitidos pelas crianças com autismo. A análise visual examinou a mudança na variabilidade, média e tendência dos dados graficamente ilustrados nas diferentes fases do estudo.



Tau-U, enquanto medida da magnitude da mudança viável para designs de caso único (PARKER et al, 2011), foi calculado para quantificar a ocorrência de mudança entre as fases de pré (baseline) e pós intervenção e a significância estatística das diferenças encontradas.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos na primeira fase da investigação (baseline), apresentou dados com pouca variabilidade e tendência decrescente conforme o esperado para esta fase do estudo. A criança alvo apresentou pouca ou nenhuma comunicação/interação com média de 2.8 atos comunicativos/interativos com os pares. Após a implementação da intervenção mediada pelos pares, a criança alvo apresentou um aumento imediato com tendência crescente no número de atos comunicativos/interativos com seus pares com desenvolvimento típico, com média de 36 atos por sessão. A análise estatística a partir do cálculo do Tau-U, apresenta índice máximo (Tau-U=1.0;  $p \leq 0.05$ ), indicando um efeito expressivo da intervenção sobre as variáveis estudadas, com significância tanto estatística quanto social.

## CONCLUSÃO

A presente investigação demonstrou a eficácia de uma abordagem pedagógica mediada por pares, resultando no aumento expressivo de comunicação e interação social de um aluno com TEA com importantes déficits nessas habilidades e seus pares no ambiente escolar inclusivo. Os resultados deste estudo, corroboram estudos internacionais da mesma linha e indicam a eficácia da intervenção no contexto educacional brasileiro. No entanto, sendo esta uma proposta de estudo preliminar, com frágil delineamento para o controle experimental de variáveis extrínsecas e uma proposta de intervenção pouco difundida e estudada no Brasil, tornam-se necessárias novos estudos com um número maior de alunos com TEA para confirmar os benefícios desta intervenção em diversos ambientes escolares.

Além disso, faz-se necessário avaliar em estudos futuros, a validade social da intervenção proposta.

## REFERÊNCIAS

- BELLINI, S.; PETERS, J. K.; BENNER, L.; & HOPF, A. A meta-analysis of schoolbased social skills interventions for children with autism spectrum disorders. **Remedial and Special Education**, v.28, n.3, p.153-162, 2007.
- CAMARGO, S. P.H.; BOSA C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, v. 21, p. 63-74, 2009.
- MASON, R.; KAMPS, D.; TURCOTTE, A.; COX, S.; FELDMILLER, S.; MILLER, T. Peer mediation to increase communication and interaction at recess for students with autism spectrum disorders. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 8, p. 334-344, 2014.

MCFADDEN, B.; KAMPS, D.; & HEITZMAN-POWELL, L. The effects of a peermediated social skills intervention on the social communication behavior of children with autism at recess. **Under Review, 2013.**

PARKER, R. et al. Combining nonoverlap and trend for single-case research: TauU. **Behavior Therapy**, v. 42, n.2, p.284-299, 2011.

ROTHERAM-FULLER, E.; KASARI, C.; CHAMBERLAIN, B.; & LOCKE, J. Social involvement of children with autism spectrum disorders in elementary school classrooms. **Journal of Child Psychology & Psychiatry**, v. 51, n.11, p. 1227- 1234, 2010.

WANG, S.; CUI, Y.; & PARRILA, R. Examining the effectiveness of peer-mediated and video-modeling social skills interventions for children with autism spectrum disorders: A meta-analysis in single-case research using HLM.

**Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 5, n. 1, p. 562-569, 2011.



## **TREINAMENTO FUNCIONAL NA MELHORIA DA QUALIDADE DE VIDA DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN**

Renato Lins Rodrigues<sup>1</sup>

Daiana Lopes da Rosa<sup>2</sup>

Jennifer Rodrigues Silveira<sup>3</sup>

Alexandre Carriconde Marques<sup>4</sup>

Eixo temático: Sociedade e Inclusão

**Palavras-chave:** Treinamento Funcional. Síndrome de Down.

### **INTRODUÇÃO:**

Indivíduos com Síndrome de Down (SD) demonstram problemas de desenvolvimento em vários domínios. Embora sejam mais comumente associados à deficiência intelectual, deficiências igualmente importantes ocorrem nos domínios físico, motor e sócio-emocional (TIERNAN, 2012). Os distúrbios associados à SD podem interferir nas aquisições motoras, tornando as pessoas que possuem a síndrome vulneráveis ao aprendizado. Desta forma, apesar de apresentarem características peculiares, não é uniformidade prever os comportamentos e potencialidades das pessoas com SD (BISSOTO, 2005).

As trocas com o contexto social estão fortemente relacionadas com a forma como a sociedade lida com as diferenças. A presença de traços fenotípicos característicos contribui para a elaboração do estigma imposto às pessoas com SD. Torna-se necessário, portanto, que a família das crianças com SD contribua para romper este quadro de estigma, possibilitando a inserção da criança em programas de estimulação precoce, educação

---

<sup>1</sup>Universidade Federal de Pelotas [renatolinsfisio@gmail.com](mailto:renatolinsfisio@gmail.com)

<sup>2</sup>Universidade Federal de Pelotas [dlopesrosa@gmail.com](mailto:dlopesrosa@gmail.com)

<sup>3</sup>Universidade Federal de Pelotas [jennifer.esef@gmail.com](mailto:jennifer.esef@gmail.com)

<sup>4</sup>Universidade Federal de Pelotas [amcarriconde@gmail.com](mailto:amcarriconde@gmail.com)

apropriada, ambientes enriquecidos e dessa forma, possibilitar o alcance máximo do seu potencial. (PIMENTEL, 2007). Segundo Marques (2000), as oportunidades que surgem na vida das pessoas são maneiras pelas quais elas podem mudar suas atitudes e comportamentos e, no caso dos indivíduos com SD, o desenvolvimento de programas de promoção da saúde pode ser um fator chave no processo de desenvolvimento e inclusão.

O treinamento Funcional é uma atividade desenvolvida com o objetivo de aprimorar a capacidade funcional, ou seja, a habilidade de realizar as atividades de vida diária com mais eficiência, além de desenvolver também a autoconfiança e aspectos da socialização. É, portanto, uma atividade que pode contribuir para o processo de desenvolvimento e inclusão de crianças com SD.

Este estudo tem como objetivo relatar a experiência do projeto de extensão de treinamento funcional para crianças com SD, realizado no Projeto Carinho da Escola Superior de Educação Física- ESEF/UFPEL, no que diz respeito a aspectos motores, cognitivos, sociais e de autonomia para crianças com SD.

## **METODOLOGIA**

Relato de experiência das atividades realizadas no Projeto Carinho – Treinamento Funcional. O objetivo do projeto é proporcionar um espaço para o desenvolvimento, inclusão e socialização de crianças com SD, além de preparação de professores para trabalhar na inclusão de alunos com deficiência.

O projeto Carinho desenvolvido na Escola Superior de Educação Física ESEF-UFPEL promove aulas de treinamento funcional que são ministradas por discentes da graduação, mestrado e doutorado, com frequência de duas vezes por semana. São atendidas crianças com diagnóstico de SD de 7 a 12 anos de idade, que estão aptas a realizar exercícios físicos. Os participantes foram selecionados através de contato com escolas especiais de Pelotas e publicidade em mídia, sendo realizado posteriormente entrevistas com os pais dos alunos.

O projeto enfatiza a aprendizagem dos aspectos motores através do método de treinamento funcional. Durante as aulas são realizados circuitos, atividades isoladas e atividades em grupo visando aprimorar o desenvolvimento social, físico e cognitivo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

No início das aulas do projeto, os alunos mostravam-se inseguros para realização das atividades e mostrando muitos aspectos de dependência para realização de atividades da vida diária. Alguns tinham dificuldades de interação com outros alunos e resistência para executar as atividades pedidas pelo professor. Durante as atividades propostas em aula observaram-se algumas dificuldades no que se refere atividades básicas como saltar, correr e equilibrar. No decorrer das atividades praticadas, como circuitos motores e brincadeiras,

eles gradualmente foram aumentando a capacidade de conhecimento, buscando soluções para os desafios impostos pelas atividades, além de desenvolvimento de novas habilidades motoras, sobretudo com a perda do medo de executar, provavelmente pela falta de estímulo para realização de atividades. A cada progresso ou dificuldade, todas as informações eram repassadas aos pais, n sentido de educar e estimular para que atividades fossem realizadas em casa, estimulando a independência dos alunos. O projeto, ainda em andamento, apresenta resultados significativos no desenvolvimento destes alunos.

### **CONCLUSÃO:**

Por fim, conclui-se que as atividades dentro do projeto são fundamentais para o desenvolvimento das crianças com SD, pois permitem desenvolver habilidades motoras básicas, autoconfiança e aspectos da socialização, além de enriquecer a formação acadêmica dos discentes de educação física.

### **REFERÊNCIAS:**

- TIERNAN, C. D. Examination of factors related to motor performance and physical activity in school-aged children with and without Down syndrome. Tese de doutorado. University of Michigan, 2012.
- BISSOTO, M. L. O desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. Ciências e Cognição; Rio de Janeiro, v.4, n.2, 2005.
- PIMENTEL, S. C. (Com)viver (com) a síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos. Tese de doutorado, Universidade Federal da Bahia, 2007.
- MARQUES, A. C. Qualidade de vida de pessoas com Síndrome de Down, maiores de 40 anos, no estado de Santa Catarina. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.



## **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: FAVORECENDO A TODOS**

Roberlânia Paulino de Moura<sup>1</sup>

Thaiany D'Avila Rosa<sup>2</sup>

Gilsenira de Alcino Rangel<sup>3</sup>

Práticas de Inclusão Escolar.

**Palavras-chave:** Estágio final. Alfabetização. Necessidade Educacional Específica.

### **INTRODUÇÃO:**

O processo de inclusão de crianças com necessidades específicas envolve mais do que a garantia de direitos e permanência na sala de aula. Segundo Mantoan (2006), a inclusão requer, além de respeito, a reestruturação de todo o sistema educacional. As escolas devem assumir práticas que desenvolvam mais a cooperação entre alunos e menos a competitividade, processo que requer investimento e compromisso. Este relato de experiência tem como objetivo descrever a participação de todas as crianças no desenvolvimento de atividades de letramento, mas especialmente de um dos alunos com necessidade educacional específica, refletindo sobre a importância da intervenção da professora e o auxílio dos colegas. Segundo Mantoan (2015), todo aquele aluno que necessita de um olhar diferenciado está em um processo de inclusão. As atividades selecionadas objetivaram retratar o incentivo dado a uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, com alunos em situação de inclusão, um ambiente acolhedor, inclusivo e com

---

<sup>1</sup>Universidade Federal de Pelotas – rpmoura89@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal de Pelotas – thaianyrosa@hotmail.com

<sup>3</sup> Universidade Federal de Pelotas – gilsenira\_rangel@yahoo.com.br

\* Nome fictício dado a criança com necessidades específicas, foco da pesquisa.

possibilidades de interação entre todas as crianças.

O trabalho também se baseia em Soares (2006) ao dialogarmos com alfabetização e letramento, Nery (2007) para problematizarmos o planejamento, que foi extremamente importante para o desenvolvimento das atividades e Vygotsky (1991) com a *zona de desenvolvimento proximal*.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada é de caráter descritivo com abordagem qualitativa e, segundo Deslauriers (1991, p. 58 Apud SILVEIRA e CÓRDOVA, p. 30), *O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações.*

Foram selecionadas três atividades realizadas durante as aulas da professora estagiária em Pedagogia, sendo uma individual, uma em dupla e a outra, em grupo, todas ministradas em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Pelotas. As atividades foram observadas e descritas em um diário de classe e, posteriormente, analisadas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A primeira atividade surgiu a partir de um roteiro de leitura da história “Como apanhar uma estrela”, autor? tradução de Rui Lopes. Algumas folhas foram distribuídas e junto a elas um conjunto de letras que, organizadas, formariam o título da história, as crianças deveriam encaixar cada letra segundo a sua hipótese. Conforme a atividade ia se desenvolvendo João\* aparentava estar confuso com tantas letras e, para auxiliá-lo a professora separou o conjunto de letras de cada palavra, desta forma ele teve grupos menores de letras soltas para reorganizar segundo a sua hipótese. Imediatamente a esta ação João conseguiu dar sequência à atividade colando cada letra adequadamente.

A segunda atividade foi a “Batalha com baralho”, em dupla, que consiste em fazer a comparação do valor quantitativo de cada carta jogada ao mesmo tempo pelos participantes. Quem jogar a carta com o número maior fica com as duas, em caso de empate cada participante fica com a sua própria carta. A atividade aconteceu simultaneamente para todas as duplas que iam sendo trocadas conforme as cartas acabavam. Imediatamente quando as cartas eram viradas João era o primeiro da dupla a dizer quem estava com a carta de maior valor, que na maioria das vezes, sempre acertava o valor.

A terceira atividade, em grupo. O dominó de quantidade tem de um lado da peça o número escrito e no lado oposto, desenhos de objetos em outra quantidade, e consiste em encontrar e encaixar cada número a sua quantidade correspondente. Foi necessária a intervenção da professora nas primeiras rodadas do jogo, mas ao começarem a compreender e se apropriar das regras, a cada dificuldade de um colega logo tinha alguma criança se manifestando para ajudar e dar apoio. Mais uma vez João demonstrou autonomia e boa participação no jogo. Por vezes demonstrou compreender a regra e ao

identificar que a peça escolhida pelo colega estava errada ele logo apontava para a mesma dizendo que não era aquela.

Segundo Vygotsky (1991 p. 61), *o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente*. Em cada uma das atividades apresentadas o aluno João demonstrou excelente desempenho e encontrou, com o auxílio da professora e/ou dos colegas, uma solução específica para cada dificuldade encontrada. As atividades escolhidas foram fundamentais para o desempenho do aluno, assim como as intervenções adequadas em cada momento que, apoiadas pelo planejamento organizado e analisado posteriormente, com anotações e observações sobre as aulas para possíveis alterações, serviu como um condutor para as próximas atividades e ações que fossem ao encontro das necessidades das crianças. Segundo Nery (2007 p. 111), *O(a) professor(a) planeja seu curso, levando em conta o plano/projeto da escola e as crianças concretas de sua turma: seus conhecimentos, interesses, necessidades*. Todos os dias as crianças demonstram de várias maneiras as suas necessidades e interesses, assim como conhecimento e dificuldades, desta forma, cabe à professora aproveitar esses momentos e registrar cada uma delas para, intencionalmente, utilizar futuramente para benefício da aprendizagem das crianças.

## **CONCLUSÃO:**

Levando-se em conta todos os aspectos analisados, é importante considerar a reestruturação do sistema educacional para que se compreenda e exerça a inclusão como um todo, e não apenas a ação de uma professora ou instituição escolar. A inclusão tem como essência, para ser completa, a participação de todos individual e coletivamente, portanto, a escola, que é para todos, deve exercer uma educação de qualidade para todos.

Partindo de atividades simples e diversificadas, ora com intervenção da professora e dos colegas ora não, o ambiente acolhedor, seguro que disponibilizasse tempo, paciência e dedicação foram essenciais para que João e os demais alunos tivessem êxito nas atividades e no convívio entre eles, proporcionados sempre pela cooperatividade, pela compreensão de todos os colegas. As intervenções dessa professora foram fundamentais para que os pudessem compreender o processo de inclusão sem preconceito, mostrando que é possível incluir alunos com necessidades educacionais específicas, beneficiando toda a turma.

## **REFERÊNCIAS:**

SILVEIRA, Denise Tolfo. CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica**. GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.



MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo. Editora: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensinando a turma toda: As diferenças na escola. In: \_\_\_\_\_ (organizadora). **O desafio das diferenças na escola**. 5ª edição- Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2013.

NERY, Alfredina. **Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade**. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p.: il.

SOARES, Magda. **Letramento em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora Editora, 2012. 3 ed.

VYGOTSKY, Lev.S Semenovitch. **A formação social da mente**. Livraria Martins Fontes – Editora LTDA. São Paulo – SP 1991. 4ª ed brasileira. São Paulo – SP 1991.



## **ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ESTIMULANDO A AUTONOMIA E INDEPENDÊNCIA**

### **EIXO TEMÁTICO: INTERVENÇÕES COM PESSOAS QUE APRESENTAM TEA**

Ronise Venturini Medeiros<sup>1</sup>

Josefa Lídia Costa Pereira<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Educação Especial. Deficiência Visual. Transtorno do Espectro Autista.

Atividade de Vida Autônoma.

### **INTRODUÇÃO**

Este trabalho é produto de intervenções desenvolvidas no contexto de estágio curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade

Federal de Santa Maria. As atividades foram desenvolvidas em uma instituição especializada voltada para o atendimento de sujeitos com deficiência visual, na cidade de Santa Maria.

Nesse contexto, as intervenções foram realizadas em 2015 nas quais foram atendidos oito alunos com deficiência visual – cegueira e baixa visão, e

---

1 Docente Substituta do Departamento de Educação Especial/Universidade Federal de Santa Maria. [roniseventurini@gmail.com](mailto:roniseventurini@gmail.com)

2 Docente do Departamento de Educação Especial/Universidade Federal de Santa Maria. [jlcpereira@gmail.com](mailto:jlcpereira@gmail.com)

3 Por questões éticas, a fim de não expor a identidade da participante, o nome utilizado é fictício.

4 Atualmente, o termo “visão subnormal”, não é mais utilizado no âmbito educacional, utiliza-se baixa visão.

5 Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais

em alguns casos, com outras comorbidades, como Transtorno do Espectro Autista - TEA e Deficiência Física. Assim, será apresentado o relato dos atendimentos realizados com uma menina, Isabel<sup>3</sup>, com 12 anos, diagnosticada com cegueira congênita e TEA, os quais foram voltados para o desenvolvimento da sua autonomia e independência em atividades básicas do seu cotidiano.

De acordo com Gil (2000), o termo deficiência visual, refere-se ao “[...] espectro que vai da cegueira até a visão subnormal.”<sup>4</sup> Para Bruno e Mota (2001, p. 33) as pessoas cegas são aquelas que apresentam “desde ausência total de visão até a perda da projeção de luz’. O processo de aprendizagem se fará através dos sentidos remanescentes [...]”, ou seja, tato, olfato, paladar e auditivo.

Quanto ao TEA, este é entendido conforme o DSM – V5, como sendo “[...] um distúrbio do desenvolvimento neurológico que deve estar presente desde a infância, apresentando déficit nas dimensões sociocomunicativa e comportamental.” (SCHMIDT, 2014, p. 13). Assim, os prejuízos nessas áreas, manifestam-se antes dos três anos de idade e mantem se durante toda a vida do sujeito.

Considerando as necessidades específicas de aprendizagem de Isabel, ao iniciar as intervenções, surgiram alguns questionamentos que motivaram a realização dos atendimentos, dentre elas a grande problematização era: Como desenvolver uma intervenção significativa para a aluna proporcionando uma maior autonomia? Para isso, foi elencado como objetivo geral: - Estimular as Atividades de Vida Autônoma – AVA.

Entende-se a AVA, como um “[...] conjunto de atividades que visam ao desenvolvimento pessoal e social nos múltiplos afazeres do cotidiano, tendo em vista a independência, autonomia e convivência social [...]” (BRUNO, MOTA, 2001, p. 47). Estas ações são primordiais ao desenvolvimento do aluno em contexto familiar e escolar.

## **METODOLOGIA**

O estudo tem caráter qualitativo (MINAYO, 2009) e a modalidade de pesquisa foi a observação participante (GIL, 2010).

A pesquisa teve como participante, uma menina – Isabel, de 12 anos de idade, com diagnóstico de cegueira congênita e TEA.

As atividades realizadas na intervenção eram planejadas de acordo com as necessidades da aluna, voltadas à estimulação da AVA. Os registros das intervenções eram realizados no diário de campo.

A análise dos dados se deu através da análise de categorias (SAMPLEIRI, 2006). Para a análise dos dados foram seguidos os passos: releitura do diário de campo, definição das unidades, e, geração de categorias.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Com a análise dos dados, chegaram-se as seguintes categorias: a) Participação da família; e, c) Atividades de Vida Autônoma, as quais serão apresentadas e discutidas a seguir.

### **a) Participação da família**

Ao longo do período de atendimento, Isabel foi assídua, faltando somente em dias chuvosos, o que possibilitou dar uma sequência nas intervenções realizadas na instituição. Da mesma forma, Isabel participou dos eventos festivos promovidos pela instituição.

Percebeu-se que a família (a avó) aceita a deficiência visual da neta, o que resulta na frequência de Isabel nos atendimentos ofertados na instituição, no entanto, a avó é relutante em aceitar o diagnóstico de TEA, não compreendendo e aceitando o comprometimento nas áreas de interação social, comunicativa e comportamental.

Constatou-se que a família (avó, tia e cuidadora) não dão sequência nas atividades que são desenvolvidas e/ou sugeridas pelos profissionais que atuam com Isabel, resultando na total dependência da aluna para atividades básicas do dia a dia, como por exemplo: alimentar-se, tomar banho, ir ao banheiro, etc.

A não aceitação do diagnóstico de TEA de Isabel pela família, prejudica o processo de desenvolvimento e aprendizagem da mesma, visto que, esta deixa de receber atendimentos voltados a estimular as áreas comprometidas devido ao TEA. Da mesma forma, quando a família deixa de estimular Isabel no contexto domiciliar, não seguindo as orientações que são sugeridas, isso dificulta o processo de aprendizagem das AVA, visto que é preciso que se tenha uma continuidade, também em casa, daquilo que é desenvolvido na instituição.

### **b) Atividades de Vida Autônoma**

Conforme as atividades desenvolvidas na área de AVA, envolvendo a alimentação, vestimenta e uso do banheiro, chegou-se aos seguintes resultados:

Quanto à alimentação e vestimenta, Isabel já consegue reconhecer os utensílios básicos utilizados durante a refeição, bem como, consegue comer sozinha utilizando garfo e/ou colher. Ao vestir-se, já reconhece algumas peças de roupa, consegue tirar a sua roupa sozinha, mas precisa de orientação ao vestir novamente a roupa.

No que tange ao uso do banheiro, Isabel mostrou-se muito resistente ao utilizar o banheiro da instituição, assim, foram necessários vários atendimentos para que ela

aceitasse esse processo. Dessa forma, Isabel ainda não usa o banheiro de forma autônoma.

Reforça-se a necessidade de que as atividades desenvolvidas na instituição tenham continuidade em casa, a fim de que apresentem resultados mais significativos para o processo de aprendizagem da criança.

## CONCLUSÃO

Ao relatar sobre uma experiência de intervenção realizada em um contexto de estágio, é possível perceber o quão importante e essencial é esse momento para a formação profissional.

Realizar o estágio em uma instituição que atende vários sujeitos com deficiência visual e com outras comorbidades, possibilitou vivenciar diferentes estratégias de intervenção, bem como, observar as especificidades do desenvolvimento de cada sujeito.

Atender Isabel, foi um grande desafio, visto que foi preciso encontrar um caminho específico para o atendimento das suas necessidades. Um questionamento sempre presente era: “Que estratégia de intervenção utilizar para atender essa especificidade que é a cegueira e o TEA?” Hoje, percebe-se que não existe uma estratégia, e sim, um trabalho em conjunto, com várias tentativas e com a necessidade de um constante (re)olhar do planejamento.

## REFERÊNCIAS

- BRUNO, M. M. G.; MOTA, M. G. B. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual**. v. 1. Fascículos I, II e III. Colaboração Instituto Benjamin Constant. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2010.
- GIL, M. **Deficiência visual**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2017.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- SCHMIDT, C. (org) **Autismo, Educação e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP, 2013.



## **O PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR**

### **EIXO – SOCIEDADE E INCLUSÃO.**

Súsi Méri Barcelos e Lima<sup>1</sup>

Fabiane Caillava dos Santos<sup>2</sup>

Fanny Helena Martins Salles<sup>3</sup>

**Palavras-chave:** Inserção social; Pessoas com deficiência; Empregabilidade; Gestão de Pessoas.

### **INTRODUÇÃO**

Na última década, observamos avanços significativos no terreno da inserção das pessoas com deficiência (PCDs) no mundo do trabalho. Contudo, esse é um processo ainda inicial e como tal tem sido visto como um grande desafio tanto para as organizações quanto para as pessoas a serem inseridas neste contexto. Quando existe a compreensão de que a inclusão de PCDs no Mercado de Trabalho transcende questões legais de obrigatoriedade, através da Lei de Cotas, busca-se garantir o direito de igualdade junto a diversidade, trazendo para estes indivíduos maior protagonismo social o que reflete positivamente na constituição de sujeitos de direitos.

A respectiva comunicação faz um breve relato sobre as ações do Programa Institucional “URCAMP PARA TODOS”, coordenado pelo Setor de Gestão de Pessoas da Universidade da Região da Campanha (URCAMP).

O referido programa tem a participação de uma equipe multidisciplinar

---

<sup>1</sup> Professora da Universidade da Região da Campanha – Curso de Psicologia e coordenadora do Setor de Gestão de Pessoas [susibarcelos@urcamp.edu.br](mailto:susibarcelos@urcamp.edu.br)

<sup>2</sup> Professora da Universidade da Região da Campanha – Curso de Psicologia e coordenadora do Serviço Integrado de Psicologia Aplicada – [fabianecaillava@urcamp.edu.br](mailto:fabianecaillava@urcamp.edu.br)

<sup>3</sup> Professora da Universidade da Região da Campanha – Curso de Psicologia - [fannysalles@urcamp.edu.br](mailto:fannysalles@urcamp.edu.br)

formada por professores dos cursos de Psicologia, Pedagogia, Direito, Fisioterapia, Engenharia Civil, Biologia, Sistemas de Informação, colaboradores Técnico-Administrativos e estagiária do Curso de Psicologia. O grupo de trabalho reúne-se periodicamente para planejar as ações do Programa que está sustentado pelo tripé: recrutamento/seleção, capacitação e preparação do ambiente organizacional para receber os PCDs.

Além de recebermos currículos de PCDs para integrar o Banco de Currículos Institucional (BCI) e realizarmos contato periódico com as Entidades Assistenciais, oferecemos um curso piloto de extensão com 120h de duração que pretende desenvolver competências dos futuros profissionais para que sejam efetivados na IES ou absorvidos com maior competitividade pelo Mercado de Trabalho.

Embora o Programa não seja formado por um conjunto de ações isoladas, mas sim, um conjunto de projetos articulados entre si, neste relato de experiências iremos nos deter em dissertar sobre a missão desafiadora de realizar a primeira edição do Curso de Capacitação para PCDs que tem como objetivos tanto a inserção e manutenção dessas pessoas no mundo do trabalho quanto a sensibilização da comunidade acadêmica para recebê-los.

## **METODOLOGIA**

A edição piloto do Curso ocorreu no período de 29/03/16 a 18/08/16, a divulgação foi através do contato com associações de PCDs e instituições assistenciais que pudessem indicar candidatos com Ensino Médio Completo e Conhecimentos Básicos em Informática. A pré-inscrição aconteceu através do envio de currículo para o e-mail do setor de Gestão de Pessoas. O curso foi oferecido gratuitamente, na modalidade presencial, durante 04 módulos teórico-práticos (Informática, Relações Humanas no Trabalho, Direitos e deveres do PCD, Comunicação Organizacional) e uma prática supervisionada de 12h, nos setores da Instituição, totalizando 120h/a.

Neste processo, a psicóloga, juntamente com a estagiária de psicologia, fez a triagem dos 15 currículos enviados e foi realizada uma entrevista para conhecer os candidatos, suas motivações e expectativas quanto ao curso e respectivas necessidades. Assim, foi possível prever quais recursos de tecnologia assistiva, adaptações do espaço físico (acessibilidade), e preparação do material pedagógico seriam necessários, como a contratação de uma intérprete de libras.

Também realizamos uma reunião com os futuros instrutores (professores e funcionários da Urcamp) para esclarecer sobre o público inscrito e as possíveis demandas da turma. Os instrutores foram orientados a ministrarem seus conteúdos adaptando a metodologia às necessidades individuais de cada participante. Os participantes foram comunicados que o desempenho e assiduidade seriam observados tanto para a aprovação quanto

para avaliar a possibilidade dos mesmos serem contratados futuramente pela Universidade.

Foram 12 inscritos, dos 15 selecionados, compondo uma turma heterogênea sendo que as diferenças mais significativas estavam na idade (de 16 a 70 anos), escolaridade (Ensino Médio a Ensino Superior) e na mobilidade física. Metade dos participantes eram tetra/paraplégicos (usuários de cadeira de rodas) e a outra metade composta por pessoas com paralisia infantil, baixa visão e com deficiência auditiva.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A primeira edição do curso superou as expectativas dos organizadores, pois não houve evasão de participantes, mesmo com todas as dificuldades de locomoção e transporte. Todos os setores foram envolvidos para acolher as pessoas que circularam durante estes meses na IES. Da mesma forma os setores se engajaram para acolher e envolver seus “estagiários” nas atividades cotidianas, promovendo uma experiência mais próxima da realidade possível. O curso veio a legitimar a missão da IES de *“Produzir e socializar o conhecimento para a formação de cidadãos que contribuam para o desenvolvimento da sociedade”* através da Extensão Universitária.

Sendo a Urcamp uma Instituição Filantrópica e Comunitária cumpre com seu papel social ao oportunizar o desenvolvimento da autonomia, da auto-estima, das competências técnicas e comportamentais desses sujeitos. Ao avaliarmos esta edição piloto notamos que os PCDs terminam o curso com a certeza de que são tão capazes de conquistar seu espaço quanto qualquer outra pessoa. Reconhecemos que todos temos dificuldades e necessidades especiais, mas também temos potencialidades e possibilidades de desenvolvimento.

Dos 12 participantes, um veio a óbito, uma foi reabilitada pelo INSS através da certificação do curso, outro se acidentou e os demais estão inseridos no BCI com boas possibilidades de colocação interna e/ou indicação externa.

Sabe-se que as principais barreiras para a verdadeira inclusão não se encontram no indivíduo, mas nos preconceitos e na falta de acessibilidade das instituições. Os dois fatores do processo são, portanto, a promoção da acessibilidade e o combate à discriminação. O foco da inclusão desloca-se da pessoa com deficiência para as políticas institucionais de Gestão de Pessoas. Dessa forma temos como desafio realizar projetos alinhados ao PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) que sensibilizem a comunidade acadêmica para receber e acolher verdadeiramente estes sujeitos. “... a inclusão e valorização das diferenças não se apresentam no formato de ações pontuais, descontínuas e isoladas das demais práticas da organização, pelo contrário, é um jeito de decidir, agir e se relacionar, expresso em ações consistentes e contínuas visando à inclusão”. (DAUFEMBACK, 2010).



## CONCLUSÃO

A experiência de promover o curso – piloto – foi desafiadora e gratificante. Todos os envolvidos estabeleceram um vínculo significativo com os participantes, tendo a oportunidade de conviver de perto com pessoas que embora necessitem de estratégias diferentes para executar suas tarefas, demonstram um entusiasmo que contagia. Certamente o curso foi um aprendizado para todos, e isto ficou claro nos depoimentos tanto dos estagiários quanto de seus tutores em cada setor quando encerramos o curso. Considerando o sucesso deste piloto, a instituição se propõe a realizar novas edições do curso, abrindo espaço para outras entidades que tenham interesse em compartilhar desta experiência.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL 3. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Disponível em: Acesso em 26 de abril de 2016.
- BRASIL. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. Planfor: **Plano Nacional de Educação Profissional** / Termos de referência dos programas de educação profissional, nacionais, estaduais, emergenciais. Brasília: Fat/Codefat/MTb/Sefor, 1996.
- DAUFEMBACK, Valdirene. **Caso Embraco**: Contribuindo para construção de uma sociedade inclusiva. In: CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de; MARQUES, Antônio Luiz (orgs.) **Trabalho e pessoas com deficiência**: pesquisas, práticas e instrumentos de diagnóstico. Curitiba: Juruá, 2010.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT) – **Normas Internacionais do Trabalho sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), Ministério da Justiça, 1997.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Normas Internacionais do trabalho sobre a reabilitação profissional e emprego de pessoas portadoras de deficiência**. Artigo I e 36. Brasília: CORDE, 1997.



## **TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E POSSÍVEIS PSICOTERAPIAS ATUAIS: uma revisão da literatura**

Tais Severo de Severo<sup>1</sup>

Maria Teresa Nogueira<sup>2</sup>

Giovanna Del Grande da Silva<sup>3</sup>

**Palavras-chave:** TEA. Psicoterapias. Tratamento.

### **INTRODUÇÃO:**

A primeira descrição do autismo foi feita por Leo Kanner, em 1943, com base em suas observações nas quais onze crianças, de até onze anos de idade, possuíam características em comum, tais como: incapacidade de relacionamento interpessoal; distúrbios de linguagem e uma preocupação excessiva pelo imutável. Sendo, este conjunto de características, denominado por ele como autismo infantil precoce (KANNER, 1943).

Desde Kanner até os nossos dias, o autismo vem sendo continuamente estudado e atualizado em relação aos seus padrões de definição, avaliação, tratamentos e enfoques.

Sistemas diagnósticos sustentam os critérios do autismo nos problemas apresentados em três âmbitos, conhecidos como tríade de prejuízos, que são: a) prejuízo qualitativo na interação social; b) prejuízo qualitativo na comunicação verbal e não-verbal, e no brinquedo imaginativo; e, c) comportamento e interesses restritivos e repetitivos, sendo universais os comprometimentos qualitativos de interação social e comunicação (DSM-5, 2014).

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Pelotas

<sup>2</sup> Professoras do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Pelotas

Ainda no DSM-5 (2014) foram inclusos três níveis de necessidade de apoio dentro do espectro, assim, os indivíduos caracterizados como nível um “necessitam de apoio”, no nível dois “necessitam de apoio substancial” e no nível três “necessitam de apoio muito substancial”.

Quando analisamos o Transtorno do Espectro Autista, percebemos as muitas maneiras e níveis nos quais ele se manifesta, portanto verificar as diversas abordagens psicoterápicas com crianças que apresentam o TEA, torna-se relevante e também pela escassa literatura sobre este tema.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo trata-se de uma revisão literária sistemática em artigos científicos, periódicos e obras impressas, utilizando os sistemas BVSsalud, Scielo, Lilacs, Google acadêmico referentes ao tema proposto.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

De acordo com Serra (p. 182, 2010) “muitas práticas e doutrinas se confrontam em torno do autismo, o que torna importante delinear um panorama geral com relação às diferentes abordagens psicoterápicas, sem a pretensão de abranger todas as orientações e técnicas utilizáveis nos respectivos atendimentos”.

A mesma autora ainda ressalta a importância de focar-se nas questões relacionadas à clínica com os autistas, mantendo a ética envolvida e buscando compreender a maneira de fala e escuta destes pacientes, respeitando sua maneira de ser e estar no mundo (SERRA, 2010).

## **CONCLUSÃO:**

De acordo com a ONU (Organização das Nações Unidas) estima-se que 70 milhões de pessoas tenham autismo, ou seja, 1% da população mundial.

Ressaltando essa prevalência de 1 em cada 68 indivíduos conseguimos visualizar o crescimento desse transtorno na população e o fato dele ser apontado como um dos transtornos de desenvolvimento mais comuns da atualidade.

Em relação a essas informações, torna-se de extrema importância estudar o que os psicoterapeutas, dentro das diversas abordagens, vêm utilizando e melhorando em relação às técnicas psicoterápicas que possuem como objetivo fazer com que indivíduos autistas tenham a possibilidade de uma convivência harmônica com o quadro sintômico do transtorno e, também, possibilitar uma inserção de qualidade no meio social.

É necessário pensar e analisar a qualidade, abrangência em relação à diversidade de sintomas e efeitos das diversas psicoterapias disponíveis até então, com o intuito de reconhecer os avanços nas técnicas, bem como os ganhos que a população vem recebendo através das mesmas.

## **REFERÊNCIAS:**

American Psychiatric Association. DSM-5 Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª ed. Porto Alegre, Artmed, 2014.

SERRA, S. C. Autismo uma abordagem psicoterápica. Cad. Psicanál.-CPRJ, Rio de Janeiro, ano 32, n. 23, p. 181-192, 2010.



## **PROJETO DE EXTENSÃO: CONTRIBUINDO PARA A FORMAÇÃO DE FUTUROS PEDAGOGOS.**

Thaiany D'Ávila Rosa<sup>1</sup>

Roberlânia Paulino de Moura<sup>2</sup>

Gilsenira de Alcino Rangel<sup>3</sup>

Formação de Professores para inclusão

**Palavras-chave:** Prática. Formação docente. Inclusão.

### **INTRODUÇÃO:**

Trabalhar com a formação dos professores enquanto formandos é destacar a relevância do exercício de ser professor durante a formação inicial. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é refletir acerca da importância que a atuação de estudantes de Pedagogia no Projeto de Extensão Novos Caminhos, que atende jovens e adultos com síndrome de Down e Déficit Intelectual, na Faculdade de Educação da UFPel, verificando se há influência na vida pessoal, acadêmica e profissional dos professores aprendizes. Segundo Cartolano (1998) *todos são educadores e devem ter uma formação comum e continuada, uma vez que o interesse deve ser a educação do ser humano*. Dessa forma, os futuros Pedagogos precisam da formação adequada para desenvolverem atividades com alunos em diferentes níveis de aprendizagem.

Para Mantoan, qualquer aluno que esteja com dificuldades de aprendizagem pode estar em um processo de inclusão. É assim que o Projeto entra como um aliado da formação onde o professor pode errar e acertar

---

<sup>1</sup>Universidade Federal de Pelotas e [thaianyrosa@hotmail.com](mailto:thaianyrosa@hotmail.com).

<sup>2</sup>Universidade Federal de Pelotas e [moura.roberlania@gmail.com](mailto:moura.roberlania@gmail.com)

<sup>3</sup>Universidade Federal de Pelotas e [gilsenira\\_rangel@yahoo.com.br](mailto:gilsenira_rangel@yahoo.com.br)

trocando experiência entre seus pares, neste viés Schon (1992) [...] *a valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta[...]*.

Outros autores que teorizam este trabalho são Pimenta (2009), relacionando a identidade do professor para a sua atuação e Tardif (2014) com os saberes docentes, importantes na construção do ser professor.

## **METODOLOGIA**

Esta é uma pesquisa qualitativa que, segundo Minayo (2004), *trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis*.

Os professores aprendizes são seis estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas. Realizou-se com estes professores um questionário contendo uma única pergunta, mas que aborda três eixos importantes para a constituição do ser professor: *“O que o projeto Novos Caminhos representa pra ti, na vida pessoal, acadêmica e profissional?”*. Os questionários foram lidos, descritos e analisados.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O projeto de Extensão Novos Caminhos tem como objetivo principal para os professores aprendizes, a oportunidade de atuar com alunos com síndrome de Down e Déficit intelectual, discutindo questões essenciais que envolvem a inclusão ainda durante a formação acadêmica, com possibilidades de erros e acertos que seriam vivenciados, muitas vezes, apenas no estágio obrigatório final do curso. Dessa forma, podemos observar que o projeto deixa sua marca na vida dos estudantes que dele participam, em três momentos: Pessoal, acadêmico e profissional.

Quando falamos da questão pessoal, os professores aprendizes relatam o seu olhar diferenciado sobre os alunos que possuem e há então um entrelaçamento entre os três momentos em destaque, pois como a fala de uma professora nos diz: [...] *“ser professora aprendiz me trouxe ricas experiências e aflorou o meu olhar para com o outro. A necessidade do outro vai além do que meus olhos podem enxergar ou um laudo possa me dizer”*. (P.A-5). Quando esta diz modificar o seu olhar, é partindo da ideia de que a mesma ressignificou o seu olhar. Segundo Pimenta (2009), além dos saberes da experiência, do conhecimento, também, temos os pedagógicos. Este último é uma mistura de experiência, conhecimento- específico- resultando nos saberes pedagógicos que nada mais são do que a teoria e a prática vinculadas às didáticas pedagógicas, o saber-fazer que parte do seu saber fazer próprio, através das suas experiências e registros das atividades já realizadas.

O segundo fator que norteia a formação do professor é o acadêmico, os conhecimentos e saberes que este professor em formação deve ter para obter

êxito em seu trabalho. *“O Projeto Novos Caminhos oportunizou-me como estudante do curso de Pedagogia a aprender com os alunos, conhecer as suas especificidades e assim desenvolver uma aula que contemple a todos”* ( P.A-4). Esta fala revela a visão que a professora tem sobre a importância de olhar o aluno como um ser único, pensando que cada um possui uma limitação e também uma habilidade e que o professor precisa pensar no conjunto e ao mesmo tempo no individual, para que os alunos possam evoluir diante dos objetivos traçados para todos. Para Tardif (2005), o dilema central do professor diz respeito à equidade aos alunos, apesar das diferenças individuais, sociais e culturais, tendo como consequência um trabalho coletivo, considerando suas diferenças, para então o aluno progredir.

O terceiro fator é o professor que pensa, durante a sua formação, no seu futuro profissional. A professora (P.A-2) descreve o seu preparo da seguinte forma: *“não estou me preparando para ser uma professora que pode trabalhar com uma classe inclusiva e sim para ser uma educadora atuante na Inclusão, pois é com a educação inclusiva que desejo trabalhar.”* (P.A-2). Percebemos na fala da professora que através desta experiência de atuação no projeto Novos Caminhos, ela já sabe o que deseja para seu futuro profissional, trabalhar na educação inclusiva.

## **CONCLUSÃO:**

A existência de um projeto de extensão que possibilite aos licenciandos em Pedagogia atuarem como professores aprendizes, podendo refletir sobre suas práticas, trocar experiências, errar e acertar, aplicar conhecimentos que estão sendo aprendidos em seu curso de formação, é fundamental para a construção da identidade e dos saberes deste professor que está compreendendo a sua atuação com discentes que possuem diversidades no seu processo de aprendizagem.

Constatamos que a atuação no projeto teve influências positivas nas três dimensões analisadas: no âmbito pessoal, acadêmico e profissional e isso é, sem dúvida, um diferencial durante a formação docente.

## **REFERÊNCIAS:**

- CARTOLANO. Maria Teresa Penteado. Formação do educador no curso de pedagogia: A educação especial. Cad. CEDES vol.19 n.46 Campinas Setembro. 1998.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo. Editora: Moderna, 2006.
- MYNAIO. Maria Cecília de Souza. (org). Pesquisa Social: Método, teoria e criatividade. 23.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- SHON. Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In. A. Nóvoa (coord). Os professores e a sua formação. Lisboa: D. Quixote. 1992.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.





## **A ESCUTA TERAPÊUTICA COMO FERRAMENTA DE PREVENÇÃO E PROMOÇÃO DE SAÚDE EM FAMILIARES E RESPONSÁVEIS DE INDIVÍDUOS COM TEA**

Thiago Pinto Moreira<sup>1</sup>

Sílvia Nara Siqueira Pinheiro<sup>2</sup>

Eixo temático: Intervenções com pessoas que apresentam TEA

**Palavras-chave:** transtorno do espectro autista, família, escuta terapêutica

### **INTRODUÇÃO:**

O presente trabalho se constituiu do relato de uma intervenção realizada junto aos familiares de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em um Centro de atendimento na cidade de Pelotas. Foi realizada durante o Estágio Específico com ênfase em Psicologia e Processos de Prevenção e Promoção de Saúde do curso de Psicologia da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Seu objetivo foi possibilitar, por meio da Escuta Terapêutica, um espaço psicológico para que os familiares de TEA expusessem suas dúvidas e sentimentos quanto à educação dos filhos. Segundo o Manual DSM-V da American Psychiatric Association (2014), o TEA caracteriza-se por déficits nas interações sociais, nas atividades ou interesses específicos, comportamentos repetitivos e estereotipados. É considerado espectro por apresentar diversas variações dos sintomas. Em decorrência, tem-se o aumento da demanda de cuidados e dependência aos responsáveis, e como consequência o aparecimento de níveis de estresse em potencial para estes (SCHMIDT; BOSA, 2003). Partindo do entendimento de que o TEA é um transtorno que não tem cura, as dificuldades e limitações pelo qual a família passa é perdurável. É necessário então o recebimento de suporte e cuidados de saúde e bem estar para seus cuidadores (FÁVERO; SANTOS, 2005).

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pelotas – thiagomoreira.90@hotmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal de Pelotas – silvianarapi@gmail.com

Pensando no suporte à saúde e bem estar do familiar do indivíduo portador do TEA, um método que pode atender as necessidades de compreensão de preocupações pessoais do outro é a escuta terapêutica (MESQUITA; CARVALHO, 2014). A escuta como estratégia de prevenção e promoção de saúde, abrange elementos essenciais para tal como atenção, interesse e respeito, tornando-se assim terapêutica. A produção de acolhimento para as demandas do indivíduo, o estabelecimento de vínculo, o respeito às singularidades de quem recebe o cuidado são alguns dos benefícios de quem recebe esse atendimento dinâmico (MAYNART, et al., 2014). A escuta terapêutica pode ser pensada não somente no indivíduo singular, mas também em grupos. A interação segundo Bastos (2010) é uma ação social, e está sempre direcionada ao outro e dependentes entre si. Por meio de tal fato, o sujeito no grupo interage, encontra-se e diferencia-se ao mesmo tempo no outro. Tal fato proporciona a transformação de si e de outros indivíduos que o compõe motivados pelo assunto em comum. Assim, o trabalho realizado é utilizado como troca de experiências, produzindo informações e conhecimento e promovendo a saúde dos componentes.

## **METODOLOGIA**

A intervenção objetiva dar suporte para os familiares e responsáveis de crianças com TEA. Por meio da escuta terapêutica, procurou-se proporcionar um espaço para troca de experiências e informações, bem como relatos do cotidiano, angústias e ajuda.

Para a realização da intervenção, observou-se primeiramente como se dava a dinâmica da sala de espera. Alguns fatores foram percebidos como: horários de atendimento e de espera, dinâmica entre responsáveis e alunos, número de responsáveis que aguardavam na sala de espera, entre outros fatores. Posteriormente realizou-se a apresentação da proposta para os responsáveis. A seguir efetivaram-se alguns encontros com os familiares, a fim de investigar quais assuntos eram mais relevantes para serem trabalhados. Os encontros aconteciam duas vezes por semana, tanto individualmente quanto em pequenos grupos e duravam aproximadamente de trinta a quarenta minutos, no período no qual o aluno era atendido e o responsável aguardava seu retorno. Foram realizados aproximadamente 30 encontros entre os meses de estágio.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os primeiros encontros individuais ocorreram de forma esporádica, apresentava-se a proposta de trabalho e estabelecia-se o vínculo. Os responsáveis se identificavam, seguido de informações como idade do aluno, encaminhamento, tempo de atendimento na instituição, se estuda em uma escola regular etc. Foram utilizados, também alguns tópicos norteadores de investigação de como se dá a dinâmica familiar do TEA. Alguns deles foram: dificuldades no diagnóstico, relação com a sociedade, interações, atendimento psicológico da família. A maioria das pessoas que participaram dos encontros foram mães.

Nas semanas seguintes, os encontros se deram também de forma solicitada pelos responsáveis. Quando o mesmo acontecia era procurado um local mais reservado para o atendimento.

Um fator importante levado em conta na realização dos atendimentos era a dinâmica da sala de espera. Em dados momentos ela se encontrava muito cheia, em outros com um numero relativamente normal possibilitando a intervenção.

Os encontros em grupo aconteciam também de forma espontânea. Geralmente, os responsáveis eram convidados a se reunir. Os tópicos eram trazidos pelos responsáveis e alguns deles foram: transporte dos filhos, treinamento de desfralde, aprendizagem por imitação, palavras aprendidas. Os locais escolhidos para realização eram a sala de espera, ou alguns bancos e cadeiras no jardim.

Os resultados confirmaram a presença de stress nos cuidadores (SCHMIDT; BOSA, 2003) e ratificam que a escuta terapêutica é um bom método de alívio das tensões geradas no convívio com o TEA (MESQUITA; CARVALHO, 2014).

## **CONCLUSÃO:**

Conclui-se que a intervenção junto a familiares e responsáveis é peça fundamental para a prevenção e promoção saúde destes como dos filhos com TEA. Sugere-se que a escuta terapêutica deve ser construída juntamente com as necessidades dos familiares. Algumas dificuldades no desenvolvimento da intervenção foram o espaço físico, as interrupções dos assuntos devido aos encontros serem realizados na sala de espera e a frequência dos familiares. Sugere-se a continuidade do trabalho.

## **REFERÊNCIAS**

- American Psychiatric Association (2014). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. (Maria Inês Corrêa Nascimento, M. I. C, et al., Trad.). Porto Alegre: Artmed (Original publicado em 2013).
- BASTOS, A. B. B. I. **A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon**. Psicol inf., São Paulo , v. 14, n. 14, p. 160-169, out. 2010.
- FAVERO, M. Â. B.; SANTOS, M. A. dos. **Autismo infantil e estresse familiar: uma revisão sistemática da literatura**. Psicol. Reflex. Crit., Porto Alegre , v. 18, n. 3, p. 358-369, Dec. 2005
- MAYNART, W. H. da C. et al .**A escuta qualificada e o acolhimento na atenção psicossocial**. Acta paul. enferm., São Paulo , v. 27, n. 4, p. 300-304, Aug. 2014 .
- MESQUITA, A. C.; CARVALHO, E. C. de. **A Escuta Terapêutica como estratégia de intervenção em saúde: uma revisão integrativa**. Rev. esc. enferm. USP, São Paul , v. 48, n. 6, p. 1127-1136, Dec. 2014
- SCHMIDT, C.; BOSA, C. **A investigação do impacto do autismo na família: revisão crítica da literatura e proposta de um novo modelo**. Interação em

Psicologia, Curitiba, dez. 2003. ISSN 1981-8076. Disponível em:  
<<http://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3229>>.

SPROVIERI, M. H. S.; ASSUMPCAO JR, F. B..**Dinâmica familiar de crianças autistas**. Arq. Neuro-Psiquiatr., São Paulo , v. 59, n. 2A, p. 230-237, June 2001.



## **INTERFACE ÓCULOS MOUSE (IOM) – INCLUSÃO ATRAVÉS DE UMA TECNOLOGIA ASSISTIVA DE BAIXO CUSTO COM FOCO EM ACESSIBILIDADE.**

Vinicius Kruger da Costa<sup>1</sup>

Andréia Sias Rodrigues<sup>2</sup>

Cleber Luiz Souza Medeiros Quadros<sup>3</sup>

Marcio Bender Machado<sup>4</sup>

Marcelo Bender Machado<sup>5</sup>

Rafael da Cunha Cardoso<sup>6</sup>

Eixo temático: Sociedade e inclusão

**Palavras-chave:** Tecnologia Assistiva. Acessibilidade. Inclusão. Deficiência Motora. IOM.

### **INTRODUÇÃO**

O objetivo desse artigo é apresentar o potencial do dispositivo Interface Óculos Mouse (IOM), uma tecnologia assistiva de baixo custo para pessoas com deficiência motora, no cenário da educação inclusiva.

---

<sup>1</sup>PPGC/UFPel, WeTech/IFSul – [viniciusdacosta@pelotas.ifsul.edu.br](mailto:viniciusdacosta@pelotas.ifsul.edu.br)

<sup>2</sup>PPGC/UFPel, WeTech/IFSul – [andreiasias@pelotas.ifsul.edu.br](mailto:andreiasias@pelotas.ifsul.edu.br)

<sup>3</sup>Engenharia Elétrica/IFSul, WeTech/IFSul – [cleber.smquadros@gmail.com](mailto:cleber.smquadros@gmail.com)

<sup>4</sup>PPGC/UFPel, WeTech/IFSul – [marciomachado@pelotas.ifsul.edu.br](mailto:marciomachado@pelotas.ifsul.edu.br)

<sup>5</sup>PPGC/UFPel, WeTech/IFSul – [marcelo@ifsul.edu.br](mailto:marcelo@ifsul.edu.br)

<sup>6</sup>PPGC/UFPel, WeTech/IFSul – [rafaelcardoso@pelotas.ifsul.edu.br](mailto:rafaelcardoso@pelotas.ifsul.edu.br)

A educação inclusiva, como também nossas atividades cotidianas, estão cada vez mais ligadas ao uso das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e, portanto, a manipulação de dados através dessas, por qualquer usuário, constitui instrumento de construção da nossa cultura e, sua utilização, um meio de interação com o mundo (LÉVY, 2004).

Tecnologia Assistiva (TA) é um campo de estudo multidisciplinar que visa propiciar a inclusão desses usuários com deficiência, conferindo-os autonomia. Para os deficientes uma TA pode ser uma TIC, ou possibilitar o uso dessa, propiciando novos contextos de acessibilidade (BERSCH, 2008), como por exemplo, educação em ambientes virtuais de aprendizagem.

O dispositivo IOM foi desenvolvido no Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), e é um dispositivo em formato de óculos, com sensores embarcados na sua armação, que possibilitam controlar o cursor do mouse através do movimento da cabeça (Figura 1), permitindo que pessoas com deficiência física nos membros superiores possam interagir com o computador, desde que tenham capacidade cognitiva preservada (MACHADO et al., 2010).

**Figura 1 – Storyboard de controle do cursor com movimentação da cabeça utilizando o IOM**



No Brasil temos mais de 45 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, dessas em torno de 3 milhões com alguma deficiência motora (IBGE, 2010). Diante desses números justifica-se, portanto, o esforço de pesquisas em TA com foco em acessibilidade para esses usuários que buscam educação em diversos níveis.

## **METODOLOGIA**

Diversos métodos foram envolvidos, de acordo com as especificidades de cada área atrelada ao projeto, no amadurecimento do uso do dispositivo IOM no cenário da educação. No entanto existe uma abordagem geral na construção dessa que foi o *Design Thinking* (BROWN, 2010).

De acordo com Brown (2010) o *Design Thinking* busca soluções de projeto que contemplem as necessidades existentes no contexto onde o produto está inserido e não somente na necessidade específica a que ele se destina.

Essa abordagem objetiva mais o percurso de experimentações do desenvolvimento, do que efetivamente na utilização de uma lógica de repetição de soluções já existentes, desse modo utilizando-se do pensamento abdutivo propõe-se a busca de conceitos inovadores (LUPTON, 2013) (BROWN, 2010).

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A realização de testes com o dispositivo IOM, comparando-o com o mouse (RODRIGUES et al., 2016), segundo protocolos de usabilidade (MACKENZIE, 2016) e experiência de usuário (UX) (VERMEEREN, 2010) foi um resultado significativo.

Nos resultados de performance, desempenho e velocidade, orientados a tarefas, o mouse, como dispositivo mais conhecido, obteve menor tempo de resposta. Porém nos resultados de UX o dispositivo mais desejável, inovativo e com maior possibilidade de potencializar inclusão teve no dispositivo IOM maior aceitação.

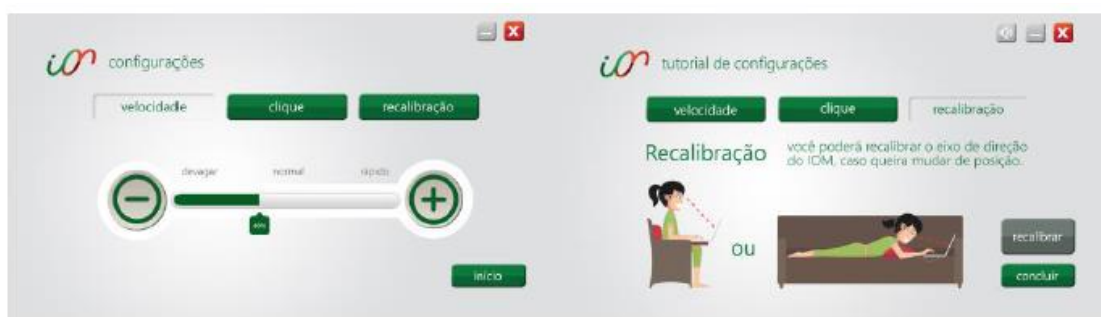
**Figura 2 – Testes com dispositivo IOM.**



Fonte: Elaborado pelo autor.

Outro importante resultado foi a criação de um **Software de Calibração para o dispositivo IOM** com objetivo de permitir ajustes personalizados para cada nível de deficiência (Figura 3), além de facilitar seu acesso através do sistema “conecte e use”, (*plug and play*), onde o computador reconhece e configura automaticamente;

**Figura 3 – Telas do software de calibração do IOM**



Fonte: Elaborado pelo autor.

Para além da inclusão de uso do computador, criamos o jogo **Doce Labirinto**, desenvolvido no contexto da Fenadoce, no qual conectou-se o dispositivo IOM a outro dispositivo: o Sphero (esfera robótica). O jogador



deveria conduzir essa esfera robótica dentro de um labirinto físico através da movimentação da cabeça com o uso do dispositivo IOM (CARDOSO et al., 2016). Dessa forma, foi ampliado o uso do dispositivo não somente como uma tecnologia assistiva, mas também como ferramenta lúdica para pessoas com deficiência como pode ser visto na Figura 4.

**Figura 4 – Doce Labirinto**



Fonte: Elaborado pelo autor.

Diante de tantas frentes de trabalho, criou-se um grupo de trabalho em torno do dispositivo IOM com o objetivo de fomentar pesquisas, ações de extensão e ensino sobre ele. Somos hoje mais de 10 alunos entre bolsistas e voluntários, com 6 professores de diversas áreas produzindo cientificamente conhecimento com base nesse dispositivo e artigos publicados em eventos internacionais e nacionais.

Não existe ainda uma versão comercial do dispositivo IOM, no entanto uma estimativa de produção do protótipo apontou seu custo em torno de 175 reais, o que fica muito abaixo de outros dispositivos similares já comercializados no mercado (Gráfico 1)

**Gráfico 1 – Comparativo de custos estimados em TA com foco em acessibilidade**



Fonte: Elaborado pelo autor.

## CONCLUSÃO

O IOM é uma alternativa viável, já testada cientificamente, e com soluções de uso que podem ser aplicadas em outros contextos que não somente de TA com foco em acessibilidade para o uso do computador.

O que se propôs inicialmente foi criar condições de uso do IOM dentro da perspectiva da inclusão dos deficientes físicos no processo educacional regular. Contudo, podemos perceber através do uso desse dispositivo - como controle de um jogo, por exemplo - que novas aplicações, sejam educacionais, terapêuticas, recreativas, podem surgir a partir dessa TA de custo baixo.

## REFERÊNCIAS

- BERSCH, Rita. **Introdução a tecnologia Assistiva**. 2013. Disponível em <[http://www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf)> Acesso em 19 de jul. 2016.
- BROWN, Tim. **Design Thinking: uma Metodologia Poderosa Para Decretar o Fim das Velhas Ideias**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.
- CARDOSO, R. C. ; COSTA, V. K. ; RODRIGUES, A. S. ; TAVARES, T. A. ; XAVIER JUNIOR, K. ; PEROBA, J. ; PEGLOW, J. ; QUADROS, K. . **Doce Labirinto: Experiência de jogo utilizando interação baseada em movimentos da cabeça e recursos tangíveis**. In: XV Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital, 2016, São Paulo. Anais do XV Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital - SBGAMES, 2016.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. 2010. Disponível em <  
<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>> Acesso em 4 ago. 2015.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência - O futuro do pensamento na era da informática**. 13.ed. São Paulo: Editora 34, 2004.

MACHADO, M. et al. **Óculos Mouse: Mouse Controlado pelos movimentos da cabeça do usuário. Brazilian Patent INPI** n. PI10038213, Brasil, 2010.

MACKENZIE, S. Fitts' Law Software. **Free software for Fitts' law experiments and ISO testing of input techniques**. Disponível em  
 <<http://www.yorku.ca/mack/FittsLawSoftware/>> Acesso em 27 jun. 2016

RODRIGUES, A. S. ; COSTA, V. K. ; MACHADO, M. B. ; ROCHA, A. ;  
 MACHADO, M. B. ; OLIVEIRA, J. M. ; CARDOSO, R. C. ; QUADROS, C. ;  
 TAVARES, T.A. . **Evaluation of the Use of Eye and Head Movements for Mouse-Like Functions by using IOM Device**. In: HCI International 2016, 2016, Toronto - CA. Proceedings of HCI2016, 2016. v. 8.

VERMEEREN, Arnold POS et al. User experience evaluation methods: current state and development needs. In: **Proceedings of the 6th Nordic Conference on Human-Computer Interaction: Extending Boundaries**. ACM, 2010. p. 521-530.

APOIADORES:



NISSUL

HMB | Gala 