2º CONLUBRA

CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO - TEA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De 28 a 30 de AGOSTO de 2019

ANAIS

ORGANIZADORES:

APOIADORES:

2°CONLUBRA
CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO - TEA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ficha Técnica

Título

Anais II CONLUBRA

Organizadores

Rita de Cássia Morem Cóssio Rodriguez & Ana Paula da Silva Pereira

Edição

Núcleo de Estudo e Pesquisa em Cognição e Aprendizagem da Universidade Federal de Pelotas, Brasil e Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho

ISSN

2595-1904

Data

De 28 a 30 de agosto de 2019

2°CONLUBRA
CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO - TEA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Comitê Científico

Ana Paula da Silva Pereira **(CIEd, Uminho/ Portugal)**
Ana Paula Loução Martins **(CIEd, Uminho/ Portugal)**
Ana Paula Santana **(UFSC)**
Anabela Cruz Santos **(CIEd, Uminho/ Portugal)**
Ana Carolina Wolff Mota **(UFSC)**
Andrea Jurdi **(UNIFESP)**
Apoliana Regina Groff **(UFSC)**
Arisa Araújo da Luz **(UERGS)**
Carlo Schmidt **(UFSM)**
Cíntia Rochele Alves de Oliveira **(Unipampa - Bagé)**
Claudete da Silva Lima Martins **(Unipampa - Bagé)**
Eliana Pereira de Menezes **(UFSM)**
Elisane Maria Rampelotto **(UFSM)**
Elsa Marta Soares **(Instituto Politécnico de Leiria/Portugal)**
Fabiane Romano de Souza Bridi **(UFSM)**
Francele de Abreu Carlan **(UFPel)**
Francielly Brizolla **(UFPR)**
Gilnara da Costa Corrêa Oliveira **(Unipampa - Bagé)**
Giovana Fracari Hautrive **(UFSM)**
Glaucimara Pires Oliveira **(UFSM)**
Helena Reis **(Instituto Politécnico de Leiria/Portugal)**
Helena Venites Sardagna **(UERGS)**
Jaqueline Lidorio de Mattia **(UERGS)**
Jose Storniolo Nunes Brasil **(Unipampa - Bagé)**
Josefa Lídia Costa Pereira **(UFSM)**
Lauren Azevedo Poersch **(Unipampa - Bagé)**
Luzia Lima Rodrigues **(Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal)**
Márcia Lise Lunardi-Lazzarin **(UFSM)**
Maria Alcione Munhoz **(UFSM)**
Maria Fernanda Diogo **(UFSC)**
Marivete Gesser **(UFSC)**
Marlene Rozek **(PUC/RS)**
Melânia de Melo Casarin **(UFSM)**
Michela Lemos Silveira Machado **(Unipampa - Bagé)**
Mirna Susana Viera de Martinez **(UERGS)**
Nara Rosane Machado de Oliveira **(Unipampa - Bagé)**
Paula Lebre **(Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa)**
Paula Santos **(Universidade de Aveiro)**
Renato Duro **(FURG)**
Rita de Cássia Morem Cóssio Rodriguez **(UFPel)**
Síglia Pimentel Höher Camargo **(UFPel)**

2°CONLUBRA
CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO - TEA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Simone Anadon **(FURG)**
Susana Marinho **(Universidade Fernando Pessoa – Porto/Portugal)**
Teresa Brandão **(Faculdade de Motricidade Humana Universidade de Lisboa)**
Thainá Pedroso Machado **(Unipampa - Bagé)**
Tobias de Medeiros Rodrigues **(Unipampa - Bagé)**
Valéria Urdangarin Borba **(Unipampa – Bagé)**
Veronice Camargo da Silva **(UERGS)**
Viviane Castro Camozzato **(UERGS)**

Conselho Editorial

Francele de Abreu Carlan
Luana Ribeiro Bueno
Raquel Lüdtke
Renan Costa Valle
Rita de Cássia Morem Cóssio Rodriguez
Sthéfani Borges Bregue

2°CONLUBRA
CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO - TEA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Índice

Notas de Apresentação **11**

Capítulo 1 – Resumos **13**

PROFISSIONAIS E PAIS DE CRIANÇAS COM TEA: REDE DE APOIO NECESSÁRIA 14

POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS COM O PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL 16

RELATO DE UM ALUNO SURDO SOBRE RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE QUÍMICA 18

SALA DE ESTIMULAÇÃO SENSORIAL: UMA EXPERIÊNCIA COM A SURDOCEGUEIRA 21

SOMOS TODOS DIFERENTES, MAS NOSSO MUNDO É IGUAL 26

AVALIANDO OS SINTOMAS DE ESTRESSE EM UM GRUPO DE APOIO PSICOLÓGICO A PAIS E CUIDADORES DE CRIANÇAS AUTISTAS 30

ANÁLISE DO AMBIENTE INSTITUCIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA . 35

UNIDADE DE APRENDIZAGEM SOBRE A RELAÇÃO ENTRE O AQUECIMENTO GLOBAL E OS SEUS EFEITOS SOBRE O BIOMA PAMPA 38

SEXUALIDADE E SÍNDROME DE ASPERGER: REFLEXÕES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS 44

O TRABALHO MULTIPROFISSIONAL NO ACOMPANHAMENTO DE CRIANÇAS COM TEA EM UM SERVIÇO DE REABILITAÇÃO INTELECTUAL NO INTERIOR DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL 47

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO CORPORAL EM EDUCANDOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. 49

Capítulo 2 – Trabalhos Completos **51**

FORMAÇÃO SOBRE AUTISMO NA EDUCAÇÃO INICIAL: O QUE CONHECEMOS? 52

AUTISMO E POLÍTICAS PÚBLICAS: EXPERIÊNCIA DE UM SERVIÇO DE INTERVENÇÃO PRECOCE NO TEA 55

INTERVENÇÃO PRECOCE EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: A BUSCA POR UMA ABORDAGEM CENTRADA NA FAMÍLIA 60

USO DE RECURSOS E JOGOS TECNOLÓGICOS NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DO ALUNO COM TEA: Relato de Experiência 65

RELATO DE EXPERIÊNCIA: A DINÂMICA FAMILIAR DO FILHO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA 69

SIGNOS E SIGNIFICADOS ENTRE EDUCAÇÃO E SAÚDE MENTAL: APROXIMAÇÕES PRÁTICAS E LEGAIS DA PERSPECTIVA INCLUSIVA 77

EXTRAORDINÁRIO: MODOS DE SER ESCOLA E PRÁTICAS INCLUSIVAS NOS DISCURSOS LITERÁRIOS 83

AS POTÊNCIAS DO CURRICULO MULTICULTURALISTA PARA PENSAR A EDUCAÇÃO INCLUSIVA 86

ATUAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE MENTAL INFANTOJUVENIL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO 91

A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA 95

ATRIBUIÇÕES E FUNCIONALIDADES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE 100

PRODUÇÃO DE RECURSOS E MATERIAIS ACESSÍVEIS: UMA ALTERNATIVA PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 107

CONTRIBUIÇÕES DE ESTRATÉGIAS ANCORADAS NA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA. 113

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DE TERAPIA INTEGRATIVA SENSORIAL 118

DESAFIOS INCLUSIVOS NO ENSINO MÉDIO RUMO À UNIVERSIDADE 123

OFICINA DE CORPO E LINGUAGEM: INTERVENÇÕES LÚDICAS COM PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA 128

TREINAMENTO FUNCIONAL PARA PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN ... 131

INTERVENÇÃO PRECOCE E PARTICIPAÇÃO ATIVA DE FAMÍLIAS EM CENTROS ESPECIALIZADOS DE REABILITAÇÃO DA BAIXADA SANTISTA 136

QUAL A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA COLABORATIVA NAS RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA? 140

CENTRO DE ATENDIMENTO AO AUTISTA: CONSTRUÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA O MUNICÍPIO DE PELOTAS 144

ADEQUAÇÃO CURRICULAR EM CIÊNCIAS PARA ALUNOS COM TEA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 149

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM TEA NOS MUNICÍPIOS DE CUBATÃO E SANTOS 153

POR UM NOVO OLHAR PARA AS DEFICIÊNCIAS E PARA A ESCOLA ESPECIAL 158

A INFLUÊNCIA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ROTINA FAMILIAR E A CONTRIBUIÇÃO DA TERAPIA OCUPACIONAL 163

EMERGÊNCIA DE RESPOSTAS RECEPTIVAS E EXPRESSIVAS EM DOIS MENINOS COM AUTISMO 166

A EQUOTERAPIA NO DESENVOLVIMENTO DE UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA..... 170

OFICINA INTERATIVA: APRENDER LIBRAS BRINCANDO 174

INTERVENÇÃO PRECOCE COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: CONSTRUINDO CAMINHOS..... 180

O BRINQUEDO NO DESENVOLVIMENTO E NA AVALIAÇÂO DE CRIANÇAS COM SUSPEITA DE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA 185

O TRABALHO DO CER II/SANTA ROSA NA INTERVENÇÃO PRECOCE PARA CRIANÇAS COM ATRASO NO DESENVOLVIMENTO NEUROPSICOMOTOR .. 188

ESCOLA POLO PARA ALUNOS SURDOS: EXPERIÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DE BAGÉ 191

PROJETO COMPREENDER PARA ATUAR: VIVÊNCIAS DE PROFISSIONAIS DE APOIO COM CRIANÇAS COM TEA 195

A PROMOÇÃO DE PRÁTICAS DE INTEGRAÇÃO E ACOLHIMENTO EM ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL A PARTIR DO PROTAGONISMO DISCENTE: UM OLHAR PARA OS ASPECTOS INCLUSIVOS 198

A IMPORTÂNCIA DA ROTINA NA SALA DE AULA DE ALUNOS COM TEA: ESTRATÉGIAS PARTINDO DAS DIFICULDADES DOS PROFESSORES 202

ESTIMULAÇÃO PRECOCE EM CRIANÇAS COM TEA: DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS E PSICOEDUCAÇÃO DOS PAIS..... 206

DESEMPENHO DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM TESTES DE DISCRIMINAÇÃO FONOLÓGICA..... 211

SER E PERTENCER: A TEMÁTICA DO PERTENCIMENTO COMO MEIO DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA..... 216

NÚCLEO DE APOIO PEDAGÓGICO: UMA REALIDADE EM BAGÉ 220

O ESTUDO DO CONHECIMENTO SOBRE ESTIMULAÇÃO PRECOCE 224

PERCEPÇÃO DE BEM-ESTAR E AUTOESTIMA DE PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN PRATICANTES DE DANÇA..... 227

A IMPORTÂNCIA DAS REDES NO ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM TEA . 231

TRABALHO COLABORATIVO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO REGULAR: RELATO DE EXPERÊNCIA 235

REFERÊNCIAS:..... 235

INCLUSÃO E PROCESSO EDUCATIVO NO TRABALHO COLABORATIVO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO REGULAR COM PRÁTICAS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA: RELATO DE EXPERIÊNCIA 237

AVALIAÇÃO DAS PREFERÊNCIAS DE UMA CRIANÇA COM AUTISMO: SELECIONANDO POTENCIAIS REFORÇADORES POSITIVOS..... 242

PRÁTICAS DE INCLUSÃO COM A COMUNIDADE SURDA ATRAVÉS DO BALÉ CLÁSSICO..... 247

APRENDIZAGEM DE ASPECTOS DA CULTURA SURDA, NAS AULAS DE LIBRAS, ATRAVÉS DO CINEMA 250

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A TEORIA DA SUBJETIVIDADE ... 253

A GESTÃO DEMOCRÁTICA EM UMA ESCOLA ESPECIAL: (RE)DESCOBRINDO CAMINHOS E ATORES 258

LEITURA DIALÓGICA E O PROGRAMA *RECALL* 263

O OLHAR ATRAVÉS DO ESPECTRO: INVESTIGAÇÃO SOBRE AS CONCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O TEA. 268

"NADA SOBRE NÓS SEM NÓS": PROPOSTA FORMATIVA VOLTADA A INCLUSÃO E PROTAGONISMO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO PAMPA GAÚCHO 272

LITERATURA PARA SURDOS: PRÁTICAS DE ENSINO ASSOCIADAS À DANÇA 277

A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PRECOCE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM 282

O PROFISSIONAL DA SAÚDE INSERIDO NA CRECHE – PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PRECOCE NO TEA – ESTUDO DE CASO 286

OS ALUNOS CHEGARAM, E AGORA? 290

EXPERIÊNCIA INCLUSIVA DE SUCESSO "TRABALHO COLETIVO COMO FATOR DETERMINANTE PARA O PROCESSO EDUCATIVO 293

NA PERSPECTIVA INCLUSIVA" 293

ADAPTAÇÃO CURRICULAR: UM DESAFIO ESCOLAR 299

FLEXIBILIZAÇÃO NO CURRÍCULO 302

O AEE NO CONTEXTO ESCOLAR 305

A EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: 308

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 308

CRIANÇAS COM TEA NA CLÍNICA PSICANALÍTICA 312

IMPORTÂNCIA DE ATIVIDADES LÚDICAS NO CONTEXTO INCLUSIVO PARA PROMOVER A PARTICIPAÇÃO DE UMA CRIANÇA COM AUTISMO 316

PRÁTICAS BASEADAS EM EVIDÊNCIA E INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM AUTISMO: UMA APROXIMAÇÃO 321

A INCLUSÃO DO TEA NO ENSINO SUPERIOR: O QUE FEZ/FAZ A UNIVERIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG) 325

A informática para Deficientes Visuais utilizando o Dosvox 331

ESTIMULAÇÃO PRECOCE DE CRIANÇAS SURDAS: AQUISIÇÃO DOS PRIMEIROS SINAIS 336

O PROTAGONISMO DE ALUNOS COM TEA NA CRIAÇÃO DE HISTÓRIAS 341

RELATO DE EXPERIÊNCIA: CONSULTA DE PUERICULTURA COMO ESTRATÉGIA DE CUIDADO A CRIANÇAS COM ESPECTRO AUTISTA 347

MÚSICA: UM INSTRUMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA..... 360

TEORIA DA ATIVIDADE: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS..... 364

A PROMOÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO INGRESSO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: A EXPERIÊNCIA DO IFRS *CAMPUS* OSÓRIO..... 367

JOGOS BOOLE A PARTIR DO DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM NO ENSINO DE MATEMÁTICA 371

REFLEXÕES SOBRE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E INCLUSÃO 376

EQUOTERAPIA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NO ESPAÇO TERAPÊUTICO E EDUCACIONAL..... 381

PRÁTICAS DE INCLUSÃO NO ATENDIMENTO ESCOLAR DOMICILIAR..... 387

TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA: O QUE A PSICANÁLISE TEM A DIZER? 393

ESTRATÉGIAS DE INTERAÇÃO SOCIAL PARA ALUNOS COM TEA: UMA ABORDAGEM BASEADA NAS DIFICULDADES RELATADAS POR PROFESSORES..... 399

APRENDIZAGEM MOTORA E ESTUDANTES COM TEA..... 403

TRABALHO DO AEE: INTERFACE COM A EDUCAÇÃO FÍSICA..... 408

EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA PARA A INTEGRAÇÃO SENSORIAL NO TEA 414

FAMÍLIA E ESCOLA: UMA RELAÇÃO DE PARCERIA..... 419

PRÁTICAS INCLUSIVAS E INTEGRATIVAS NAS ESCOLAS COM ESTUDANTES COM TEA..... 425

ATENÇÃO COMPARTILHADA EM CRIANÇAS COM SUSPEITA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA..... 428

CONHECENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - A VOZ QUE VAI ALÉM DO DIAGNÓSTICO 434

O ENSINO DE QUÍMICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: O USO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINAGEM EM UMA TURMA COM ESTUDANTE COM TEA 436

MÃES DA ESCOLA ESPECIAL PROFESSOR ALFREDO DUB: PERCEPÇÕES SOBRE A SURDEZ DOS FILHOS 447

INTERVENÇÃO PRECOCE: O PAPEL DO MEDIADOR EM UMA PESQUISA CENTRADA NA FAMÍLIA DE CRIANÇAS COM TEA..... 451

ANÁLISE DO ITINERÁRIO TERAPÊUTICO DE FAMÍLIAS DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA..... 457

ESTIMULAR O LETRAMENTO EMERGENTE PARA..... 462

O SUCESSO NA LEITURA..... 462

TESTES NEUROPSICOLÓGICOS E SUA APLICAÇÃO NO DIAGNÓSTICO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA..... 465

Notas de Apresentação
Coordenação Internacional

O II Congresso Luso-Brasileiro sobre Transtornos do Espectro do Autismo e Educação Inclusiva (CONLUBRA), insere-se no projeto de investigação "Intervenção com crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: Uma proposta Luso Brasileira", que resulta de uma parceria entre o Centro de Investigação em Educação, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal e o Núcleo de Estudo e Pesquisa em Cognição e Aprendizagem da Universidade Federal de Pelotas, Brasil.

Considerando a educação inclusiva como um dos desafios mais promissores e complexos do sistema educativo, com reflexos na aprendizagem da criança e na qualidade da sua família, neste II Conlubra refletimos, ao longo de 3 dias, sobre a **abrangência**, a **complexidade** e a **inovação** que caracteriza ou deve caracterizar atualmente a educação inclusiva e mais especificamente o atendimento à pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo e sua família.

Na segunda edição do II CONLUBRA foram abordados um conjunto de eixos temáticos que cruzam **políticas, práticas e evidencias** e que se traduziram, substancialmente, numa diversidade de trabalhos de investigação e de discussão que hoje partilhamos com os leitores ao longo das 468 páginas deste e-Book.

***Ana Paula da Silva Pereira* – Centro de Investigação em Educação, Instituto Educação da Universidade do Minho, Portugal**

Coordenação Nacional

Apresentamos os Anais do 2º. Congresso Luso-Brasileiro sobre Transtorno do Espectro do Autismo e Educação Inclusiva, realizado na cidade de Pelotas, em agosto de 2019. O Congresso, fruto de uma parceria da Núcleo de Estudos e Pesquisas em Cognição e Aprendizagem da UFPEL com o Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, ampliando a parceria em 2017 também para a Universidade Federal do Pampa/ UNIPAMPA, para que, entre outras ações colaborativas, fosse desenvolvida a pesquisa "Intervenção Precoce com crianças que apresentam Transtorno do Espectro do Autismo: Uma proposta luso-brasileira",

Nesta edição. o Congresso contou com as parceiras da UFSM, UERGS, UNIPAMPA, FURG e UFPR-Litoral, além de inúmeras universidades e pesquisadores brasileiros e portugueses como avaliadores de trabalhos, cujos resultados estão apresentados nestes artigos.

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 Deficiências, 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 – NEPCA/ Universidade Federal de Pelotas

Capítulo 1 – Resumos

PROFISSIONAIS E PAIS DE CRIANÇAS COM TEA: REDE DE APOIO NECESSÁRIA

Alice Motta Ribeiro[1]
Jéssica Jaíne Marques de Oliveira[2]
Carlo Schmidt[3]
Eixo: Investigações no Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Palavras-chave: Autismo. Família. Diagnóstico

RESUMO:

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se como um transtorno do neurodesenvolvimento que apresenta comprometimentos nas áreas da comunicação social e comportamentos repetitivos e estereotipados. (APA, 2014). Conforme Pinto et al. (2016) da suspeita até a confirmação diagnóstica toda estrutura familiar sofre um impacto significativo que pode propiciar à vivência do luto da perda do filho ideal, necessitando de uma reorganização. O objetivo deste estudo foi investigar sobre a importância da rede de apoio de profissionais ao longo do processo diagnóstico de TEA. O método utilizado foi uma revisão narrativa de literatura (ROTHER, 2007). Assim, o profissional que participa desse acontecimento auxilia para a elaboração parental do diagnóstico, podendo gerar um impacto positivo ou até mesmo negativo no processo que essa família irá enfrentar, como por exemplo, a escolha pela melhor intervenção para o filho (SEMENSATO; BOSA, 2013). A família precisa passar pelo luto, com acompanhamento, pois aceitar o diagnóstico significa que a família está pronta para perceber as reais capacidades e potencialidades de sua criança (PINTO et al., 2016). Os estudos mostram que a rede de apoio é um elemento essencial na reestruturação familiar, após diagnóstico do TEA, sendo representada na maioria das vezes por profissionais da saúde e educação. Acredita-se que esse apoio é determinante na forma com que os pais lidam com o diagnóstico, bem como nas escolhas que vão ter que realizar para um melhor desenvolvimento de seus filhos.

REFERÊNCIAS:

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais DSM 5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

[1] Graduanda de Educação Especial. Universidade Federal de Santa Maria. alice.motta.ribeiro92@hotmail.com
[2] Doutoranda em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Jessica.jaine@yahoo.com.br
[3] Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. carlo.schmidt@ufsm.br

PINTO, R. N. M. et al. Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, p. 01-09, 2016.

ROTHER, E. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**. vol. 20, no. 2, pp. v-vi. Editorial Universidade Federal de São Paulo, 2007.

SEMENSATO, M. R.; BOSA, C. A. Relatos de pais de crianças com autismo sobre a rede de apoio formal: aspectos da elaboração parental do diagnóstico. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, set./dez. 2013

POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS COM O PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ana Cristina Silva Soares[1]

Apoio: Programa Voluntário de Iniciação Científica – PROVIC/UVA
Eixo temático: Práticas de Inclusão

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação de Jovens e Adultos. Atendimento Educacional Especializado. Habilidades cognitivas.

RESUMO

O objetivo principal deste trabalho foi analisar intervenções pedagógicas lúdicas e situações-problemas para o desenvolvimento de habilidades cognitivas - seriação e classificação -, em estudantes público-alvo da educação especial. O referencial teórico em Coll, Marchesi e Palacios (2004), Mantoan (2003), Mittler (2003), Kamii (1995) e Piaget (1967; 1976). A metodologia envolveu pesquisa-intervenção e exploratória; cujo método clínico de Piaget orientou a coleta e análise dos dados. São dois participantes: um estudante com síndrome de down, 22 anos e outro com transtorno do espectro autista, 43 anos. Foram realizadas observações e oito intervenções pedagógicas, gravadas e fotografadas. A pesquisa ocorreu no período de março a junho de 2019, na sala de recurso multifuncional do Atendimento Educacional Especializado, de um Centro de Educação de Jovens e Adultos, do município de Sobral, Estado do Ceará. Os resultados evidenciaram que as intervenções pedagógicas lúdicas com propósito desenvolver seriação e classificação; através da exploração de jogos e situações-problema em estudantes com síndrome de down e transtorno do espectro autista são favoráveis as mudanças de níveis na teoria de Piaget. Assim, compreende-se sobre a seriação a constatação, por exemplo, no jovem com síndrome de down, uma evolução do nível I para o nível II. Conclui-se que os dados são parciais mas ressalta-se que os estudantes alcançaram um processo de intervenção pedagógica ativa, evidenciando ser possível remediar situações em que possam enfrentar dificuldades nos processos de aprendizagem de cada um deles.

REFERÊNCIAS

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KAMII, Constance. **A criança e o número**: implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. 20ª. ed. Campinas: Papirus, 1995.

[1] Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, Ceará, acsilvasoares@gmail.com

MANTOAN. M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer?. São. Paulo: Moderna, 2003.
MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
PIAGET, Jean. **O raciocínio na criança**. Rio de Janeiro; Distribuidora Record; 1967.
PIAGET, Jean; SZEMINSKA, Alina. **Child's conception of number**. London: Routledge & KeganPaul, 1952.
WILLIAMS, C.; WRIGH, B. **Convivendo com autismo e síndrome de asperger**: estratégias práticas para pais e profissionais. São Paulo: M. Books do Brasil, 2008.

Figuras 01 e 02

RELATO DE UM ALUNO SURDO SOBRE RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE QUÍMICA

Gessiele da Silva Corrêa[1]
Gabriela Manzke Costa[2]
Rita de Cássia Morem Cóssio Rodriguez[3]

Eixo temático: Práticas de Inclusão

Palavras-chave: Inclusão. Educação de surdos. Materiais didáticos.

INTRODUÇÃO:

O cenário de inclusão de alunos surdos em escolas regulares de ensino, conforme legislação vigente (Lei de Diretrizes e Bases de 1996), têm despertado muitas discussões acerca do processo de ensino e aprendizagem desses alunos, pois o sistema de ensino tradicional não leva em consideração as especificidades da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), língua materna das pessoas surdas.

Segundo Lacerda (2000), a educação de surdos requer uma atenção maior por parte de pesquisadores e estudiosos da educação. Nos últimos anos a produção não tem acompanhado o crescente número de sujeitos surdos que, "após anos de escolarização apresentam uma série de limitações, não sendo capazes de ler e escrever satisfatoriamente e não tendo um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos" (p. 70).

Ainda considerando o aumento de alunos surdos frequentando escolas regulares de ensino, a preocupação com a produção de materiais didáticos para auxiliar a aprendizagem no ensino de ciências, também deveria ter aumento, porém conforme ressalta a autora Feltrini (2009):

> [...]não há uma representatividade de recursos didáticos na área de ensino de ciências. Em virtude desse cenário existe um forte apelo da comunidade surda à produção de instrumentos didáticos-pedagógicos e tecnológicos apropriados para a construção de conceitos científicos adaptados à situação de não oralidade em sala de aula (p.42).

Em estudos realizados por Pereira et al. (2011), onde são trazidas algumas considerações relacionadas a inclusão escolar e a aprendizagem dos conteúdos de química por alunos surdos, em seu artigo intitulado "Aula de química e a surdez: interações pedagógicas mediadas pela visão", a autora salienta que:

> Os conceitos químicos são essencialmente simbólicos, assim se designam como um sistema geral de signos para os quais não existe correspondência na língua de sinais. Dessa forma, seu aprendizado é considerado como uma tarefa complexa. Defendemos que a linguagem oral, recurso de ensino mais utilizado pelo professor, pode ser bastante auxiliada por recursos que estimulem outros sentidos (p. 52).

[1] Universidade Federal de Pelotas – gessiele.correa@gmail.com
[2] IFSul Campus Pelotas-Visconde da Graça - gabrielarmcosta@gmail.com
[3] Universidade Federal de Pelotas - rita.cossio@gmail.com

Contudo faz-se necessário discutir e criar recursos didáticos que favoreçam a inclusão do aluno surdo. Segundo Luca et al. (2016), é preciso dar novos rumos ao cenário da inclusão desses estudantes, fomentando a importância de integrar à química ao universo surdo, estabelecendo uma proposta de educação que promova um processo educacional que respeite os aspectos culturais e linguísticos desse aluno.

Partindo da premissa de privilegiar os aspectos visuais quando se constrói materiais didáticos, torna-se necessário investigar a existência destes recursos na área das Ciências da Natureza, mais especificamente na disciplina de Química, para auxiliar na aprendizagem dos alunos surdos.

Para tanto, esse trabalho traz um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso[4], cujo o objetivo principal é relatar e discutir algumas considerações elencadas por um aluno surdo quando questionado sobre a existência de materiais didáticos para conteúdos da disciplina de química que possuíssem o auxílio de legenda ou tradução para LIBRAS.

METODOLOGIA

Este trabalho trata-se de uma abordagem qualitativa na modalidade de estudo de caso, por se tratar de um "levantamento de dados com maior profundidade de um determinado grupo" (MARCONI e LAKATOS, 2011, p. 274). O mesmo foi desenvolvido durante o Estágio Obrigatório Supervisionado III, com uma turma de segundo ano do Ensino Médio do Curso Técnico Integrado em Agropecuária (IFSul - CaVG), junto a disciplina de Química II. A referida turma foi selecionada por contar com a presença de um aluno surdo.

Para levantamento, foi elaborado um questionário sobre a utilização de recursos didáticos para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos. Para este trabalho, destacamos as seguintes perguntas: 1) Vídeos ou videoaulas que possuem apenas o auxílio de legenda em português, dão suporte ou contribuem para o seu aprendizado?; 2) Você encontra vídeo ou videoaulas na disciplina de Química que contenham legenda em português? e, 3) Você encontra recursos didáticos com conteúdos de Química que possuam tradução para LIBRAS?". A seguir serão apresentadas e discutidas as respostas trazidas por esse aluno surdo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao questionamento número 1, o aluno respondeu que *"sim, seguida da justificativa: "porque com a legenda consigo pelo menos entender o que é o vídeo".* Percebemos com a fala deste aluno, que os vídeos podem ser utilizados como recurso didático, apenas com uma pequena modificação, a inclusão de legenda.

Conforme destaca a autora Pereira et al. (2011), quando o foco são os alunos surdos, faz-se necessário a utilização de outros recursos para o ensino de química, principalmente daqueles que estimulem outros sentidos,

Para a pergunta de número 2, a resposta foi "*não*", seguida de uma observação "*maioria sem legenda*". A resposta do aluno complementa o exposto por Feltrini (2009, p. 42), que enfatiza não haver uma representatividade de recursos didáticos na área de

[4] Trabalho de Conclusão de Curso intitulado "Videoaula Inclusiva: Uma proposta para o ensino de química"

ensino de Ciências, além de um “forte apelo da comunidade surda à produção de instrumentos didáticos-pedagógicos e tecnológicos apropriados para a construção de conceitos científicos adaptados à situação de não-oralidade em sala de aula”.

Ao questionamento de número 3, a resposta foi “não”. Como já mencionado por Luca et al. (2016), quando tratamos do ensino de química, algo que agrava a situação, são as poucas pesquisas na área da inclusão, a ausência de materiais didáticos e processo de avaliação da aprendizagem escolar, inadequados à realidade dos alunos surdos. Acredita-se que tais fatores possam comprometer a inserção do aluno no mundo científico.

Isso só faz aumentar a necessidade de discussão e principalmente de criação de recursos didáticos que auxiliem na educação de surdos, promovendo mais pesquisas nesta área, principalmente para o ensino das Ciências da Natureza de maneira geral.

CONCLUSÃO:

Com a elaboração deste trabalho foi possível relatar algumas questões pertinentes quando tratamos da educação de alunos surdos na área da Ciências da Natureza, elencando e discutindo algumas considerações trazidas por um aluno surdo quando questionado sobre o acesso a recursos didáticos com algum tipo de adaptação que auxilie na sua aprendizagem. Constatamos que, para suprir as necessidades da comunidade surda, existem poucos recursos didáticos reforçando, então, a necessidade de estudos e pesquisas nessa área.

REFERÊNCIAS:

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

FELTRINI, G. M. **Aplicação de modelos qualitativos a educação científica de surdos.** Dissertação de Mestrado. UnB, 2009.

LACERDA, C.B.F. **A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos**. Caderno Cedes, v. 20, n. 50, p. 70-83, 2000.

LUCA, A. G; LACERDA, L.L; LAZZARIS, M.J. **A produção de recursos didáticos para estudantes surdos: possibilidades interdisciplinares no curso de Licenciatura em Química – IF Catarinense /Câmpus Araquari**. XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química (XVIII ENEQ) Florianópolis, 2016.

MARCONI, M. de A. LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2011

PEREIRA, L. L. S; BENITE, C. R. M; BENITE, A. M. C. **Aula de química e surdez: sobre interações pedagógicas mediadas pela visão**. Química Nova na Escola, v. 33, n. 1, p.47-56, 2011.

SALA DE ESTIMULAÇÃO SENSORIAL: UMA EXPERIÊNCIA COM A SURDOCEGUEIRA

Heniane Passos Aleixo[1]
Melissa Novack Oliveira Ribeiro[2]
Carolina Macedo Vasconcelos[3]
Thaís Philipsen Grützmann[4]

Eixo temático: Práticas de Inclusão

Palavras-chave: Surdocegueira. Atendimento especializado. Estimulação sensorial.

INTRODUÇÃO

O presente relato tem como objetivo descrever o trabalho desenvolvido com a implantação de uma sala de estimulação sensorial para atendimento de crianças com surdocegueira, na Escola Especial Professor Alfredo Dub, em Pelotas/RS. Sala esta que teve origem, a partir da experiência que uma das autoras teve com uma aluna com surdocegueira congênita em 2013, sendo que a partir desse momento começou a realizar formações na área. Em 2016, esta autora começou a fazer atendimentos esporádicos a alguns alunos que procuraram a escola para atendimento especializado. Devido a divulgação da surdocegueira em diversos eventos, houve um aumento nos atendimentos, que ocorriam no tempo disponível da profissional e em locais da escola que não estivessem sendo ocupadas. Desta forma, a equipe diretiva da escola percebeu que estes alunos deveriam ser atendidos em um local adequado, já que na maioria das vezes eram atendidos junto com outros alunos. No final de 2017, a escola ofereceu um espaço para que esta sala funcionasse, e no início de 2018 a profissional começou a juntar parceiros para equipar a sala.

Figura 1: Sala de Estimulação Sensorial.
Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

[1] Escola Especial Professor Alfredo Dub, henianea@gmail.com.
[2] Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – PPGEMAT/UFPel, melissanovack@msn.com.
[3] Escola Especial Professor Alfredo Dub, cakovasconcelos@gmail.com.
[4] Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – PPGEMAT/UFPel, thaisclmd2@gmail.com.

A sala atualmente oferece atendimento para sete alunos, com faixa etária entre quatro e 13 anos. Dentre estes alunos são atendidos uma aluna com surdocegueira que se encaixa na classificação de surda com baixa visão, quatro alunos com surdocegueira *plus*, e outros dois alunos que estão em fase de avaliação, pois há suspeita de autismo. Segundo o Grupo Brasil (2017, s/p.) a

> surdocegueira é uma deficiência única que apresenta perdas auditivas e visual concomitantemente, em diferentes graus, o que pode limitar a atividade da pessoa com surdocegueira e restringir sua participação em situações do cotidiano, cabendo à sociedade garantir-lhe diferentes formas de comunicação e Tecnologia Assistiva para que ela possa interagir com o meio social e o meio ambiente promovendo: acessibilidade, mobilidade urbana e uma vida social com qualidade.

Sendo assim, a classificação da surdocegueira é apresentada de diferentes formas, de acordo com Maia (2004) e Ikonomidis (2009), elas são: surdocegueira total: ausência de resíduos visuais e auditivos, surdez parcial com cegueira total, surdez parcial com baixa visão e baixa visão com surdez profunda. Ou seja, sempre que houver a surdez ou deficiência auditiva associada à cegueira ou baixa visão. Além destas, ainda há a surdocegueira *plus*, que segundo Mônaco (2004 *apud* Watanabe, 2017, p. 47) quando a pessoa com surdocegueira tem outras deficiências associadas a esta condição, ou seja, pessoas que têm a surdocegueira e esta é associada ao autismo, à deficiência física, à deficiência intelectual, entre outros.

A preocupação em implantar um espaço a esta minoria surgiu através da participação de uma das autoras em diversos eventos e perceber que quando estes sujeitos são estimulados adequadamente, são capazes de ter autonomia e independência em diversas situações, ter uma forma de comunicação assim como ser capaz de viver e interagir em sociedade, exigindo seus direitos e contribuindo com suas vivências para melhor convívio entre todos.

Percebeu-se que há muitos sujeitos com esta condição e não há local adequado para atender suas necessidades, pois o sujeito com surdocegueira, segundo Kauffman e Hallahan (2003, *apud* CAMBRUZZI; COSTA, 2016) não é o mesmo que um surdo que não enxerga ou um cego que não ouve, ou seja, significa que o sujeito apresenta uma combinação destas duas perdas: audição e visão, e que a complexidade desta deficiência traz dificuldades que faz com que o sujeito não consiga estabelecer relação com o mundo e compreendê-lo. Desta forma, o ideal seria uma instituição especializada para a especificidade do sujeito com surdocegueira, já que esta é uma condição única, que para Lagati (1995), leva a pessoa a ter necessidades específicas para desenvolver comunicação, orientação, mobilidade e de acessar informações sobre o mundo para conquistar a autonomia pessoal e inserir-se na sociedade.

METODOLOGIA

O trabalho é realizado de acordo com as limitações e habilidades de cada aluno, buscando sempre estimular seus sentidos, oferecendo uma abordagem diferenciada de ensino, expondo os alunos a ambientes, informações e materiais, oportunizando todas as experiências que ocorrem no ambiente, auxiliando na rotina, na antecipação de

atividades, assim como a criação de conceitos, oportunizando a autonomia e comunicação.

Dentro das atividades propostas estão presentes a adaptação de materiais, tendo diversos objetivos com cada atividade desenvolvida sempre com o intuito de oportunizar as melhores sensações, estimulando o sensorial, permitindo que o aluno perceba o mundo através de outros sistemas, como o sistema tátil, vestibular, proprioceptivo, olfativo e gustativo, permitindo um maior acesso ao mundo que o rodeia, auxiliando na sua aprendizagem, autonomia e no desenvolvimento global de cada ser.

Figura 2: Materiais manipuláveis
Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

O trabalho é realizado individualmente, pois dessa forma a profissional consegue focar nas dificuldades de cada aluno, podendo assim estimular o que considera primordial no momento, para assim poder exigir mais do aluno em um momento futuro. Cada aluno é atendido de uma a duas vezes por semana, dependendo assim da necessidade de cada um, sendo previsto um momento de conversa com a família e/ou responsável, para que possa haver uma continuidade do trabalho realizado no atendimento.

Figura 3: Atividade sensorial
Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Em conjunto com outros profissionais da escola, para cada aluno é pensado atividades e materiais diferentes, alguns precisam seguir uma rotina para que se possam oferecer novas tarefas, outros estão em processo de aquisição de conceitos simples, desde a compreensão do “não”, da “hora de comer”, “hora de ir embora”; outros em processo de compreender as regras e limites, tanto da sala como da escola. Sendo

assim, o trabalho é pensado para cada indivíduo, respeitando o que já compreende e sempre em processo de novas aprendizagens.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A escola vem sendo reconhecida como a primeira instituição do Rio Grande do Sul com uma sala especializada para o atendimento de pessoas com surdocegueira, com profissional capacitada com formação na área; a busca pelo reconhecimento da surdocegueira como deficiência única, de forma que estes alunos tenham o direito de ter um atendimento adequado para suas necessidades, respeitando a individualidade e potencialidades de cada um, resultando no desenvolvimento intelectual, físico e social dos alunos.

CONCLUSÃO

Após organização desta sala, com a divulgação que tem sido feita deste espaço, espera-se que outras pessoas possam ser identificadas com surdocegueira, e que haja uma maior procura por este atendimento. Assim como a importância de que profissionais de outras áreas como Medicina, Enfermagem, Terapia Ocupacional, Psicologia, Assistência Social, entre outros, reconheçam esta deficiência, saibam identificá-la para que possam fazer o encaminhamento correto, oportunizando o quanto antes o atendimento adequado para que o sujeito seja inserido precocemente na estimulação, para que possa se desenvolver de forma integral.

Ao aumentar este atendimento conforme a demanda espera-se que o poder público possa ofertar capacitação na área para que haja mais profissionais preparados para o atendimento deste público e que os mesmos possam ser atendidos de forma individual, única e com qualidade.

Este trabalho é contínuo, por vezes lento e repetitivo, mas pode-se perceber pelos alunos que o resultado é positivo, pois esta deficiência que ainda é desconhecida da sociedade agora já pode contar com uma sala especializada para este atendimento.

REFERÊNCIAS

CAMBRUZZI, R. de C. S.; COSTA, M. da P. R. da. **Surdocegueira por síndrome de Usher:** Recursos pedagógicos acessíveis. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.

GRUPO BRASIL. Reunião dias 16 e 17 de Novembro de 2017.

IKONOMIDIS, V. M. **Estudo exploratório e descritivo sobre a inclusão familiar de crianças com surdocegueira pré-linguística**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3048?show=full>. Acesso em: 13 jun. 2019.

LAGATI, S. “**Deaf-blind or deafblind?**” – International Perspectives on Terminology, p. 306. Journal of Visual Impairment & Blindness, May-jun, 1995. Traduzido por Laura Lebre Monteiro Ancciloto, 2002. Projeto Horizonte Ahimsa/Hilton Perkins.

MAIA, S. R. **A educação do surdocego**: diretrizes básicas para pessoas não especializadas. 2004. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2004.

WATANABE, D. R. **O estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 e 2015**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13062017-112304/pt-br.php>. Acesso em: 09 jun. 2019.

SOMOS TODOS DIFERENTES, MAS NOSSO MUNDO É IGUAL

Autor principal[1] - Luana Farais Garcia
Coautor[2] Cristiane Pereira Gonçalves
Eixo temático: Práticas de Inclusão

Palavras-chave: Inclusão. Respeito. Diferenças.

INTRODUÇÃO

Sabemos que na sociedade existem muitos tipos de discriminação e preconceitos até mesmo com ‘’rótulos’’ que são usados com um discurso negativo em relação às diferenças. Levando em consideração que a criança desde seu nascimento já esta em construção de sua identidade, o professor da educação infantil deve mediar e tornar diário vários temas e assuntos, (DIDONET1991):

> A criança é um todo orgânico, físico e psicológico. A educação infantil coloca como seu objetivo-síntese o desenvolvimento integral da criança compreendendo com isso, os aspectos físicos, cognitivos e afetivos de sua personalidade.

É na infância que a criança desenvolve hábitos que serão levados para sua vida, sabendo que a mesma aprende por estímulos e exemplos, sendo assim, devemos trazer as diferenças como algo diário e comum na sociedade. É nesta fase que a criança está sendo moldada, por isso é importante que seja propiciado momentos de troca de conhecimento com a integração de todos. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, definem a criança como:

> “sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009).

Não devemos subestimar a criança somente pelo fato que é ‘’criança’’, ao contrário, devemos dar importância ao que fazem, dizem e pensam dialogando e dando oportunidades para que a mesma expresse seus sentimentos, emoções, curiosidades.

O trabalho relacionado às diversidades se tornam primordiais para a qualidade do ensino, e a Educação Infantil, como primeira etapa da educação, deve iniciar esse trabalho. Sendo assim essa pesquisa se justifica pelo fato que nos dias de hoje, devido à diversidade estar presente em nosso cotidiano, porém nem sempre é aceita, visamos mostrar de forma lúdica a importância de conviver, conhecer e respeitar as diferenças em suas diversas faces. Incentivamos não só os alunos das turmas do projeto, mas toda a escola e comunidade escolar com o objetivo de reconhecer e valorizar a diversidade

[1] E.M.E.I Odete Lazzare Corrêa – Prefeitura Municipal de Candiota/RS lulu_f_garcia@hotmail.com
[2] E.M.E.I Odete Lazzare Corrêa – Prefeitura Municipal de Candiota/RS cpereira149@yahoo.com.br

humana, proporcionando momentos de conhecimento das mesmas; promovendo ambiente de respeito na escola, para que a diferença não seja tratada na óptica da exclusão, do desrespeito e da violência; incentivar o respeito às diferenças; possibilitar a integração dos pais com os filhos através das atividades realizadas com a participação dos mesmos; proporcionar o envolvimento entre a turma do Maternal II e Pré - escolar II; valorizar a diversidade cultural do nosso município e mostrar diferentes tipos de Cultura.

Valorizar as diferenças seja elas de temperamento, atitudes, credo religioso, gênero, etnia, características físicas, habilidades e de conhecimentos é trabalho para todos os dias em sala de aula, sendo que na Educação Infantil ocorre a formação para a vida, e considerando os conhecimentos trazidos pelos educandos devemos fomentar neles o senso de justiça, mostrando as diferenças como parte de nossa sociedade e não como algo a parte da mesma, (GADOTTI 2000):

> Questiona-se quando fala: “que tipo de educação necessita os homens e as mulheres dos próximos 20 anos, para viver este mundo tão diverso?” com certeza uma educação que prepare o aluno para o mundo diverso que temos uma educação reflexiva e não reprodutiva.

Na Educação Infantil, etapa onde a imaginação e a criatividade são estimuladas através do lúdico, é desta forma que é possível mostrar a diversidade através de experiências cotidianas, mostrando assim que as diferenças fazem parte de tudo em nossa vida. Através do brincar, do mundo do faz de conta é possível estimular o respeito à diversidade, de forma que a criança se coloque no lugar do outro compreendendo que a diferença do outro a completa.

Para Delorme (2012) é nos momentos de brincadeira que as crianças podem nos informar como elas são o que elas acreditam e vivenciam juntamente com os adultos que as cercam e principalmente como elas entendem o mundo ao seu redor.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, vol.2 p.23) nos ensina

que:

> Quando utilizam a linguagem do faz-de-conta, as crianças enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens. Na brincadeira, vivenciam concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência, assim como a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas.

Cabe ao educador entender seu papel de formador de opinião e mediar este momento objetivando o que vai ser trabalhado, tornando a criança um ser ativo do saber,

partindo dos seus interesses criando possibilidades e caminhos para que elas cheguem a o senso critico, e sua importância para uma sociedade melhor. Nesse sentido:

> [...] o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas. (RCNEI 1998, p. 30)

Enquanto educadores devemos ter a consciência da importância de projetos que priorizem as interações social, possibilitando trocas e por meio delas tornar-se a convivência respeitosa, pois sabemos que a criança é um agente multiplicador de transformação social, sendo assim as trocas que acontecem na escola são determinantes para a mudança social do meio em que vivem.

METODOLOGIA

Após uma revisão bibliográfica, as turmas do Maternal II e Pré-Escolar II da Escola Municipal de Educação Infantil Odete Lazzare Corrêa do município de Candiota – RS deram início às atividades. A faixa etária dos alunos foi de três a cinco anos. Cada aluno com a ajuda da família completou o álbum ‘’minha história’’ para perceber que cada um é singular; confeccionamos painéis e utilizamos recursos de contação de histórias sobre diversidade e valores. Realizamos uma visita a E.M.E.I Pingo de Gente, também do município, para mostrar as diferentes escolas e foi feita a culminância do projeto para toda escola com a participação dos alunos de outras turmas e recebemos a visita do Centro de Reabilitação e Apoio que é voltado principalmente para as crianças com alguma necessidade especial do município. Além da apresentação das turmas envolvidas no projeto com a música ‘’eu sou diferente de você’’, também degustaram alimentos típicos das regiões do Brasil, manusearam brinquedos inclusos onde tinha bonecos cadeirante, cego, autista; também livros em braile, alfabeto em libras e o mais importante que foi o momento em que tiveram a oportunidade de se colocar no lugar do outro e vivenciar como é ser um cadeirante e utilizar um andador.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante o desenvolvimento do projeto foi possível notar o quanto a criança é pura e tudo que se propõe para a mesma ela desenvolve, sendo assim, com esse trabalho tivemos o intuito de mostrar que não somos iguais e que devemos respeitar uns aos outros. Acreditamos que respeitar as especificidades e características, seja ela

qual for, é muito importante para manter uma boa convivência em grupo. Por isso, os trabalhos relacionados às diferenças devem ser intensificados na Educação Infantil visando estabelecer relações solidárias e de equidade entre sujeitos diferentes. Acreditamos que estes são desafios permanentes da educação e da escola.

REFERÊNCIAS:

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 3 v.

DIDONET, Vital. Educação Infantil. Humanidades, Brasília, n, 43, 1991, p. 89-98.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

AVALIANDO OS SINTOMAS DE ESTRESSE EM UM GRUPO DE APOIO PSICOLÓGICO A PAIS E CUIDADORES DE CRIANÇAS AUTISTAS

Luana Ribeiro Bueno[1]
Maria Teresa Duarte Nogueira[2]
Rita de Cássia Morem Cóssio Rodriguez[3]
Priscila Lauz Couto[4]
Eixo 5- Investigações no Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)

Palavras-chave: Grupo de pais. Cuidadores. Autismo. Saúde mental.

INTRODUÇÃO:

O Transtorno do Espectro Autista é um tema que tem atraído a atenção de inúmeros pesquisadores. Atualmente, representa um grande desafio em decorrência do aumento da frequência de diagnósticos, dificuldades do diagnóstico precoce correto, resposta ao tratamento e o envolvimento familiar, entretanto, muitas são as abordagens terapêuticas para a criança com autismo. Algumas delas envolvem estratégias comportamentais de desenvolvimento; outras baseiam-se em integração sensorial ou treinamento de habilidades sociais entre outras (ROGERS e VISMARA, 2008; REICHOW, 2012).

Com frequência, muitas famílias são notificadas com a notícia de um diagnóstico para seu filho, mais especificamente, o autismo. Em muitos casos estas famílias nunca tiveram contato com o espectro e tampouco sabem a que se refere, muito menos de seu funcionamento e abordagens atuais. Algumas outras famílias já estão expostas a maiores informações sobre o assunto e/ou estão abertas a buscá-las.

A espera pela chegada de um filho gera muitas expectativas e idealizações, os pais desejam que nasça saudável e “perfeito”, o que pode contribuir para maior dificuldade de aceitação/adaptação frente a uma limitação significativa do filho. Para qualquer família, deparar-se com essas limitações é um encontro com o desconhecido. Os pais inicialmente passam a enfrentar “a morte do filho idealizado” através de sentimentos de negação, frustração, raiva, medo, culpa e desconstrução do bebê imaginado, que envolve um conjunto de motivações conscientes e inconscientes, como a eternização amor entre o casal, a continuação e a longevidade da família, a transmissão de regras, valores culturais e familiares, entre outros. Desse modo, é necessário vivenciar o processo de luto pelo filho que foi idealizado, para que seja possível estabelecer um vínculo de amor e cuidado com o filho que nasceu (BUSCAGLIA, 2006).

Entende-se que muitas das causas de sofrimento e esgotamento emocional se dá por falta de informação por parte dos cuidadores/familiares sobre informações básicas sobre o que envolve o espectro, por meio do qual muitas conturbações podem ser

[1] Universidade Federal de Pelotas. luanaribeiroucpel@hotmail.com
[2] Universidade Federal de Pelotas. mtdnogueira@gmail.com
[3] Universidade Federal de Pelotas. rita.cossio@gmail.com
[4] Universidade Federal de Pelotas. priscilalauz@hotmail.com

amenizadas em um processo de acolhida a estes familiares, conforme o proposto pelo grupo de apoio psicológico.

Um estudo de cunho qualitativo buscou conhecer o cotidiano de famílias que convivem com o Transtorno do Espectro Autista. Foram entrevistados seis familiares que conviviam com crianças autistas. Os resultados revelaram as dificuldades para chegar ao diagnóstico, o isolamento social devido ao olhar preconceituoso das pessoas e sobrecarga materna física, psíquica e emocional. Concluíram que é necessário oferecer a essas famílias suporte técnico e emocional, e fortalecer as redes de apoio para que eles possam vencer os desafios decorrentes do autismo (ZANATTA et al., 2012).

Diante do exposto, propomos desenvolver um grupo de apoio psicológico com os pais e cuidadores de crianças com Transtorno do Espectro Autista, diagnosticadas nos dois últimos anos (2017 e 2018), através de atendimento no Núcleo de Neurodesenvolvimento Mário Coutinho, da Universidade Federal de Pelotas-RS, buscando avaliar os benefícios de um grupo de apoio psicológico para a promoção da saúde mental de pais e cuidadores de crianças com TEA, que foram recentemente diagnosticadas, tendo como objetivos verificar o impacto do grupo na promoção da saúde mental destes familiares e/ou cuidadores, além de verificar a presença ou não de estresse dos mesmos.

METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de um estudo descritivo, com delineamento estudo de caso, através da análise de dados com enfoque qualitativo e quantitativo. Segundo SHAUGHNESSY; ZECHMEISTER & ZECHMEISTER 2012, "os estudos de caso são uma rica fonte de informações sobre indivíduos e insights sobre as causas possíveis dos comportamentos das pessoas".

Após a aprovação do projeto no comitê de ética, iniciou-se o processo de coleta de dados, através da busca pelas crianças que estavam com até 4 anos e que tivesse recebido o diagnóstico de TEA nos últimos 2 anos. Com os dados das famílias, iniciou o período de ligação para cada uma, explicando a proposta e mediante retorno positivo, o agendamento da entrevista individual.

Dos vinte contatos dentro da amostra proposta inicialmente, sete famílias aceitaram participar do processo, seis realizaram as entrevistas e cinco participaram efetivamente do grupo, sendo pais e/ou mães. Alguns familiares como avós e pais vieram acompanhar as crianças na sala de estimulação, mas não participaram do grupo.

Das famílias que não aceitaram participar os motivos foram conseguir sair da rotina da criança, não ter interesse, ter outro filho com “problemas”, não ter disponibilidade no horário do grupo e não conseguir participar por motivos financeiros, de transporte e ou desinteresse apenas.

Após o início do grupo, quatro famílias ficaram sabendo da proposta e entraram em contato solicitando participar, das quatro que contataram, duas vieram e permaneceram ao longo dos encontros.

O Processo grupal teve 10 encontros com os pais e/ou cuidadores, em paralelo as crianças vinham para participar de estimulações voltadas a interação social e oralidade. A avaliação do processo grupal deu-se com o *feedback* constante dos participantes além da aplicação do Inventário de sintomas de *stress* para adultos de Lipp (ISSL) que foi aplicado enquanto *baseline* e pós-intervenção.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O grupo ocorreu em 10 encontros, além da entrevista individual com cada integrante. Os encontros variaram de 2h à 2h30min, com a mediação de duas acadêmicas do curso de Psicologia da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e em paralelo as crianças ficavam na sala de estimulação com as acadêmicas dos cursos de Psicologia, Nutrição e Enfermagem (UFPEL), convidadas a participar do trabalho. O projeto contou com a orientação do Núcleo de estudos em Cognição e Aprendizagem (NEPCA/UFPEL).

Cada encontro estruturou-se de maneira livre, conforme o interesse demonstrado pelo grupo, com a participação de uma terapeuta e um co-terapeuta. A psicodinâmica analisada do grupo foi entendida pela teoria Psicanalítica e deu-se em caráter fechado, ou seja, formamos o grupo e iniciamos o processo que já é delimitado desde seu início, perpassando as fases de início, meio e fim. Nessa proposta, os integrantes sabiam desde o início quantos encontros teriam, assim como o cronograma com datas, horários e o dia de encerramento. Mesmo com a proposta fechada, os integrantes tiveram a liberdade de levar para os encontros os seus familiares, que não caracterizaram a amostra dessa pesquisa, mas que foram beneficiados com o processo.

Ao realizar as entrevistas com os familiares, foi aplicado o ISSL, que demonstrou que três pais estavam com exaustão e um com resistência, em relação ao estresse, ao ser reaplicado após o processo grupal, os resultados demonstraram que três pais estavam sem estresse e um participante manteve a situação de exaustão. Segue a tabela com os resultados:

Cuidador	***Baseline*** **LIPP**	**Pós-intervenção LIPP**
1	Resistência	Sem estresse
2	Exaustão	Sem estresse
3	Exaustão	Exaustão
4	Exaustão	Sem estresse

Com os resultados obtidos, é possível afirmar que após o processo grupal é relevante a baixa nos fatores de estresse dos pais, o que afirma a hipótese inicial deste estudo, a contribuição de um grupo de apoio psicológico para a prevenção e promoção a saúde mental de pais e cuidadores de crianças autistas.

CONCLUSÃO:

De acordo com os resultados obtidos ao longo do processo grupal através de *feedbacks* constante dos integrantes e análise do resultados do inventário ISSL, é possível afirmar que o impacto do grupo na promoção da saúde mental destes familiares e/ou cuidadores é de grande relevância, mostrando-se importante ferramenta de prevenção à saúde mental dos mesmos, que reflete em maior cuidado com as crianças, além de verificar a presença considerável de estresse destes cuidadores ao iniciar o

grupo e uma queda nos níveis após o final do processo, verificou-se a presença mínima ou leve de depressão e a diminuição nos índices ao final, comprovando a eficácia de um grupo terapêutico na promoção da saúde mental dos pais e cuidadores destas crianças, constituindo assim uma rede de apoio a estes cuidadores, e fortalecendo vínculos entre pais, crianças e terapeutas.

Foi constatado também que ter atividades que envolvam as crianças em paralelo com o grupo de pais aumenta o nível de adesão dos participantes no grupo, mostrando-se forte ferramenta de aproximação entre terapeutas e pais, além de fortalecer a segurança dos pais no serviço oferecido.

REFERÊNCIAS:

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. Psicologias – uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Ed. Saraiva: 2008.

BRITES, Luciana. BRITES, Clay. Mentes únicas. São Paulo: Editora Gente, 2019.

BUSCAGLIA, Leo. Os deficientes e seus pais: um desafio ao aconselhamento. 5a ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

FÁVERO, M. Â.; SANTOS, M.A. Autismo infantil e estresse familiar: uma revisão sistemática da literatura. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 18, n. 3, p. 358-369, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a10v18n3.pdf Acesso em: 25 de dez. 2017.

FRANCI, C R. Estresse: processos adaptativos e não-adaptativos. In: ANTUNES-RODRIGUES J.; MOREIRA A. C.; ELIAS L. L. K.; CASTRO M. Neuroendocrinologia básica e aplicada. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1 ed., 2005, p. 210-230.

LIPP, M. E. N. Manual do inventário de sintomas de stress para adultos de Lipp. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

ROGERS, Carl R., Grupos de encontro; tradução Joaquim L. Proença. - 9ª Ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. - (Coleção textos de Psicologia).

ROGERS, S.J; VISMARA, L.A. Evidence-based comprehensive treatments for early autism. Journal Clin Child Adolesc Psychol, v. 37, p.8-38, 2008.

ROSSI, A. M. Autocontrole: nova maneira de gerenciar o estresse. Rio de Janeiro: Ed. Best Seller, 2004. p. 208.

SHAUGHNESSY, John J; ZECHMEISTER, Eugene B; ZECHMEISTER, Jeanne S. Metodologia de pesquisa em psicologia. 9ª Ed - Porto Alegre: AMGH, 2012.

ZANATTA, Elisangela Argenta, et al. Cotidiano de famílias que convivem com o autismo infantil. Revista Baiana de Enfermagem, Salvador, v. 28, n. 3, p. 271-282, 2012. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/10451/8989 Acesso em: 13 de set. 2018.

ANÁLISE DO AMBIENTE INSTITUCIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Marco Aurélio Alves de Souza[1]
Michele Bulhosa de Souza[2]
Eixo temático: Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência

Palavras-chave: economia institucional. regras formais. regras informais. políticas públicas. deficiência.

INTRODUÇÃO:

Houve no Brasil, nas últimas décadas, um crescente número de políticas públicas com o objetivo de garantir os direitos das pessoas com deficiência, mas com resultados práticos nem sempre satisfatórios. Nisto, a discussão em torno da viabilidade das políticas públicas torna-se, na atualidade, relevante, visto que as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência podem ser resultado de instituições inadequadas, ou seja, de regras que venham condicionar o funcionamento e contribuir para uma mudança concreta no cotidiano das pessoas com deficiência. Por isso, este trabalho tem como objetivo analisar o ambiente institucional existente e sua influência para melhor socialização das pessoas com deficiência, tendo como marco teórico e analítico a Nova Economia Institucional.

Instituições são mecanismos sociais que têm como objetivo controlar o funcionamento da sociedade e dos indivíduos e, ainda, são sistemas de regras sociais estabelecidas e prevalecentes, restrições, práticas e ideias que adaptam e estruturam as interações sociais, como a linguagem, o dinheiro, a lei, o sistema de pesos e medidas, as firmas, dentre outras organizações (HODGSON, 2006).

Para Espino (1999), as instituições surgem nas sociedades para promover o cumprimento de regramentos e normativas, sendo a porção mais evidente das instituições as regras formais, como constituição, legislações complementares, conjunto de políticas públicas, as quais geram efeitos e tem importância não somente pelo seu propósito, mas também pelo modo com que os agentes percebem sua viabilidade, bem como, as regras informais que não são escritas, nem explícitas e tampouco são resultados de uma escolha deliberada dos membros da sociedade, mas são constituídas de valores, tabus, costumes, religiões, códigos de ética, laços étnicos e familiares, que restringem o comportamento dos agentes, nisto, as regras informais não podem ser facilmente manipulados, por exemplo, por ações estratégicas ou políticas públicas, as quais podem tornar-se sem efeito.

As regras informais estabelecidas por sólidos códigos morais e éticos de uma sociedade são a base da estabilidade social, nesse sentido, as instituições moldam e restringem o comportamento dos indivíduos e estruturam a interação humana, assim, caso se deseje modificar o tipo de habilidade adquirida pelos indivíduos será preciso implementar as instituições adequadas. Dessa forma, pode-se dizer que a matriz institucional de uma sociedade é o conjunto de regras formais e informais que conduzem o comportamento dos indivíduos (SOUZA, 2010).

[1] Universidade Federal do Pampa. E-mail: marcosouza@unipampa.edu.br
[2] Universidade Federal do Pampa. E-mail: michelebulhosa@unipampa.edu.br

METODOLOGIA

Para entender o ambiente institucional (as regras formais e informais) e identificar as relações entre os agentes que influenciam e promovem mudanças estruturais no segmento social de pessoas com deficiência, estabeleceu-se, para esta investigação o instrumental oferecido pela Nova Economia Institucional calcada na pesquisa bibliográfica de elementos históricos e do arcabouço institucional atrelado as políticas públicas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme os resultados encontrados percebe-se que foram criadas inúmeras políticas públicas no decorrer das últimas décadas, as quais se preocuparam em regulamentar e promover os direitos das pessoas com deficiência.

Dentre estas regras formais é possível destacar Lei nº 7.405, de 12 de novembro de 1985, a qual torna obrigatória a colocação do símbolo internacional de acesso que permitam sua utilização por pessoas com deficiências; Lei nº 10.048, de 08 de novembro de 2000 que normaliza a prioridade de atendimento às pessoas com deficiência; Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida; Lei nº 12.587, de 3 de janeiro de 2012 a qual cria as diretrizes da Política Nacional de Mobilidade Urbana; 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; 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).

Apesar do crescente número de legislações que surgiram, na prática, pouco resultaram na ampla integração social das pessoas com deficiência, sendo um dos motivos da pouca eficácia das políticas públicas está relacionado a falta de monitoramento, fiscalização e mesmo de punição pelo não cumprimento das legislações.

Outro motivo da falta de resultados dos regramentos formais para socialização das pessoas com deficiência está relacionado aos regramentos informais no que diz respeito a percepção da sociedade em relação as pessoas com deficiência, pois conforme Lorenz (2006), ao longo da história, a pessoa com deficiência foi tratada como: empecilho; punição divina; merecedora de misericórdia; indivíduo a ser tolerado; e somente mais recentemente como cidadão.

Portanto, a ideia subjacente é que as regras impostas pelo Estado (restrições formais) dependem, para serem cumpridas, tanto de sua internalização (ideologia[3]) quanto da herança cultural da sociedade (restrições informais), sendo a mudança de percepção gradual, pois como afirma Leonard (2007), em relação a pessoa com deficiência, que no início da associação humana vigorava a prática de eliminação do diferente; posteriormente pelo fatalismo religioso; que passou à percepção de merecedora de assistencialismo; em seguida como passível de ser tolerada; e mais recentemente, como pertencente a uma sociedade inclusiva.

---

[3] Por ideologia entendem-se as percepções subjetivas (modelos, teorias) que todas as pessoas possuem para explicar o mundo à sua volta, seja no nível micro dos relacionamentos individuais, seja no nível macro das ideologias organizadas provedoras de explicações integradas do passado e do presente como as religiões (NORTH, 1990).

CONCLUSÃO:

Para o cumprimento das regulamentações estabelecidas é necessário que pessoas com deficiência e/ou seus representantes possuam maior participação na execução das políticas públicas, devido ao conhecimento da lógica, dos valores, das dinâmicas, das motivações, enfim, dos fatores que fazem parte do seu cotidiano de vida. Sendo portanto, imprescindível para a efetiva inclusão social das pessoas com deficiência que esse conhecimento seja base para que futuras políticas elaboradas e implantadas contemplem essas percepções e, nisto, possam ter maior probabilidade de alcançar os resultados desejados.

Além disso, na atualidade devido ao fato de que os regramentos informais constituem barreiras para execução das políticas públicas é importante maior organização das pessoas com deficiência e de suas formas de representação, para monitoramento e fiscalização para o pleno cumprimento das legislações vigentes.

REFERÊNCIAS:

ESPINO, J.A . **Instituciones y Economia: Una introdución al neoinstitucionlaismo económico**. México: Fondo de Cultura Económica.1999.

HODGSON, G. **What Are Institutions?** Journal of Economic Issues v. 40.1, p. 1-25. 2006.

LORENTZ, L. N. **A norma da igualdade e o trabalho das pessoas portadoras de deficiência.** São Paulo: LTr, 2006.

LEONART, A. P. **A inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho**. Revista direitos fundamentais e democracia, Curitiba, v. 2, n. 2, jul./dez. 2007.

NORTH,D.C. **Institutions, institutional Change and Economic Performance.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SOUZA, M. A. A. **Influência do ambiente institucional na atividade pesqueira do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010. (Tese em Economia).

UNIDADE DE APRENDIZAGEM SOBRE A RELAÇÃO ENTRE O AQUECIMENTO GLOBAL E OS SEUS EFEITOS SOBRE O BIOMA PAMPA

Maria Helena de Mello Xavier[1]

Rita de Cássia Morem Cóssio Rodriguez[2]

Eixo temático: Práticas de Inclusão

Palavras-chave: Educação de Surdos. Reconstrução de Conhecimentos Científicos. Ensino de Ciências.

INTRODUÇÃO:

Esse trabalho tem como objetivo principal compreender como se dá o processo de reconstrução do conhecimento sobre o tema *Aquecimento Global* e a sua relação com o *Bioma Pampa* por alunos surdos, através de uma Unidade de Aprendizagem, utilizando como instrumento de mediação a tecnologia em um ambiente bilíngue.

De acordo com Dorziat (2017, p. 177-178):

> O surdo é a pessoa que tem déficit na audição. Essa é a denominação aceita hoje pela comunidade de surdos, por compreender que não escutar não significa ser incapaz de se comunicar, mas ter limitações para a fala oral. A partir dessa perspectiva, assume-se que o surdo é diferente, e não deficiente, no sentido pejorativo da palavra. Ao falar de surdos hoje, se está falando de algumas pessoas que se comunicam em língua de sinais e também em língua oral, organizam-se em comunidades, tem direitos e deveres e que possuem uma identidade.

A aquisição da língua de sinais pelos surdos tem um valor extremamente significativo, pois irá influenciar a sua formação social, oportunizando a sua interação com o meio e com os seus pares (DORZIAT, 2017).

Na continuação, como a proposta da Unidade de Aprendizagem está inserida no contexto da educação de surdos, mas tendo como especificidade o ensino de ciências, buscamos analisá-la dentro da perspectiva do paradigma científico emergente. De acordo com Oliveira (2016, p. 103), o paradigma científico emergente é explicitado da seguinte forma:

> [...] como aquele que se caracteriza por uma dimensão social e não apenas científica, cuja concepção é sistêmica, holística e constituída por uma pluralidade metodológica e de estilos e, sobretudo, busca superar a visão dicotômica presente na concepção moderna de ciência entre as ciências naturais e as sociais, o conhecimento científico e o conhecimento comum, o subjetivo e o objetivo, o coletivo e o individual, entre outras.

A escolha da Unidade de Aprendizagem como a metodologia de trabalho se deu pela coerência e aproximação com o teor do paradigma científico emergente, pois esse

[1] UFPel. malenamx@terra.com.br
[2] UFPel. ritacossio@gmail.com

valoriza e considera os conhecimentos do cotidiano que o aluno traz para a escola, buscando aproximá-los dos conhecimentos científicos sistematizados. No que se refere ao tema escolhido para ser trabalhado, nos parece que, além de fazer parte do contexto dos alunos, caracteriza-se também por ser uma preocupação social, evidenciando a aproximação entre as ciências naturais e as sociais.

A Unidade de Aprendizagem é uma metodologia que oferece ao aluno a oportunidade de aprender reconstruindo conhecimentos por meio da investigação. O termo reconstruir substitui o construir, pois o trabalho com Unidades de Aprendizagem parte da premissa de que há sempre um conhecimento já existente de onde devemos partir (GALLIAZZI et al., 2007).

METODOLOGIA

A sugestão do trabalho aqui apresentado consta de variadas e diversificadas atividades com a finalidade de, em uma primeira etapa, auxiliar os alunos na reconstrução dos conceitos de efeito estufa e aquecimento global. Em seguida, a segunda etapa do trabalho tem como finalidade oportunizar situações para que os alunos conheçam algumas características do bioma pampa, bem como sensibilizá-los para que possam perceber os efeitos que o aquecimento global pode acarretar a médio e longo prazo sobre esse bioma.

Dentre as atividades desenvolvidas na Unidade de aprendizagem, selecionamos duas delas para fazer a descrição.

1ª Atividade de Intervenção: Quebra-cabeças

Essa atividade teve como finalidade permitir que os alunos, na tentativa de encontrar razões para explicar o que estavam observando nas imagens, deixassem transparecer conhecimentos do cotidiano sobre efeito estufa e aquecimento global. Os conhecimentos do cotidiano servem como ponte para o tema ser trabalhado na Unidade de Aprendizagem.

Figura 1 – Quebra-cabeças

2ª Atividade de Intervenção: Experiência sobre o efeito estufa selecionada do YOUTUBE, disponível no link a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=ekkirn544ig.>

Essa atividade teve como objetivo que o aluno, a partir desse experimento e relacionando com a atividade anterior, pudesse ir formando sua primeira ideia sobre efeito estufa.

Figura 2 – Passo a passo da atividade

RESULTADOS E DISCUSSÕES:

1ª Atividade de Intervenção:

Percepção dos alunos: Após as discussões, os alunos apontaram como principal causa daquilo que observavam nas imagens as temperaturas elevadas, pelo fato do sol estar muito quente. Evidenciaram também a percepção das acentuadas mudanças de temperatura durante os dias.

Análise do Pesquisador: Percebemos que os alunos em nenhum momento estabeleceram relação direta do que viam nas imagens com o efeito estufa ou o aquecimento global, mas perceberam que tinha alguma coisa a ver com o aumento da temperatura. Então, aumento da temperatura foi o que destacamos como algo percebido pelos alunos através de suas vivências, ou seja, o que Vygotski (2008) chama de instrumento mediador, que é o conhecimento do senso comum que irá servir de ponte para o que vai ser trabalhado posteriormente e de onde deve partir o desenvolvimento de um conceito científico.

Figura 3 – Produção dos alunos

2ª Atividade de Intervenção:

Percepção dos alunos: pela fala dos alunos, ao explicar o fenômeno observado na experiência, percebemos que o conhecimento do cotidiano, expresso na atividade anterior, que foi “aumento de temperatura” em função do sol estar muito quente, esteve presente nas explicações. Em nosso entendimento, não atribuíram a ele a causa do fenômeno, mas uma consequência. Atribuíram a causa do fenômeno, pelo que foi expresso, ao plástico colocado sobre a caixa, que “abafou”, segundo eles.

Análise da Pesquisadora: Ao concluirmos essa atividade, acreditamos que conseguimos alcançar o que havíamos pensado com a experiência, ou seja, que os alunos chegassem a uma primeira ideia sobre efeito estufa - muito embora sem saber que o observado é uma representação do que chamamos de efeito estufa. Acreditamos que o mais importante não é a denominação do fenômeno, mas a reconstrução na mente de como ele acontece e depois a expressão através de palavras ou sinais.

UM DOS PROCEDIMENTOS DA ATIVIDADE Nº02:

Libras: Vou rua colocar caixa sol quente ou frio.

Libras para a Língua Portuguesa: Levamos na rua a caixa, deixamos no sol para esquentar e verificar a temperatura.

Figura 4 – Sinais de Libras

CONCLUSÃO:

Percebemos, pelos posicionamento e conclusões apresentados pelos alunos nas variadas atividades desenvolvidas na Unidade de Aprendizagem, que essa se constitui em excelente metodologia para o aluno surdo reconstruir conhecimentos científicos.

Ao usarmos as imagens como meio para o aluno surdo expressar os conhecimentos do cotidiano na Unidade de Aprendizagem, constatamos que esse é um recurso ideal, pois o aluno consegue explorá-las e extrair daí as informações necessárias.

Ao propormos variadas atividades ao no desenvolvimento da Unidade de Aprendizagem, oportunizamos que os alunos possam trocar ideias com os colegas a respeito do que observam e socializar os conhecimentos adquiridos.

REFERÊNCIAS:

DORZIAT, A. **Estudos Surdos**: diferentes olhares. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

GALLIAZZI, C.; AUTH, M.; MORAES, R.; MANCUSO, R. (Orgs.). **Construção Curricular em Rede na Educação em Ciências**: uma aposta de pesquisa na sala de aula. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

OLIVEIRA, I. A. **Epistemologia e educação**: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas. Petrópolis: Vozes: 2016.

VYGOTSKI, L. V. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SEXUALIDADE E SÍNDROME DE ASPERGER: REFLEXÕES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

Michele Mello Ferreira Rodrigues[1]
Rita de Cássia Morem Cóssio Rodriguez [2]
Eixo Temático: Práticas de Inclusão.

Palavras-chave: Sexualidade. Síndrome de Asperger. Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO:

O presente artigo trata da construção de uma prática pedagógica para o ensino de ciências, na temática da sexualidade, para alunos que apresentam o Transtorno do Espectro Autista, mais especificamente, Síndrome de Asperger.

Como educadora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado AEE, vivencio demandas frequentes dos educadores sobre como organizar a prática pedagógica para estudantes com Síndrome de Asperger, como promover uma educação inclusiva que possibilite o acesso à escola e a uma educação de qualidade a todos e todas. Um dos desafios neste campo é o atendimento a estudantes que apresentam transtornos, mais especificamente, de neurodesenvolvimento, como é o caso da Síndrome de Asperger atualmente inserido no campo dos Transtornos do Espectro Autista. No caso da Síndrome de Asperger, a sua díade de défices: comunicacional, interação social, linguístico coloca aos educadores algumas questões sobre as estratégias de abordagem deste tema aos estudantes. Desta forma, é importante desenvolver metodologias de ensino por investigação tendo como essência uma visão vygostiana,como nos indica Carvalho(2013) levando em conta as características da sociedade atual e, por outro lado, as próprias características dos estudantes, a fim de colaborar com seu desenvolvimento. A investigação proposta será desenvolvida com docentes e discentes do Ensino Fundamental de 9º ano de uma escola da rede de ensino pública estadual de Dom Pedrito/ RS. Este estudo tem como objetivo mediar a construção de uma prática pedagógica para o Ensino de Ciências na temática da sexualidade para alunos Asperger buscando compreender as principais dificuldades que o educador enfrenta em abordar o tema e construir estratégias de ensino que contemplem todos os alunos.

A pesquisa embasa-se teoricamente nos estudos de Carvalho (2013), Delizoicov et al. (2011), Piaget (1976), Volkkmar e Wiesner (2019) e Vygosty (1984).

METODOLOGIA

,A investigação será desenvolvida numa abordagem qualitativa, uma vez que não está centrada na expressividade de números e resultados, e sim na compreensão do processo de ensino e aprendizagem de Ciências tendo como tema a sexualidade. Para tal, caracteriza-se como pesquisa exploratória - descritiva,Gil (2010) cujos dados serão analisados através de método de análise de conteúdo.

Os instrumentos de coleta de dados que vão ser analisados pela pesquisadora serão: dois questionários iniciais e dois diários de bordo. O primeiro questionário inicial será

1Universidade Federal de Pelotas –micheleferreira83@hotmail.com
[2] Universidade Federal de Pelotas – rita.cossio@gmail.com (orientadora)

aplicado com o educador da sala inclusiva com o intuito de analisar sua prática pedagógica, seus conhecimentos sobre o tema sexualidade, assim como os conteúdos que acredita ser importante para o ensino de ciências, o outro questionário inicial será aplicado com os estudantes como a finalidade compreender como os mesmos tratam o tema sexualidade com seus familiares e os conhecimentos em relação a temática. Através destes questionários iniciais a pesquisadora irá realizar a elaboração do projeto de ensino a ser aplicado pelo educador regente da turma, onde o mesmo registrará suas impressões em diário de bordo bem como o desenvolvimento das atividades. O segundo diário de bordo, será escrito pela pesquisadora que acompanhará o desenvolvimento das aulas, onde terá como foco de observação os conhecimentos que os estudantes de forma geral desenvolveram ao longo das aulas e sua receptividade com o tema e mais especificamente como o estudante Asperger significou os assuntos e as discussões realizadas. Analisar-se-á, ainda, andamento da Prática Pedagógica em relação ao desenvolvimento dos conceitos e do fazer para ensinar ciências.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os instrumentos de coleta foram criados a partir dos seguintes eixos de investigação: Sexualidade; Síndrome de Asperger; Prática Pedagógica, como pode ser observado no quadro.

Quadro 1- Eixos do projeto.

Eixos	Sexualidade	Prática
Eixo 1- Dificuldades do educador no ensino de ciências na abordagem do tema sexualidade com estudantes de uma turma onde está incluído um estudante com SA	Questionário 1	Resposta do questionário.
Eixo 2- Concepções dos estudantes sobre o tema sexualidade	Questionário 2	Reposta do questionário.
Eixo 3- Elaboração do projeto de ensino com base nos questionários 1 e 2.	Análise dos dados	Categorização dos dados dos questionários.
Eixo 4 – Análise	Diário de bordo	Registro da pesquisadora sobre o andamento do projeto de ensino. Registros do educador regente sobre a aplicação do projeto de ensino.

Fonte: Autora.

Os dados coletados nas diversas etapas e momentos da pesquisa serão organizados conforme os eixos descritos acima e analisados através da Análise de conteúdo.

A primeira fase, a pré - análise, pode ser identificada como uma fase de organização. Nela estabelece-se um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis.

Na segunda fase, ou fase de exploração do material, são escolhidas as unidades de codificação, adotando-se os seguintes procedimentos de codificação [que compreende a escolha de unidades de registro - recorte; a seleção de regras de contagem - enumeração - e a escolha de categorias - classificação e agregação - rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) em razão de características comuns]. Pretendemos construir a categorização a posteriori, por julgar ser um processo mais rico, uma vez que, surge a partir da imersão da pesquisadora no corpus da pesquisa.

A terceira fase do processo de análise do conteúdo é denominada tratamento dos resultados - a inferência e interpretação.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS:

Como proposta de investigação em andamento, temos inferências e não conclusões, mas que nos referenciam o que está sendo proposto e desenvolvido nos estudos de mestrado.

Trabalhar com estudantes com necessidades específicas requer uma grande responsabilidade, não só profissional, mas também pessoal, pois o docente terá que adquirir conhecimentos ampliados sobre seus estudantes e seus percursos, superando dificuldades.Especificamente para estudantes Asperger, inseridos no espectro autista, temos que considerar suas singularidades, principalmente as que se referem á compreensão do contexto social, sentimentos e mudanças corporais, que muitas vezes podem causar conflitos e desestruturas que necessitarão de mediação e intervenção específica.

Salienta-se que a investigação será fundamental
tanto para a sala de aula inclusiva, quanto para a prática docente no Atendimento Educacional Especializado, área de atuação da pesquisadora, na perspectiva de atuação colaborativa com os educadores da sala comum, buscando estratégias e recursos metodológicos que possam auxiliar o educador em sala de aula, e, principalmente, possibilitar os avanços dos estudantes. Acredita-se que esta troca de experiência entre o profissional docente do AEE com o docente da sala comum, em parceria colaborativa, acrescenta sobremaneira conhecimentos a ambos e possibilitam que a educação inclusiva se concretize de maneira qualificada.

REFERÊNCIAS:

CARVALHO, Anna Maria de, **O Ensino de Ciências por Investigação:** condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2010.

PIAGET J. **A Equilibração das Estruturas Cognitivas**: Rio de Janeiro; Zahar Editores:1976.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VOLKKMAR, Fred D.; WIESNER Lisa A. **Autismo: Guia Essencial para Compreensão e Tratamento**, Porto Alegre, Artmed, 2019.

O TRABALHO MULTIPROFISSIONAL NO ACOMPANHAMENTO DE CRIANÇAS COM TEA EM UM SERVIÇO DE REABILITAÇÃO INTELECTUAL NO INTERIOR DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Natielle Lopes Borges[3]
Priscila da Costa Soares[4]
Agência Financiadora: APAE SM
Eixo temático: Intervenções com Pessoas com TEA

Palavras-chave: *Equipe Multiprofissional; Reabilitação; Transtorno do Neurodesenvolvimento.*

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), reconhecido como um transtorno do desenvolvimento, se manifesta precocemente, sendo condição crônica que afeta o desenvolvimento global da criança. Por apresentar déficits na interação social global e padrões de comportamento repetitivos, consoante Araújo (2019), se faz necessário uma atenção integral, ampliada e intensiva de equipe multiprofissional. O estudo tem por objetivo apresentar a importância do acompanhamento multiprofissional para ampliação das capacidades funcionais da criança em vários níveis de desenvolvimento. Trata-se de um relato de experiência a partir da atuação de duas psicólogas em um Centro Especializado de Reabilitação física e intelectual que realiza acompanhamento multiprofissional para crianças com diagnóstico de TEA. Vale ressaltar que o maior número de casos em acompanhamento na instituição ocorre pelos encaminhamentos de diagnóstico de TEA na primeira infância. As intervenções multiprofissionais com esse público precisam ser direcionadas por ações mais amplas, tornando seus ambientes físicos e sociais mais acessíveis, inclusivos e de apoio. Os cuidados à saúde devem estar articulados com a proteção social, educação, lazer e cultura; para se efetivar um cuidado integral e o máximo de autonomia e independência nas atividades da vida diária (BRASIL, 2014). Portanto, o trabalho em equipe multiprofissional viabiliza maior

[3] Psicóloga do Centro Especializado em Reabilitação Física e Intelectual - APAE Santa Maria-RS;e-mail: natiellelb91psico@gmail.com .
[4] Psicóloga do Centro Especializado em Reabilitação Física e Intelectual - APAE Santa Maria-RS;e-mail: prisciladacostasoares@gmail.com

qualidade de vida da criança com TEA, potencializando o cuidado integral e o processo de reabilitação. O estabelecimento do diagnóstico por si só não da conta das demandas que esta criança em acompanhamento precisa para melhor se desenvolver e interagir no seu cotidiano. É preciso identificar suas potencialidades, por demandar cuidados específicos e singulares de reabilitação.

REFERÊNCIAS

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. Brasília, DF, p. 86, 2014.

ARAUJO, J. A. M. R. et al. .Breves Considerações Sobre a Atenção à Pessoa com Transtorno do Espectro Autista na Rede Pública de Saúde. **Revista Psicologia e Saúde**, v. 11, n.1, p. 89-98, 2019.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO CORPORAL EM EDUCANDOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Nayara de Oliveira Nunes. [1]
Vanessa Christina Breia.[2]
Agência Financiadora: CETREINA – UERJ.
Eixo temático: Práticas de inclusão.

Palavras-chave: Expressão corporal. Transtorno do Espectro Autista. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas.

RESUMO:

O trabalho de pesquisa monográfica no campo da Educação Inclusiva, Autismo e Expressão Corporal é fruto da minha experiência como professora de ballet e de minha atuação com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), durante estágio na Educação Infantil. Os objetivos do estudo são: identificar as práticas pedagógicas realizadas por docentes da Educação Infantil para o desenvolvimento da Expressão Corporal em crianças com TEA, analisar as implicações destas e investigar o potencial da Expressão Corporal enquanto linguagem favorecedora da Educação Inclusiva. De acordo, com o DSM.V (Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), o autismo se caracteriza por um prejuízo na comunicação e interação social e por um repertório restrito de interesses, podendo haver dificuldades nos comportamentos não verbais, atraso ou falta total da linguagem falada, ecolalia, uso de palavras soltas que não permitem entender o significado, fala sem ritmo e entonação. Há, também, dificuldades como compreender perguntas, orientações, em se desvincular de rotinas e movimentos estereotipados. Considerando estas características o caráter singular deste estudo é a possibilidade de oferecer às crianças com TEA novas formas de ser e estar na escola e no mundo, pensando a Expressão Corporal como impulsionadora do desenvolvimento das relações interpessoais e da autonomia do público alvo do estudo. Uma forma de evidenciar que existem diversos tipos de linguagens que podem contribuir para o acolhimento em uma comunidade mais compreensiva, fortalecendo as práticas de inclusão na Educação Infantil. O essencial é permitir que as crianças percebam suas diferenças, compreendendo que isso não as torna desiguais. Acreditamos ser indispensável proporcionar novos espaços para a valorização da diversidade humana, rejeitando as ideias normativas e homogeneizantes. A metodologia utilizada na pesquisa incluiu revisão bibliográfica de artigos especializados sobre a temática, análise de Políticas Públicas na área de Educação Infantil como DCNEI's e BNCC, e entrevistas com docentes. Os resultados indicam que explorar a Expressão Corporal de educandos com TEA na Educação Infantil pode contribuir significativamente para

[1] Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP, nayara.non@gmail.com
[2] Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP, vanessabreia@gmail.com

o seu desenvolvimento, favorecendo a descoberta de potencialidades e impulsionando a inclusão social destas crianças.

Capítulo 2 – Trabalhos Completos

FORMAÇÃO SOBRE AUTISMO NA EDUCAÇÃO INICIAL: O QUE CONHECEMOS?

Alice Motta Ribeiro[1]
Daniele Denardin de Bittencourt [2]
Eliandra Vieira Simões[3]
Carlo Schmidt[4]
Agência Financiadora: FIEX/UFSM
Eixo temático: Formação de Professores para a Inclusão

Palavras-chave: Formação de professores. Transtorno do Espectro Autista. Educação Especial

INTRODUÇÃO:

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se como uma síndrome comportamental que apresenta comprometimentos nas áreas de interação social e da linguagem/comunicação, além da presença de comportamentos repetitivos e estereotipados (APA, 2013). Na Lei nº 12.764/12 o TEA é caracterizado como uma deficiência pela área da educação especial, sendo considerado público-alvo do atendimento educacional especializado. Contudo, a literatura tem revelado o desconhecimento docente sobre as características e especificidades de aprendizagem destes alunos, apontando para a necessidade de formação de professores, inicial ou continuada (CARVALHO, AMORIM, CAPELLINI, 2018). Este desconhecimento tem sido atribuído, em grande parte, a lacunas na formação inicial dos professores (SCHMIDT et al., 2016). De fato, atualmente existem apenas duas universidades federais que ofertam formação em nível de licenciatura em educação especial no Brasil (UFSM e UFSCar), sendo o autismo um dos diversos dos temas abordados nos cursos. Portanto, o objetivo

[1] Graduanda de Educação Especial. Bolsista FIEX/CE. Universidade Federal de Santa Maria. alice.motta.ribeiro92@hotmail.com
[2] Mestranda em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. danieledenardinbittencourt@yahoo.com.br
[3] Graduanda de Educação Especial. Universidade Federal de Santa Maria. eliandra.vs@hotmail.com
[4] Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. carlo.schmidt@ufsm.br

deste trabalho foi apresentar como se dá a formação inicial especificamente sobre o TEA, oferecida aos alunos de Educação Especial (noturno) da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.

METODOLOGIA

Este estudo caracterizou-se como uma pesquisa documental exploratória de caráter longitudinal retrospectivo (OLIVEIRA, MENDES, 2016). Os documentos constituem uma fonte poderosa, dos quais podem ser retiradas evidências que fundamentem inferências do pesquisador (LUDKE, ANDRE, 1986). Como corpus de análise foram tomadas duas disciplinas específicas sobre TEA ofertadas do curso de Educação Especial (noturno) da Universidade Federal de Santa Maria, ocorridas nos anos de 2017/02 a 2019/01.

Foram analisadas, especificamente, as ementas, conteúdo e metodologias de ensino utilizadas nas disciplinas História e Realidades do Atendimento Educacional de Alunos com Transtornos Globais (EDE1070) do Desenvolvimento e Avaliação e Alternativas Pedagógico-Metodológicas para Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (EDE 1074), sendo essas as duas únicas disciplinas ofertadas na grade curricular do curso que oportuniza a formação sobre TEA.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As ementas das disciplinas analisadas integram teoria e prática, prevendo não somente carga horária para leituras de textos e discussões teóricas nas aulas, mas horas práticas que dirigem os alunos a oportunidades à observação direta dos alunos com autismo em escolas do município. Estas observações das carga horária prática são discutidas na forma de seminários e em relatórios na forma de tarefas avaliativas da disciplina.

Quanto ao conteúdo e metodologias de ensino os planos de ensino mostram que o autismo é abordado com ênfase no entendimento sobre a condição do ponto de vista pedagógico, mas também incluindo a perspectiva médica do transtorno, proporcionando também o estudo do DSM. O entendimento do autismo enfatiza as diferenças entre terminologias que confundem familiares, professores e interessados em autismo. Mais especificamente as mudanças de autismo como psicose para um transtorno do neurodesenvolvimento e pontua as diferenças entre termos como TGD, TID, TEA. Ainda que sejam duas disciplinas para estudo entender os conceitos e suas definições é uma tarefa a ser concluída em formação continuada.

CONCLUSÃO:

Discutir o papel do professor de educação especial no contexto da educação inclusiva deve transcender as discussões acerca do papel deste dentro das salas de aula, abrangendo também reflexões com base em como esse profissional tem sido formado e/ou como ele deve ser formado, a partir de quais princípios. Para que esses

princípios sejam construídos é necessário que haja uma unidade no que se refere a parâmetros mínimos de formação.

Conclui-se que a proposta de ensino de autismo no curso de educação especial contempla os aspectos teóricos e práticos, porém não obstante à duração de dois semestres por turma, não parece suficiente o aprofundamento necessário sobre este transtorno. Esta análise destaca a extrema necessidade de formação continuada em TEA, visto que a formação inicial da educação especial aborda apenas aspectos introdutórios sobre o Transtorno do Espectro Autista, exigindo um complemento.

Desta forma, há muito que se avançar e refletir acerca dos cursos de formação inicial de professores especializados em atuar junto ao público-alvo da educação especial, principalmente, no que se refere às orientações teórico-metodológicas e concepções de formação de professores estabelecidas pela universidade.

REFERÊNCIAS:

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA (APM). **DSM-5-TR:** Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BRASIL. Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**, 28 de dezembro de 2012.

CARVALHO, C.B. de, AMORIM, G. C, CAPELLINI, V. L. M. F. As preocupações dos professores coordenadores sobre inclusão de estudantes com autismo: Influências nas atuações pedagógicas. **Revista Eletrônica Ciências Humanas,** v. 2, n.1, p. 24-34, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. 1986. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 99 p.

OLIVEIRA, P. S. de, MENDES, E. G. Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial. **Educ. Pesqui**, p. 1-17, 2016.

SCHMIDT, C. et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e prática**, v. 18, n. 1, p. 222-235, 2016.

AUTISMO E POLÍTICAS PÚBLICAS: EXPERIÊNCIA DE UM SERVIÇO DE INTERVENÇÃO PRECOCE NO TEA

Amanda Prado Morato[4]
Erika Fernandes Pedrosa
Lucimara Patricia Patti
Andrea Prado Cabral Magalhães

Eixo Temático: 07 - Intervenção Precoce para Pessoas com Deficiência e/ou TEA

Palavras-chave: *Autismo. Intervenção Precoce. Família. Saúde Pública.*

INTRODUÇÃO:

O seguinte trabalho tem como tema a experiência da construção e implementação de um serviço de intervenção precoce em crianças com transtorno do espectro autista, dentro da saúde pública no município de Praia Grande – SP.

De acordo com a Lei Federal nº 12.764 a pessoa autista é considerada pessoa com deficiência, sendo assim tem o direito de ser atendida em todos os níveis de atenção à saúde do SUS (BRASIL, 2012).

Os critérios atuais para o diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) levam em consideração as deficiências persistentes na comunicação e interação social e os padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestadas pelo menos por dois dos seguintes aspectos observados ou pela história clínica (APA, 2014).

Tais características aparecem frequentemente antes do primeiro ano de vida, assim, a intervenção deve ser iniciada precocemente, logo que se identifique na criança o risco de autismo, em vez de deixá-la para o momento de um eventual diagnóstico definitivo. Tal risco pode ser observado através de instrumentos que auxiliam no reconhecimento e identificação precoces, a partir de evidências empíricas provenientes de estudos sobre a intervenção precoce no autismo, de estudos sobre o desenvolvimento típico do bebê e das crianças e de estudos de aprendizagem. (ROGERS et al, 2014).

O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista é complexo, ou seja, não há exames exatos que são capazes de detectá-lo. O diagnóstico é feito através da observação clínica, legalmente é o médico neurologista ou psiquiatra que faz o diagnóstico, baseando-se em relatórios e discussões com equipe interdisciplinar. A lei 12764/2012, ressalta a importância do diagnóstico precoce, mesmo que não seja definitivo.

O conceito de intervenção precoce foi precedido pelo conceito de estimulação precoce, que é comumente relacionado a serviços responsável por acompanhar crianças na primeira infância, apoiada no discurso científico de terapias centradas especificamente em estimular a criança em suas funções motoras e sensoriais,

[4] Universidade Federal de São Paulo - amanda_prado01@hotmail.com

buscando eliminar atrasos no desenvolvimento no lugar do sujeito e suas necessidades (FRANCO, 2007).

Porém, a intervenção precoce tem como fator fundamental a melhora do quadro clínico e criação de oportunidades de aprendizagem, em especial nas áreas de comunicação e interação social onde há déficit. (ROGERS et al, 2014).

Os programas de intervenção precoce para crianças com TEA devem ser embasados na abordagem centrada na família, pois cada família tem suas características, a partir de suas potencialidades e suas dificuldades, sendo o envolvimento dos pais e cuidadores considerado a melhor prática de intervenção precoce no TEA (REIS et al, 2016).

Tais programas de intervenção no TEA variam de acordo com o embasamento teórico em que se sustentam no foco da intervenção, na sua intensidade, no contexto em que ocorrem e na evidência da eficácia do mesmo. A abordagem centrada na família é prática recomendada devido ao impacto em diferentes domínios da vida das famílias, devido a sua corresponsabilização, qualidade de vida e desenvolvimento da criança (REIS et al, 2016).

A abordagem centrada na família tem como especificidade três características, segundo Dunst (2000): o apoio aos pais, oportunidades de aprendizagem da criança e recursos da comunidade. O conceito abordagem centrada na família é que ambas, criança e família, são um todo indissociável. E um dos objetivos da intervenção precoce é também que a família seja a principal promotora do desenvolvimento da criança (FRANCO, 2015).

Assim, a abordagem centrada na família ultrapassa o mero envolvimento dos pais, não sendo limitada ao treinamento e informação de como esses podem intervir com seus filhos, em uma abordagem aliada à família. E também está além de intervenções focadas na família, em que essa é vista como consumidora dos serviços e o profissional apoiam, aconselha e monitora a utilização desta no serviço (DUNST, 1988).

Carvalho et al (2016) aponta que tais práticas devem ultrapassar o trabalhar com a família, com foco em intervenções que ignorem a realidade dessas e apenas prescrevem ações que elas não entendem, compreendem e que não irão responder suas necessidades.

É importante clarificar os diferentes modelos de intervenção específicos para o TEA, para permitir opções fundamentadas, para a escolha da intervenção. Magyar (2011) sugere três tipos de modelos: desenvolvimentista, comportamentais e com base em terapias.

Intervenções de desenvolvimento visam atingir áreas fundamentais dentro do desenvolvimento do indivíduo, ao invés de focar em seus comportamentos observáveis, os profissionais e família trabalham focando no interesse da criança (OLIVEIRA, 2016).

As intervenções comportamentais visam aumentar comportamentos adequados e diminuir os comportamentos inadequados, nas quais profissionais e família focam na análise dos comportamentos e ensino de novos comportamentos de uma forma estruturada (OLIVEIRA, 2016).

É importante salientar, que os estudos mostram que diversos programas comportamentais são eficazes, no entanto, assim como o TEA não é caracterizado por uma única área de déficit, e sim um conjunto, não existe apenas um modelo que seja eficiente para todos os casos (OLIVEIRA, 2016).

É notável o quanto a realidade brasileira apresenta escassez nas propostas de programas de intervenção precoce no TEA, em especial com o foco na participação ativa da família, para que possam, dentro do contexto familiar e na comunidade, criar

oportunidades de aprendizagem. Mas em sua maioria os programas são focados na díade profissional-criança, assim, a participação ativa da família é um fator divisor no que se diz respeito ao progresso da criança, tão quanto da família, por isso é importante a realização de estudos nessa área. (OLIVEIRA, 2016).

No contexto da intervenção precoce brasileira, nos últimos 20 anos, as práticas tiveram como foco as crianças, de forma hierarquizada onde os profissionais detêm o saber e as famílias têm um papel secundário no cuidado (MARINI, 2017).

RESULTADOS, DISCUSSÕES E CONCLUSÕES

A temática escolhida veio através da nossa experiência pessoal no Centro Especializado em Reabilitação II (CER) com reabilitação física e intelectual infantil no serviço público de saúde do município de Praia Grande. As crianças eram encaminhadas ao serviço apenas quando se fechava o diagnóstico. Deste modo as crianças chegavam, em sua maioria, ao serviço após os 3 anos de idade. Dentro dessa trajetória foi possível perceber a importância da intervenção precoce em crianças com risco ou com Transtorno do Espectro Autista (TEA), na faixa etária dos 0 aos 3 anos e 11 meses, ou seja na primeiríssima infância.

A partir deste diagnóstico da rede de cuidado da pessoa com deficiência, foi proposta a criação de um serviço de intervenção precoce, que pudesse receber as crianças antes do três anos de idade com suspeita de TEA. Tal serviço foi nomeado como Serviço de Intervenção Precoce no Transtorno do Espectro Autista (SIPTEA).

Com o apoio da Secretaria de Saúde Pública e aprovação no Conselho Municipal de Saúde (COMUSA) em agosto de 2018, iniciamos os trabalhos.

As estratégias iniciais foram ocupar espaços de educação permanente em saúde na atenção básica, para trazer no cotidiano do trabalho destes profissionais a percepção e a escuta atenta as famílias que apresentassem queixas que pudessem sinalizar para risco de crianças com TEA. Neste contexto o SIPTEA passou a receber crianças desde o primeiro ano de vida.

Atualmente, este serviço acontece no Centro Especializado em Reabilitação II (CER), no município de Praia Grande (PG), que busca a criação conjunta de oportunidades de aprendizagem, proporcionada pelos pais e outros prestadores de cuidado no dia-a-dia da criança com a finalidade de influenciar o comportamento e o desenvolvimento desta.

O SIPTEA busca trabalhar com terapias centradas especificamente para orientar cuidadores a estimular a criança em suas funções motoras e sensoriais, para uma intervenção, que tem como objetivo capacitar os pais para compreender cada vez mais a criança e suas necessidades. Bem como acolher e perceber como é a dinâmica familiar e suas particularidades, compreendendo que família e criança são um todo indissociável, procurando estratégias para que as dificuldades no contexto familiar sejam minimizadas.

As ações desse serviço ocorrem a partir da articulação com as unidades de saúde da família e as escolas/creches para discussão em rede do planejamento de intervenção de cada caso, individualmente.

Há também workshops tem grupo de famílias, acolhimento com escuta qualificada sobre as rotinas, demandas e expectativas das famílias e orientações sobre as habilidades das crianças com TEA.

A partir de tais ações, são elaborados planos de intervenção individualizados para cada criança, centrados em áreas específicas do desenvolvimento que se constituam

desafios para esta, inspiradas em práticas baseadas em evidências de teorias desenvolvimentistas e comportamentais.

As atividades de tal plano de intervenção são implementadas diariamente pelas famílias nos ambientes sociais da criança, sob orientação e treinamento do terapeuta de referência.

Esse serviço acontece da seguinte forma: revezam entre períodos de intervenção no serviço e períodos de intervenção em casa. Ou seja, durante 5 semanas criança e família participam das intervenções em sala de atendimento do SIPTEA, e depois, durante 5 semanas ambas realizam as intervenções em ambiente natural – casa, escola, comunidade e etc. Nesse período de intervenção em ambiente natural os pais participam de grupos de famílias e workshops temáticos (discussões sobre temas do desenvolvimento infantil).

Após este ciclo, a família retorna com a criança para ser reavaliada pela equipe e traçar novos objetivos em conjunto com a família. A criança permanece no SIPTEA até os 4 anos e 11 meses, e se houver necessidade é encaminhada a outros serviços da rede de cuidado como Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSi), CER ou APAE.

REFERÊNCIAS:

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora, 2014.BRASIL. Portaria nº 793, de 24 de abril de 2012. Institui a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência no âmbito do Sistema Único de Saúde. Diário Oficial da União, 2012.

CARVALHO, Leonor et al. Práticas recomendadas em Intervenção Precoce na infância: Um guia para profissionais. 2016.

COSTA, Carla Manuela Fernandes da. Práticas centradas na família e os resultados familiares: avaliação de práticas de intervenção precoce na perspetiva da família. 2017. Tese de Doutorado.

DUNST, CJ, HARRIS, Shirley A., Trivette, CM, & Deal, AG Enabling and empowering families: Principles and guidelines for practice. Cambridge, MA: Brookline Books. 219 pp., $22.95. **Psychology in the Schools**, v. 26, n. 4, p. 424-426, 1989.

Dunst, C. J. (2000). Corresponsabilização e práticas de ajuda que se revelam eficazes no trabalho com famílias. In L. M. Correia & A. M. Serrano (Eds.), Envolvimento parental em intervenção precoce: das práticas na criança às práticas na família. Porto: Porto Editora.

DUNST, Carl J.; BRUDER, Mary Beth. Valued outcomes of service coordination, early intervention, and natural environments. **Exceptional children**, v. 68, n. 3, p. 361-375, 2002.

FRANCO, Vitor. Introdução à Intervenção Precoce no desenvolvimento das crianças: com a família, na comunidade, em equipe. 2015.

MAGYAR, Caroline I. **Developing and evaluating educational programs for students with autism**. Springer Science & Business Media, 2010.

MARINI, Bruna Pereira Ricci. As práticas de intervenção precoce no estado de São Paulo. 2017.

MARINI, Bruna Pereira Ricci; LOURENÇO, Mariane Cristina; DELLA BARBA, P. C. D. S. Revisão sistemática integrativa da literatura sobre modelos e práticas de intervenção precoce no Brasil. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 35, n. 4, p. 456-463, 2017.

REIS, Helena Isabel; DA SILVA PEREIRA, Ana Paula; DA SILVA ALMEIDA, Leandro. Da avaliação à intervenção na perturbação do espetro do autismo. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 55, p. 269-280, 2016.

ROGERS, Sally J.; DAWSON, Geraldine. Intervenção precoce em crianças com Autismo. **Lisboa: Lidel**, 2010.

OLIVEIRA, Jéssica Jaíne Marques de et al. Intervenção Centrada Na Família: Influência Nas Habilidades Comunicativas E Interativas Da Criança Com Transtorno Do Espectro Autista E No Empoderamento Parental. 2016.

INTERVENÇÃO PRECOCE EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: A BUSCA POR UMA ABORDAGEM CENTRADA NA FAMÍLIA

Amanda Prado Morato[1]
Carla Cilene Baptista da Silva[2]

Eixo Temático: 07 - Intervenção Precoce para Pessoas com Deficiência e/ou TEA

Palavras-chave: Transtornos do Espectro Autista. Intervenção Precoce. Família.

INTRODUÇÃO

O conceito de intervenção precoce foi precedido pelo conceito de estimulação precoce, que é comumente relacionado a serviços responsável por acompanhar crianças na primeira infância, apoiada no discurso científico de terapias centradas especificamente em estimular a criança em suas funções motoras e sensoriais, buscando eliminar atrasos no desenvolvimento no lugar do sujeito e suas necessidades (FRANCO, 2007).

De tal modo, Dunst e Bruder (2002), referem à intervenção precoce como

> o conjunto de serviços, apoios e recursos que são necessários para responder, quer às necessidades específicas de cada criança, quer às necessidades das suas famílias no que respeita à promoção do desenvolvimento da criança. Assim, intervenção precoce inclui todo o tipo de atividades, oportunidades e procedimentos destinados a promover o desenvolvimento e aprendizagem da criança, assim como o conjunto de oportunidades para que as famílias possam promover esse mesmo desenvolvimento e aprendizagem. (cit. in Pimentel, 2004: 43).

A abordagem centrada na família tem como especificidade três características, segundo Dunst (2000): o apoio aos pais, oportunidades de aprendizagem da criança e recursos da comunidade. O conceito abordagem centrada na família é que ambas, criança e família, são um todo indissociável. E um dos objetivos da intervenção precoce é também que a família seja a principal promotora do desenvolvimento da criança (FRANCO, 2015).

[1] Programa de Pós-Graduação Ensino em Ciências da Saúde - Universidade Federal de São Paulo amanda_prado01@hotmail.com
[2] Programa de Pós-Graduação Ensino em Ciências da Saúde - Universidade Federal de São Paulo carlaci@gmail.com

Esta abordagem vem sendo utilizada como referência para embasar diferentes linhas de intervenção, alguns modelos e formas foram sugeridos para reflexão dos programas, como o Modelo Integrado de Intervenção Precoce de Dunst, em 2000 e o Modelo de Desenvolvimento Sistêmico para Intervenção Precoce de Guralnick, de 1997 (MARINI, 2017).

É então a partir dessas perspectivas que a abordagem centrada na família tem como especificidade três características, segundo Dunst (2000): o apoio aos pais, oportunidades de aprendizagem da criança e recursos da comunidade.

Carvalho et al (2016) aponta que tais práticas devem ultrapassar o trabalhar com a família, com foco em intervenções que ignorem a realidade dessas e apenas prescrevem ações que elas não entendem, compreendem e que não irão responder suas necessidades.

As práticas de intervenção precoce baseadas na abordagem centrada na família têm servido como referências para alguns países há mais de 30 anos, podemos citar como exemplo alguns países da Europa, mais especificamente Portugal, onde a intervenção precoce e essa abordagem é um direito público regulamentado pelo Decreto-lei 281/09, que por sua vez, torna obrigatória a prestação de serviços de intervenção precoce (COSTA, 2017).

No contexto da intervenção precoce brasileira, nos últimos 20 anos, as práticas tiveram como foco as crianças, de forma hierarquizada nas quais os profissionais detêm o saber e as famílias têm um papel secundário no cuidado (MARINI, 2017).

De acordo com a Lei Federal nº 12.764, a pessoa autista é considerada pessoa com deficiência, sendo assim tem o direito de ser atendida em todos os níveis de atenção à saúde do SUS (BRASIL, 2012).

O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista é complexo, ou seja, não há exames exatos que são capazes de detectá-los. O diagnóstico é feito através da observação clínica, por um médico neurologista ou psiquiatra, faz o diagnóstico baseando-se em relatórios e discussões com equipe interdisciplinar. A lei 12764/2012 ressalta a importância do diagnóstico precoce, mesmo que não seja definitivo.

Os critérios atuais para o diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) levam em consideração as deficiências persistentes na comunicação e interação social e os padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestadas pelo menos por dois dos seguintes aspectos observados ou pela história clínica (APA, 2014).

Os programas de intervenção precoce para crianças com TEA devem ser embasados também na abordagem centrada na família, pois cada família tem suas características, a partir de seus pontos fortes e suas dificuldades, sendo o envolvimento dos pais e cuidadores considerado a melhor prática de intervenção precoce no TEA (REIS et al, 2016).

É notável o quanto a realidade brasileira apresenta escassez nas propostas de programas de intervenção precoce no TEA, em especial com o foco na participação ativa da família, para que possam, dentro do contexto familiar e na comunidade, criar oportunidades de aprendizagem, mas em sua maioria os programas são focados na díade profissional-criança. Assim, a participação ativa da família é um fator divisor no que se diz respeito ao progresso da criança tão quanto da família, por isso é importante a realização de estudos nessa área. (OLIVEIRA, 2016).

Nessa perspectiva, considerando a abordagem centrada na família como a melhor prática para uma intervenção precoce no TEA, questiona-se: a prática realizada pela equipe do Serviço de Intervenção Precoce para Transtorno do Espectro Autista do

Centro Especializado de Reabilitação da Praia Grande, SP (SIPTEA – CER – PG) proporciona a participação ativa das famílias, com relações que promovam as escolhas, com poder de decisão e o envolvimento familiar?

Assim, a questão que norteia esse trabalho é: será que a prática realizada pela equipe do SIPTEA – CER – PG está de acordo com os princípios da abordagem centrada na família?

Portanto, esse trabalho consistirá na busca para investigar tais práticas, através das percepções das famílias atendidas, para assim identificar e descrever o tipo de apoio dado à família em tal serviço.

METODOLOGIA

A opção metodológica da pesquisa reside na abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações e processos, que não pode ser reduzido à operação de variáveis.

O intuito é descrever e analisar a percepção que familiares tem sobre a participação da família no tratamento de seus filhos. Os participantes são quatro familiares de crianças com Transtorno do Espectro Autista, de 0 a 4 anos e 11 meses, pacientes do SIPTEA - CER-PG que estão inseridos no serviço de intervenção precoce e já passaram por 10 semanas de intervenção.

Esse serviço acontece da seguinte forma: revessam entre períodos de intervenção no serviço e períodos de intervenção em casa. Ou seja, durante 5 semanas criança e família participam das intervenções em sala de atendimento no CER-PG e depois, durante 5 semanas ambas realizam as intervenções em ambiente natural – casa, escola, comunidade e etc.

Todos serão convidados pessoalmente pela pesquisadora a participar da pesquisa, e ao aceitarem assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. O recrutamento dos participantes ocorrerá de acordo com os critérios de inclusão, ou seja, familiares de crianças que são acompanhadas no serviço.

As entrevistas serão realizadas com cada familiar individualmente no CER-PG, um local público, e de acordo com a carta de anuência emitida pela Secretaria Municipal de Saúde do município, a respeito da pesquisa. O tempo previsto para cada entrevista é de 40 minutos. Estas serão gravadas e transcritas para posterior análise de dados.

Para Minayo (2001) as entrevistas semiestruturadas fornecem um material extremamente rico para a análise do que foi vivido, podendo encontrar o reflexo do coletivo a partir da reflexão individual. Esse instrumento foi elaborado para investigar o conhecimento da família e suas expectativas sobre a sua participação nas intervenções. As questões abrangem sobre conhecimento do TEA, sobre o desenvolvimento do seu filho, da relação com a equipe de profissionais e sobre a comunidade na qual a família convive.

É importante salientar que, para a elaboração do instrumento tomou-se por base um questionário norte americano construído para avaliar “a capacidade continua de grupos ou sujeitos de agirem em seu próprio benefício para alcançar mais controle sobre suas vidas” (Staples, 1990) em famílias cujos filhos têm alguma deficiência. Esse questionário é o Family Empowement Scale (FES), de autoria de Carl Dunst, de 2006.

Foi realizado um estudo piloto cujos resultados serão descritos a seguir, que buscaram a análise e definição do instrumento antes da coleta de dados propriamente dita.

RESULTADOS, DISCUSSÕES E CONCLUSÕES

O Estudo Piloto foi realizado por meio da entrevista de uma família, com duração de 45 minutos, que era acompanhada no serviço de intervenção precoce no CER-PG. Foi, inicialmente, explicado que o objetivo desse piloto era descobrir os pontos fracos e algum problema de entendimento/clareza das questões do instrumento. E, após esse momento, foi assinado o TCLE.

A família aceitou essa participação e responderam as 18 perguntas do roteiro inicialmente elaborado. Em alguns momentos a família ficou desconfortável com algumas perguntas relacionadas à sua família como um todo. Depois da entrevista, fizemos a leitura pausadamente de todas as perguntas, para que a família pudesse fazer apontamentos das questões que não ficaram claras e sugerir possíveis alterações.

O estudo piloto revelou que algumas questões estavam retóricas sendo assim retiradas do instrumento, outras questões eram fechadas e levaram a familiar a responder somente sim ou não. Essas foram alteradas para perguntas abertas. Assim, todos os temas de perguntas iniciam com perguntas abertas, tais como, como você se sente e como você se sentiu, qual sua opinião, etc.

A pesquisadora aprendeu sobre o cuidado ao escrever um questionário, porque as questões precisam ser pertinentes e levar a respostas que possam trazer alguma luz às questões pesquisadas. Inicialmente, pensou-se em aplicar apenas um questionário de perguntas fechadas, parecido com a FES. Mas, percebeu-se que os participantes poderiam ter dificuldade para analisar e descrever sua participação em todo processo de intervenção.

Em seguida, os dados da entrevista piloto e roteiro de entrevista foram analisados por dois profissionais da área. Assim, a pesquisadora fez as alterações necessárias para melhor a aplicabilidade do mesmo, organização da sequência de perguntas a serem realizadas durante a coleta de dados, e para assim facilitar sua posterior análise de dados.

O estudo piloto permitiu-nos refletir sobre diversas questões. Para esta pesquisa, revelou aspectos importantes do processo de escrita e organização do instrumento. Para isso, as instruções na entrevista devem ser pensadas de forma a deixar o participante com menos dúvidas possíveis, de forma a não assustar e não esconder informações importantes. A linguagem utilizada deve ser adequada à faixa etária e clara de modo a todos os participantes serem capazes de entender, e o estudo piloto puderam auxiliar a lapidar essas questões.

De tal modo, através desse trabalho, também se busca contribuir para as discussões relativas às práticas de intervenção precoce e para compreender tais práticas de maneira ampliada.

REFERÊNCIAS:

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora, 2014.BRASIL. Portaria nº 793, de 24 de abril de 2012. Institui a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência no âmbito do Sistema Único de Saúde. Diário Oficial da União, 2012.

CARVALHO, Leonor et al. Práticas recomendadas em Intervenção Precoce na infância: Um guia para profissionais. 2016.

COSTA, Carla Manuela Fernandes da. Práticas centradas na família e os resultados familiares: avaliação de práticas de intervenção precoce na perspetiva da família. 2017. Tese de Doutorado.

DUNST, CJ, HARRIS, Shirley A., Trivette, CM, & Deal, AG Enabling and empowering families: Principles and guidelines for practice. Cambridge, MA: Brookline Books. 219 pp., $22.95. **Psychology in the Schools**, v. 26, n. 4, p. 424-426, 1989.

Dunst, C. J. (2000). Corresponsabilização e práticas de ajuda que se revelam eficazes no trabalho com famílias. In L. M. Correia & A. M. Serrano (Eds.), Envolvimento parental em intervenção precoce: das práticas na criança às práticas na família. Porto: Porto Editora.

DUNST, Carl J.; BRUDER, Mary Beth. Valued outcomes of service coordination, early intervention, and natural environments. **Exceptional children**, v. 68, n. 3, p. 361-375, 2002.

FRANCO, Vitor. Introdução à Intervenção Precoce no desenvolvimento das crianças: com a família, na comunidade, em equipe. 2015.

MARINI, Bruna Pereira Ricci et al. As práticas de intervenção precoce no estado de São Paulo. 2017.

MARINI, Bruna Pereira Ricci; LOURENÇO, Mariane Cristina; DELLA BARBA, P. C. D. S. Revisão sistemática integrativa da literatura sobre modelos e práticas de intervenção precoce no Brasil. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 35, n. 4, p. 456-463, 2017.

REIS, Helena Isabel; DA SILVA PEREIRA, Ana Paula; DA SILVA ALMEIDA, Leandro. Da avaliação à intervenção na perturbação do espetro do autismo. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 55, p. 269-280, 2016.

OLIVEIRA, Jéssica Jaíne Marques de et al. Intervenção Centrada Na Família: Influência Nas Habilidades Comunicativas E Interativas Da Criança Com Transtorno Do Espectro Autista E No Empoderamento Parental. 2016.

USO DE RECURSOS E JOGOS TECNOLÓGICOS NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DO ALUNO COM TEA: Relato de Experiência

Autor principal[1]: ANA BEATRIZ PINTO BASÍLIO

Eixo temático: 06 - Intervenções com Pessoas com TEA

Palavras-chave: Tecnologia. Aprendizagem. Autismo.

INTRODUÇÃO:

O uso da Tecnologia para os indivíduos com TEA é uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento, possibilitando diferentes formas de acesso do sujeito a aprendizagem. A Tecnologia abarca uma gama maior de intervenções e recursos, desperta o interesse do aluno para o mundo tecnológico. O uso das ferramentas e softwares são empregados como suporte e apoio a aprendizagem. Pode-se dizer que devemos explorar e proporcionar ao aluno com TEA a oportunidade de construir seu conhecimento através de formas dinâmicas e ao mesmo tempo instigante, de modo a desafiá-lo, chamando atenção para o contato com o mundo que o cerca. É importante perceber a Tecnologia como suporte ao aluno com TEA, tanto na construção de rotinas, no apoio a comunicação e na socialização. Assim como o uso da tecnologia, mostra interatividade do sujeito perante os aplicativos apresentados. Sendo que um bom jogo ou softwares poderia ser o ponto de partida para o desenvolvimento de um trabalho de acordo com uma abordagem cooperativa, onde atenderia aos seguintes itens apontados por (BEHRENS, 2000): a colaboração entre as pessoas envolvidas no projeto, tomada de decisão em grupo, troca e conflitos sócio cognitivos, consciência social, reflexão individual e coletiva, tolerância, convivência com as diferenças, a responsabilidade do aprendiz com o seu aprendizado e do grupo, constantes negociações, ações conjuntas e coordenadas. Nesse texto busco relatar a experiência no atendimento de Tecnologia Assistiva do Centro de Atendimento ao Autista Dr. Danilo Rolim de Moura, para auxiliar no processo de aprendizagem do sujeito com TEA.

METODOLOGIA:

A metodologia desenvolvida adota como princípio a pesquisa-ação, que segundo Thiollent (1992) pode ser definida como: um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Os instrumentos utilizados são os jogos e softwares disponíveis no laboratório de informática do Centro. Os jogos e softwares são apresentados inicialmente de acordo

[1] Centro de Atendimento ao Autista Doutor Danilo Rolim de Moura. [2] basilio.ana@hotmail.com

com o interesse do aluno. O trabalho é desenvolvido com aproximadamente 60 alunos, durante o atendimento semanal, de 45 minutos, do Centro de Atendimento ao Autista Dr. Danilo Rolim de Moura- Pelotas/RS.

RESULTADOS:

Os computadores, notebook, tabletes, mesa digital, data show, jogos com sensores corporais e outros já existentes, possibilitam representar e testar ideias, representações hipóteses e conclusões, que levam à criação do mundo abstrato ou simbólico, ambos difíceis de serem trabalhados com indivíduos com TEA, pois uma das características está na dificuldade em entendimento simbólico e abstrato, porém ao mesmo tempo em que introduz diferentes formas de atuação e interação os envolvidos está se proporcionando um universo repleto de inovações atrativas para qualquer sujeito, seja ele com TEA ou sem o transtorno. O principal motivo de considerar a tecnologia é a capacidade de favorecer a transformação no modo de compreensão do mesmo. Algumas ferramentas indispensáveis para o desenvolvimento do trabalho tecnológico são: acesso internet, aplicativos de comunicação, Xbox, assim como softwares, jogos pedagógicos, e ferramentas de teclas de atalhos. Para Vygotsky (1991), o jogo é um instrumento essencial para o desenvolvimento infantil, pois auxilia no desenvolvimento da linguagem, pensamento, concentração, memória, percepção, atenção, tomada de consciência e também o raciocínio. Independente da ferramenta utilizada, a mediação do professor de tecnologia assistiva, seria originada a partir da necessidade do sujeito realizar tarefas para as quais ele, por variadas razões, partiria do pressuposto do seu foco de interesse do aluno, onde há necessidade de auxílio do professor mediador (professor de tecnologia assistiva), do qual busca estimular e dar significação para o que está sendo proposto.

Figura 1 – Trabalhando na mesa digital (mediação no jogo da memória)

Figura 2 – Trabalhando Formas Geométricas (mediação com o livro de formas)

Figura 3 – Trabalhando com Data Show (mediação com dado tecnológico-Sessão Cinema)

Figura 4 – Trabalhando com o tablete (mediação com aplicativo de comunicação)

Figura 5 – Trabalhando em grupos (mediação com o dado tecnológico)

Figura 6 – Trabalhando com adultos (mediação manter de atenção)

CONCLUSÃO:

Pode-se dizer que devemos explorar, motivar, estimular e proporcionar ao aluno com TEA a oportunidade de construir seu conhecimento através de formas dinâmicas e ao mesmo tempo instigante, de modo que venha desafiá-lo para o que está sendo proposto. Buscando chamar atenção para o contato com o mundo que o cerca. É importante perceber a Tecnologia como suporte ao aluno com TEA, tanto na construção de rotinas, no apoio a comunicação e na socialização.

REFERÊNCIAS:

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
THIOLLENT. M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo, Cortez, 1992.
VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: **O Desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: A DINÂMICA FAMILIAR DO FILHO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Autor principal[1]: ANA BEATRIZ PINTO BASÍLIO

Coatora[2]: MARIA TERESA DUARTE NOGUEIRA

Eixo temático: 06 - Intervenções com Pessoas com TEA

Palavras-chave: Autismo. Família. Rotina familiar. TEA.

INTRODUÇÃO

O transtorno do espectro autista (TEA) constitui-se em um quadro complexo exigindo mudanças na estrutura e no funcionamento familiar. A busca da melhoria de qualidade de vida intensifica a utilização de recursos que possam auxiliar no processo de desenvolvimento e apropriação da rotina estruturada, tanto no ambiente familiar como nos espaços sociais. A família preocupa-se com a maneira que o sujeito reage diante aos espaços sociais e de qual forma está sendo visto pela sociedade.

Atualmente o Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais 5ª, 2014 (DSM-5) é classificada como "Um Transtorno Global do Desenvolvimento, com diferentes níveis de gravidade (leve, moderado e severo).

O objetivo principal deste trabalho é apresentar o acompanhamento com três famílias que receberam o diagnóstico de (TEA), que ocorreram no ambiente familiar. O processo de observação no ambiente familiar objetiva apresentar uma metodologia de ensino apoiada em acompanhamento nos espaços de vivência do indivíduo com TEA.

METODOLOGIA

Este estudo trata-se de uma pesquisa cartográfica, que vai além de uma metodologia quantitativa ou qualitativa. Requer também nesta uma análise subjetiva de todo o contexto. Fez parte deste estudo de três famílias que tem filho que apresenta o TEA, ou seja, uma família que tem um filho frequentando a estimulação precoce, outra o filho frequentando a série inicial do ensino fundamental e por último um filho frequentando o ensino fundamental. Alguns fatores foram levados em conta para seleção inicial das famílias. Fator diagnóstico, onde buscou-se crianças com diagnóstico precoce e crianças com diagnóstico tardio. Outro fator foi crianças que têm redes de apoio pública e também privada. Além da estruturação familiar, neste caso, pais casados e pais separados. Foram utilizadas observações e entrevista semiestruturada. A coleta de dados foi realizada através de três entrevistas com as famílias selecionadas, ocorrendo nas residências das mesmas, seguindo um roteiro de acompanhamento de uma vez por semana, onde cada família foi acompanhada na sua residência familiar. Também foram realizadas entrevistas com as redes de apoio, Centro de Atendimento ao Autista Dr. Danilo Rolim de Moura, localizado na Rua General Argolo Nº 1801.

[1] [1]Universidade Federal de Pelotas.

[2] basilio.ana@hotmail.com

Telefone: (53) 3222-4711, Núcleo de Neurodesenvolvimento da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Professor Mário Coutinho (NND), situado na Rua Alm. Guilobel, 373 - Fragata, Pelotas – RS. Telefone: (53) 3921-1179 e Associação de Amigos, Mães e Pais de Autistas e Relacionados com Enfoque Holístico (AMPARHO). A sede da associação está localizada na Rua 3 de maio Nº 1060. Para a análise de dados partiu-se para os aspectos observados, as narrativas e os registros diários realizados no campo cartográfico, que foi o momento de obter as respostas para a nosso objetivo, além de compreender o discurso presente na vida das famílias acompanhadas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Do ponto de vista institucional, foi realizado um levantamento nas redes de apoio as famílias e indivíduos que apresentam o TEA oferecidos na cidade Pelotas, onde identificou-se o Centro de Atendimento ao Autista Dr. Danilo Rolim de Moura, o Núcleo de neurodesenvolvimento da UFPel e a AMPARHO. Segundo mostra a fluxograma 1, abaixo.

Fluxograma 1: Redes de apoio, educação, saúde e associação. Fonte: Autora, 2019.

Quanto ao acompanhamento com as três famílias, verificou-se que cada família, sofre interferência de acordo com sua composição familiar. A família I: o filho de três anos recebeu o diagnóstico por volta do primeiro ano. A estruturação de rotina desta família, onde a mãe relata da seguinte forma: ao acordar a mãe prepara o filho para leva-lo as terapias; após as terapias a mãe leva o filho para que os avós paternos cuidem do mesmo em quanto a mãe está no trabalho; a noite ao retornar do trabalho, a mãe busca o filho na casa dos avós e retornam para a sua casa; ao chegar em casa a mãe deixa o filho vendo programas infantis na televisão, enquanto ela prepara o jantar e o almoço do dia seguinte; Costumam jantar juntos e após a organização da cozinha, vão para o quarto; costumam ter esse momento da brincadeira antes de dormir; aos finais de semana, costumam dormir até mais tarde e usam o sábado para ficar em casa e os domingos para ir visitar a família da mãe. A família II: o filho de sete anos recebeu o

diagnóstico por volta de quatro anos. A estruturação de rotina desta família, onde a mãe relata da seguinte forma: ao acordar a mãe prepara o filho mais velho e a filha mais nova para levá-los à escola; o pai é responsável de levar o filho de sete anos as terapias; ao retornar das terapias o pai e a mãe se organizam para o almoço e costumam tomar chimarrão antes do pai sair para o trabalho (tarde e parte da noite); a mãe busca os filhos na escola, e retornam para casa; almoçam juntos, neste horário sem a presença do pai; após o almoço a mãe retorna para levar o filho de sete anos para a escola; fica a tarde fazendo suas atividades em casa e cuidando dos outros filhos; ao retornar da escola, tomam um café em família, sem a presença do pai, que retorna por volta das vinte três horas; aos finais de semana, procuram usar o sábado para fazer compras e pagar contas; nos domingos procuram diversificar, indo para sítios de parentes, praças, casa de festas infantis. Já a família III, receberam o diagnóstico por volta dos três anos. A estruturação de rotina desta família, onde a mãe relata da seguinte forma: ao acordar a mãe prepara o filho para levá-lo às terapias; após toda a manhã com acompanhamento das terapias a mãe, retorna para casa, e no intervalo de uma hora do meio dia, almoçam e leva o filho para a escola; a mãe costuma aguardar o filho sair da escola e depois vão para aula de natação; quando retornam para casa, a mãe deixa o filho com a tia e saí para trabalhar, onde trabalha uma noite e folga duas; em noites que não trabalha, costumam jantar juntos; procura dar tarefas no momento de cozinhar, o filho adora o momento de culinária; aos finais de semana, costumam ir ao supermercado aos sábados e aos domingos, vão para o tio que mora na zona rural.

De acordo com Schmidt e Bosa (2003) com a descoberta do diagnóstico e os acréscimos das características próprias aos comportamentos autistas, adicionando à magnitude deste transtorno, podem desencadear fatores estressores para a família, sendo estes ainda potencializados pela fragilidade em que se encontram. Segundo os autores, o aparecimento de estresse em famílias com TEA, tem como uma das contingências o impacto do diagnóstico de autismo e o modo com que se apresenta sobre seus familiares, trazendo uma nova dinâmica de tempo e sobre tudo energia que é necessária para dar conta da demanda e sobrecarga exigidas nos cuidados que demandam essa nova situação.

Com relação ao sujeito com TEA, e ao perceber este sujeito em outros espaços de contextos sociais diferentes da sua rotina habitual, nota-se que a maior dificuldade encontrada pelas famílias é a questão da habilidade social, sendo a principal área prejudicada, e a mais evidente.

Para Bosa (2006), uma das questões relevantes para desenvolver com os grupos de apoio para pais é principalmente ter em mente que cada família é única e que irá variar quanto ao tipo de rede de apoio e informação de que irá se beneficiar, pois mesmo dentro de uma composição familiar, cada membro terá suas percepções e expectativas de diferentes maneiras, tanto com relação à criança com TEA e as suas atuais necessidades e condições para o suporte encaminhado.

CONCLUSÕES

Diante do objetivo proposto neste estudo de entender como se dá a dinâmica familiar com filho que apresenta TEA e como as redes de apoio auxiliam. Esse sujeito não compõe o mundo sozinho, existe uma teia, que faz as mais diversas ligações. Nas saídas de campo, ao observar o sujeito e às peculiaridades como um todo, a família acaba construindo uma espécie de ritual para suprir o que considera adequado para o

mesmo. Observa-se no ambiente familiar que a mesma tem dificuldade de deixar esse sujeito aprender a ser ele mesmo, controlando seus movimentos estereotipados a seu ritual de rotinas e o modo com que ele costuma se apresentar perante a sociedade. Uma forma encontrada de protege-lo diante estes desafios.

Ao concluir a experiência vivenciada junto ás família e refletindo sobre inúmeros questionamentos que vivenciei, pude identificar e interpretar problemas da vida diária de uma família autista, e muitas das soluções para enfrentamento dos problemas estavam bem próximo ao cotidiano da minha profissão. Descobrir as potencialidades de cada uma das famílias, as metas de cada uma com relação a busca pela qualidade de vida e também um aprendizado que não seria possível se fosse realizado fora deste contexto familiar.

O universo da dimensão ética e cultura e a forma com que elas se apresentam, faz com que surja, do ponto de vista da elaboração de políticas públicas, voltadas para atender este público. Atualmente são criadas diversas estratégias, de modo a facilitar a maneira de articulações entre as instâncias do poder público, sendo ele no seu âmbito municipal, estadual ou federal. Além de prestar esclarecimento e orientação quanto a responsabilidade das esferas citadas, mas infelizmente constata-se que se tem muito a fazer.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-5: **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BOSA, C. A. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. Revista Brasileira de Psiquiatria, 28, 47-53, 2006.

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**.** [internet]. [Capturado em 12 de novembro de 2018]. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3229/2591

Estágio Supervisionado em curso de Licenciatura e Pedagogia da UFPel: Percepção e expectativa de estudantes com Transtorno do Espectro Autista/Síndrome de Asperger

Ana Claudia Godois da Silva[1]
Eixo temático: Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista/Síndrome de Asperger. Tutoria. Estágio supervisionado. Núcleo de Acessibilidade e Inclusão.

INTRODUÇÃO:

Esse trabalho analisa como é desenvolvido o processo de estágio supervisionado em cursos de Licenciatura e Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (Síndrome de Asperger), que, segundo Cóssio, são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, com interesses e atividades restritas, estereotipados e repetitivos (COSSIO, 2006). Meu interesse por essa pesquisa parte de minha atuação enquanto bolsista no Programa de Tutorias entre pares do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFPel.

De acordo com Fernandes e Costa (2015), no Brasil, o tema da tutoria de pares para estudantes com deficiência ainda é pouco estudado e apresenta baixo índice de publicações. Segundo Furtado e Giordani (2015, p. 294), o Estágio Curricular Supervisionado tem uma grande relevância na medida em que proporciona a aproximação do estagiário com o cotidiano, rotina e problemáticas escolar. Para tratar desse tema abordo a importância das políticas de ações afirmativas como a “Lei das Cotas”, o Programa Incluir, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e os Núcleos de Acessibilidade e Inclusão das universidades federais.

Como fundamentação teórica trago autores como Mantoan que trabalha com a temática da educação inclusiva (MANTOAN, 2003); Ferrari e Sekkel sobre educação inclusiva nas universidades (FERRARI E SEKKEL, 2007); Moreira que aborda a inclusão e ações afirmativas no ensino superior (MOREIRA et al, 2017); Georgina Nunes que trata especificamente sobre ações afirmativas para a permanência em universidades federais do Rio Grande do Sul (NUNES, 2015); Dea, Oliveira e Melo que discorrem sobre os Núcleos de Acessibilidade e Inclusão no ensino superior (DEA, OLIVEIRA e MELO, 2018, p. 99); Salerno, sobre a interação entre estudantes com e sem deficiência (SALERNO, 2009); e Verena Alberti sobre História Oral (ALBERTI,1996, 2008).

[1] Universidade Federal de Pelotas – ana.claudia.godois1@gmail.com

METODOLOGIA

Esse trabalho tem caráter qualitativo e foi desenvolvido através de análise documental, pesquisas bibliográficas, e da metodologia História Oral com meu relato pessoal enquanto tutora de estágio supervisionado e entrevistas realizadas com 2 estudantes com Transtorno do Espectro Autista/Síndrome de Asperger de curso de Licenciatura e Pedagogia da UFPel.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A educação inclusiva não se restringe em garantir legalmente a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente educacional, mas também em fornecer uma educação com qualidade e eficácia para que o estudante desenvolva e satisfaça suas necessidades individuais. É preciso oportunizar aos estudantes condições de se desenvolver e progredir não só em termos educacionais, mas também para o alcance de uma autonomia pessoal, social e econômica. A reflexão sobre o estágio entre pares com a estudante A demonstrou que é necessário construir esse processo em diálogo, e que é preciso pensar em metodologias e didáticas em sala de aula que oportunizem o alcance de conhecimento e ferramentas para compartilhá-lo de forma que o estagiário com deficiência se sinta seguro. Também fez refletir sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência facilitada pelos seus pares, mas sobretudo a aprendizagem de seus pares com o compartilhamento de experiências e socialização com os estudantes com deficiência. Dessa forma, a tutoria no estágio de estudantes com deficiência deve ser pensada coletivamente de forma a garantir a segurança do estudante e sua plena autonomia.

CONCLUSÃO:

Com esse trabalho foi possível concluir que o processo de estágio desses estudantes deve ser construído de forma coletiva junto aos professores e ao NAI. Deve-se levar em conta que esses estudantes possuem diferenças entre si e que cada caso deve ser tratado em sua singularidade. É preciso se atentar às dificuldades encontradas em relação a didática, à qualidade do estágio, e em sua orientação enquanto ele acontece. Segundo os entrevistados, a atuação da tutoria durante o estágio não é tão produtiva quando o tutor ministra a aula junto ao tutorado porque isso pode tirar a autonomia do estagiário, mas consideram a presença do tutor nessa fase inicial importante como apoio em aula. Deve-se refletir sobre as formas de avaliação, o tempo de aprendizagem e a superproteção ou descrédito na capacidade de alunos com deficiência. Se faz necessário garantir a capacitação das pessoas que prestam atendimento especializado, adaptações pedagógicas e que todos os envolvidos no processo assumam uma postura que incentive a experimentação, a autonomia, o sentimento de pertença e a independência desses estudantes. Do mesmo modo, é importante reconhecer a existência de conflitos e preconceitos, a importância da interação e do suporte para a permanência. Vale destacar uma aprendizagem dos

estudantes com deficiência facilitada pelos seus pares e vice-versa, e a atuação de professores que sejam capazes de lidar com as diferenças e impedir ações de preconceito. Podemos constatar que nem todo estudante com TEA/Síndrome de Asperger exige acompanhamento de tutoria em tempo integral no ambiente educacional e que é necessário incentivar a possibilidade de exercer o seu potencial.

REFERÊNCIAS:

ALBERTI, Verena. **Possibilidades das fontes orais: um exemplo de pesquisa.** Revista do Programa de Pós-Graduação em História v. 15, n. 28. Porto Alegre, 2008. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/7959.

_____. **O que documenta a fonte oral? Possibilidades para além da construção do passado.** Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/869.pdf.

COSSIO, Rita de Cássia M. **Interculturalidade com o universo Autista (Síndrome de Asperger) e o estranhamento docente**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

DEA, Vanessa H. S. D; OLIVEIRA, Ana Flavia T. M; MELO, Franscisco Ricardo L. V. **Uma análise do perfil de Núcleos de Acessibilidade das Universidades Públicas Federais da Região Centro-Oeste.** Revista Educação Especial em Debate, n. 05. 2018. Disponível em: http://periodicos.ufes.br/REED/article/view/20984

FERNANDES, Woquiton Lima; COSTA, Carolina Severino Lopes. **Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior**. Rev. bras. educ. espec. [online]. vol.21, n.1, pp.39-56. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382015000100039&script=sci_abstract&tlng=pt

FERRARI, Marian A. L. D; SEKKEL, Marie Claire. **Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio.** *Psicol. cienc. prof.*[online]. vol.27, n.4, pp.636-647. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932007000400006&script=sci_abstract&tlng=pt

FURTADO, Daniel Barros; GIORDANI, Estela Maris**. Estágio curricular supervisionado: teoria e prática em uma turma do 1 ano do ensino fundamental de uma escola do campo**. In: PAVÃO, Silvia M. O. *(Org.)* Aprendizagem e acessibilidade: travessias do aprender na universidade. Santa Maria: Ed. UFSM, 2015.

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

MOREIRA, et al. **Inclusão social e ações afirmativas no ensino superior no Brasil: para quê?**. 2017. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/inclusao-social-e-acoes-afirmativas-no-ensino-superior-no-brasil-para-queij?fbclid=IwAR1y4fYi49f6Qsot4JL3ZCRDsAkYPkXK9eT2pzOty6KzRWpA-nsRNHURFc0

NUNES, Georgina H. L. **Ações Afirmativas nas Instituições Federais da Região Sul: o desafio da permanência, avaliação e acompanhamento**. Pelotas: Ed. UFPel. 2016.

SALERNO, Marina B. **Interação entre alunos com deficiência na educação física escolar: validação de Instrumento**. Dissertação de Mestrado apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física. Campinas, 2009. Disponível em: http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/274789/1/Salerno_MarinaBrasiliano_M.pdf

SIGNOS E SIGNIFICADOS ENTRE EDUCAÇÃO E SAÚDE MENTAL: APROXIMAÇÕES PRÁTICAS E LEGAIS DA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Ana Cristina Silva Soares[1]

Ana Paula Soares Gondim[2]

Agência Financiadora: PPSUS-CE/FUNCAP

Eixo temático: Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência (PCD)

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Saúde Mental. Transtorno do Espectro Autista. Políticas públicas.

RESUMO

Nos últimos anos, a perspectiva inclusiva na educação vem sendo ressignificada, em alinhamento com temáticas emergentes que se formam pela articulação de saberes, subjetividades humanas, transformações culturais e sociais (MITTLER, 2003); assim, como, no âmbito da saúde mental, com a organização de serviços e o modo de abordagem em pessoas com transtorno do espectro autista (TEA). No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, este tipo de transtorno manifestam as seguintes características: prejuízo de interação social, problemas de comunicação e atividades e interesses repetitivos, estereotipados e limitados (MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS, 2014). O presente trabalho tem como objetivo principal compreender o sistema de signos e significados articulando as ações entre saúde mental e educação sobre diagnóstico, (des) medicalização e inclusão escolar da criança e adolescentes com TEA, a partir da dimensão da infância e do papel da escola. Neste trabalho toma-se como pergunta de pesquisa: que evidências surgem através do sistema de signos e significados das experiências vivenciadas entre o campo da saúde mental e da educação, envolvendo o atendimento da criança com TEA em um Centro de Apoio Psicossocial Infantojuvenil? O percurso metodológico de uma pesquisa qualitativa a partir de uma análise documental e de campo, com entrevista semiestruturada para compreensão do problema de pesquisa. A pesquisa empírica foi realizada no município de Sobral, Ceará, no período de janeiro a junho de 2019. A análise documental utilizou como parâmetro os seguintes documentos: “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

[1] Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, Ceará, acsilvasoares@gmail.com
2 Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, anapaulasgondim@ufc.br

Educação Inclusiva" (BRASIL, 2008) e "Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista" (BRASIL, 2014) entre outros. Os resultados revelam duas perspectivas, dados empíricos, que se observam dois temas gerados como 'fale sobre como as crianças com TEA chegam até esse serviço' e 'sua rotina de trabalho no CAPS'. A primeira resposta mostrou que "[...], por exemplo, todos os casos que chegam aqui pra gente, [...] o fluxo é através da unidade básica né, que ai existe o matricialmente, que eles ou são vistos, [...] avaliados no matricialmente da equipe de saúde mental junto à equipe do posto de saúde...". Nessa direção pensar o atendimento no CAPS, como um espaço não-escolar tem papel fundamental na prática de atividades com finalidades educativas. "O CAPS pode articular cuidado clínico e programas de reabilitação psicossocial. Assim, os projetos terapêuticos devem incluir a construção de trabalhos de inserção social, respeitando as possibilidades individuais e os princípios de cidadania que minimizem o estigma e promovam o protagonismo de cada usuário frente à sua vida". (BRASIL, 2004, p.18). O outro tema gerado evidenciou que "todo atendimento que eu faço com o paciente, como a família vem sempre, porque assim, o número de atendimentos que faço aqui é mais com criança, voltado pra criança e adolescente, embora a gente saiba que tem alguns adultos com essa demanda, mas não é um atendimento como os de criança que eu faço, por isso, tô falando sempre da criança [...]". Esse dado revela que entender as necessidades e demandas em relação à família (ao seu filho) é bastante válido, principalmente quando se observa que um dos objetivos do CAPS é fortalecer o vínculo entre a família e o serviço do centro. Essa ligação pode facilitar no acompanhamento do paciente as terapias, no cumprimento do tratamento terapêutico e no seu entendimento em relação ao trabalho proposto. Para Vicente *et al* (2015) a convivência com uma criança com transtorno mental exige da família um esforço no sentido de se adaptar à nova situação, permeada por inúmeros sentimentos e necessidades relativas ao cotidiano de cuidado" (VICENTE *et al,* 2015, p.110). Por fim, compreende-se que transtorno do espectro autista faz emergir uma série de conflitos no seio familiar, pelas mudanças impostas pela condição e, neste contexto tão adverso, a família necessita de fontes de apoio para conseguir restabelecer o equilíbrio e não adoecer, e o CAPS exerce esse papel. No entanto, apesar das perspectivas legais, ainda não se "consolidou" o desenvolvimento das ações intersetoriais entre saúde mental e educação que tragam bases sólidas para implementação de políticas educacionais e de saúde para diagnóstico, tratamento, (des)medicamentalização e inclusão escolar de crianças com TEA, na prática, gera algumas ações sobre cuidado e "medicalização".

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a perspectiva inclusiva na educação vem sendo ressignificada, em alinhamento com temáticas emergentes que se formam pela articulação de saberes, subjetividades humanas, transformações culturais e sociais (MITTLER, 2003). Provocando-se um repensar radical da política e da prática, a qual reflete um jeito de pensar diferentes origens da aprendizagem e as dificuldades de comportamento. Dessa forma, observa-se a necessidade da escuta de uma profissional na área de Psicopedagogia para crianças com transtorno do espectro autista sobre o atendimento e outros desdobramentos da temática.

De onde partimos: que concepções de signos e significados adotam-se? Parte-se da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, que explica o ser humano como sujeito histórico e social e a aprendizagem, como um processo partilhado mediante o qual os

sujeitos se apropriam do conhecimento produzido pela humanidade. Compreendendo que a acultura é ao mesmo tempo produto da vida social e da atividade social do homem (VIGOTSKI, 1998). Assim, o contexto envolve aspecto histórico, cultural e biológico.

Historicamente, as pessoas com deficiência, transtornos ou síndromes foram excluídas de vários contextos. No âmbito da história da educação especial observou-se uma preponderância de concepções que situam o desenvolvimento biológico como determinante do desenvolvimento do indivíduo. Decorrente dessas raízes históricas e a despeito dos avanços alcançados, ainda é recorrente entre educadores pensar que muitas crianças não conseguem aprender por razões orgânicas, ignorando ou desconsiderando o papel da organização social e da forma como se efetivam as relações de produção na sociedade capitalista (JANUZZI, 2004; MENDES, 2010).

No âmbito da saúde mental com a organização de serviços, o modo de abordagem, papel da família e o atendimento para crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, este tipo de transtorno manifesta as seguintes características: prejuízo de interação social, problemas de comunicação e atividades e interesses repetitivos, estereotipados e limitados (MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS, 2014). Por isso, este trabalho busca responder a seguinte questão: que evidências surgem através do sistema de signos e significados das experiências vivenciadas entre o campo da saúde mental e da educação, no que se refere ao diagnóstico, (des)medicalização e inclusão escolar, sobre o atendimento da criança com TEA de um Centro de Apoio Psicossocial Infantojuvenil - CAPS?

Portanto, este trabalho tem como objetivo principal compreender o sistema de signos e significados articulando as ações entre saúde mental e educação sobre diagnóstico, (des) medicalização e inclusão escolar da criança e adolescentes com TEA, a partir da dimensão da infância e do papel da escola. Desse modo, essa discussão teórica tece elementos para analisar as categorias empíricas e temáticas desse estudo.

METODOLOGIA

A presente pesquisa trata-se de uma investigação de natureza qualitativa com fundamentação em Bogdan e Biklen (1994) confirmando sua utilização para melhor conhecer a realidade de uma determinada sociedade e/ou fenômeno, obtendo informações em modo intersubjetivo. Também, a análise documental dos seguintes documentos: “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008) e "Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista" (BRASIL, 2014).

Este trabalho nasceu do Projeto de Pesquisa[3] “Práticas educativas construídas a partir do sistema de signos, significados e ações em crianças com transtornos mentais”, coordenado pela professora proponente será vinculado à Pesquisa[4] “Eventos adversos dos psicotrópicos em crianças na atenção primária à saúde e na atenção psicossocial: signos, significados e práticas do manejo para promoção da saúde relacionada à segurança”. Salienta-se que esse Projeto foi aprovado pelo Comitê de

[3] Projeto de pesquisa desenvolvido no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre acessibilidade, diferença, prática pedagógica e educação inclusiva – GEPADEP, UVA/CNPq.

[4] Pesquisa aprovada na Chamada 01/2017, do Programa Pesquisa para o SUS/PPSUS-CE, FUNCAP-SESA-Decit/SCTIE/MS-CNPq.

Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Vale do Acaraú, através da Plataforma Brasil e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pela participante.

A participante da pesquisa é uma profissional na área de Psicopedagogia para crianças com transtorno do espectro autista, do Centro de Apoio Psicossocial - CAPS do município de Sobral/CE. A coleta dos dados ocorreu no período de janeiro a junho de 2019, cujo instrumento foi uma entrevista semiestruturada para compreensão do problema de pesquisa e análise documental. Posteriormente, foi realizada uma leitura do material gerado a partir do texto da transcrição da entrevista; sendo necessários vários momentos de estudo do discurso até que a fala da participante fosse relacionada ao objetivo da pesquisa, emergindo e possibilitando a apreensão das unidades de significado dessa fala. Por fim, foram organizadas duas categorias temáticas, realizando uma descrição consistente da estrutura do fenômeno estudado, para o tratamento dos dados coletados, a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da análise descritiva dos registros da transcrição sobre o atendimento psicopedagógico as crianças com transtorno do espectro autista no CAPS foi possível organizar os dados em duas categorias temáticas:

1. Fala sobre como *'as crianças com TEA chegam até esse serviço'*

A primeira resposta mostrou que "[...], por exemplo, todos os casos que chegam aqui pra gente, [...] o fluxo é através da unidade básica né, que ai existe o matricialmente, que eles ou são vistos, [...] avaliados no matricialmente da equipe de saúde mental junto à equipe do posto de saúde..." Nessa direção pensar o atendimento no CAPS, como um espaço não escolar tem papel fundamental na prática de atividades com finalidades educativas. Em 2008, o Governo Federal assumiu um papel relevante com a divulgação da proposta da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, defendendo a inclusão como uma ação política, social, pedagógica e cultural. Neste campo surge a cobrança pela inclusão de alunos com deficiência em sistemas de ensino e apoio as ações intersetoriais, como no campo da saúde e educação.

Dessa maneira, a escuta psicopedagógica se fez presente enquanto estratégia de acolhimento e de planejamento das atividades desenvolvidas nos atendimentos da criança com TEA; e desse modo o papel do CAPS "pode articular cuidado clínico e programas de reabilitação psicossocial. Assim, os projetos terapêuticos devem incluir a construção de trabalhos de inserção social, respeitando as possibilidades individuais e os princípios de cidadania que minimizem o estigma e promovam o protagonismo de cada usuário frente à sua vida". (BRASIL, 2004, p.18).

2. Fala sobre '*sua rotina de trabalho no CAPS'*

A outra análise do tema evidenciou que "todo atendimento que eu faço com o paciente, como a família vem sempre, porque assim, o número de atendimentos que faço aqui é mais com criança, voltado pra criança e adolescente, embora a gente saiba que tem alguns adultos com essa demanda, mas não é um atendimento como os de criança que eu faço, por isso, tô falando sempre da criança [...]". Esse dado revela que entender as necessidades e demandas em relação à família (ao seu filho) é bastante

válido, principalmente quando se observa que um dos objetivos do CAPS é fortalecer o vínculo entre a família e o serviço do centro.

Nessa ligação pode facilitar no acompanhamento do paciente as terapias, no cumprimento do tratamento terapêutico e no seu entendimento em relação ao trabalho proposto. Para Vicente "a convivência com uma criança com transtorno mental exige da família um esforço no sentido de se adaptar à nova situação, permeada por inúmeros sentimentos e necessidades relativas ao cotidiano de cuidado" (VICENTE et al, 2015, p.110).

Assim, os resultados apontam para a relevância do planejamento no atendimento psicopedagógico, o encaminhamento da criança ao serviço, bem como o apoio para esse acompanhamento, que geralmente é o único apoio que a família tem acesso, e que merece ser aperfeiçoado e ampliado.

CONCLUSÃO

Diante do dado analisado no que se refere à compreensão do sistema de signos e significados articulando as ações entre saúde mental e educação sobre diagnóstico, (des)medicalização e inclusão escolar da criança com TEA, emerge-se uma série de conflitos no seio familiar, por mudanças impostas pela condição e, neste contexto tão adverso, a família necessita de fontes de apoio para conseguir restabelecer o equilíbrio e não adoecer, e o CAPS exerce esse papel; embora, tenha tido alguns avanços no campo da legislação, a política que propor projetos terapêuticos para construção de trabalhos de inserção social das crianças, por exemplo, mas o olhar para infância ainda requer uma nova forma de atendimento aos pequenos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

_____. Lei nº 10.764, 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, Brasília, DF, 2012.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Saúde mental no SUS: os Centros de Atenção Psicossocial Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 948/2007. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

JANNUZZI, G.S.M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2006.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão no Brasil. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 11, n. 33, p. 387-405 set-./dez. 2006.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS. **DSM-5**. Aristides Volpato Cordioli ... et al. 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VICENTE, JB; HIGARASHI, IH; FURTADO, MCC. **Transtorno mental na infância**: configurações familiares e suas relações sociais. Escola Anna Nery Revista de Enfermagem 19(1) Jan-Mar, 2015.

VIGOTSKI, Lev Semyonovichc. **A formação social da mente**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

EXTRAORDINÁRIO: MODOS DE SER ESCOLA E PRÁTICAS INCLUSIVAS NOS DISCURSOS LITERÁRIOS

Ana Gabriela da Silva Vieira[1]
Eixo temático: Práticas de Inclusão

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Literatura. Discursos.

INTRODUÇÃO:

"Na semana que vem vou começar o quinto ano", começa a narrativa em primeira pessoa de um menino chamado Auggie, no livro *Extraordinário*, de autoria de J. R. Palácio. Logo em seguida, Auggie, personagem cuja condição genética tornou seu rosto bastante diferente dos demais, explica que não foi a escola até então devido ao grande número de cirurgias pelas quais passou desde seu nascimento; "Não posso dizer que sempre quis ir à escola, porque isso não seria exatamente verdade. Eu queria ir, mas só se pudesse ser como todas as outras crianças". (PALACIO, 2013).

Estas são enunciações que marcam o início de uma narrativa cujo foco se dá em torno da primeira experiência de educação formal de Auggie e de como a comunidade escolar, de forma geral, lida com sua presença. A narrativa ficcional que conta a história deste menino será tomada por nós enquanto uma Pedagogia Cultural, noção que Silva (2016) utiliza para explicar como instâncias da cultura e da sociedade se fazem pedagógicas, de forma a compreender que a pedagogia, o aprendizado de comportamentos e modos de ser, vão além do espaço das instituições educacionais e dos conteúdos abordados pelos currículos oficiais e/ou escolares. Aprendemos, também, em nossas relações com o mundo, e com os artefatos culturais com os quais temos contato.

No caso de *Extraordinário*, nosso objetivo é estudar as mobilizações de pensamento que os discursos do livro possibilitam nos modos de ser escola, de ser educação. A literatura – bem como outras formas de arte, materiais escritos, visuais e/ou midiáticos –enquanto expressão de linguagem, veicula e auxilia na fabricação de subjetividades, de modos de ser e se relacionar com o mundo.

Deste modo, consideramos o referido texto literário potente em fazer circular discursos, dado seu sucesso em vendas no Brasil e sua adaptação para o cinema, em 2017, que permitiu que a história fosse veiculada em linguagem audiovisual, dispersando/transformando enunciados e fazendo com que determinados discursos reverberassem de modo mais incisivo. Cabe fazer uma ressalva de que, compreendendo a existência de uma adaptação e não de uma réplica fiel e fixa da obra literária enquanto roteiro cinematográfico, a versão fílmica de *Extraordinário*, até mesmo pelos seus elementos visuais e sonoros, pode fazer circular outros discursos, sendo possibilitada por enunciados diferentes daqueles que possibilitam o texto literário.

Aqui, neste trabalho, nos deteremos a uma análise de *Extraordinário* enquanto literatura. Sobre esta oba, o site *Publishnews*, que organiza a lista de mais vendidos (infanto-juvenis) a partir das principais livrarias brasileiras, aponta que *Extraordinário* ficou entre os 20 mais vendidos em 2013 e 2014, e após o lançamento do filme voltou a figurar na lista anual em 2017, 2018 e na classificação parcial de 2019.

[1] Universidade Federal de Pelotas, ags.21@hotmail.com

METODOLOGIA

Operamos, metodologicamente, a partir de uma análise discursiva do livro *Extraordinário*, o qual já fizemos referência no tópico anterior. A investigação dos discursos deste texto literário se dará a partir da compreensão de que o mesmo não representa a realidade, tal como ela é, mas em outro sentido, constrói modos de ser/estar no mundo.

Esta é uma noção de discurso que está na base do pensamento de Foucault, e que orienta nossa analítica. Na aula A Ordem do Discurso, Foucault (2012) trata dos procedimentos que controlam o discurso, limitando o aparecimento de enunciados, de acordo com as relações de poder que funcionam em determinado contexto social; os discursos precisam ser analisados em sua superfície, em sua dimensão de acontecimento histórico e em seu caráter de descontinuidade.

Neste sentido, na perspectiva foucaultiana, não se deve buscar um discurso oculto e contínuo que está por baixo daquilo que está dito ou escrito, como se fosse preciso desvelar uma verdade escondida nas entrelinhas de um texto. De outra forma, o pesquisado precisa olhar para aquilo que de fato está dito, atentando para os efeitos de verdade que são fabricados pelo discurso.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme já tratado anteriormente, a escolarização de Auggie se deu tardiamente, já no quinto ano do Ensino Fundamental. O início do texto deixa claro o receio dos pais. Após visita a escola, quando Auggie escuta alguns comentários de outro aluno sobre seu rosto e fica chateado, a mãe diz “você não tem que ir para a escola se não quiser, querido” (PALACIO, 2013). A noção da família como um espaço de proteção, a preocupação em não expor este indivíduo cujo rosto seria estigmatizado em um espaço de sociabilização, como é o da escola, é uma das primeiras questões que aparecem no livro.

Este discurso pode ser, no entanto, perigoso. A linha pode ser tênue entre proteger e esconder alguém do mundo. Esta problematização associa-se ao fato de a explicação quanto ao não ingresso de Auggie na escola não é necessariamente convincentes, visto que a maior parte de suas cirurgias ocorreram antes dos quatro anos de idade. Depois disso, escola e família não poderiam ter se adaptado para oferecer uma vivência escolar a esta criança? Compreendendo seus momentos mais delicados de saúde, suas especificidades?

Ocorre que, embora sites voltados à educação e à inclusão tenham veiculado discursos sobre *Extraordinário*, sobretudo após seu lançamento no cinema, enquanto uma história de inclusão – como o Nova Escola, o Tendência Inclusiva, Leiturinha e Turismoadaptado –, os discursos sobre a escola no referido livro insistem em retirar-se da alcunha de escola inclusiva.

Em e-mail escrito pela mãe de um aluno ao diretor, é afirmado que “a Beecher Prep [nome da instituição] não é uma escola inclusiva”, ao que o diretor argumenta que Auggie “não tem necessidades especiais. Não é deficiente, limitado, nem tem qualquer atraso no desenvolvimento em nenhum sentido”. (PALACIO, 2013).

Em conversa sobre este assunto entre dois alunos, uma criança explica que esta mãe está insatisfeita pois a escola não é “uma escola inclusiva, ou seja, que mistura alunos normais com alunos que tem necessidades especiais”. (PALACIO, 2013). Compreendemos que a história se passa em outro país, com outra legislação, mas veicula, aqui, discursos, modos de ser escola. Gostaríamos de problematizar a noção de diferenciar, de um lado escolas inclusivas e, de outro, escolas não inclusivas. Não precisariam ser inclusivas todas as instituições educacionais para que se efetivasse o princípio de igualdade de acesso? Independente de Auggie ser ou não pessoa com deficiência não deveria ter o direito de frequentar qualquer escola?

O livro insiste em pautar que Auggie não é uma criança com necessidades especiais, uma criança com deficiência. Em um dado momento, no entanto, demarca a dificuldade que ele tem para se alimentar, tendo que cortar os alimentos em pedaços pequenos – o que, certamente, se tivesse ingressado na escola na idade correta, teria implicado em auxílio. Mais adiante, ainda, o menino demarca uma piora em sua audição, resultando na necessidade de uso de aparelhos auditivos.

O livro evita falar em deficiência auditiva ou em surdez, mas entende que implica em adaptações no âmbito escolar, explicitando a preocupação dos professores. Para além destas questões, Auggie está marcado pelo estigma físico que o categoriza como anormal (FOUCAULT, 2010). Ele não é visto como uma criança como as outras e sabe disso, portanto, independentemente de suas necessidades de auxílio quanto ao processo de ensino-aprendizagem em si, ele precisa que a escola se faça inclusiva, que pense práticas de inclusão.

A noção de inclusão que *Extraordinário* veicula, mesmo sem esta nomenclatura, nos parece atrelada a ideia de aceitar o outro, tolerar a diferença do outro, permitir que ele exista no mesmo espaço que nós. Na palestra de final de ano, o diretor da escola diz “se forem apenas um pouco mais gentis que o necessário, alguém, em algum lugar, algum dia, poderá reconhecer em vocês, em cada um de vocês, a face de deus”. (PALACIO, 2013). Fundamenta-se a inclusão, nos parece, em um discurso de bondade, não de direito.

CONCLUSÃO:

Diante do exposto, problematizamos que os modos de ser escola e as práticas inclusivas produzidas pelos discursos veiculados por Extraordinário parecem estar embasados em noções de caridade, bondade, tolerância e não dos direitos dos indivíduos de acessar os espaços sociais e de viver sua diferença.

REFERÊNCIAS:

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

PALACIO, R. J. **Extraordinário**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 201

AS POTÊNCIAS DO CURRICULO MULTICULTURALISTA PARA PENSAR A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ana Gabriela da Silva Vieira[1]
Eixo temático: Práticas de Inclusão

Palavras-chave: Currículo. Multiculturalismo. Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO:

Silva (2016) discute as teorias do currículo propondo, antes de tudo, uma problematização acerca do conceito de "teoria". Uma perspectiva tradicional do conceito de "teoria" entende que a realidade é algo que está posto e que a teoria apenas a representa, a descobre, a interpreta; orientado pelos estudos foucaultianos, Silva (2016) compreende a teoria como um discurso que produz a realidade, de modo que uma teoria do currículo atuaria na produção do mesmo. Partindo deste pressuposto, no livro *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*, o supracitado autor aborda as teorias tradicionais, as críticas, e as pós-críticas. No contexto das teorias pós-críticas é que está inserido o conceito de multiculturalismo aplicado ao currículo, sobre o qual trataremos com maior profundidade neste trabalho.

Objetivamos uma problematização da educação inclusiva, a partir da discussão teórica do multiculturalismo, procurando perceber suas potências para pensar as práticas que se dão no âmbito da escola. Neste sentido, nos propomos a uma análise do documento que, atualmente, orienta a inclusão escolar, (a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008) ressaltando os discursos que o atravessam, e os modos de ser escola inclusiva que estão sendo produzidos no mesmo, fazendo-o dialogar com a teorização multiculturalista do currículo e refletindo sobre as potências de que transitem na escola discursos sobre a alteridade em uma perspectiva da diferença, não da aceitação e da tolerância.

A este respeito, não assumimos uma noção de multiculturalismo que Silva (2016) nomeia como "liberal", que acredita em uma convivência pacífica entre as diferenças culturais, incentivando posturas de tolerância entre aqueles que seriam simplesmente distintos entre si. Concebemos o multiculturalismo dentro de uma perspectiva pós-estruturalista, o que, conforme aponta o supracitado autor, significa entender as diferenças como sendo discursivamente produzidas e inseridas em relações de poder. Assim, um currículo multiculturalista, na perspectiva que adotamos, não se pauta na tolerância, cujo discurso pode ser bastante problemático, visto que tolerar não implica, necessariamente, respeito ou valorização de modos de ser que não se inserem na norma. Pauta-se, de outra forma, na compreensão da diferença.

Acreditamos ser preciso compreender, conforme apontam Moreira e Candau (2008) que no espaço da escola, as diferenças culturais e sociais estão presentes e, muitas vezes, entram em conflito. Deste modo, pode haver situações de violência e preconceito, cabendo aos educadores intervir. O papel do professor, em uma educação

[1] Universidade Federal de Pelotas, ags.21@hotmail.com.

multicultural, não é o de eliminar completamente os conflitos, mas de estimular "relações interculturais positivas" (MOREIRA; CANDAU, 2008).

METODOLOGIA

Operamos metodologicamente a partir de uma problematização da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, embasados por uma perspectiva foucaultiana. Deste modo, nosso olhar para a materialidade do documento se deu no que concerne aos discursos que o constituem, concebendo-os em seu caráter produtivo do real, em sua dimensão de acontecimento, em suas descontinuidades, em sua exterioridade – sem procurar por algo oculto, contínuo, por relações de causa ou por uma intencionalidade do sujeito que fala. Este modo de olhar para o discurso, refletindo, também, acerca das relações de poder que estão nele imbricadas é o que Foucault (2012) explica na aula *A Ordem do Discurso*, ministrado no *Collége de France*, em 1972.

Tal problematização se realizou a partir de discussão teórica, dialogada aos debates acerca do currículo multicultural. A escola, de modo geral, conforme apontam Moreira e Candau (2008), muitas vezes atua de modo padronizador, visando a homogeneização dos alunos. Os autores argumentam que a educação não poderia ser somente ensinar conhecimentos técnicos e científicos, mas dar conta das realidades culturais e sociais nas quais os alunos e alunas estão inseridos. Homogeneizar os grupos humanos, suprimindo suas identidades culturais, seria, neste sentido, negar todo o processo histórico e social que constituíram esses grupos. Desta forma, entendemos que falar de multiculturalismo é reconhecer que invisibilizamos determinadas identidades enquanto valorizamos outras.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As diferenças e as identidades, conforme Silva (2014) são construídas discursivamente, no contexto das relações de poder. Deste modo, passa a se considerar uma identidade dominante como superior e positiva, enquanto as demais identidades passam por um processo de normalização. Woodward (2014) coloca que é possível conceber a noção de identidade a partir de perspectivas essencialistas ou não essencialistas. O primeiro tipo, ao olhar para determinado grupo, considera suas características demarcadas e fixas. Neste trabalho, partilhamos de uma visão não essencialista de identidade, de modo a concebe-las como plurais e dinâmicas, podendo haver espaços de disputa e negociação em seu interior.

Segundo a mesma autora, identidade e diferença têm uma relação de dependência, nós nos reconhecemos como pertencentes a determinadas identidades a medida que nos afastamos de outros referenciais com os quais não nos identificamos, que marcamos como diferentes de nós. No mesmo sentido, Moreira e Candau (2008) apontam que o sentimento em relação ao diferente, muitas vezes, é de invisibilização e desvalorização. Para os autores, a sociedade estimula divisões e afastamentos entre os grupos socioculturais; desta forma, são produzidos distanciamentos, se não físicos, afetivos, entre o que definimos como "nós" e "os outros".

Dentro do contexto escolar existem diferenças étnico-raciais, de gênero, de classe social, sexualidade, pertencimento religioso, e muitas outras, inclusive às que concernem ao desenvolvimento físico, intelectual, motor e cognitivo, constituindo

múltiplos modos de ser pessoas com deficiência, pessoas com TEA, pessoas com desenvolvimento típico, etc. É utópico pautar, neste âmbito, a existência de uma tolerância pacífica e a equivalência destas formas de constituir-se sujeito no espaço escolar, em um jogo de forças. Seria desconsiderar o caráter produtivo das tecnologias de normalização dos corpos, e o contexto de tensionamentos, de relações de poder e resistência que ainda marcam a normativa do ser sujeito hierarquicamente privilegiado: o homem, branco, heterossexual, de classes mais abastadas, cristão, dito "normal", ou seja, aquele cujo corpo não está marcado pelo discurso da deficiência e da incapacidade.

Esta noção de ser normal ou anormal é discutida por Foucault (2010) no curso *Os Anormais*, ministrado em 1975. O autor explica a constituição do sujeito anormal na Europa moderna, que ao final do século XIX tornou-se alvo de mecanismos explícitos de controle, correção, vigilância, disciplinamento e exclusão que o separava do restante da sociedade. Em semelhante direção, Lobo (2009) traça uma genealogia da deficiência do Brasil, argumentando que o conceito de deficiência possui historicidade, e não deve ser naturalizado. A deficiência é um discurso que se faz sobre o corpo dos sujeitos, não é o sinônimo das marcas físicas/biológicas. Deste modo, o discurso da deficiência é próprio de uma racionalidade moderna, cientificista, que olhou para estes sujeitos como degenerados da espécie, justificando sua exclusão e sustentando um discurso de eugenia que, dadas suas descontinuidades e dispersões, por vezes ainda circula.

O mundo, no entanto, não é o mesmo do século XIX. Movimentos foram feitos, empregaram-se estratégias de resistência, fez-se circular outros discursos, emergindo outros saberes, outras normas, outras relações de poder. Deste modo, gostaríamos de propor um deslocamento na nossa forma de pensar, por vezes bastante sustentada nas noções de estrutura e de classificação, para nos permitimos refletir acerca das descontinuidades, da multiplicidade de enunciados que atravessam a subjetivação de um indivíduo. Embora a construção de categorias como "a pessoa com TEA", "a pessoa com deficiência intelectual", "a pessoa com deficiência física", etc., bem como seus desdobramentos, sejam úteis, talvez até fundamentais, na organização de políticas públicas bem direcionadas e desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas, no que concerne à educação inclusiva, é importante problematizar que não se tratam de categorias rígidas, mas que permitem modos de ser diversos, a partir da constituição de outros discursos, entre os quais aqueles que tratam das já citadas diferenças (religião, classe, gênero, sexualidade, etc.).

As preocupações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, vão ao encontro de possibilitar a inclusão escolar, no sentido de sua efetivação, indicando recursos materiais e humanos aos quais os alunos alvos da política têm direito, e direcionando às práticas de ensino, afim de qualificar a aprendizagem e avanço destes sujeitos. Deste modo, objetiva-se garantir educação especial na perspectiva da inclusão em todos os níveis de ensino; Atendimento Educacional Especializado com professores capacitados; e acessibilidade quanto a arquitetura escolar, transporte urbano, equipamentos e meios de comunicação (BRASIL, 2008)

O texto da política, que refere-se a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, demarca, logo no início, compreender a educação inclusiva enquanto "ação política, cultural, social e pedagógica" (BRASIL, 2008), afirmando ainda que a mesma está atrelada aos direitos humanos e uma concepção de

cidadania cujo embasamento está no "reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos" (BRASIL, 2008). O documento não ignora os mecanismos que historicamente hierarquizaram os sujeitos e que produziram e continuam a produzir desigualdades e formas de exclusão atreladas ao binarismo do normal/anormal.

Sem desconsiderar, de forma alguma, a importância da acessibilidade, da capacitação de profissionais, e da elaboração de pedagogias com metodologias e recursos didáticos apropriados às necessidades de ensino-aprendizagem destes alunos, argumentamos que, na ótica de um currículo multiculturalista, potencializam-se, também, as noções de "política" e "cultura". Silva (1997), no artigo em que comenta o livro *Enforcing normalcy: disability, deafness and the body*, de Lennerd Davis, explicita que, muitas vezes, as pessoas com deficiência e a militância por seus direitos é esquecida pelos movimentos sociais, como se as problemáticas que envolvem a inclusão social destes sujeitos estivessem atreladas a um problema menor, uma fatalidade.

Para além disso, muitas vezes os grupos se organizariam de forma dividida para contestar o que o autor chama de "ordem corporal dominante". Silva (1997) chama atenção para o caso dos surdos, que configuram-se enquanto grupo cultural e linguístico, e argumenta que, embora outros grupos (como os cegos e as pessoas com Síndrome de Down, por exemplo) não reivindiquem a mesma lógica, todos são indivíduos estigmatizados enquanto anormais, enquanto corpos incapacitados. Assim, o autor defende a necessidade de união no que concerne ao enfrentamento "das formas pelas quais todos os grupos sociais que não correspondem as diversas dimensões da norma são definidos e construídos como inferiores e desviantes". (SILVA, 1997).

O currículo multicultural, conforme o texto de Silva (1997), possibilita pensar a inclusão e as políticas públicas que a envolvem de forma conectada a outras dimensões socioculturais. O sujeito da política de 2008 é também sujeito cultural, tem identidades culturais próprias que o atravessam, como qualquer indivíduo – foi sobretudo isso que quisemos ressaltar neste trabalho, algo que acreditamos que não se pode perder de vista, em meio a tantas preocupação na efetivação da inclusão escolar.

CONCLUSÃO:

Nesta trabalho problematizamos que o fato de haver no espaço da escola diferentes modos de ser aluno – ser homem ou mulher; ser negro, branco, indígena; ser heterossexual, LGBT; pertencer a uma ou outra religião, classe social; ser pessoa com deficiência, pessoa com TEA, pessoa com desenvolvimento típico, entre outras tantas múltiplas formas de ser que constroem os sujeitos – não implica, necessariamente, em um espaço de respeito. Pautamos que não se pode desconsiderar que estas diferenças são constituídas por discursos através dos quais operam mecanismos de poder, técnicas de normalização, de disciplinamento dos corpos, que hierarquizam os sujeitos e veiculam 'verdades' que priorizam determinados modos de ser em detrimento de outros.

O sujeito da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva não está atrelado a sua categoria fixada, ao contrário, são possíveis múltiplas formas de ser, pautadas em muitos atravessamentos socioculturais e políticos, para além dos discursos da deficiência que subjetivam estes indivíduos. Desta forma, pessoas com TEA não são todas iguais, assim como as com desenvolvimento típico também não o são; o mesmo ocorre com pessoas com deficiência intelectual, física,

entre outras questões que, historicamente, marcaram o corpo com uma dita ‘anormalidade’. Todos nós temos um conjunto diversificado de discursos, nos quais funcionam técnicas poder e de resistência, construindo-nos a todo instante. Assim, o currículo, na perspectiva multiculturalista e pós-estruturalista, pode potencializar esta discussão no contexto da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC; SEESP, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**. 2010.

LOBO

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A política e a epistemologia do corpo normalizado. Espaço Aberto, n.3, dez., p.3-15, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014. p.73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014. p.7-72.

ATUAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE MENTAL INFANTOJUVENIL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

Ana Paula Soares Gondim[1]
Nívia Tavares Pessoa[2]
Ana Cristina Silva Soares[3]

Agência Financiadora: PPSUS-CE/FUNCAP

Eixo temático: Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência (PCD)

Palavras-chave: Política da saúde. Criança. Adolescente. Educação.

Introdução: Este estudo parte de três premissas: Primeira premissa, publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em que se estabeleceu o direito de cidadania para crianças e adolescentes, principal marco orientador das novas políticas e ações a serem dirigidas à infância e adolescência. Segunda premissa, realização do Fórum Nacional de Saúde Mental Infantojuvenil que funcionou como espaço de articulação intersetorial e discussão permanente sobre o desenvolvimento da Política de Saúde Mental Infantojuvenil, com propósito de fortalecer a construção de políticas públicas integrando o campo da saúde mental e educação. Terceira premissa, realização das conferências nacionais, estaduais e municipais de saúde mental. Este estudo visa analisar a integração da saúde mental com a educação para crianças e adolescentes através das Conferências de Saúde Mental na esfera municipal e traz como pergunta de pesquisa: como se dá a articulação entre das políticas públicas de saúde mental infantojuvenil e a educação? Metodologia: Realizou-se uma pesquisa documental dos relatórios das Conferências Saúde Mental do município de Fortaleza-Ceará, ocorridas entre 1991 e 2015. Esses relatórios foram disponibilizados em formato eletrônico por meio do Conselho Municipal de Saúde. Para a análise da compreensão das diretrizes dos relatórios utilizou-se o método de análise de discurso. Resultados: Destacamos algumas diretrizes dos relatórios que revelam a recorrente vinculação da criança e do adolescente a alguma instituição, sendo a escola em todos os seus níveis de organização, da creche ao ensino profissionalizante, o ambiente mais citado como local para realização de intervenções. A diretriz “trabalhar junto às escolas (professores e alunos) do ensino fundamental e médio, no sentido de esclarecer sobre os transtornos mentais, detectando casos precocemente” (CMSMF, 2010). Em continuidade dessa diretriz, defende para a criança e o adolescente “a garantia do acesso aos serviços de atenção à saúde mental, incluindo o atendimento aos usuários de álcool e outras substâncias psicoativas, além da realização de oficinas de treinamento em saúde mental, prevenção ao uso de drogas e orientação psicopedagógica” (CMSMF, 2001). Discussão: Por um lado, percebe-se a ênfase para o papel social da criança e do adolescente como “aluno”. Por outro lado, percebe-se a introdução do discurso médico no ambiente escolar, buscando as disfunções neurológicas ligadas ao desenvolvimento

[1] Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, anapaulasgondim@ufc.br
[2] Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, nivia_tavares@yahoo.com.br
[3] Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, Ceará, acsilvasoares@gmail.com

do sistema nervoso e nos transtornos mentais e comportamentais explicações para o fracasso escolar. A tendência à institucionalização e à medicalização da criança é reconhecida como fato histórico persistente, particularmente no âmbito do município. Os direitos das crianças e dos adolescentes parecem não ter sido totalmente incorporados pelas políticas públicas, seja pela visão ainda limitada sobre a criança e o adolescente, posto que ainda não são reconhecidos amplamente como sujeitos de direito e nem os percebem como protagonistas do seu processo de cuidado. Seja pela dificuldade de elaborar ações mais abrangentes que incorporem para além de uma abordagem meramente biológica, centrada na doença e no uso de medicamentos. Conclusões: Por fim, apesar dos avanços históricos identificados percebe-se que a criança ainda tem pouca visibilidade no cenário das políticas públicas, particularmente no campo da saúde mental municipal, assim como, observou-se as dificuldades em implementar políticas e práticas capazes de assegurar seus direitos básicos de cidadania particularmente no contexto da saúde e da educação.

INTRODUÇÃO:

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, realizada pela ONU, em 1989, da qual o Brasil foi signatário, sintetizou um novo paradigma para interpretar a situação da infância na sociedade ao afirmar “criança” como sujeito e cidadão de plenos direitos5. O Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, que estabeleceu direitos de cidadania para crianças e adolescentes e alterou a condição jurídica anterior de “menores” para a de sujeitos de direitos, sendo o principal marco orientador das novas políticas e ações a serem dirigidas à infância e adolescência.

Em 1992, a realização da II Conferência Nacional de Saúde Mental traz em seu relatório as premissas gerais do modo psicossocial para os tratamentos psíquicos da Saúde Coletiva e a criação de uma Comissão Nacional de Saúde Mental. Porém, quase 10 anos depois, em 2001, é que se realiza a III Conferência Nacional de Saúde Mental, efetivada na Lei n.º 10.216, que institui a Política Nacional de Saúde Mental.

No âmbito infantojuvenil, em 2004, foi instituído o Fórum Nacional de Saúde Mental Infantojuvenil, com o objetivo de funcionar como espaço de articulação intersetorial e discussão permanente sobre o desenvolvimento da Política de Saúde Mental Infantojuvenil (BRASIL, 2004). Entre 2005 e 2012 o Fórum realizou um total de nove reuniões temáticas, que produziram três recomendações: qualificar as discussões e fortalecer a construção de políticas públicas, realizar articulações entre os trabalhadores, gestores e usuários da saúde mental e da justiça e desenvolver estratégias de cuidado em rede.

Dessa forma é nítida a importância do papel das conferências nacionais no desenvolvimento das Políticas de Saúde Mental e mais especificamente suas contribuições no campo da Saúde Mental Infantojuvenil. Apesar dos esforços empreendidos para a efetivação de uma Política de Saúde Mental Infantojuvenil em nível nacional pouco se conhece sobre os desdobramentos dessas iniciativas nas esferas estadual ou municipal.

Este estudo visa analisar a integração da saúde mental com a educação para crianças e adolescentes através das Conferências de Saúde Mental na esfera municipal e traz como pergunta de pesquisa: como se dá a articulação entre das políticas públicas de saúde mental infantojuvenil e a educação?

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa documental dos relatórios das Conferências Saúde Mental do município de Fortaleza-Ceará, ocorridas entre 1991 e 2015. Esses relatórios foram disponibilizados em formato eletrônico por meio do Conselho Municipal de Saúde.

Realizou uma análise de discurso referido por Orlandi (2001). Foram utilizados os códigos Conferência Municipal de Saúde de Fortaleza (CMSF, ano) e Conferência Municipal de Saúde Mental de Fortaleza (CMSMF, ano). As categorias analíticas: a) as abordagens sobre "criança", "adolescente" e "saúde mental" b) a contextualização política para a realização das conferências c) as ideias mais recorrentes sobre a saúde mental infantojuvenil.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Das nove conferências realizadas no município de Fortaleza (CE) no período de 1991 a 2015, três das conferências de saúde e duas das conferências de saúde mental apresentavam propostas sobre saúde mental infantojuvenil, compondo um corpus de análise de vinte e quatro diretrizes.

Destacamos que algumas diretrizes dos relatórios revelam a recorrente vinculação da criança e do adolescente a alguma instituição, sendo a escola em todos os seus níveis de organização, da creche ao ensino profissionalizante, o ambiente mais citado como local para realização de intervenções.

A diretriz "*trabalhar junto às escolas (professores e alunos) do ensino fundamental e médio, no sentido de esclarecer sobre os transtornos mentais, detectando casos precocemente*" (CMSMF, 2010). Em continuidade dessa diretriz, defende para a criança e o adolescente "*a garantia do acesso aos serviços de atenção à saúde mental, incluindo o atendimento aos usuários de álcool e outras substâncias psicoativas, além da realização de oficinas de treinamento em saúde mental, prevenção ao uso de drogas e orientação psicopedagógica*" (CMSMF, 2001).

Por um lado, percebe-se a ênfase para o papel social da criança e do adolescente como "*aluno*". Por outro lado, percebe-se a introdução do discurso médico no ambiente escolar, buscando as disfunções neurológicas ligadas ao desenvolvimento do sistema nervoso e nos transtornos mentais e comportamentais explicações para o fracasso escolar. A tendência à institucionalização e à medicalização da criança é reconhecida como fato histórico persistente, particularmente no âmbito do município.

Os direitos das crianças e dos adolescentes parecem não ter sido totalmente incorporados pelas políticas públicas, seja pela visão ainda limitada sobre a criança e o adolescente, posto que ainda não são reconhecidos amplamente como sujeitos de direito e nem os percebem como protagonistas do seu processo de cuidado. Seja pela dificuldade de elaborar ações mais abrangentes que incorporem para além de uma abordagem meramente biológica, centrada na doença e no uso de medicamentos.

CONCLUSÃO:

Por fim, apesar dos avanços históricos identificados percebe-se que a criança ainda tem pouca visibilidade no cenário das políticas públicas, particularmente no campo da saúde mental municipal, assim como, observou-se as dificuldades em implementar

políticas e práticas capazes de assegurar seus direitos básicos de cidadania particularmente no contexto da saúde e da educação

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n. 1.608, de 03/08/2004. Constitui Fórum Nacional sobre Saúde Mental de Crianças e Adolescentes. Brasília: Diário Oficial da União. 2004.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE.

BRASIL. Ministério da Saúde. Atenção psicossocial a crianças e adolescentes no SUS: tecendo redes para garantir direitos / Ministério da Saúde, Conselho Nacional do Ministério Público. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

COUTO, Maria Cristina Ventura. Por uma política pública de saúde mental para crianças e adolescentes. A criança e a saúde mental: enlaces entre a clínica e a política. Belo Horizonte: Autêntica, p. 61-72, 2004.

COUTO, Maria Cristina Ventura; DUARTE, Cristiane S.; DELGADO, Pedro Gabriel Godinho. A saúde mental infantil na Saúde Pública brasileira: situação atual e desafios; Child mental health and Public Health in Brazil: current situation and challenges. **Rev bras psiquiatr**, v. 30, n. 4, p. 390-8, 2008.

COUTO, Maria Cristina Ventura; DELGADO, Pedro Gabriel Godinho. Crianças e adolescentes na agenda política da saúde mental brasileira: inclusão tardia, desafios atuais. **Psicologia clínica**, v. 27, n. 1, 2015.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos. Pontes, 2001.

A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Andréia Domingues Bitencourte [1]
Jéssica Bitencourte [2]
Maximira Rockemback da Porciuncula [3]
Clarissa Berdete Bilhalva [4]
Rita de Cássia Morem Cóssio Rodriguez [5]
Maria Teresa Duarte Nogueira [6]

Eixo temático: Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência (PCD)

Palavras-chave: Legislação. Direito. Inclusão.

INTRODUÇÃO

Ao abordarmos as temáticas inclusivas, precisamos perpassar pelas Políticas Públicas que corroboram com a Inclusão nos mais variados campos, seja na Educação, na Saúde, no Mercado de Trabalho e nos demais campos que contemplam o exercício pleno da cidadania, principalmente das Pessoas com Deficiência (PCD).

Por isso, entendemos ser necessário, compilarmos algumas legislações que versam sobre os direitos das PCD de forma ampla, com o objetivo de compreendermos como iniciaram as primeiras legislações inclusivas, como desenvolveram-se ao longo do tempo, quais foram os avanços e os retrocessos, e como estão atualmente.

Iniciaremos analisando as legislações a partir do ano de 1854 perpassando pelas demais legislações e por fim, destacaremos o recente Decreto 9759/2019 que extingue o CONADE (Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência).

Legislações inclusivas

Nesse parágrafo vamos citar algumas legislações que fundamentam os Direitos das Pessoas com Deficiências e a evolução dessas legislações até os dias atuais, como citado no Item II da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2010, p. 11-17):

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro, lembrando que o direito à educação das Pessoas com Deficiência já estava previsto desde a primeira constituição do Brasil em 1824.

[1] Pedagoga. Mestranda do PPGECM da UFPel – deiabitencourte@gmail.com.
[2] Enfermeira. Especialista em Saúde Pública com ênfase em Saúde da Família – jessica.bitencourte@gmail.com.
[3] Pedagoga e Neuropsicopedagoga. Integrante do NEPCA UFPel. – maxrp53@gmail.com.
[4] Graduada em Psicologia pela UFPel – clarissabilhalva@gmail.com.
[5] Pós-Doutora em Educação pela UM/PT. Docente da UFPel – rita.cossio@gmail.com.
[6] Psicóloga. Doutora em Ciências. Docente da UFPel. – mtdnogueira@gmail.com.

No início do século XX foi fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos "excepcionais" à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

Em 1971 a Lei nº 5.692 que altera a LDBEN de 1961, ao definir "tratamento especial" para os alunos com "deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados", não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Logo em seguida, a Constituição Federal de 1988 promover o "bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, determinar que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino", na época inovador ao assegurar os direitos e deveres das crianças e dos adolescentes, reconhecendo-os como cidadãos de direito.

Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da Educação Inclusiva.

Em 1991 a Lei 8213 que regulamenta os Planos de Benefícios da Previdência Social no seu art.93 prevê cotas para as Pessoas com Deficiência nas Empresas com 100 ou mais funcionários, para preenchimento de 2 a 5% de seus cargos com funcionários reabilitados, ou PCD, com proporções específicas, conforme disposição legal, na proporção de até 200 empregados = 2%, de 201 a 500 empregados = 3%, de 501 a 1.000 empregados = 4% e acima de 1.001 empregados = 5%.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de "integração instrucional" que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais" (p.19).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingirem o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Em 1999, o Decreto nº 3.298 regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que "o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana".

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas.

Os resultados do Censo/2000, mostraram que 24,6 milhões de pessoas, ou 14,5% da população total, apresentam alguma incapacidade ou deficiência.

Ainda no ano de 2001 a Lei 10216 que dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental.

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, definindo prioridades determinadas nos Parágrafos 1º e 2º.

Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, é desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, conforme o (Art.24).

Para a implementação do PDE é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência das PCD no ensino regular, seguido do Decreto 6571/2008 que dispõe sobre atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, reforçado pelo Decreto 6253/2007 e em seguida pelo Decreto 7611/11 que garante a dupla matrícula, ou seja o direito da PCD de frequentar a escola regular e o AEE, nessa mesma proposta o MEC esclarece quem é o público alvo da Educação Especial (alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação).

Em 2011 o Decreto 7611 revoga o decreto Nº 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial.

Os rumos da Educação Especial e Inclusiva foram definidos pela Secretaria de Educação Especial (Seesp), do Ministério da Educação (MEC) até 2011, atualmente a pasta está vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Em 2014, através da Lei 13005 é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), a meta que trata do tema no atual PNE. Sua redação é "Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados".

Em 2015 a Lei 13146 promulga a Lei Brasileira de Inclusão, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Atualmente, o MEC vem fazendo um esforço para reformar a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que é de 2008. O texto proposto ainda enfrenta forte oposição de alguns grupos de docentes que tratam do assunto, pois a nova redação voltaria a estimular a volta da separação das pessoas com deficiência.

Durante a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a disputa deu-se pela retirada do texto introdutório de detalhamentos sobre a educação inclusiva. Além disso, o documento cita a necessidade de uma "diferenciação curricular", o que é repudiado por especialistas, por ser uma forma de discriminação.

Antes disso, durante a tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE), que traça 20 metas para o país cumprir em dez anos, a principal polêmica ocorreu por conta da possibilidade de as crianças e jovens com deficiência serem matriculadas em escolas especiais e não obrigatoriamente na rede regular de ensino e na redação final da meta, aprovada em 2014, essa opção foi mantida, levando as Organizações especializadas no tema a afirmarem que o texto do PNE fere tratados internacionais assinados pelo Brasil.

Em 2019 temos a aprovação recente do Decreto 9759/2019 que extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, onde, dentre eles está o CONADE (Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência) que será extinto conforme o art. 5º do mesmo decreto até 28/06/2019, exceto se houver proposta de recriação conforme disposto no art. 7º do mesmo decreto.

Acredito que com esse capítulo "Legislações Inclusivas", tenhamos conseguido compilar grande parte das legislações que abordam e orientam as Políticas Públicas e Educacionais para o atendimento da PCD, podendo assim, orientar e fundamentar a continuidade e o debate ao longo desse estudo.

METODOLOGIA

Este estudo tem como base uma Pesquisa Bibliográfica (GIL 2002, p.44), por se tratar da análise de diversas legislações que fundamentam os Direitos das PCD´s e a Inclusão dessas na sala de aula comum, trazendo um panorama de como as legislações tramitaram desde o ano de 1854 até os dias atuais.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica (GIL 2002, p.45) é que essa reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Neste contexto, a investigação propôs uma revisão bibliográfica abordando grande parte das legislações que fundamentam os direitos das pessoas com deficiência (PCD), descrevendo legislações e teorias que corroboram para a Educação Inclusiva, e por fim a descrição (GIL 2002, p.42) através da observação sistemática das legislações, dos avanços e retrocessos evidenciados, e suas influências atuais, seja na escola ou na sociedade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esse estudo bibliográfico visa colaborar e contribuir com o aprimoramento das nossas percepções sobre as legislações e as Políticas Públicas vigentes.

Possibilita um estudo, a partir do compilamento de algumas legislações Inclusivas e sobre os Direitos das PCD´s, contribuindo para orientar e nortear os profissionais das mais diversas áreas e Instituições nas suas práticas diárias, procurando integrar as PCD na coletividade e buscando minimizar as dificuldades diárias, seja na saúde, na educação, no mercado de trabalho ou ainda na mais básica das acessibilidades.

Podemos perceber que as legislações inclusivas foram adequando-se as necessidades das PCD e integrando-as na sociedade, somando-se as Políticas Públicas construídas mundialmente, como a Declaração de Salamanca em 1990.

No momento atual, ainda não vimos retroação nas legislações Inclusivas, no entanto se faz necessário destacarmos o Decreto 9759/2019 que extingui o CONADE (Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência), atualmente até o site do referido Conselho encontra-se fora do ar, embora não tenha havido discussões nas mídias sobre a sua extinção, certamente não houve proposta de recriação dentro dos prazos estipulados.

CONCLUSÃO

Baseado nas inúmeras legislações que fundamentam os Direitos das Pessoas com Deficiência se faz necessário, atualmente, discutirmos esses direitos, numa perspectiva atual e transformadora, voltada para a diversidade, para a dinâmica de compreender as diferenças e as diversas possibilidades de atuação das PCD na sociedade, permitindo a participação de todos.

O fator decisivo para o sucesso de uma proposta inclusiva é o envolvimento de toda a comunidade no atendimento e na construção de práticas efetivamente inclusivas, propondo e compartilhando sugestões, executando e promovendo ações que alavanquem o processo de inclusão e de pertencimento de todos na sociedade, seja através da promoção de acessibilidade, seja, na socialização promovendo atitudes autônomas e inclusivas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Marcos políticos-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/Secretaria de Educação Especial. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192. Acesso em 18/11/2018.

BRASIL. Experiências educacionais inclusivas – Programa Educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006 (b).

BRASIL. MEC. Política Nacional de Educação para Todos. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 01/05/2019.

GIL. Antonio Carlos, 1946 – Como elaborar projetos de pesquisa/Antonio Carlos Gil. - 4.ed.-São Paulo: Atlas, 2002.

ATRIBUIÇÕES E FUNCIONALIDADES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE

Andréia Domingues Bitencourte [1]
Jéssica Bitencourte [2]
Maximira Rockemback da Porciuncula [3]
Clarissa Berdete Bilhalva [4]
Rita de Cássia Morem Cóssio Rodriguez [5]
Maria Teresa Duarte Nogueira [6]

Eixo temático: Atendimento Educacional Especializado - AEE

Palavras-chave: Público-alvo. Professor Especializado. Sala de Recursos.

INTRODUÇÃO

Esse estudo busca referenciar as atribuições e funcionalidades do Atendimento Educacional Especializado, atualmente bastante presente em boa parte das escolas, mas que ainda encontra alguns entraves, pois nem sempre há os esclarecimentos suficientes sobre sua estrutura, quais são os profissionais indicados para prestar esse atendimento e qual é o público-alvo dessas salas.

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, amparada na legislação vigente, tem como princípio não só a presença do aluno com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades\Superdotação em sala de aula comum, mas também o oferecimento de recursos, estratégias, currículos e apoios necessários que viabilizem as aprendizagens e a superação de barreiras para sua inclusão social e educacional, dentre esses apoios, destaca-se o Atendimento Educacional Especializado, apontado como serviço essencial para a Educação Inclusiva.

Corroborando com os objetivos desse estudo, também discorreremos sobre como essas salas são propostas, quais os equipamentos são previstos e quais são os profissionais habilitados para o AEE.

O surgimento do AEE e as Legislações que fundamentam a Formação Docente e o Atendimento Educacional Especializado

O primeiro serviço de Atendimento Educacional Especializado foi criado no ano de 1945 por Helena Antipoff, com a finalidade de atender às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, que funcionava em anexo ao Instituto Pestalozzi, fundado em 1926.

No entanto, somente no ano de 1961, o Atendimento Educacional às pessoas com deficiência passou a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos "excepcionais" à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino, sendo alterado pela Lei nº. 5.692/71 que define "tratamento especial" para os alunos com "deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados", não promovendo a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

No ano de 1988 a Constituição Federal no seu artigo 208 garante como dever do Estado, a oferta do Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Amparada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, que assegura as políticas públicas, direitos e deveres das crianças e dos adolescentes e reconhece-os como cidadãos de direito.

Em 2001 a Lei 10172 – Plano Nacional de Educação destaca a "construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana", estabelecendo objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. Esse mesmo Plano aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes do ensino regular, déficit na formação docente, na acessibilidade física e no Atendimento Educacional Especializado.

As Resoluções CNE/CP nº 2/2001 e nº 1/2002, estabeleceram Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e Superior voltada à diversidade e transversalidade, contextualizando-o com os professores de AEE (Atendimento Educacional Especializado) e contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Portaria 2678/02 do MEC implanta os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) e aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino.

Seguida da Lei nº 10.436/02 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento "O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular", com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas de ensino regular

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.

Para a implementação do PDE é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas, reforçado pelo Decreto 6253/2007 e em seguida pelo Decreto 7611/11 que garante a dupla matrícula, ou seja, o direito de frequentar a escola regular e o AEE.

O Decreto 6571/2008 dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica e o define como "o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular", obrigando a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade, conforme descrito no Art 1º .

Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola, embasado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e esclarece quem é o público alvo da Educação Especial (alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação).

A resolução nº.4/2009 do CNE/CEB tem por foco orientar o estabelecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas comuns. A resolução do CNE serve de orientação para os sistemas de ensino cumprirem o Decreto Nº 6.571.

Conforme citado nos Marcos Político-legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2010, p. 15) em 2004 o Ministério Público Federal, já havia publicado o texto que institui "O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular", com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular".

Em 2011 o Decreto 7611 revoga o decreto Nº 6.571/2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial. Entre elas, determina que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis (desde a Pré-Escola até o Ensino Superior), que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência.

Atribuições e Especificidades das Salas de AEE

Com base nos ajustes legais, como vimos no capítulo anterior, os quais produziram alterações nas diretrizes e nas políticas educacionais para a Educação Inclusiva, fundamentando-se nos princípios de igualdade de oportunidades e promovendo as mudanças necessárias para o fazer pedagógico e para o atendimento inclusivo das PCD.

As salas de AEE asseguradas pelo Decreto 7611/2011 passam a vigorar como salas de recursos multifuncionais, podendo ser organizadas preferencialmente nas escolas comuns e em centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Tendo como condição para utilização o disposto no Decreto 5296/2004, como segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliário e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por qualquer PCD ou com mobilidade reduzida.

O Inciso II, esclarece que barreiras são qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação.

As salas de AEE constituem-se ainda de ambientes dotados de equipamentos mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos especializados para o auxílio pedagógico e de acessibilidade, dispondo de materiais adaptados e recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva, e assessorada por professor com formação inicial que o habilite para a docência e formação específica para a Educação Especial, ou seja,

especialista em Educação Especial, visando o atendimento efetivo às NEE dos alunos inclusos na rede regular.

As salas de recursos multifuncionais apresentam-se em dois tipos (I e II) e são constituídas segundo o MEC e a Nota Técnica 11/2010.

Sendo assim, para falarmos de AEE e de Escola Comum Inclusiva, precisamos nos reportar a construção de uma rede de suportes, uma rede de apoio envolvendo profissionais capacitados em Educação Especial, além de profissionais de outras áreas que em parceria, darão auxilio ao professor em relação às especificidades de cada aluno, e ainda priorizando as questões de norteamento do trabalho pedagógico, acompanhando as mudanças sociais e oportunizando igualdade para todos os alunos do sistema educacional.

É preciso haver proximidade entre os professores da sala de aula comum e os professores das salas de recursos, bem como com os demais profissionais, com o objetivo de respeitar as características dos alunos com deficiência, de interagir com eles, favorecendo então, as relações sociais e os laços afetivos, reforçando a construção da autoestima e do pertencimento ao ambiente escolar. Ao estar comprometido com o aluno, o professor encontra estratégias ativas, interativas e dialógicas e adapta suas aulas e suas metodologias às particularidades de cada aluno, compreendendo o ritmo e as habilidades de cada um, frente ao processo de ensino e aprendizagem.

Os professores da sala regular ou da sala de recursos multifuncional (AEE) podem e devem criar materiais específicos, elaborados a partir das demandas e das especificidades de cada aluno. Recursos e materiais esses que podem ser simples, mas de alta funcionalidade para o processo de ensino e aprendizagem.

METODOLOGIA

Este estudo tem como base uma Pesquisa Bibliográfica (GIL 2002, p.44), por propor-se a análise de diversas legislações que orientam a criação, a estrutura, o funcionamento e a funcionalidade das Salas de Recursos Multifuncionais, ou seja, que fundamentam as atribuições do Atendimento Educacional Especializado.

Perpassa por estudos do Decreto que as criou e estende-se ao atendimento como temos hoje, um suporte aos professores das Salas Regulares, mas também um suporte essencial para que as Pessoas com Deficiências (PCD) possam sentir-se integradas a coletividade com a garantia de seus direitos.

Inicialmente, realizamos uma revisão bibliográfica abordando algumas das legislações que fundamentaram a criação das Salas de Recursos Multifuncionais, perpassando pelos profissionais habilitados, pelas atribuições e funcionalidades, analisando-as de forma descritiva (GIL 2002, p.42) através da observação sistemática das legislações e da inclusão com seus avanços, impasses e sua influência no dia-a-dia, seja no desenvolvimento autônomo da PCD, seja no ambiente escolar ou ainda, analisando os impactos na sociedade, tornando-a mais inclusiva.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esse estudo bibliográfico visa colaborar e contribuir com o aprimoramento das nossas percepções sobre as legislações e as Políticas Públicas vigentes, no que tange as Salas de Atendimento Educacional Especializado, possibilitando um estudo, a partir da análise de algumas legislações Inclusivas e discorrendo sobre as atribuições, os profissionais e o público alvo das salas de recursos multifuncionais.

Faz-se necessário, analisar algumas legislações Inclusivas a fim de contribuir com os profissionais das mais diversas áreas e Instituições nas suas práticas diárias e demais normativas Inclusivas, procurando integrar as PCD na coletividade e buscando minimizar as dificuldades diárias da Inclusão na escola comum, através do entrelaçamentos das legislações, dos professores da sala comum e dos professores das salas de recursos, formando uma rede de inclusão para os alunos público-alvo desse atendimento.

CONCLUSÃO

Embora, embasados pelas inúmeras legislações que fundamentam os Direitos das Pessoas com Deficiência ao AEE, se faz necessário discutirmos esses direitos, numa perspectiva atual e transformadora, voltada para a diversidade, para a dinâmica de compreender as diferenças e as diversas possibilidades de atuação das PCD na sociedade, permitindo a participação de todos.

O fator decisivo para o sucesso de uma proposta inclusiva é o envolvimento de toda a comunidade no atendimento e na construção de práticas efetivamente inclusivas, propondo e compartilhando sugestões, executando e promovendo ações que alavanquem o processo de inclusão e de pertencimento de todos na sociedade, seja através da promoção de acessibilidade arquitetônica, ou seja, na socialização promovendo atitudes autônomas e inclusivas, seja através de redes de apoio e informação, fortalecendo a troca de experiências e o melhor conhecimento das especificidades de cada aluno na sua individualidade.

Sendo assim, para falarmos de AEE e de Escola Regular Inclusiva, é preciso haver proximidade entre os professores da sala de aula regular e os professores das salas de recursos, bem como com os demais profissionais, com o objetivo de respeitar as características dos alunos com deficiência, de interagir com eles, favorecendo então, as relações sociais e os laços afetivos, reforçando a construção da autoestima e do pertencimento ao ambiente escolar. Ao estar comprometido com o aluno, o professor encontra estratégias ativas, interativas e dialógicas e adapta suas aulas e suas metodologias às particularidades de cada aluno, compreendendo o ritmo e as habilidades de cada um, frente ao processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Marcos Político-legais da Educação Inclusiva. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192. Acesso em 08/05/2019.

GIL. Antonio Carlos, 1946 – Como elaborar projetos de pesquisa/Antonio Carlos Gil. - 4.ed.-São Paulo: Atlas, 2002.

PRODUÇÃO DE RECURSOS E MATERIAIS ACESSÍVEIS: UMA ALTERNATIVA PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andréia Maria Amaral Silveira [1]
Stella Conceição Mendonça Maciel Ibañez[2]
Valéria Urdangarin Borba[3]

Eixo temático: 07- Intervenção Precoce para pessoas com deficiência e/ou TEA
Palavras chave: Acessibilidade. Recursos. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

As emoções ocupam papel fundamental no processo de aprendizagem e somente em um clima de segurança afetiva à cognição será favorecida, antes do desenvolvimento do intelecto é necessário priorizar as funções afetivas e sociais. Ao pensarmos na educação infantil entende-se que é um momento rico para o desenvolvimento integral da criança, sendo responsabilidade da parceria entre família e escola.

Este estudo tem como objetivo detectar a necessidade de recursos e estratégias como forma de facilitar a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), garantindo seu acesso ao currículo desenvolvido com a turma. Neste sentido é preciso considerar e propiciar momentos de escuta à família que por conhecer a criança, em outros contextos, fornece dicas que subsidiam as escolhas de materiais.

Por fim, acredita-se que o uso de recursos e materiais acessíveis é uma alternativa para a inclusão de crianças com TEA na educação infantil, especialmente, por termos a produção dos mesmos como condição de respeito ao sujeito que, deste modo, tem condições de acessibilidade e participação nas

[1] IUNIPAMPA e deia.andreia24@gmail.com
[2] UNIPAMPA e stella.maciel@hotmail.com
[3] UNIPAMPA e valeriauborba@hotmail.com

atividades, favorecendo a construção de sua autonomia e independência conforme a faixa etária.

Diante do desafio de receber uma criança com TEA, em nossas salas de aula, muitos questionamentos surgem e na busca por respostas as indagações, caminhos vão sendo traçados. Se cada um é um então, é preciso ir avaliando e (re) avaliando as estratégias pensadas para que, de fato, possam dar conta de que haja aprendizagem nos diferentes espaços frequentados pela criança. Afinal, aprender é o maior legado que pode ser deixado e com este ato transformações pessoais e sociais podem ser construídas.

Em algumas situações, por melhor organizado o ambiente e o planejamento diário ainda, incorremos em comportamentos, aparentemente, inexplicáveis por parte da criança; atitudes que demonstram birra ou até mesmo ansiedade. Nestas situações é importante manter a calma e, simultaneamente, chamar a atenção da criança, em outras situações, permitir que busque refúgio em um cantinho a fim de que possa se reorganizar. Importante salientar que, tais ações, em muitas circunstâncias decorrem da alta carga sensorial a que foi exposta.

Segundo Momo (2012, p. 30), “nos diz que são comuns às buscas por sensações; porém, em alguns casos, depois de segundos de exposição, manifestam desconforto ou reatividade alterada”. O ideal seria que nos diferentes ambientes frequentados pelas crianças no espectro do autismo houvesse um cantinho da calma e espaços sensoriais esperando-as para que pudessem desfrutar melhor de todos os recintos.

Na escola é importante elaborar, em colaboração com a família, um perfil de cada criança no TEA, contendo informações que possam auxiliar, em momentos de desorganização. Do mesmo modo é importante conhecer a rotina da família, considerando que para muitas crianças com autismo, a antecipação do por vir permite-lhes aceitar as modificações, principalmente, porque

> “quando obrigadas a transitar, reagem negativamente com birras, comportamentos heteroagressivos (morder, arranhar, dar pontapés,

> etc) e autoagressivos (bater com a cabeça, morder-se, bater nela própria). Este tipo de reação melhora quando são preparadas antecipadamente para a mudança".(Lima, 2012, p. 5)

Assim, a rotina tem importante função para crianças com autismo, é o que lhes dá a sensação de segurança e previsibilidade. Na sala de aula, na organização das atividades didáticas pode-se dispor de um quadro, contendo tudo o que está previsto para o dia, pois, deste modo, a criança sabe com antecedência o que vai ocorrer.

Para Carvalho (2016), "Toda a intervenção, quer decorra em casa da família, num contexto educativo ou noutro contexto, quer envolva os pais, a ama, a educadora ou outro cuidador significativo, pode e deve desenvolver-se segundo uma perspectiva centrada na família". (p.65). Por isso, durante a realização dos encontros com os pais, é importante realizar um levantamento sobre a criança, das coisas que gosta, as que a deixam triste, o que consegue fazer sozinha e, principalmente, as habilidades comunicacionais que possui. Bonotto (2015), nos diz que: "No autismo, pode haver ainda dificuldades quanto à compreensão dos significados e ao uso adequado da linguagem no contexto social. Assim, tanto a expressão quanto à compreensão da fala, impõe desafios às pessoas autistas"(p.66).. Comunicar seus desejos e vontades é um ato social, isto é, traz a possibilidade de interação com o outro.

Sabe-se que crianças com autismo, independente da idade cronológica, podem apresentar diferentes necessidades na exploração dos materiais assim, podemos encontrar crianças que precisam dos objetos reais, enquanto outros vão conseguir identificar fotos ou ainda pictogramas ou até mesmo, a palavra escrita. Diante dessa diversificação é importante verificar a fase em que se encontra a criança. Fonseca (2014, p. 61) "de acordo com o processo da aquisição das habilidades cognitivas e psicomotoras, pretendemos imaginar níveis de trabalho a fim de oferecer ao educador um caminho mais direto na avaliação, preparo de materiais e ensino de habilidades", portanto, na

construção de um recurso é preciso considerar para quem se destina, qual o objetivo do mesmo e que tipo de material deverá ser usado.

METODOLOGIA

Na investigação sobre a necessidade e definição dos recursos e materiais acessíveis foi realizado um recorte de uma pesquisa que se desenvolve na EMEI Marianinha Lopes no município de Bagé, intitulado de “Intervenção precoce com crianças que apresentam transtornos do espectro do autismo: uma proposta luso-brasileira”, onde são acompanhadas as famílias, a escola e os alunos com TEA. Trata-se de sete (07) famílias, sete (07) professoras e oito (08) alunos, pois temos gêmeos como parte do escopo.

A metodologia utilizada consistiu em uma abordagem qualitativa e quantitativa, a primeira com a utilização de estudo de caso e a segunda, a estatística descritiva e inferencial. Todo o processo perpassado e dividido em etapas constituídas pelo estudo teórico-prático, aplicação dos instrumentos e a construção do Plano de Intervenção. De posse do Plano Individualizado de Apoio a Família (PIAF) com os objetivos e metas para cada criança e a definição das estratégias e os responsáveis pelas ações elencadas, foram elaborados os recursos, priorizando sempre as necessidades, possibilidades e expectativas para cada criança.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base na análise dos casos estudados chegamos as seguintes conclusões: dos oito (08) alunos participantes, cinco (05) são filhos únicos; três (03) apresentam seletividade alimentar, enquanto um (01) já apresentou; o sono é fonte de preocupação para uma família enquanto a desorganização com gritos, choros, se jogar ao chão é unanimidade, principalmente, nas atividades em que tenham que sair, em especial, nos supermercados e nas lojas. A grande preocupação dos pais é relacionada à comunicação, pois uma (01) criança é não

verbal, três (03) estão na fase dos balbucios e dois (02) possuem predileção pelo inglês. Três crianças ainda não possuem diagnostico fechado de TEA, um (01) teve aos 23 meses e os demais em torno dos quatro (04) anos; um (01) dos alunos possui síndrome down. Sobre as áreas de interesse apenas um (01) tem como foco as letras e os números, aluno do pré I; os demais têm nos personagens Peppa, Galinha Pintadinha, Chaves, Dinossauros e Super-heróis o seu foco atencional. Como alternativa, buscou-se a elaboração de atividades estruturadas e, como consequência, a criação dos recursos acessíveis tanto para o uso em sala de aula como na família. Salienta-se que os mesmos foram pensados nas especificidades de cada aluno

CONCLUSÃO

Com a realização do estudo concluiu-se que para haver condições de aprendizagens, a elaboração dos recursos acessíveis foi fundamental, pois permitiu às crianças uma melhor compreensão das atividades, bem como, sua articulação com seus pares, facilitando assim, o acesso aos conhecimentos. Por outro lado, em suas casas, à medida que usavam os materiais houve um empoderamento dos pais que puderam vivenciar, na prática, suas ideias em ação, pois é importante destacar que muitos dos recursos confeccionados foram pensados após a conversa com os responsáveis. Importante o relato das professoras que mencionam a relevância dos recursos para toda a turma com ênfase no trabalho envolvendo as rotinas que permitiu a organização e para muitos foi a permissão para aceitar a troca dos espaços, indo e retornando para a sala de aula,

REFERÊNCIAS

BONOTTO, Renata Costa Sá. **Autismo e Comunicação Alternativa.** São Leopoldo: Oikos, 2015.

CARVALHO, Leonor. **Práticas Recomendadas Em Intervenção Precoce Na Infância**: Um Guia Para Profissionais [et al] 1ª. ed. Coimbra, Associação Nacional de Intervenção Precoce, 2016.

FONSECA, Maria Elisa Granchi; Ciola, Juliana de Cássia Baptistella. **Vejo e aprendo:** fundamentos do programa TEACCH: o ensino estruturado para pessoas com autismo. 1.ed. Ribeirão Preto, SP: Book Toy, 2014.

LIMA, Cláudia Bandeira de. **PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO:** MANUAL PRÁTICO DE INTERVENÇÃO. 2ª Edição Revista, Lisboa, 2012, Lidel – Edições Técnicas, Lda

MOMO, Aline Rodrigues Bueno; Silvestre, Claudia; Graciani, Zodja. **Atividades Sensoriais:** na clínica, na escola, em casa. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2012.

CONTRIBUIÇÕES DE ESTRATÉGIAS ANCORADAS NA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.

Andréia Texeira Leão[1]
Síglia Pimentel Höher Camargo[2]

Eixo temático: Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Palavras-chave: Autorregulação. Estratégias. Transtorno do Espectro Autista. Atendimento Educacional Especializado.

INTRODUÇÃO:

A autorregulação é um processo intencional do indivíduo que transforma suas habilidades mentais em competências (ZIMMERMAN, 2013). Esse processo implica na mobilização de comportamentos do estudante para definir objetivos. Em função destes planejar e executar tarefas, avaliando seu próprio desempenho e verificando se os objetivos foram alcançados.

Por meio dessa lógica do processo de autorregulação, o uso de estratégias pode ser favorável para a autonomia e participação dos alunos, pois servem como um guia que possibilita a organização e o processamento de informações. Implica também em desafiar o aluno a realizar escolhas e tomar decisões, ao pensar sobre a estratégia que irá utilizar na realização das tarefas.

O uso de estratégias não significa adotar técnicas de estudo, uma vez que exige do estudante um envolvimento maior ao realizar ações intencionais (VEIGA SIMÂO, 2004). Em função do objetivo que pretende alcançar, o estudante ao utilizar estratégias é capaz de ajustar seu comportamento conforme as circunstâncias da própria tarefa ou da solicitação do professor (VEIGA SIMÃO, 2002).

Essas práticas podem ser exploradas no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma vez que este é um serviço da Educação Especial, que busca o desenvolvimento de habilidades e potencialidades dos alunos com deficiência, numa perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que são público alvo do AEE, apresentam uma díade de comprometimentos referente à comunicação/interação e comportamento (DSM5, 2014), o que pode dificultar sua inclusão nos espaços sociais, por geralmente, apresentarem dificuldades para demonstrar iniciativas, foco de interesse restrito, rotinas com pouca ou nenhuma flexibilidade (CUNHA, 2009).

É importante o olhar atento do professor diante das particularidades desses alunos, considerando seus interesses e preferências para propiciar tarefas que possam ser favoráveis ao seu desenvolvimento. O uso de estratégias, pautadas na autorregulação podem estimular as habilidades desses sujeitos, à medida que o

[1] Universidade Federal de Pelotas e andreiat.leao@hotmail.com
[2] Universidade Federal de Pelotas e sigliahoher@yahoo.com.br

professor ensina e desafia ao aluno com TEA, a entender e utilizar diferentes estratégias na resolução dos problemas.

Com o foco na comunicação de alunos com TEA no AEE, busca-se explanar as contribuições das estratégias de autorregulação da aprendizagem no desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes na realização de tarefas.

METODOLOGIA

Participou do estudo um aluno com TEA que frequentava o AEE e no turno inverso o 3° ano do Ensino Fundamental de uma escola comum. O participante tinha 10 anos, apresentava habilidades de oralização através de palavras isoladas e com ecolalia, dificuldades de comunicação e interação com reciprocidade.

Foi desenvolvido propostas no AEE em que o aluno teria que planejar executar e avaliar tarefas em função de objetivos. As questões a seguir nortearam o desenvolvimento do trabalho: O que vai fazer? Como fazer? Para que fazer? Conseguiu fazer?

No percurso da tarefa o aluno foi estimulado a utilizar estratégias diante de dificuldades, escolhas e decisões. As propostas foram:

Pedir ajuda- o aluno tinha a disposição uma placa com envelopes (Figura 1) contendo várias alternativas que poderiam servir de ajuda diante das dúvidas ou dificuldades na tarefa

Portfólios- organizar as escritas sobre as tarefas realizadas em um álbum (Figura 2) O aluno poderia retomar as tarefas, e se quisesse arrumar, alterar ideias. Caso seu objetivo não havia sido alcançado, poderia verificar o porquê e organizar o que estaria faltando.

Fonte: elaborado pela autora.

Escolher canetas- e caneta para fazer registros conforme a Figura 3, em qualquer momento, poderia trocar, tendo assim que comunicar a professora o seu desejo.

Figura 3 – Estratégia de escolher canetas.

Fonte: elaborado pela autora.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No decorrer dos atendimentos, o aluno utilizou a estratégia de pedir ajuda, diante de dificuldades e dúvidas. Esta estratégia exige esforço do aluno, ao fazer declarações para ter assistência (ZIMERMMAN, 2013). Este então era desafiado a lidar com suas frustrações, ao dar-se conta de que haveria alternativas para resolver o problema.

Nessa circunstância, várias iniciativas não verbais foram manifestadas pelo aluno, utilizando o gesto de apontar para mostrar suas ideias, além de manter contato ocular com a professora. Segundo Tomassello (2003) o indivíduo, ao notar o outro como agente intencional, começa a demonstrar comportamentos gestuais para alcançar objetivos, podendo utilizá-los como função comunicativa durante a interação.

A estratégia de organizar os portfólios favoreceu a retomada de ideias e tarefas que foram realizadas pelo aluno, este conseguiu organizar a sequência lógica das tarefas, tentando compartilhar com a professora alguns momentos da aula. O aluno demonstrou iniciativas não verbais através de gestos e expressão facial que são aspectos relevantes para o desenvolvimento da atenção compartilhada que repercute na interação e comunicação (TOMASELLO, 2003).

Diante da estratégia de escolher a cor de canetas para realizar registros, o aluno utilizou o gesto de apontar para mostrar a cor desejada, às vezes mencionava a palavra caneta. Esta estratégia estimulou as iniciativas do aluno em comunicar suas vontades favorecendo no seu engajamento e envolvimento na tarefa.

O aluno, ao deparar-se com problematizações que envolvia o seu foco de interesse, manifestou várias iniciativas tanto verbais quanto não verbais para se comunicar. Essas problematizações eram representadas por figuras ilustrativas que contribuíram para o entendimento do aluno no momento de elencar objetivos.

As informações por meio de recursos visuais são importantes para a compreensão de crianças com TEA, pois segundo Cunha (2009) estas permanecem por mais tempo na memória do que informações que são apenas ouvidas. As representações visuais é uma possibilidade de aproximar as informações consideradas abstratas às situações mais concretas.

CONCLUSÃO:

O uso de estratégias no AEE oferece possibilidades para o desenvolvimento da autonomia e comunicação do aluno com TEA na tarefa. Este torna-se ativo no seu processo de aprendizagem, utilizando-se de diferentes formas para comunicar suas escolhas e decisões. As problematizações, aliados aos recursos visuais oportunizam o aluno a refletir sobre diversas situações e formar suas próprias ideias.

O aluno tem a possibilidade de lidar com suas frustrações e refletir sobre o seu próprio desempenho ao perceber que o uso de estratégias pode auxiliar nesse processo. Para isso é fundamental que o professor mostre caminhos de como e para que utilizar determinadas estratégias, oferecendo possibilidades de concretizar essas ações na realização das tarefas.

REFERÊNCIAS:

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão**, v.4, n.1, p.7-17, 2008.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão**. Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak. Ed, 2009.

VEIGA SIMÃO, A. M. **Aprendizagem estratégica**: uma aposta na autorregulação. Lisboa: Ministério da educação, 2002.

VEIGA SIMÃO, A. M. O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem – implicações em contexto escolar. In: SILVA, Adelina *et al*. **Aprendizagem auto-regulada pelo estudante**. Perspectivas psicológicas e educacionais. Portugal: Porto Editora, 2004. p.77-87.

TOMASELLO. Michael. **Origens Culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZIMMERMAN, B. J. From Cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive Carrier path. **Educational psychologist**, v.48, n.3, p.135-147, 2013.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DE TERAPIA INTEGRATIVA SENSORIAL

Anna Treptow Weinberger[1]
Prof. Dra. Maria Teresa Duarte Nogueira [2]
Prof. Dra. Rita de Cássia Morem Cóssio Rodriguez[3]
Eixo temático: 05 - Investigações no Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Intervenção precoce; Integração sensorial; Processamento sensorial; Sala de Terapia Integrativa Sensorial.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) tem sido foco de muitos pesquisadores devido às características particulares presentes, como, respostas inconsistentes aos estímulos, prejuízos na comunicação e habilidades sociais e presença de estereotipias.

Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) apresentam, na maioria dos casos, transtornos de processamento sensorial, dificuldade no processamento das informações sensoriais, gerando assim comportamentos atípicos que influenciam diretamente no cotidiano da pessoa com TEA e da família envolvida. Percebe-se uma maior incidência quando se trata dos sistemas tátil, olfativo, gustativo e visual, gerando respostas de baixa sensibilidade (hipo) e de alta sensibilidade (hiper) ou oscilantes (MOMO; SILVESTRE, 2011).

De acordo as mesmas autoras, a teoria de Integração Sensorial (IS) compreende aprendizagem como resultado do processamento neural de informações sensoriais,entretanto faz-se necessário compreender a condução das informações sensoriais, desde sua recepção, pois nossos canais de recepção captam sensações táteis, pró-receptivas, vestibulares, auditivas, visuais, gustativas e olfativas, as transformam em impulsos e os conduzem até o córtex sensorial, neste, essas sensações, agora impulsos, são integradas para serem interpretadas e conduzidas ao córtex motor.

A IS é fundamental para o desenvolvimento da criança e para potenciar sua aprendizagem, com o objetivo de produzir respostas adaptativas e experiências sensoriais, diversificando a sua capacidade de processamento e de organização, convertendo inúmeras fontes de informação em totalidades integradas mais facilmente armazenadas e recuperadas.

Dessa forma, a questão que norteia essa proposta é a intervenção psicomotora, com foco na integração sensorial, visando ampliar o repertório motor e sensitivo do indivíduo, possibilitar minimizar os prejuízos decorrentes da disfunção na Integração Sensorial, comum em autistas, alterando os seus comportamentos típicos.

[1] Núcleo de Estudos e Pesquisas em Cognição e Aprendizagem/Universidade Federal de Pelotas – annaweil@gmail.com.
[2] Núcleo de Estudos e Pesquisas em Cognição e Aprendizagem/Universidade Federal de Pelotas – mtdnogueira@gmail.com.
[3] Núcleo de Estudos e Pesquisas em Cognição e Aprendizagem/Universidade Federal de Pelotas – rita.cossio@gmail.com.

Diante do exposto acima, o motivo que desencadeou o interesse no desenvolvimento desta proposta tem relação com a minha participação no projeto de pesquisa intitulada: "Intervenção Precoce com crianças que apresentam Transtorno do Espectro Autista", coordenado pelas professoras Dr.ª Rita Cóssio Rodriguez e Dr.ª Maria Teresa Duarte Nogueira que ocorre desde 2015. Uma parceria do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Cognição e Aprendizagem (NEPCA/UFPEL) com o Centro de Atendimento ao Autista Dr. Danilo Rolim de Moura.

Tais experiências geraram inquietações a partir da prática das atividades e, dessa forma, demonstrando a necessidade de um espaço apropriado para a estimulação sensorial de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista.

Tendo em vista, o objetivo do trabalho ser o desenvolvimento de uma proposta de Intervenção de Terapia Integrativa Sensorial a partir de um estudo de caso de uma criança com TEA.

METODOLOGIA

No referido trabalho, foi utilizado a metodologia de pesquisa bibliográfica. Tal pesquisa foi realizada acessando plataformas ScientificElectronic Online (SciELO), Periódicos Eletrônicos em Psicologia(PePSIC), Portal de periódicos CAPES, no período de tempo de 2010 à 2018. Foi utilizado as palavras chave: Processamento sensorial; Transtorno do Espectro Autista; Sala de Terapia Integrativa Sensorial, posteriormente analisando qualitativamente os resultados.

Após esta busca, foi pensado em estratégias que pudessem auxiliar no desenvolvimento psicomotor, sensorial de um caso de uma criança acompanhada pela pesquisa “INTERVENÇÃO PRECOCE COM CRIANÇAS QUE APRESENTAM TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO”, desde 2016.

Para a construção destas estratégias foram utilizados dois instrumentos com as professoras: Escala de Avaliação das Impressões dos Educadores acerca das Rotinas e Envolvimento (EAIERE) e Escala de Avaliação da Criança com Perturbação do Espectro do Autismo (EACPEA), sendo que o primeiro constitui-se de um instrumento descritivo, onde a professora da escola regular responde à perguntas que lhe orientam na avaliação da criança nos diferentes momentos cotidiano da escola.

Já o segundo instrumento, por sua vez, foi respondido pela professora de um Centro Especializado que a criança freqüenta em turno inverso e, trata-se de um instrumento organizado por áreas relacionadas à interação social, processamento sensorial, comunicação verbal e não verbal, comportamentos repetitivos e reduzidos, representados por itens que devem ser assinalados em uma tabela que varia de “nunca até sempre”. Como complemento, foram realizadas observações e acompanhamentos com a escola – centro especializado – família.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O menino chama-se A.S.P., está com oito anos, nasceu, reside com os pais e um casal de irmãos mais velhos. Não gosta de doces e nem frutas mais ácidas. Sua motricidade ampla é satisfatória e habilidades básicas de motricidade fina. Possui boa linguagem compreensiva, entende e atende solicitações ao ser chamado pelo nome. Utiliza palavras simples designando necessidades, satisfação e insatisfação. Apresenta bastante ecolalia. Tem interesse por músicas e vídeos curtos.

Possui uma sensibilidade auditiva que o atrapalha quando em passeios, saídas ou ambientes com muito barulho e informação. Quando se desorganiza ou não tem interesse, dá batidas no próprio queixo. Não gosta de ficar parado no carro por muito tempo. Baixa tolerância à frustração. Autonomia para comer. Ajuda a vestir-se e lavar-se, não gosta de ficar com as mãos sujas.

Gosta de ver os outros correr, bate palmas. Necessita de previsibilidade, organização sensorial, respeito ao seu ritmo próprio, suas preferências e aversões para demonstrar reciprocidade social e emocional.

Pelos relatos e observações conclui-se falta de autonomia e dependência nas atividades, sobretudo, pela ação dos pais que acabam realizando as atividades por ele, em alguns momentos, com ações de superproteção que o impedem de agir.

De acordo com os resultados obtidos e observados, percebe-se uma hipersensibilidade focal do menino A.S.P., quando se sente desconfortável com barulhos de motocicletas. Visto que, em outros momentos como ouvir música (principalmente, rock) ou assistir vídeos lhe são de grande interesse.

Apresenta sensibilidade gustativa, principalmente para sabores mais cítricos e, sensoriais, no que tange sua higiene pessoal, considerando que não gosta de ficar sujo e adora a hora do banho.

Proposta de Intervenção de Terapia Integrativa Sensorial

Nas intervenções podem ser utilizados objetos que são selecionados com base na observação e análise do caso em estudo.

A água pode ser utilizada em diferentes contextos: para beber, para lavar/molhar mãos e rostos, para "afundar objetos" e para ser lançada em jato ou borrifada, variando a temperatura.

Bambolês ou arcos coloridos para serem manipulados, girados, lançados, etc. Utilizado como obstáculo e/ou delimitação de espaço, assumindo representações imaginárias: um laço, uma roda ou um poço para pescaria.

Blocos lógicos para montagens de torres, carros, robôs, mesas, etc. Somando-se as partes, podem ser construídos espaços, contextos, histórias. Podem ser selecionados e organizados, alinhados, respeitando cor, tamanho e/ou forma.

Bola suíça como um objeto/local para deitar, sentar, saltar. De acordo com Lapierre (1984), esse objeto é fusional, permite o contato amplo entre o corpo da criança que se modela ao formato da bola, eles se encontram e se estabelece a imobilidade, permitindo promover integralidade, estabelecendo uma relação tônica.

Bolas de borracha e/ou bolas pequenas diversas, podendo ser de diferentes tamanhos, texturas, cores e pesos.

Caixas de papelão dispostas no ambiente, inicialmente, local de guardar materiais, pode revelar-se um local seguro, de aconchego.

Um dos pontos de maior destaque dos colchonetes é que, nos momentos de imersão sobre, as crianças podem se mostrar mais receptivas ao contato corporal e ao contato visual.

O corpo, quando estendido como espaço de interação com o ambiente, espaço de vivências e experimentações, permitindo estar à vontade e livre de pressões por posturas ou predeterminações de movimentos. O corpo, apesar de explorado em todas as aulas, ainda pode ser uma segurança fortemente guardada e reservada; os contatos corporais diretos, pele a pele, utilizados de forma restrita e gradativa, resulta em uma progressão visível.

A utilização de música e somo explora uma variedade de ritmos, volumes, graves e agudos, estilos musicais que variam do infantil aos clássicos e eruditos. E, age como fator imprescindível para os trabalhos pautados na integração dos sentidos, no trabalho de manutenção da atenção e concentração, ora como fator de estresse, ora como exploração prazerosa.

Folhas em branco ou coloridas, ásperas ou macias, duras ou finas, grandes ou pequenas, são objetos alternativos que, constantemente, apropriam-se como figura simbólica, tornando parte do jogo. Salientando, o cuidado com a frustração frente ao escrever, desenhar, pintar, pois em momentos e intensidades diferentes, os alunos podem demonstrar ansiedade ou segurança.

Outros materiais do LEP (caixa mágica, jogo da memória tátil, quebra-cabeças, etc), a fim de manter uma tendência em que priorize a inserção de materiais que estimulem e possibilite um maior contato com o objeto e com a proposta.

CONCLUSÃO:

A proposta de estimulação consiste em trabalhar com a criança de forma integral, não adequando somente o espaço e a rotina, mas sim visando proporcionar a cada um deles alternativas de adaptações ao ambiente em que estão inseridos. Dessa forma, obtém-se a ampliação das suas possibilidades de acesso a diferentes espaços, minimizando possíveis prejuízos decorrentes da dificuldade em compreender a estrutura de normas e condutas socialmente estabelecidas.

Inicialmente, a proposta deste trabalho era realizar um comparativo entre programas de Intervenção de Terapia Integrativa Sensorial com crianças diagnosticadas com TEA, entretanto através da revisão bibliográfica não foi encontrado nenhum resultado de programa já estruturado, portanto através da análise de um caso, foi possível apresentar uma proposta de intervenção sensorial. Conclui-se a necessidade de estudos a respeito.

REFERÊNCIAS:

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais DSM V. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

Center for ChildDevelopment, VanderbiltUniversity Medical Center. Traduzida por Associação Nacional de Intervenção Precoce, 2007.

CLINGENPEEL, B. T., & MCWILLIAM, R. A. Escala de avaliação das impressões dos educadores acerca das rotinas e do envolvimento (EAIERE). Portugal, 2003.

MOMO, A.; SILVESTRE, C. Integração sensorial nos transtornos do espectro do autismo. In: SCHWARTZMAN, C.; ARAÚJO, C. A. Transtornos do espectro do autismo. São Paulo: Memnon, 2011. cap. 22, p. 297-312.

POSAR, Annio& VISCONTI, Paola.Sensory abnormalities in children withautismspectrum disorder.J. Pediatra. (Rio J.) vol.94 no.4 Porto Alegre jul./ago. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572018000400342&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 20 de set. 2018.

REIS, H. I. S. Avaliação diferencial e intervenção no espectro do autismo: A complementariedade de pais e profissionais. Tese de Doutorado – Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2014. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/35607/1/Helena%20Isabel%20da%20Silva%20Reis.pdf> Acesso em: 30 set. 2018.

REIS, Helena S.; PEREIRA, Ana Paula S. & ALMEIDA, Leandro S. Escala de Avaliação da Criança com Perturbação Espetro do Autismo (EACPEA). Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2013.

Rodriguez, R. C. M. C., Santos, T. S. M., Bilhalva, C. B., Knabach, A. R., Dias, A. M., Cossio, A. P., Neves, A. O. R., Pellegrini, I. A., Neves, M. G. G. C., Nogueira, M. T., &Parodes, S. R. A. (2016) Intervenção precoce: Um caminho a construir: Manual teórico-prático (Não publicado).

SILVA, E. S. Processamento sensorial: uma nova dimensão a incluir na avaliação das crianças com perturbações do espectro do autismo. 105 f. Tese Mestrado - Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2014. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/30215/1/Elisabete%20Rodrigues%20da%20Silva.pdf> Acesso em: 20 de set. 2018.

WHITMAN, Thomas L. O Desenvolvimento do Autismo: Social, Cognitivo, Linguístico, Sensório-motor e Perspectivas Biológicas. M.Books do Brasil Editora Ltda: São Paulo, 2015. 2ªed, p. 55-101, 171-193.

DESAFIOS INCLUSIVOS NO ENSINO MÉDIO RUMO À UNIVERSIDADE

[1]Berenice de Fátima da Silva Moresco
[2]Juan Leandro Andrés Parra Galvez
Eixo temático: Atendimento Educacional Especializado

Palavras-chave: AEE Ensino Médio e Universidade, Adaptações Curriculares, Soluções assistivas no Ensino Médio e Universidade.

INTRODUÇÃO:

Este trabalho apresenta um relato de experiência do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino médio de uma escola privada do Município de Porto Alegre/Rs. Evidencia a abrangência da política pública para a escolarização dos estudantes com deficiências no ensino privado após o Procedimento Administrativo Permanente de 2016 do Ministério Público (MP) de Porto Alegre/RS.

Declara outros modos de agenciar o currículo buscando desenvolver boas práticas inclusivas.

É pelo contexto teórico da filosofia da diferença proposta por Deleuze e Guattari (1995; 1996) que a prática discursiva enunciada pela Lei de Inclusão No.13.146/2015 é tomada. É possivel identificar que por mais que a lei trace uma ordenação ao trabalho do AEE e também no modo de considerar a oferta curricular na escola, há um caráter variante neste serviço de apoio trasversalizado na prática de acordo com a gestão subjetiva da escola.

Deste modo, este estudo evidencia a possibilidade de colaborar para romper formas fixas de manejar o currículo para estudantes em situação de inclusão, mesmo que em escola considerada tradicional.

O trabalho também buscou cartografar outros modos de abordar conhecimentos mais complexos para cada estudante de inclusão, de acordo com suas demandas, considerando as especificidades dos modelos de aprendizagem que necessitavam para avançar e acompanhar os planos pedagógicos desenvolvidos nas turmas de referência dos estudantes em situação de inclusão.

A costura teórica na perspectiva sócio-histórica Vygotskyana (1989) também trama o conceito de domínio e de apropriação para compreender o uso de uma nova ferramenta cultural no contexto escolar, aqui consideramos o próprio AEE. No estudo, o AEE alinhavou uma rede colaborativa que sustentou toda a costura das ações previstas, discutidas, avaliadas e retomadas a cada ação pedagógica. Neste sentido, MORESCO (2015) quando destacou a importância de uma rede colaborativa na dimensão dos processos educacionais inclusivos, ressaltou que a influência, tanto da difusão quanto da propagação do conhecimento do estudante de inclusão oportuniza o desenvolvimento de inovações por manter canais e fluxos de informação em que a confiança entre os agentes os aproxima e os leva a compartilhar conhecimento detido por eles, modificando-o e ampliando-o.

A experiência vivida agenciou os estudantes do ensino médio de acordo com a política educacional federal (BRASIL, 2010), seus professores, a professora do AEE,

[1] Licenciada em Pedagogia Educação Especial- beremoresco@gmail.com
[2] Universidade Tecnológica Instituto Profissional Centro de Formação Tecnológica- INACAP Iquique/CL- jpgalvez@inacap. cl

atendentes dos laboratórios, orientadores psicólogos e coordenador pedagógico. Tendo como objetivo dominante a elaboração do plano diversificado individual (PDI) com adaptações curriculares para cada estudante trimestralmente na perspectiva interdisciplinar.

Dois vertices conceituais recaíram sobre os resultados, primeiro o conceito de currículo visto como um projeto de formação com propósitos situados no espaço organizacional e que acontece num tempo, sincronica e diacronicamente perspetivado (Pacheco, 2006a). E o segundo a inclusão como uma derivação político-governamental-educacional balizada no lema de que a aprendizagem é possível a todas as pessoas (BAPTISTA, 2007).

Ressaltar as áreas que cada estudante de inclusão mostrava dificuldade e/ou distanciamento conceitual somente colaborou para que os agentes do ensino propusessem as habilidades e objetivos de base dos conhecimento, para serem experienciados nos laboratórios de cada área de conheciemnto pelo estudante. Foi a partir do que o estudante já sabia, algumas vezes um nivel abaixo da complexidade exigida, em outras mais e assim sucessitivamente. Justo por que alguns conceitos carregam certa complexidade de relações e vivencias comunicacionais.

Para tanto, os agentes dos laboratórios receberam dos professores referencias do estudante de inclusão o plano onde constava as atividades e habiliadades que deveriam problematizar de modo mais prático e com a variedade de recursos que os laboratórios possuiam. Assim como deveriam buscar recursos diversificados aos da sala de aula na intenção de realizer a atividade sugerida. Desenvolveram diferentes estratégias pedagógicas para potencializar a participação dos estudantes de inclusão diante do coletivo através do desenvolvimento de atividades grupais obrigatórias junto as suas turmas referencias.

METODOLOGIA

A experiência vivida agenciou os estudantes do ensino médio de acordo com a política educacional federal (BRASIL, 2010), seus professores, a professora do AEE, atendentes dos laboratórios que são profissionais licenciados nas diferentes áreas de conhecimento, orientadores psicólogos e coordenador pedagógico. Tendo como objetivo dominante a elaboração do plano diversificado individualizado (PDI) com adaptações curriculares para cada estudante trimestralmente na perspectiva interdisciplinar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apartir desta prática consagrou-se a utilização dos laboratórios de aprendizagem como um recurso potencial para a qualificação das adaptações e adequações curriculares. Oferecido, inclusive, no mesmo turno aos da sala de aula. Demonstrando que sob estes agentes incidiram forças macropolíticas que sobre codificaram e subjetivaram os estudantes incluídos ao mesmo tempo e que coexistiram com forças micropolíticas que potencializaram mutações e desvios que impulsionaram um devir que não coincidiu com essa sobre codificação e subjetivação.

Constatou-se maior comunicação entre os profissionais que formavam a equipe pedagógica no decorrer dos trimestres letivos, fortalecendo o vínculo entre o professor e o seu referente atendente de laboratório da mesma área. Relação que por aproximação possibilitou a programaração de modo conjunto dos diferentes modos de

abordar as complexidades inerentes a cada área de conhecimento. Ampliaram perspectivas de oferta de atividades mais significativas aos estudantes de inclusão que necessitam maior amplitude e diversificação de acordo com suas necessidades perceptivas e/ou cognitivas

. Verificou-se que os agentes realizaram um forte envolvimento com os estudantes e demonstraram maior qualificação no desenvolvimento de atividades para estes. Identifica-se que quando existe intencionalidade (propósito) dos agentes para com o estudante de inclusão para construir conhecimentos essa construção pode dar-se em diferentes espaços não formais de formação, desde que a cultura de participação seja perseguida. Acredita-se que é necessário romper com um trabalho solitário e defensivo por parte do AEE, como MORESCO (2015) atribuiu nos seus estudos, é uma perspectiva para interações conjuntas necessárias ao desenvolvimento dos processos educacionais inclusivos. Na medida em que o AEE opera na direção da visibilidade das interações que vão acontecendo e que são possíveis de mediar é que a prática experimentada contribui como uma alternativa para consolidar processos educacionais inclusivos, desde que em consonância com a área de estudo próprios da Educação Especial.

A aquisição de conhecimento neste trabalho permite entender que a prática discursiva enunciada pelo Procedimento Administrativo Permanente de 2016 do Ministério Público (MP) de Porto Alegre/RS referente a inclusão educacional no âmbito do ensino privado, pretende ordenar o trabalho do AEE quanto a sua dinâmica nas escolas regulares privadas como foi feito na rede pública. Porém, não consegue capturar tudo e, assim emergem linhas de fugas que vazam dessa discursividade potencializando novos modos de agenciar o fazer desses professores Deleuze e Guattari (1995; 1996). Pela perspectiva sócio-histórica Vygotskyana (1989) para que ocorra a apropriação de uma nova ferramenta cultural no âmbito da vida escolar dos alunos com deficiências se faz preciso tecer uma rede de ações que sustentem e assegurem o seu uso envolvendo os agentes deste contexto para além de uma relação dual centrata no professor do AEE e no aluno com deficiência. Resalta a atenção para o AEE, como um agente que, mais do que atender pontualmente os estudantes de inclusão, se transforma em agente colaborativo e necessário para desdobrar um currículo enriquecido pela coletividade nas escolas. Tal qual Rodrigues (2006) chama atenção para quando abordamos a diferenciação curricular que não se sustenta de modo solitário, pois, se considerarmos a estruturação das escolas no geral muitas instâncias estão envolvidas nesta diferenciação.

Constatou-se maior comunicação da Equipe Pedagógica em cada trimestre, fortalecendo o vínculo entre o professor e o seu referente atendente de laboratório da mesma área. Programaram de modo conjunto diferentes caminhos para abordar as complexidades inerentes a cada área de conhecimento. Ampliaram perspectivas de oferta de atividades mais significativas aos estudantes.

CONCLUSÃO:

A aquisição de conhecimento neste trabalho permite entender que a prática discursiva enunciada pelo Procedimento Administrativo Permanente de 2016 do Ministério Público (MP) de Porto Alegre/RS referente a inclusão educacional no âmbito do ensino privado, pretende ordenar o trabalho do AEE quanto a sua dinâmica nas

escolas regulares privadas como foi feito na rede pública. Porém, não consegue capturar tudo e, assim emergem linhas de fugas que vazam dessa discursividade potencializando novos modos de agenciar o fazer desses professors, Deleuze e Guattari (1995; 1996). Ressaltando a perspectiva sócio-histórica Vygotskyana (1989) para que ocorra a apropriação de uma nova ferramenta cultural no âmbito da vida escolar dos alunos com deficiências se faz preciso tecer uma rede de ações que sustentem e assegurem o seu uso envolvendo os agentes deste contexto para além de uma relação dual centrata no professor do AEE e no aluno com deficiência. Ressalta a atenção para o AEE, como um agente que, mais do que atender pontualmente os estudantes de inclusão, se transforma em agente colaborativo e necessário para desdobrar um currículo enriquecido pela coletividade nas escolas. Tal qual Rodrigues (2006) chama atenção para quando abordamos a diferenciação curricular que não se sustenta de modo solitário, pois, se considerarmos a estruturação das escolas, no geral, muitas instâncias estão envolvidas nesta diferenciação.

Verifica-se que os agentes realizaram um forte envolvimento com os estudantes e demonstraram maior qualificação no desenvolvimento de atividades para estes. Identifica-se que quando existe intencionalidade (propósito) dos agentes para com o estudante de inclusão para construir conhecimentos essa construção pode dar-se em diferentes espaços não formais de formação, desde que a cultura de participação seja perseguida. Acredita-se que é necessário romper com um trabalho solitário e defensivo por parte do AEE, como MORESCO (2015) atribuiu nos seus estudos, é uma perspectiva para interações conjuntas necessárias ao desenvolvimento dos processos educacionais inclusivos. Na medida em que o AEE opera na direção da visibilidade das interações que vão acontecendo e que são possíveis de mediar é que a prática experimentada contribui como uma alternativa para consolidar processos educacionais inclusivos, desde que em consonância com a área de estudo próprios da Educação Especial.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão- LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Brasília, Casa Civil, 2015.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília: MEC/SEESP, 2010.

BAPTISTA, Cláudio Roberto; DORNELES, Beatriz Vargas. Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: descrição e análise do município de Porto Alegre. Trabalho apresentado na 27. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2004.

DELEUZE, Gilles; Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 3. São Paulo: Editora 34, 1996.

MORESCO, B.F.S. Processos educaionais na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência na interface de uso de AVA. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós -Graduação em Educação, BR-RS, 2015. 150 f.

PACHECO, J. A. (2006a). Currículo: Teoria e Práxis (3ª ed.). Porto: Porto Editora.

RODRIGUES, D. A. (Org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

VYGOTSKY, l.S. A Formação Social da Mente. 3a. Edição.- São Paulo: Martins Fontes, 1989

OFICINA DE CORPO E LINGUAGEM: INTERVENÇÕES LÚDICAS COM PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Bernadete Marin de Oliveira Moraes[1]
Deborah Cortez de Andrade [2]
Eixo temático: 06 - Intervenções com Pessoas com TEA

Palavras-chave: Oficina de Corpo e Linguagem. Ludicidade. Pessoas com TEA.

INTRODUÇÃO:

O presente trabalho discute acerca das práticas e intervenções realizadas a partir da oficina pedagógica Corpo e Linguagem, desenvolvida no âmbito da Escola Municipal de Educação Especial Maria Lucia Luzzardi, em Rio Grande/RS. A escola atende pessoas com autismo e psicóticos, a partir dos quatro anos de idade. É organizada pedagogicamente em dois espaços, sendo um onde ficam estudantes de quatro a 15 anos e no outro, o Centro de Convivência, que atende jovens a partir dos 15 anos, sendo que nosso estudante mais velho tem 41 anos.

A presente oficina foi criada a fim de desenvolver atividades que possibilitem aos educandos trabalhar com expressão corporal e verbal, linguagem expressiva e receptiva e reconhecimento de emoção, tendo em vista que nossos estudantes possuem considerável dificuldade de expressão e na linguagem.

Tem como objetivo proporcionar ao aluno com Transtorno do Espectro Autista o desenvolvimento de diferentes capacidades tais como expressar-se, colocar-se no lugar do outro e utilizar diferentes linguagens para se comunicar.

> Quanto ao fato da referência à "anormalidade" do movimento, é necessário lembrar que, assim como tiques e hábito motor, por exemplo, não são sinônimos entre si, mas categorizações de estereotipias, também não podemos considerar que os comportamentos estereotipados signifiquem, necessariamente, a presença de alguma patologia instalada. Padrões motores ou dislalias patológicas decorrentes de alterações psicomotoras ou de lesões neurológicas ocorrem frequentemente. No entanto, diariamente deparamos condutas estereotipadas de fundo social, moral, autoagressivo, educativo e de rituais, sem que sejam consideradas anormais. (HOFFMANN, 1996, s/p)

Nesse sentido, procura-se respeitar os movimentos dos estudantes, ampliando seus repertórios corporais, a fim de que possam se comunicar cada vez mais e melhor. Entendendo cada superação enquanto uma nova possibilidade para aprender habilidades diferentes.

[1] Escola Municipal de Educação Especial Maria Lucia Luzzardi – Rio Grande/RS. berna.marin@hotmail.com
[2] Escola Municipal de Educação Especial Maria Lucia Luzzardi – Rio Grande/RS. debinha.andrade-09@hotmail.com

METODOLOGIA

A oficina de Corpo e Linguagem é desenvolvida diariamente em um ambiente estruturado, com uma rotina pré-estabelecida, visando atender os sujeitos nas áreas da corporeidade e linguagem expressiva e receptiva. Os materiais utilizados como instrumentos para alcançar os objetivos propostos são: espelhos, barras de apoio, cama elástica, step, bolas de bobald, almofadas, tatame, fantoches, fantasias, entre outros.

As turmas são organizadas de acordo com o nível de funcionamento, idade cronológica e interesse dos estudantes, contendo no máximo seis alunos por grupo, podendo também o aluno ser atendido individualmente, a fim de proporcionar um trabalho mais direcionado aos objetivos do currículo individual de cada sujeito.

Como fechamento da oficina, todos os anos é realizado um espetáculo de dança e interpretação, intitulado Luzzarte. A apresentação engloba as temáticas trabalhadas durante o ano e os avanços alcançados pelos estudantes, incentivando os mesmos a socializarem suas aprendizagens com colegas, familiares e comunidade em geral.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao participar de um espaço lúdico os sujeitos experimentaram seu corpo, através do movimento expressivo, que geraram prazer e autopercepção, considerando as potencialidades dos corpos de cada um e respeitando como um “corpo que se move, que se expressa, que se manifesta, que quer e precisa ser aceito, compreendido e respeitado” conforme compreende Diniz (2003, p. 148).

As atividades desenvolvidas na oficina buscam sempre partir do interesse dos estudantes para que possam ampliar as formas de comunicação e os movimentos do corpo. Entendemos que:

> As pessoas que apresentam estereotipias ou auto-agressividade diminuem ou deixam de apresentar essas condutas quando descobrem outras formas alternativas de comunicar seus desejos para assim receber os mesmos resultados que produziam a conduta problemática (QUITTLET; GARRIDO, 1991, p. 8, tradução nossa).

Dessa forma, a linguagem expressada por meio do corpo é muito eficiente para que os estudantes possam comunicar suas necessidades e preferência dentro e fora da escola. A afetividade e ludicidade também são importantes ferramentas utilizadas no desenvolvimento das atividades realizadas na oficina, pois permitem que os estudantes se sintam acolhidos e reconhecidos dentro de suas potencialidades físicas, mentais e emocionais, podendo desenvolver novas habilidades após cada superação alcançada.

CONCLUSÃO:

Com o desenvolvimento da oficina de Corpo e Linguagem foi possível perceber que os estudantes passaram a se comunicar mais e melhor suas necessidades e preferências, melhorando sua qualidade de vida e das pessoas que convivem com eles. As atividades desenvolvidas buscaram a autoconstrução, a autodescoberta e autocompreensão enquanto intervenção pedagógica, respeitando suas possibilidades de comunicação e expressão e incentivando a superar limites e obstáculos.

Por meio da dança, música e teatro foi possível evidenciar mudanças significativas na comunicação dos sujeitos, o que ampliou seu relacionamento com o meio, aumentando as perspectivas de inclusão educacional e social. Assim, durante as aulas, como na apresentação de final de ano, foi possível perceber pessoas que se desenvolvem artística e corporalmente cada vez mais entusiasmadas e dentro de seu próprio tempo, a partir dos estímulos e intervenções necessários para cada momento.

REFERÊNCIAS:

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.

HOFFMANN, S. B. **Estereotipias na infância.** Porto Alegre – RS, 1996. Disponível em: http://www.diversidadeemcena.net/artigo21.htm. Acesso em: 10 julho 2019.

QUITTLET, P. R.; GARRIDO, M. J. G. **Personas con retraso mental y problemas de comportamiento. El estado de La custión.** Revista de Servicios Sociales, n. 17, p. 5-15, 1991. Disponível em http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2699599. Acesso em 25 junho 2019.

TREINAMENTO FUNCIONAL PARA PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN

Bianca Pagel Ramson[1]
Jennifer Rodrigues Silveira[2]
Naiélen Rodrigues Silveira[3]
Alexandre Carriconde Marques [4]
Eixo temático: Formação de Professores para a Inclusão

Palavras-chave: Síndrome de Down; Treinamento Funcional; Formação.

INTRODUÇÃO:

A expectativa de vida aumentou significativamente nos últimos anos no Brasil, especialmente no que se refere a pessoas com deficiência. A possibilidade de acesso a informações, educação e emprego permitiu mudanças no estilo de vida de pessoas com deficiência, particularmente as com deficiência intelectual e referindo-se especificamente a pessoas com síndrome de Down (SD). A SD é caracterizada por um conjunto de sinais e sintomas físicos causados por uma alteração genética (na maioria dos casos a trissomia do cromossomo 21) (NAHAS,2017).

As mudanças nos comportamentos referentes a estilos de vida, em busca de hábitos saudáveis são adquiridos ainda na infância, e mantidos durante adolescência e início da fase adulta, auxiliando no tratamento e prevenção de doenças mentais/neurodegenerativas, doenças associadas ao sedentarismo (crônicas não transmissíveis) e melhoria na qualidade de vida. (LENHARD; PALMA; MANTA, 2012;)

Culturalmente as práticas corporais modificam-se de acordo com influências e objetivos sociais. No entanto, o que deve ser mantido são as práticas constantes de exercício físico, pois cada praticante possui suas limitações e restrições, mas são nas especificidades que o treinamento passa a ser um aspecto importante para a aquisição de uma vida fisicamente ativa. (PAULA, ALVES, ARRUDA; 2016)

[1] Universidade Federal de Pelotas- biancaramson@gmail.com
[2] Universidade Federal de Pelotas- jennifer.esef@gmail.com
[3] Universidade Federal de Pelotas- naielenrodrigues@hotmail.com
[4] Universidade Federal de Pelotas- amcarriconde@gmail.com

Dessa forma o método do Treinamento Funcional (TF) foi escolhido com o princípio para aprimorar a capacidade funcional, ou seja, a habilidade de realizar as atividades de vida diária com mais eficiência por parte de crianças com SD.

Com isso, Núcleo de Estudos em Atividades Física Adaptada (NEAFA), através do Projeto Carinho desenvolve diversas pesquisas e atividades referentes às pessoas com deficiências. Com o objetivo de possibilitar o contato com pessoas com deficiência para discentes da graduação e ainda ofertar à comunidade oportunidades de práticas regulares de exercício físico.

Nessa perspectiva como atividades de extensão o projeto *Treinamento Funcional para Pessoas com síndrome de Down*, é desenvolvido desde 2018 nas dependências da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (ESEF-UFPel),e permite a jovens e adultos com Síndrome de Down realizarem atividades frequentes de exercício físico.

Diante do exposto, esse trabalho objetiva descrever, sob a percepção de professoras, as melhorias na melhoria da sua qualidade de vida e nos aspectos motores, cognitivos e sociais de alunos com SD participantes de um programa de TF.

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como descritivo (GAYA *et al.*, 2016).

A população desse estudo é composta por pessoas com síndrome de Down. A amostra foi composta por 13 indivíduos com idades entre 07 e 21 anos. A seleção da amostra foi do tipo intencional, daqueles que participavam das atividades.

Para recrutamento e seleção dos alunos para o projeto, publicações foram realizadas por meio de cartazes e em diferentes mídias sociais, divulgando o início do projeto e seleção de participantes. Como critério de inclusão foi estabelecido que o aluno tivesse disponibilidade e pudesse participar no turno oposto de frequência da escola, sendo que foram realizadas ainda entrevistas com os responsáveis pelos alunos, a fim de sanar questionamentos referentes ao estilo de vida desses alunos.

As atividades acontecem nas segundas-feiras e sextas-feiras, das nove horas às 11h da manhã, sendo que os participantes são divididos em três turmas, de acordo

com a faixa etária. Durante um período de 40 minutos os sujeitos praticam séries de exercícios funcionais realizando atividades de aquecimento, exercícios aeróbicos e/ou rítmicos e relaxamento. Todas as atividades são prescritas e orientadas por estudantes dos cursos graduação e pós-graduação em Educação Física da ESEF-UFPel.

Para além da dimensão comportamental, o desenvolvimento ativo e auto reflexivo também é desenvolvido ao final de cada aula, quando utiliza-se a “sinaleira do comportamento” a qual possui três cores (verde, amarelo e vermelho), e é aplicado um veículo automotor (através de figuras ilustrativas), conforme o desenvolvimento do aluno durante a realização da aula, sendo que o processo é construído por meio do diálogo com o aluno. Como busca da autonomia desses alunos, os mesmos são orientados à retirem e coloquem os calçados no início e final de cada aula, auxiliando no processo para que possam sozinhos ter gerenciamento das suas AVD.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Entende-se como Capacidade Funcional (CF) a possibilidade que o 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).

Ao início das aulas do projeto os alunos mostravam-se inseguros em um novo espaço, além de se adequarem às regras de uma nova rotina de atividades. O projeto ainda em andamento apresenta diversos resultados positivos referentes a proteção e retardamento ao aparecimento de agravos como doenças crônico não transmissíveis (DCNT), da deterioração cognitiva (DC), hábitos sedentários e melhoria na qualidade do sono.

É possível observar que durante a realização de circuitos motores e de agilidade, alguns alunos possuem dificuldades em correr, saltar, equilibrar-se e em algumas vezes na compreensão das atividades, o que implica diretamente em barreiras para as AVD devido a sua baixa aptidão física. Em atividades referentes a brincadeiras de

aquecimento ou volta à calma, os alunos mantêm-se mais motivados e mais ativos durante as aulas.

As exigências para busca da autonomia e autogerenciamento são exercidas por meio de que os alunos devem colocar e tirar os calçados no início e fim do período de atendimento, no entanto como muitos ainda possuem dificuldades de compreensão, os monitores do projeto auxiliam no processo, em que a cada pequeno avanço é comemorado e apresentado ao sujeito e a família.

Como parte importante do processo de socialização, permanência e mudança de hábitos, a família corresponde a um fator decisivo na inclusão dos alunos com SD nas atividades do projeto e sua inserção efetiva na sociedade. Já como uma das principais barreiras para o processo efetivo de inclusão se deve a superproteção exercida por estas mesmas pessoas.

CONCLUSÃO:

Diante do exposto, conclui-se que as atividades desenvolvidas dentro do Projeto de Treinamento Funcional são essenciais para o desenvolvimento ativos de alunos com SD. Referindo-se, especialmente aos integrantes menores de 12 anos de idade, em virtude de que é na infância que os hábitos sedentários são fortemente modificados.

Para além dos aspectos de desenvolvimento físico, demandas sociais são fortemente trabalhadas a partir do contato com novos colegas, professores e ambientes, necessitando uma reorganização do seu comportamento de socialização fora do seu círculo familiar convencional.

Para os graduandos e pós-graduando, em processo formativo de docência, configuram-se possibilidades da ação didática, e principalmente de um ambiente de contato com alunos com deficiência e suas potencialidades, focando nos facilitadores para o trabalho com esse público, e ainda ultrapassando barreiras de preconceitos, discriminações e inseguranças. Propiciar espaços de troca entre participantes e estudantes, permite solidificar relações com a família, visto que é ela que dá suporte e comprometimento ao participante e ainda parte importante na busca de reconhecimento social e inclusivo.

REFERÊNCIAS:

PAULA, A.A; 2016 . Universidade de Caxias do Sul – DO CORPO: Ciências e Artes – v.6 – n. 1 – 201.

Revista Brasileira de Obesidade, Nutrição e Emagrecimento, São Paulo v.2, n. 7, p. 44-52, Jan/Fev. 2008. ISSN 1981-9919.

LENHARD, G.R., MANTA S.W., PALMA L.E. A prática de atividade física na história de vida de pessoas com deficiência física. Revista da Educação Física /UEM, v. 23, n. 1, p. 45-56, 1. trim. 2012

LEMOS, E.L.M Dias; 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.

NAHAS, M.V. Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo/ 7ed. Florianópolis. Ed. do Autor. 2017

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - Oms. Cif: Classificação Internacional De Funcionalidade, Incapacidade E Saúde. Lisboa, 2004.

INTERVENÇÃO PRECOCE E PARTICIPAÇÃO ATIVA DE FAMÍLIAS EM CENTROS ESPECIALIZADOS DE REABILITAÇÃO DA BAIXADA SANTISTA

Carla Cilene Baptista da Silva[1]
Cindy Passeti da Costa Vida[2]
Agência Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES
Eixo temático: Intervenção Precoce para Pessoas com Deficiência e/ou TEA

Palavras-chave: Intervenção Precoce. Famílias. Profissionais de Saúde. Participação Ativa.

INTRODUÇÃO:

O nascimento de uma criança em uma família gera uma série de modificações nas rotinas diárias de cada membro da família, o que poderá ser ainda maior se a criança nascer com necessidades especiais (MCWILLIAM, 2003).

O período desde a concepção até os três anos de idade é a fase de desenvolvimento cerebral mais rápido, formando a janela de oportunidade para estabelecer o desenvolvimento que trará repercussões na saúde e produtividade no futuro. Crianças com risco no atraso do desenvolvimento, crianças com atraso no desenvolvimento ou com diagnósticos necessitam de cuidados e estímulos especiais, devem iniciar precocemente o atendimentos nos programas de intervenção precoce (UNICEF, 2015).

A “Primeira Geração de Pesquisas” na área da intervenção precoce ocorreu até meados de 1980, neste período a intervenção tinha como objetivo prevenir ou minimizar problemas do desenvolvimento de crianças em risco e de crianças com deficiências (GURALNICK,1997).Tradicionalmente os esforços em intervenção precoce eram centrados exclusivamente na criança, sendo que o trabalho do profissional era identificar os fatores associados aos riscos de atrasos e implementar intervenções com a finalidade de diminuir o impacto desses fatores no desenvolvimento futuro. Grande parte do trabalho foi desenvolver instrumentos de avaliação adequados a bebes e crianças, com isso os profissionais de intervenção precoce eram vistos como peritos na identificação das necessidades das crianças e no planejamento de intervenções, sendo assim, aos pais cabia seguir as orientações dos profissionais (MCWILLIAM, 2003b).

De acordo com Carvalho et al. (2016), a fundamentação da “segunda geração de pesquisas em intervenção precoce” surgiu através das propostas teóricas do modelo ecológico-sistêmico e bioecológico de Bronfenbrenner, e da perspectiva transacional de Sameroff, sendo que as práticas não se centram exclusivamente na criança com problemas, ampliando a intervenção à família e comunidade. Ao longo da história, cada

[1] Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Ciências da Saúde - Universidade Federal de São Paulo. carlaci@gmail.com
[2] Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Ciências da Saúde - Universidade Federal de São Paulo. cindy_vida@hotmail.com

vez mais as pesquisas e práticas vem apontando para a necessidade e importância da participação e apoio às famílias dessas crianças. Através de modelos teóricos e práticos foi fundamentado um novo modelo de prática em Intervenção Precoce, a prática que deixou de centrar-se apenas na criança, e passou a centrar sua atuação para as famílias, denominada abordagem centrada na família.

A abordagem centrada na família vê além da criança, considerando toda a família como unidade de intervenção, reconhecendo que o bem-estar de cada membro da família afeta todos os outros. Nesta perspectiva, a abordagem centrada na família apoia uma politica não apenas do reconhecimento das necessidades da criança com necessidades especiais, mas também das necessidades de cada membro da família e respostas a essa demanda (MCWILLIAM, 2003b).

Os poucos estudos realizados recentemente no Brasil sobre o assunto apontam que os programas de Intervenção Precoce parecem possuir forte prevalência de práticas voltadas à estimulação de habilidades, diante das dificuldades apresentadas pela criança, com enfoque centrado na criança e estruturadas a partir de um modelo de reabilitação (FERNANDES, 2016; MARINI, 2017).

Compreendendo o fundamental papel das famílias nos processos de intervenção e a escassez de estudos no Brasil nesta área, esta pesquisa pretende compreender a prática de programas de intervenção precoce do Sistema Único de Saúde (SUS) na Baixada Santista, de forma a fomentar reflexões sobre a importância da participação da família, levantar possibilidades de maior participação da família durante o programa de intervenção precoce, e buscar indícios sobre o quanto que as atuais políticas públicas e as estruturas dos serviços facilitam ou dificultam a realização de ações fundamentadas pela abordagem de intervenção precoce centrada na família. Desta maneira este estudo tem por principal objetivo compreender quais as concepções de familiares e de profissionais sobre a participação ativa das famílias em programas de Intervenção Precoce de serviços do Sistema Único de Saúde (SUS) de três cidades da Baixada Santista.

METODOLOGIA

Este projeto trata-se de um estudo descritivo e exploratório, de abordagem qualitativa.

A pesquisa foi realizada em três serviços públicos municipais. Para a escolha dos serviços da Baixada Santista definiu-se como critérios de elegibilidade: ser um serviço municipal de saúde; atender crianças de 0 a 3 anos com risco de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, e/ou atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e/ou com diagnóstico; e possuir uma equipe multidisciplinar incluindo Terapeuta Ocupacional, Fonoaudiólogo, Fisioterapeuta, Psicólogo e Assistente Social.

Os participantes do estudo foram 9 familiares de crianças de zero a três anos atendidas nos serviços e 15 profissionais de saúde que atuam com essa faixa etária de crianças, tendo participado: três assistentes sociais, três fisioterapeutas, três fonoaudiólogos, três psicólogos e três terapeutas ocupacionais, sendo um profissional de cada área de cada serviço. Foram utilizados dois roteiros de entrevista semiestruturados, um para familiares e outro para profissionais. Estes roteiros de entrevistas foram testados através de um estudo piloto que contou com a participação de três familiares e três profissionais, sendo estes convidados a darem os seus

pareceres sobre a compreensibilidade, qualidade e adequação do roteiro ao tema do estudo.

Todas as entrevistas foram realizadas nos próprios serviços de Intervenção Precoce em que as famílias frequentam e que os profissionais trabalham. As entrevistas foram anotadas e gravadas de acordo com o consentimento das famílias e profissionais, e posteriormente transcritas. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIFESP sob o número 0339.0016.04/2018.

Os dados coletados a partir das entrevistas foram analisados de acordo com o método de Análise de Conteúdo, na modalidade de Análise Temática, apresentados e discutidos a partir da criação de categorias e subcategorias. O estudo encontra-se em fase de análise dos dados.

RESULTADOS PARCIAIS E DISCUSSÕES

A coleta de dados foi realizada em um Centro Especializado em Reabilitação II (CER II) em Santos, em um Serviço Municipal em São Vicente e em um Centro Especializado em Reabilitação (CER II) de Praia Grande. Ambos os CER II possuem como população atendida crianças com Deficiência Física e Deficiência Intelectual. O Serviço Municipal de São Vicente relata atender crianças com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e com diagnóstico de origem neurológica. Os três serviços recebem, portanto, uma população com mesmos diagnósticos, como: paralisia cerebral, encefalopatias crônicas não progressivas, microcefalia, mielomeningocele, malformações congênitas, síndromes, entre outros.

Em relação aos profissionais, participaram deste estudo um homem e 14 mulheres, as idades variaram entre 27 anos e 62 anos. O tempo de formado dos profissionais variou de 4 a 27 anos. Já o tempo de atuação em intervenção precoce variou de 9 meses de atuação a 23 anos de atuação, ou seja, profissionais recentes na área de atuação e outros com muitos anos de atuação na área.

Como resultados da coleta de dados com familiares, obteve-se como participantes apenas mães, sendo assim, dos 9 participantes familiares, todas são mães, sendo a mais nova com 22 anos e a mais velha com 44 anos.

Os resultados apresentados foram colhidos ao longo das entrevistas com os participantes, os quais tiveram oportunidades de falar de suas vivências e da participação dos familiares nos serviços de intervenção precoce.

Em relação ao papel exercido pelos familiares no processo de habilitação de suas crianças é possível observar que alguns profissionais identificam como papel dos familiares a responsabilidade de levar as crianças para atendimento e seguir as orientações. Em contrapartida, para alguns profissionais os familiares possuem um papel importante e primordial.

Os profissionais percebem a importância dos familiares para que estes deem seguimento aos estímulos realizados nas terapias, no entanto, nenhum profissional menciona a importância dos familiares dentro dos serviços ao longo do processo de habilitação, participando das avaliações, do planejamento, atendimentos e reavaliações conforme é salientado na abordagem centrada na família.

Na concepção das mães sobre participar ativamente dos atendimentos, algumas mães apontam que no começo querem estar junto e é importante estar junto para aprender e pegar confiança na equipe, mas que depois compreendem a importância de não participar mais dos atendimentos, e algumas relatam que percebem que a presença delas diminui o aproveitamento do filho na intervenção. Outras mães consideram

importante participar sempre dos atendimentos, e gostariam de participar, isso porque ao estarem presentes aprendem ainda mais o que fazer, como manusear e como lidar, mas nem sempre e nem em todos os casos isso acontece.

A participação no planejamento, intervenção e reavaliação vai de acordo com a decisão de cada profissional em convidar os familiares a participar e em apenas alguns casos essa participação foi mencionada.

Apesar dos profissionais relatarem que buscam a participação dos familiares, em sua maioria essa participação se dá apenas nos momentos específicos em que são realizadas as orientações, desta maneira, os familiares não parecem participar ativamente na tomada de decisões, na elaboração do planejamento do processo de habilitação de seus filhos, e em sua maioria os familiares não ficam presentes durante os atendimentos. Carvalho et al. (2016) defendem que na abordagem centrada na família os familiares devem protagonistas do processo de intervenção participando ativamente de todo o processo, incluindo durante os atendimentos. Sendo assim, a participação dos familiares deve ir além de seguir as orientações planejadas pelos profissionais. Além disso, se faz importante dar prioridade aos objetivos da família e não do profissional que presta o serviço, afinal, a família que vive e é afetada pelos resultados (MCWILLIAM, 2003a).

CONCLUSÃO:

Espera-se com este estudo contribuir com reflexões sobre essa temática e fomentar a discussão sobre a importância da participação ativa das famílias em programas de intervenção precoce.

REFERÊNCIAS:

CARVALHO, L. et al. **Práticas recomendadas em Intervenção Precoce na infância. Um guia para profissionais.** 1ª ed. Coimbra: ANIP, 2016.

FERNANDES, P. R. S. **Diálogos sobre a Intervenção Precoce em Portugal e no Brasil:** Clarificação Nacional e Internacional sobre Práticas Profissionais. 2016. 237f. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança Especialidade em Educação Especial) - Universidade do Minho - Instituto de Educação, Braga.

GURALNICK, M. J. Second-generation research in the field of early intervention. In: _____, (Ed.). **The effectivness of early intervention**. Baltimore: Paul H. Brookes, 1997. p. 3-20.

MARINI, B. P. R. **Retrato das práticas de Intervenção Precoce no Estado de São Paulo**. 2017. 144f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

MCWILLIAM, P. J. Planos de intervenção Centrados na Família. In: MCWILLIAM, P.; WINTON, P.; CRAIS, E. (Eds.). **Estratégias práticas para a intervenção precoce centrada na família.** Porto: Porto Editora, 2003a. p.112-138.

MCWILLIAM, P. J. Práticas de intervenção precoce centradas na família. In: MCWILLIAM, P.; WINTON, P.; CRAIS, E. (Eds.). **Estratégias práticas para a intervenção precoce centrada na família**. Porto: Porto Editora, 2003b. p.9-22.

QUAL A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA COLABORATIVA NAS RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA?

Daniele Francisca Campos Denardin de Bittencourtl[1]
Alice Motta Ribeiro[2]
Carlo Schmidt[3]
Agência Financiadora: CAPES/DS
FIEX
Eixo temático: Práticas de Inclusão

Palavras-chave: Parceria Colaborativa. Escola. Família. Autismo.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se como uma síndrome comportamental que apresenta comprometimentos nas áreas de interação social e da linguagem/comunicação, além da presença de comportamentos repetitivos e estereotipados (APA, 2013). Diante esses dados, percebe-se a importância na adequação dos diversos contextos, inclusive os educacionais. Neste cenário, a escola e a família constituem ambientes fundamentais e responsáveis pela educação da criança, atuando como propulsoras frente aos processos evolutivos, principalmente para crianças com TEA.

Um aspecto importante e fundamental envolve a dificuldade de comunicação destes alunos, que além de impactar diretamente em sua escolarização, acometem também as relações entre a escola e a família. Nesse sentido destaca-se a importância das relações estabelecidas entre ambos, aqui denominadas de Parceria Colaborativa. Sendo assim, cabe o seguinte questionamento: Qual a importância das relações entre a escola e a família de crianças com TEA?

METODOLOGIA

O presente estudo apresenta-se como um ensaio teórico, em que sua orientação não é dada pela busca das respostas e afirmações verdadeiras, mas pelas perguntas que orientam os sujeitos, com a finalidade de aprofundar as reflexões (MENEGHETTI, 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

[1]Mestranda em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. danieledenardinbittencourt@yahoo.com.br
[2] Bolsista FIEX/CE. Universidade Federal de Santa Maria. alice.motta.ribeiro92@hotmail.com
[3]Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. carlo.schmidt@ufsm.br

A Parceria Colaborativa entre a escola e a familia possui influência direta no ambiente da criança, e pode ser portanto um apoio importante para o seu desenvolvimento social e educacional. Cabe destacar que essa relação é calcada pelo estabelecimento de relações de apoio entre escola e familia (DUNST, 2000).

Para Turnbull e Turnbull (1997) ser colaborativo é partilhar recursos e trabalhar em conjunto com sujeitos que possibilitem a criação de um contexto coletivo. Na relação familia-escola, esses autores definem a colaboração como algo dinâmico, que requer o envolvimento de pessoas na promoção de experiências educacionais de sucesso aos alunos. Além da necessidade de igualdade entre as partes, para o estabelecimento da parceria.

Observa-se há na literatura nacional estudos que examinam essas relações de colaboração (SILVA; CABRAL; MARTINS, 2016; SARAIVA-JUNGES; VAGNER, 2016; MARTURANA; CIA, 2015; CABRAL; MARIN, 2017), especialmente voltadas para o sucesso da escolarização de crianças. Contudo, percebe-se uma lacuna de produções científicas que abordam esta questão especificamente no contexto de alunos com TEA. Sob esse viés torna-se importante investigar os processos que promovem o desenvolvimento dessas crianças, bem como interações positivas entre a escola e a família.

É interessante notar que alguns estudos relatam que uma boa relação entre pais e professores de alunos com TEA pode ser tão importante quanto as intervenções realizadas em sala de aula. (DUNST; TRIVETTE; SNYDER, 2000; MCNAUGHTON et al., 2007; HSIÃO et al., 2017). Isso porque a Parceria Colaborativa atua diretamente sobre a comunicação entre pais e professores, fortalecendo as relações entre eles o que, em última análise, estende os resulados positivos para as crianças. Desta forma,observa-se a importância das relações de Parceria Colaborativa entre ambos, destacando a comunicação, sendo esta entendida como uma das ações essenciais enquanto intervenção na busca de melhorias na escolarização destas crianças (CHEATHAM; OSTROSKY, 2011; DUNST, 2000).

É importante destacar que para o sucesso do estabelecimento da Parceria Colaborativa as intervenções realizadas pela escola devem considerar não apenas as necessidades e potencialidades do aluno, mas também considerar sua família. Nesse contexto, a familia deveria deixar de ser mera informante, mas também participar do planejamento educacional voltado para essas crianças.

CONCLUSÕES

Não há dúvida a respeito da importância das relações de colaboração entre a escola e a familia de crianças com TEA, pois ambas fazem parte dos principais contextos de promoção de desenvolvimento social e educacional. Essa relação possibilita e favorece o melhor entendimento da criança, considerando especialmente suas dificuldades de comunicação, interação social e aprendizagem, bem como pode ser apontada como um importante elemento no processo de escolarização desses alunos (MARTINS, 2016).

Nesse sentido, as parcerias entre família e escola foram propostas como uma forma de aumentar a colaboração entre esses dois sistemas importantes para o desenvolvimento infantil (SHERIDAN et al., 2009). Sabe-se que uma parceria bem-sucedida entre família e escola, incluí na sua fundação, oportunidades para ambos se engajarem para enfrentar os desafios na escola e em casa (MAUTONE et al., 2015;

SHERIDAN; KRATOCHWILL, 2007) e dessa forma, apresentar melhoras siginificativas dos alunos dentro e fora da escola, tanto para crianças com desenvolvimento típico quanto para crianças com alguma deficiências, incluindo crianças com autismo (GARBACZ e McINTYRE, 2016).

Dessa forma, sugere-se o desenvolvimento de novos estudos que avancem na compreensão das relações de parcerias colaborativas, envolvendo a família e a escola no contexto específico do autismo.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA (APM). **DSM-5-TR:** Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre: Artmed, 2013.

CABRAL, C. S.; MARIN, A. H. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educação em Revista**, v. 6, n. 1, 2017.

CHEATHAM, G. A.; OSTROSKY, M. M. Whose expertise?: An analysis of advice giving in early childhood parent-teacher conferences. **Journal of Research in Childhood Education**, v. 25, n. 1, p. 24-44, 2011.

DUNST, C. J. Revisiting" rethinking early intervention". **Topics in Early Childhood Special Education**, v. 20, n. 2, p. 95-104, 2000.

DUNST, C. J. Family-centered practices: Birth through high school. **The Journal of Special Education**, v. 36, n. 3, p. 141-149, 2002.

GARBACZ, S. A.; MCINTYRE, L. L. Conjoint Behavioral Consultation for children with Autism Spectrum Disorder. **School Psychology Quarterly**, v. 31, n. 4, p. 450, 2016.

HSIAO, Y. et al. Parental stress, family quality of life, and family-teacher partnerships: Families of children with autism spectrum disorder. **Research in Developmental Disabilities**, v. 70, p. 152-162, 2017.

MAUTONE, J. A. et al. Assessing the quality of parent–teacher relationships for students with ADHD. **Psychology in the Schools**, v. 52, n. 2, p. 196-207, 2015.

MARTINS, M. F. A.; DE CARVALHO ACOSTA, P.; MACHADO, G. A parceria entre escola e família de crianças com transtorno do espectro do autismo. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 43, 2016.

MARTURANA M. A. P.; CIA, F. Educação Especial e a Relação Família-Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 2, 2015.

MENEGHETTI, F. K. O que é um ensaio-teórico?. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 2, p. 320-332, 2011.

McNAUGHTON, D. et al. Learning to listen: Teaching an active listening strategy to preservice education professionals. **Topics in Early Childhood Special Education**, v. 27, n. 4, p. 223-231, 2008.

SARAIVA-JUNGES, L. A.; WAGNER, A. Os estudos sobre a Relação Família-Escola no Brasil: uma revisão sistemática. **Educação**, v. 39, n. Esp, p. s114-s124, 2016.

SHERIDAN, S. M.; KRATOCHWILL, T. R. **Conjoint behavioral consultation: Promoting family-school connections and interventions**. Springer Science & Business Media, 2007.

SHERIDAN, S. M. et al. An exploratory evaluation of conjoint behavioral consultation to promote collaboration among family, school, and pediatric systems: A role for pediatric school psychologists. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, v. 19, n. 2, p. 106-129, 2009.

SILVA, A. M.; CABRAL, L. S. A.; MARTINS, M. F. A. Abordagem relacional entre família e escola inclusiva sob as perspectivas de professores. **Interfaces da Educação**, v. 7, n. 19, p. 191-205, 2016.

TURNBULL, A. P.; TURNBULL, H.R. **Families, Professionals, and Exceptionality:** a special partnership, 3ª edição, New Jersey: Prentice-Hall, 1997.

CENTRO DE ATENDIMENTO AO AUTISTA: CONSTRUÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA O MUNICÍPIO DE PELOTAS

Débora Luiza Schuck Jacks[1]
Eixo temático: Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Políticas Públicas. Inclusão

INTRODUÇÃO:

A construção de Políticas Públicas que amparem a inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é fundamental, tanto para a garantia de direitos quanto oferecimento dos atendimentos necessários e inserção destes sujeitos na educação, saúde, lazer e trabalho (Brasil, 2012).

A lei 12.764 de 2012 incluiu pessoas com Transtorno do Espectro Autista como pessoas com deficiência:

> A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. Parágrafo único. Aplicam-se às pessoas com transtorno do espectro autista os direitos e obrigações previstos na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, promulgados pelo Decreto n° 6.949, de 25 de agosto de 2009, e na legislação pertinente às pessoas com deficiência, o que veio a contribuir de forma significativa para que ações sejam viabilizadas.

No dia 5 de dezembro de 2013 foi assinado pelo então prefeito do município de Pelotas, Eduardo Leite, o decreto de criação do Centro, que recebeu o nome de Centro de Atendimento ao Autista Doutor Danilo Rolim de Moura, em homenagem ao neuropediatra de mesmo nome. Em 2 de abril de 2014, dia mundial de conscientização sobre o autismo, o Centro foi inaugurado tendo como foco principal o atendimento as pessoas com autismo, a valorização e participação da família, tendo em vista que o Centro resulta da luta das famílias por um espaço que contemplasse as necessidades apresentadas pelos filhos. Desde então, a instituição realiza um trabalho voltado ao atendimento a crianças, jovens e adultos autistas, orientação às escolas e formação de profissionais. Promovendo espaços de aprendizagem, convivência e desenvolvimento de habilidades necessárias a inserção dos alunos nas escolas das redes regulares de ensino.

O trabalho desenvolvido no Centro promove a articulação com todos que atendem o aluno, possibilitando uma melhor avaliação e um atendimento qualificado, se constituindo ainda como campo de estágio e desenvolvimento de pesquisas, através da interface com universidades da região. Uma destas investigações, desenvolvida através da parceria com a Universidade Federal de Pelotas e Universidade do Minho tem se

Centro de Atendimento ao Autista Doutor Danilo Rolim de Moura - deborajacks@gmail.com

mostrado fundamental na construção da identidade e do perfil de atendimento realizado no Centro.

> Quando jogamos uma pedrinha em um lago de água parada, ela gera várias pequenas ondas que formam camadas mais próximas e mais distantes do ponto no qual a pedra caiu. O espectro autista, é assim, possui várias camadas, mais ou menos próximas do autismo clássico (grave), que poderia ser considerado o centro das ondas, o ponto onde a pedra atingiu a água. Esse espectro pode se manifestar nas pessoas de diversas formas, mas elas terão alguns traços similares, afinal todas as ondulações derivam do mesmo ponto (SILVA et al., 2012, p.42).

METODOLOGIA:

O Centro é vinculado à Secretaria Municipal de Educação e Desporto, tendo como carro chefe o Atendimento Educacional Especializado que é realizado no contra turno da escola, de acordo com a Resolução 01 de setembro de 2017 do Conselho Municipal de Educação de Pelotas:

> Os Centros especializados vinculados à Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED), devem promover formações, acompanhamento e suporte aos alunos e professores das escolas regulares, realizando o trabalho de forma articulada com a rede e demais setores da SMED. Organização de estudos de caso dos alunos, dos planejamentos individuais, dos planos de AEE para posterior encaminhamentos. Assessoramento de todos os profissionais envolvidos, orientação quanto ao uso das baixas e altas tecnologias, dos recursos específicos as necessidades educacionais apresentadas pelos educandos, orientação quanto a utilização de estratégias comportamentais.

Pensando nas características específicas apresentadas pelas pessoas com TEA, que podem variar de intensidade, o trabalho é estruturado para atender as singularidades apresentadas por estes sujeitos. A articulação com a Secretaria de Assistência Social e a Secretaria Municipal de Saúde são fundamentais na criação de redes que possibilitem as famílias um suporte mais efetivo, desta forma são realizados encontros entre as secretarias, qualificando a comunicação entre os profissionais e a troca de informações sobre os alunos atendidos. Algumas famílias são acompanhadas pelos educadores sociais da Secretaria de Assistência Social, estes profissionais receberam formação específica sobre autismo.

Todos os alunos ingressantes no Centro possuem o laudo clínico, a avaliação realizada é pedagógica, objetivando estruturar os atendimentos de acordo com as necessidades elencadas pelo coletivo. Neste contexto, a família passa por entrevistas, assim como professores das escolas, profissionais e demais pessoas que circundam a pessoa com TEA. Após a avaliação, é elaborado o estudo de caso e o plano de atendimento individualizado, pautando as intervenções a serem realizadas. As avaliações são realizadas semestralmente, sendo que cada aluno possui um documento orientador que também é encaminhado para a escola. Os documentos norteadores são

essenciais no acompanhamento e estruturação do atendimento ao aluno, tendo os registros e orientações estabelecidas e compartilhadas com os profissionais envolvidos e a família. A família ocupa papel de destaque na construção das estratégias, com informações importantes das rotinas vivenciadas no dia a dia do(a) aluno(a), pontuando as necessidades percebidas no contexto familiar e social da criança. O diálogo entre a família, a escola e o Centro possibilitam um entendimento mais eficaz sobre as reais necessidades apresentadas em cada contexto, elencando quais serão os principais objetivos a serem trabalhados e como serão as intervenções realizadas.

Os atendimentos específicos no Centro são realizados de forma individual, em duplas ou grupos em tempos de 45 minutos, atendendo alunos da Educação Básica, do Ensino Superior, jovens e adultos somente matriculados no Centro e/ou outra instituição especializada, além das escolas, buscando-se as relações em rede com todos os sistemas e formas de atendimento. Na imagem 1, o aluno realiza a atividade solicitada pela professora no atendimento de Intervenção Precoce.

Imagem 1 – Aluno realizando a atividade.

Fonte: Centro de Atendimento ao Autista Doutor Danilo Rolim de Moura

RESULTADOS E DISCUSSÕES:

De 58 alunos atendidos inicialmente em 2014, chegamos ao número de 430 alunos no ano de 2019. São ofertados atendimentos de Atendimento Educacional Especializado, Intervenção Precoce, Ludoterapia, Tecnologia Assistiva, Arteterapia, Psicomotricidade, Educação Física, Psicopedagogia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia e Psicologia. Outros atendimentos são realizados através de projetos em parceria com a UFPEL, tais como Pet terapia (Terapia Assistida com cães), psicoterapia, Acompanhamento Nutricional, Atendimento Odontológico, Projeto de Intervenção Precoce dos 3 aos 6 anos UFPEL/Universidade do Minho. Em 2019 iniciamos a oficina de Xadrez, uma parceria com o Rotary Norte de Pelotas. Todos os atendimentos e projetos promovem espaços ricos em experiências e aprendizagem, interação com os colegas e professores, descobertas e novas aquisições.

A nova sede inaugurada em 2018, possibilitou qualificar o atendimento em espaços mais amplos e arejados. Entretanto, mesmo com o novo espaço e a ampliação dos atendimentos a lista de espera ainda é extensa e angustiante. A articulação com as escolas, a formação de professores e a circulação de informações com a Secretaria de Saúde e a Secretaria de Assistência Social possibilitam um atendimento mais qualificado para o autista e sua família, fortalecendo a rede de apoio. No gráfico 1 abaixo é possível perceber o crescimento de crianças, jovens e adultos em atendimento no Centro.

Gráfico 1– número de atendimentos de 2014 a 2019

Fonte: Centro de Atendimento ao Autista Doutor Danilo Rolim de Moura

CONCLUSÃO:

Evidencia-se, por fim, que Pelotas se destaca no atendimento as pessoas com TEA, incentivando a criação de Políticas Públicas que qualificam estes atendimentos, promovendo uma melhor qualidade de vida para os autistas e suas famílias. A criação da lei que garante a prioridade de atendimento em espaços públicos e privados é um exemplo. A rede pública municipal conta com suportes como cuidadores, que possuem como função desenvolver atividades voltadas a alimentação, higiene e locomoção, bem como acompanhar o aluno sempre que necessário, também são disponibilizados professores auxiliares para suporte as questões pedagógicas apresentadas pelos alunos com deficiência. Professores do Atendimento Educacional Especializado atendem está demanda. Formações continuadas são disponibilizadas para os diversos profissionais das áreas da educação, saúde e assistência social. A parceria com a UFPEL foi essencial na consolidação do trabalho realizado no Centro, fortalecendo a formação dos profissionais envolvidos. A ampliação das discussões tendo como tema o autismo está possibilitando uma maior circulação de informações, dando maior visibilidade as questões que envolvem o TEA, compartilhando experiências, buscando estratégias e promovendo espaços mais qualificados e inclusivos. O acompanhamento e o trabalho articulado entre família, Escola e Centro promove espaços de diálogo e resolução de problemas de forma conjunta. O Centro mantém em evidência a luta por direitos, engajado nos movimentos que buscam qualificar espaços de inclusão na educação, no trabalho, na saúde e na sociedade. Divulgar informações, desenvolver metodologias e estratégias destinadas ao atendimento de alunos com TEA, acolher a família, dando suporte e orientações, trabalhar na construção de redes, tem sido o caminho escolhido para sedimentar a inclusão no nosso município.

REFERÊNCIAS:

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. Brasília, 2012.

Resolução 001 de setembro de 2017: Regulamentam a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Pelotas. Complementa a regulamentação quanto à oferta da modalidade e sua aplicabilidade no Sistema Municipal de Ensino de Pelotas**.**

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Maiara Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo Singular: Entenda o Autismo** – Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

ADEQUAÇÃO CURRICULAR EM CIÊNCIAS PARA ALUNOS COM TEA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dione Moreira Nunes[1]

Sabrina Rodrigues Quadro de Freitas[2]

Emily Lopes Caetano[3]

Eixo temático: Intervenções com pessoas com TEA

Palavras-chave: Adequação curricular. Ciências. Autismo. Anos finais. Inclusão

INTRODUÇÃO:

Uma escola inclusiva requer educação de qualidade. Para isso é necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas que permitam a participação de todos, levando em consideração as especificidades de cada aluno.

A partir do PNEEPEI (2008,p.13), onde "Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos", é importante a adequação curricular, para que os objetivos pedagógicos sejam atingidos, tornando os conteúdos apropriados às peculiaridades dos alunos no seu processo educacional.

De acordo com Leite (2011), é através de perspectivas curriculares flexíveis onde a implementação de novos modelos pedagógicos de cooperação e de diferenciação, seja uma realidade, é que será possível se falar de escola inclusiva.

Seguindo a ideia de Rodrigues (2006), podemos assim dizer que uma escola que não diferencia o seu currículo e não usa modelos inclusivos, forçosamente não promove a igualdade de oportunidades entre os seus alunos. Desenvolver uma gestão de sala de aula inclusiva não pressupõe, pois, um trabalho individual mas sim o planejamento e a execução de um programa em que os alunos possam compartilhar vários tipos de interação e de identidade.

Pensar em adequação curricular é promover novas oportunidades de aprendizagem, não como sendo algo restrito apenas à inclusão de alunos com deficiência, mas sim, criando novas possibilidades de ensino para os diferentes alunos que compõem uma única turma. Não é um plano individualizado, e sim um programa de ações que amplie as possibilidades de aprendizagens para todos.

---

[1] Professora de AEE/ Mestre em Educação.

[2] Professora de Ciências/ Mestre em Ciências Biológicas.

[3] Acadêmica do Curso de Biologia- Universidade Federal de Pelotas/UFPel.

Com base nestes aspectos o presente trabalho busca relatar uma experiência de adequação curricular feita para desenvolver conteúdos de 7º ano na disciplina de ciências com dois alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com níveis distintos do espectro, os quais apresentavam certa resistência para desenvolver atividades até o ano de 2018, apontando possibilidades de aprendizagem por meio de diferentes estratégias, ajustes e adequação de atividades.

METODOLOGIA

Este relato de experiência visa uma reflexão teórico-prática, a partir do trabalho pedagógico realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Vizeu do município de Pelotas. Foram utilizados estudos da área, observações e vivências no decorrer do primeiro trimestre de 2019. A turma era composta por dezessete alunos, com quatro aulas semanais, sendo trabalhados os conteúdos sobre Origem da Vida, Evolução, Poríferos, Cnidários, Platelmintos e Nematelmintos, de acordo com o previsto na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), bem como na grade curricular da disciplina de Ciências do sétimo ano.

No início do ano letivo buscou-se fazer um avaliação diagnóstica a fim de explorar os conhecimentos previamente adquiridos por estes alunos. No decorrer do trimestre, durante estágio supervisionado, a acadêmica em Ciências Biológicas da UFPel buscou informações na Sala de Recursos (AEE) da escola e no Centro de Autismo Danilo Rolim de Moura de Pelotas, onde os alunos também recebem atendimento, a fim de criar alternativas e metodologias diversificadas para estimular a participação dos alunos.

Na escola, a estagiária da UFPel, a professora titular da disciplina e a professora da sala de recursos, criaram atividades diferenciadas, adequadas às potencialidades de cada aluno. Através do uso de informações objetivas, letra apropriada, textos reduzidos, imagens claras e coloridas mais próximas do real, uso de material concreto e alguns espécimes do Laboratório de Ciências da própria escola, bem como outros cedidos pelo laboratório de Zoologia de Invertebrados do Instituto de Biologia da UFPel.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A utilização de atividades pedagógicas com grau de dificuldade menor no início do trimestre, serviu para que percebêssemos que tipo de habilidades deveriam ser exploradas com estes alunos. A partir destas atividades pôde-se criar estratégias diferentes que permitiram a aquisição do conhecimento de forma concreta e significativa.

De acordo com Bozzato e Rodriguez (2013,p.2), a aprendizagem dos conhecimentos de Ciências e Biologia “não é imediata e plena e a maneira como são trabalhados os conteúdos em sala de aula é de difícil compreensão e visualização por parte dos alunos” por abordar determinados conceitos que envolvem termos cuja nomenclatura é difícil de se apropriar.

No período de estágio, buscou-se propiciar um melhor entendimento do conteúdo trabalhado em sala de aula. Para isso, foram produzidos materiais que contemplavam os conteúdos propostos e principalmente possibilitaram que os alunos com TEA estivessem interagindo com os demais colegas, ou seja, estavam incluídos no grande grupo, alcançando os objetivos esperados.

O aluno 1 encontrava-se em processo de alfabetização, apresentando dificuldade na linguagem oral, bem como na aprendizagem. Possuía autonomia limitada e alteração comportamental. Já o aluno 2 era alfabetizado, tinha bom nível de conhecimento geral, comunicando-se de forma satisfatória, mas apresentando dificuldade de interação social.

Tendo em vista as limitações apresentadas pelos alunos, foram explorados novos meios de incluí-los nos trabalhos junto aos seus colegas, por meio da elaboração de novas dinâmicas aplicadas, onde os mesmos trabalharam em grupo, buscando-se a desconstrução da rotina, valorizando as estruturas cognitivas prévias destes alunos.

Entre as atividades utilizadas podemos destacar: as atividades de pareamento com uso de figuras reais dos animais estudados; as aulas práticas no laboratório de Ciências, mostrando exemplares dos grupos de animais estudados (Poríferos, Cnidários, Platelmintos e Nematelmintos); a realização de trabalho em grupo sobre as Parasitoses Humanas, onde os alunos utilizaram massinha de modelar para a confecção do ciclo das principais parasitoses.

É importante salientar que todas as atividades realizadas, estavam de acordo com o conteúdo que os demais alunos da turma estavam trabalhando. Cabe salientar que a atividade com uso de massinha de modelar, foi executada por toda a turma, que respondeu de forma positiva à nossa proposta.

De acordo com Bozzato e Rodriguez (2013,p.2), “os docentes que são comprometidos em oferecer um ensino de qualidade, principalmente nestas áreas, buscam utilizar estratégias para romper com estas barreiras e tornar o ensino mais atrativo e significativo”.

É importante ressaltar sobre o reflexo que estas atividades e metodologias tiveram nas outras disciplinas. Ambos se mostraram mais receptivos e começaram a realizar atividades propostas por outros professores. Assim como, a turma também foi favorecida na aprendizagem, ao experienciar o conteúdo com o uso de material concreto e atividades mais práticas, com trabalhos em grupos e maior interação em sala de aula.

Pensar a adequação curricular é buscar a remoção das barreiras à aprendizagem. Conforme Carvalho (1999), remover essas barreiras é pensar em todos os alunos como seres em processo de crescimento e desenvolvimento, que vivenciam o processo de ensino-aprendizagem de maneiras diversas, seja por suas diferenças individuais, seja por seus interesses e motivações.

Ainda conforme a mesma autora, remover os obstáculos no processo de aprendizagem, requer professores criativos e convictos de que a aprendizagem é possível para todos os alunos e de que ninguém pode estabelecer os limites do outro.

CONCLUSÃO:

Este trabalho nos faz refletir sobre a necessidade da flexibilização curricular, que possibilite a realização de ajustes e modificações sem perda de conteúdo, buscando o máximo de aprendizagens possíveis. Cabe ressaltar ainda a importância do estágio nas escolas, da troca de experiências entre universidade e instituição de ensino. O acadêmico que vem aprender a prática e ao mesmo tempo trazer novas aprendizagens para a escola.

Para se adequar as atividades, é preciso levar em consideração os níveis de desempenho educacional do aluno, respeitando o ritmo próprio e suas particularidades no modo de aprender. É necessário envolvimento e desacomodação das práticas pedagógicas tradicionais. A adequação requer um novo olhar para o ensino, assim como, requer professores dispostos a possibilitar novas práticas para a aprendizagem.

REFERÊNCIAS:

BOZZATO, C.V. ; RODRIGUEZ, R.de C. M.C. **Refletir sobre Metodologia de Projetos em uma escola pública estadual para (re)significar o ensino e a docência em Ciências e Biologia.** Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. SP, 2013. Disponível em: http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R0721-1.pdf . Acesso em 18 de junho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em 18 de junho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**, Disponível em: http:// basenacionalcomum.mec.gov.br, 2016. Acesso em 18 de junho de 2019.

CARVALHO,R.E. **Removendo barreiras para a aprendizagem.** Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais / Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

LEITE,T.S.**O currículo e as necessidades educativas.** Indução e Desenvolvimento Profissional Docente. Universidade de Aveiro, 2011.Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/47132143.pdf. Acesso em 18 de junho de 2019.

https://core.ac.uk/download/pdf/47132143.pdf

RODRIGUES. D. **Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva.** in: David Rodrigues (org.) Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva. S. Paulo. Summus Editorial, 2006.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM TEA NOS MUNICÍPIOS DE CUBATÃO E SANTOS

Edna Diniz dos Santos[1]

Agência Financiadora: SEDUC Cubatão; SEDUC Santos

Atendimento Educacional Especializado

Palavras-chave: Autismo. Transtorno do Espectro do Autismo. Inclusão. Atendimento Educacional Especializado. Sala de Recursos Multifuncionais.

INTRODUÇÃO:

Com vinte e oito anos na educação, sendo que vinte e cinco deles graduada e atuando na educação especial. Professora das redes de Cubatão e Santos, duas das principais cidades da região metropolitana da baixada santista em desenvolvimento no estado de São Paulo. Com vida profissional iniciada em escolas especializadas, mas com a nova perspectiva de educação inclusiva do MEC. O respectivo trabalho refere-se às escolas de ensino regular tratando a inclusão de crianças que apresentam deficiências na área intelectual, motora e/ou comportamental. Atuando como professora do atendimento educacional especializado, em salas de recursos multifuncionais da rede pública de ensino do fundamental I (1º ao 5º ano). Ingressante em 2019 no Mestrado Ensino em Ciências da Saúde da Universidade Federal de São Paulo, campus Baixada Santista, com pesquisa referente às Políticas Públicas na Educação e na Saúde para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo.

Partindo do que preconiza a legislação quanto à necessidade da realização do plano de atendimento individualizado e do atendimento complementar dos alunos com autismo apresenta-se neste trabalho um pouco das vivências realizadas nos espaços de aprendizagem desses dois municípios. As duas unidades apresentam perfis distintos, com pontos positivos e negativos para efetivar a inclusão de qualidade. Em Santos o equipamento localiza-se numa comunidade em um dos morros da cidade, no bairro do José Menino. Em Cubatão a escola atende alunos de um conjunto habitacional planejado para receber crianças oriundas de uma comunidade das cotas, região de encostas da Serra do Mar, retiradas do local para preservação de mananciais e do meio ambiente. Ambas recebem alunos com diferentes tipos de deficiências.

[1] SEDUC Cubatão e SEDUC Santos - ednadiniz29@gmail.com

Na região ainda existem algumas dificuldades em lidar com a falta de materiais e equipamentos importantes para adequar as atividades dos alunos; com a demanda de professores de apoio (sempre insuficientes) e com as queixas dos professores das salas do ensino regular relatando a falta de preparo em atendê-los.

> O autismo é considerado, atualmente, um transtorno do desenvolvimento de causas neurobiológicas definido de acordo com critérios eminentemente clínicos. As características básicas são anormalidades qualitativas que, embora muito abrangentes, afetam de forma mais evidente as áreas da interação social, da comunicação e do comportamento (SCHAWARTZMAN, 2011, p. 37).

Por conta dos fatores citados, o acolhimento, a interação e o desempenho pedagógico dessas crianças nas escolas precisam de acompanhamento bastante efetivo, o que torna ainda mais importante o papel do professor do atendimento educacional especializado para dar suporte ao trabalho inclusivo.

O DSM-5 classifica o TEA em três níveis: nível 1: necessita suporte; nível 2: necessita suporte substancial; nível 3: necessita suporte muito substancial.

Pretende-se mostrar algumas vivências de alunos com diferentes tipos de deficiências, em especial alunos com autismo. Sendo selecionadas três das quais considera-se importante para a construção do conhecimento dessas crianças e que nos permite observar um retorno bastante significativo no rendimento dos mesmos. Algumas possibilidades de construção de materiais estruturados para uso dos alunos de acordo com o estágio em que eles se encontram.

> O ensino estruturado inclui a utilização de uma rotina de trabalho individualizado, buscando compensar os déficits cognitivos, sensoriais, sociais, comunicativos e comportamentais presentes no TEA e interferentes no desenvolvimento (FONSECA; CIOLA, 2016, p. 20).

A yoga é outra atividade desenvolvida semanalmente, são momentos onde os alunos vivenciam posturas de animais, desenvolvem o equilíbrio, aprendem a meditar e respeitar sua respiração e acima de tudo se divertem muito.

A atividade propicia o desenvolvimento da consciência corporal, tenha a pessoa deficiência ou não, oportunizando momentos ricos de interação. E segundo estudo realizado por Koening et al. (2012), “a prática demonstra que o uso diário de intervenções de yoga em sala de aula tem um impacto significativo sobre os principais comportamentos em sala de aula entre as crianças com ASD[2]”.

A palavra “Mindfulness” com tradução para a atenção ou consciência plena é o estado mental presente no tempo em que a atividade acontece. Tanto adultos quanto crianças tendem a ter dificuldade em atingir esse estado devido aos fatores do meio ambiente e por situações de estresse, tais situações vivenciadas no cotidiano favorecem o descontrole de nós mesmos enquanto pessoas plenas e únicas. A experiência dos alunos com autismo têm demonstrado que é possível buscar essa consciência corporal e mental

[2] ASD – Autistic Spectrum Disorder

através da yoga na escola e consequentemente favorecer o seu desenvolvimento em outros ambientes em que a criança participa seja de aprendizagem ou com a família.

O uso das tecnologias é outro recurso utilizado semanalmente durante os atendimentos, pois possibilita além do estímulo à comunicação através de gravuras, sons e a interatividade, permite a compreensão do pensamento de um aluno não verbal, como a hiperlexia que precisa ser contextualizada e o registro em si, pois este aluno citado no trabalho em especial, apresenta dificuldades em escrever convencionalmente através do lápis e papel, levando à boca todo e qualquer tipo de material.

Observa-se progresso bastante significativo, podendo dizer que foi um dos meios encontrados para desenvolver alguns conceitos que antes não conseguidos devido ao comportamento instável e agitado, com crises de agressividade devido a fatores sensoriais. Além de sites que oferecem atividades pedagógicas, na sala de recurso também é utilizada a prancha de comunicação alternativa através do picto4me. Duarte et al. (2018, p. 248) “Destacam a necessidade de identificar se e quais comportamentos agressivos suprem habilidades de comunicação e interação social não desenvolvidas”.

METODOLOGIA:

O atendimento na sala de recurso acontece duas vezes por semana, individualmente ou em grupos, dependendo da necessidade de cada aluno e do comportamento observado no dia. No início do ano letivo os responsáveis são convocados para uma entrevista e para tomarem ciência da importância dos atendimentos na vida escolar dos filhos. Preenche-se a ficha informativa, em seguida é observado e avaliado quanto às necessidades e elabora-se o plano de atendimento individualizado.

Durante os atendimentos na sala de recurso multifuncional propõem-se atividades diversificadas, lúdicas, com materiais concretos e uso das tecnologias.

No município de Santos as sextas-feiras desenvolve-se com todos os alunos que fazem parte dos atendimentos e com variados tipos de deficiências a prática da yoga. No congresso em especial, apresentou-se um aluno com transtorno do espectro do autismo vivenciando a atividade.

Cunha (2018, p. 64) “Os pensamentos não estão separados das experiências exteriores, mas se conectam a elas e atuam em nosso desenvolvimento cognitivo à medida que experienciamos situações cotidianas”.

RESULTADOS E DISCUSSÕES:

A prática da yoga estimula a atenção, concentração e a noção corporal, oportunizando maior rendimento na aprendizagem e no convívio social.

O uso das tecnologias na SRM estimula a comunicação, desperta o interesse e proporciona diversas propostas de cunho pedagógico. Também exerce apoio considerável à aprendizagem, no sentido de oportunizar a observação do desenvolvimento dos alunos não verbais oportunizando a relação com o ambiente.

Os jogos estruturados auxiliam na organização das atividades propostas aos alunos, após a verificação do estágio em que o mesmo se encontra, organizando também o pensamento da criança.

Todas essas atividades apresentadas propiciam a interação com os colegas da sala regular, pois todos podem participar desses momentos coletivos.

CONCLUSÃO:

Espera-se com essas vivências relatar um pouco do trabalho desenvolvido nas unidades municipais de educação da região da baixada santista e fomentar novas práticas junto aos congressistas, mostrando a diversidade de possibilidades de um professor especializado dentro de uma escola inclusiva. Com propostas pedagógicas diferenciadas, através da avaliação das capacidades de desenvolvimento de cada criança, respeitando e oportunizando novos saberes dentro de uma sala de recurso e em todos os ambientes que ela estiver.

Necessário enfatizar que o convívio com essas crianças oportuniza a prática de ensinar e aprender diariamente.

Considera-se que todos os participantes das escolas de alguma forma possibilitam a realização de todas as propostas que favorecem o desenvolvimento integral de nossos alunos.

Sendo fundamental o apoio das Secretarias de Educação dos municípios de Cubatão e Santos por permitir a partilha dessas vivências em um congresso de tamanha grandeza, junto aos renomados pesquisadores e profissionais da Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS:

Cunha, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**/ Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

Duarte**,** Cintia Perez; Silva, Luciana Coltri e; Velloso, Renata de Lima. **Estratégias da Análise do Comportamento Aplicada para pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo**. – São Paulo :Memnon Edições Científicas, 2018.

Fonseca, Maria Elisa Granchi;Ciola, Juliana de Cássia Baptistella.**Vejo e aprendo: fundamentos do Programa TEAACCH : o ensino estruturado para pessoas com autismo** /2. Ed.—Ribeirão Preto, SP: Book Toy, 2016.

KOENIG, KP.; BUCKLEY- REEN, A.; GARG, S**. Eficácia da yoga - Prepare-se para Aprender de saúde entre crianças com transtornos do espectro do autismo: um controle pré-pós-teste projeto de grupo** - A revista americana de terapia ocupacional: publicação oficial da American Occupational Therapy Association. Estados Unidos, setembro a outubro 2012.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM- 5.5 ed. Porto Alegre: Artmed 2014.

SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de. **Transtornos do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

POR UM NOVO OLHAR PARA AS DEFICIÊNCIAS E PARA A ESCOLA ESPECIAL

Edson Ribeiro Biondo Júnior[1]
Eduardo Guedes Pacheco[2]
Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência (PCD)

Palavras-chave: Deficiência. Diversidade Funcional. Escola Especial. Políticas Públicas.

RESUMO

Na busca por contribuir com as discussões e ações dedicadas a pensar o campo da Educação Especial e das políticas públicas, este trabalho se propõe a problematizar sobre as nomenclaturas que têm sido veiculadas para tratar das situações que envolvem estas áreas de atuação educacional, buscando por uma nomenclatura que seja inclusiva, sem a negativação, o viés do déficit ou das dificuldades e propõe novos olhares e possibilidades para a escola especial. Este resumo apresenta um recorte de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação, que tem como metodologia a pesquisa-ação e investiga a Educação Musical Especial. A mesma acontece numa escola especial de uma rede pública municipal de Educação Básica.

Pensando em fortalecer a mudança de paradigma para uma sociedade que realmente se importe e inclua, consciente que a linguagem orienta, produz e modifica o pensamento da sociedade, esse trabalho propõe que ao invés do termo 'deficiência' se utilize 'diversidade funcional', termo mais próximo da neutralidade, que reconhece pessoas que operam diferentemente ao "padrão de normalidade" convencionado socialmente, mas não de forma pejorativa, não propondo pela ótica do déficit, da falta, da ineficiência ou da incapacidade, entendimentos que a palavra deficiência carrega na sua bagagem de sentidos.

O termo diversidade funcional surgiu de uma comunidade virtual, um fórum de discussão que nasceu em 2001 na Espanha, que debatia sobre direitos humanos de homens e mulheres com deficiência. Em 2005 integrantes do grupo reivindicam a mudança da terminologia 'discapacidad' (deficiência) para 'diversidad funcional' (diversidade funcional), inclusive criaram a sigla PDF (pessoa com diversidade funcional) extraída das letras iniciais das palavras (ROMAÑACH, LOBATO, 2007).

Javier Romañach e Manuel Lobato (2007) sugerem que seja utilizado o termo diversidade funcional intelectual ao invés de deficiência intelectual, assim como, também sugerem que esta nomenclatura possa ser utilizada para grupos com especificidades próprias, como por exemplo: diversidade funcional física ao invés de deficiência física, diversidade funcional auditiva ao invés de deficiência auditiva, etc.

---

[1] Licenciado em Música, Especialista em Educação Musical e Mestrando em Educação na UERGS. Professor da Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

[2] Licenciado em Música, Mestre e Doutor em Educação. Professor Coordenador do Mestrado em Educação da UERGS.

Para um melhor entendimento dos termos, recorremos ao dicionário para esclarecer o significado das palavras diversidade funcional:

“Diversidade: Variedade; diferença” (BUENO, 2001, p.264).

“Funcional: Decorrente de uma função; do exercício ou trabalho de algum órgão; adequado ou apropriado a uma função, a uma utilidade; prático” (BUENO, 2001, p.374).

Dessa forma, entendemos a pessoa com diversidade funcional como uma pessoa que através de diferentes formas, com variadas especificidades, manifesta seu modo de ser de maneira singular. Com essa visão, o professor não busca a limitação do déficit encontrada na palavra deficiência, mas as possibilidades expressas na singularidade de diferentes formas de estar no mundo.

Se tratando de autismo, em meados do século XX, utilizavam-se muitas explicações psicanalíticas que compreendiam o autismo como falhas no estabelecimento das relações objetais precoces do indivíduo, especialmente com os pais. A psicanálise utilizava expressões como “mãe geladeira” de Kanner e “fortalezas vazias”, para citar apenas duas, para se referir às crianças autistas. No entanto, desde os anos sessenta vem se produzindo um deslocamento para explicações orgânicas, especialmente cerebrais do transtorno, culminando em 1980 com a inclusão do autismo na rubrica de transtornos abrangentes do desenvolvimento, separando-se definitivamente do grupo das psicoses infantis. No final dos anos 90 surgiram os movimentos da neurodiversidade. Estes últimos rejeitam as explicações psicológicas negativistas e culpabilizantes, afirmando um autismo cerebral (ORTEGA, 2009).

Surgiram diversos grupos que desejam que a tomada de decisões esteja na mão dos autistas “Por autistas para autistas” (By autistic for autistics). Essa exigência da presença de autistas na tomada de decisões é reivindicada frequentemente pelos ativistas do movimento, grupos que fazem constantes críticas aos movimentos de associações de pais e especialistas dos movimentos pró-cura. Por sua vez, alguns grupos de pais e profissionais argumentam que a maioria dos autistas, especialmente as crianças, não tem condição de saber qual é decisão correta, e que as vozes do movimento são de indivíduos que não deveriam ser considerados autistas. São acusados de estar no extremo mais funcional do espectro do transtorno, situação muito díspar da vivida pela maioria das crianças autistas. Tratar-se-ia de uma minoria que se advoga o direito de falar no nome de uma maioria que não possui as capacidades cognitivas e emocionais requeridas para essa tomada de decisão. Esses grupos de pais e médicos criticam essa comunidade que está dentro do espectro de alto funcionamento e não representam a maioria dos autistas, que necessitam de tratamento baseados na teoria do comportamento e apoiam a busca por pesquisas almejando a cura (ORTEGA, 2009).

Em meio às polêmicas que cercam o universo das pessoas autistas (que na semântica a ênfase é dada a identidade, como muitos autistas preferem) ou com autismo (ênfase na pessoa, o autismo é um apêndice), buscando uma nomenclatura que esteja de acordo com nosso tempo, que respeite a diversidade e una diferentes pela mesma luta em comum pela dignidade e atendimento adequado que deve ser prestado pela sociedade, consideramos mais adequado o termo diversidade funcional ao invés de deficiência.

O conceito de diversidade funcional busca romper com a ideia de que as pessoas atípicas tem um transtorno que as invalida, é a própria sociedade que impõe certas limitações e incapacidades, quando não oferece oportunidades para que o indivíduo possa percorrer outros caminhos, com recursos, arquiteturas e ferramentas acessíveis.

É importante sabermos que pessoas com TEA, em geral, não gostam de ser nomeados e não se consideram deficientes, mas em termos legais (BRASIL, 2012) são considerados pessoas com deficiência. Não seria melhor ouvirmos essas pessoas e buscarmos palavras menos negativadas? O termo diversidade funcional poderia cumprir esse papel.

Romañach e Lobato (2007) propõem que as especificidades de cada grupo seja utilizada na terminologia, mas não discutem a questão específica do autismo, cabe então pensar em formas possíveis de nomenclaturas, que saia do viés do déficit da palavra deficiência. Uma opção é o termo diversidade funcional orgânica, entendendo o Transtorno do espectro autista como uma diferença orgânica da pessoa, outras possibilidades são Neurodiversidade funcional ou Diversidade funcional neurológica, colocando o foco na atuação diferente do cérebro da pessoa autista. Mais do que definir, o presente trabalho busca trazer para discussão essas novas possibilidades, entendendo o ambiente acadêmico, por ouvir diversos grupos em seu meio, como local privilegiado para esse tipo de discussão.

Se tratando da educação especial, existe uma disputa no campo da educação entre os que defendem que pessoas com diversidade funcional frequentem a escola regular e que as escolas especiais não sejam consideradas escolas de ensino fundamental, que na opinião destes autores, mantém a exclusão e à discriminação (MANTOAM, 2008). Por outro lado a autores que defendem a escola especial como Glat e Blanco (2007), argumentam que a escola especial se constitui como um arcabouço consistente de conhecimentos teóricos e práticos, estratégias, metodologias e recursos para auxiliar a promoção da aprendizagem de alunos com diversidade funcional. Os autores defendem a manutenção da escola especial, mas com redefinições de papéis e como apoio à escola regular. Costa (2009) também comunga da opinião que a escola especial e inclusão de pessoas com diversidade funcional não são coisas incompatíveis. Sendo necessário redimensionar conceitos, funções, espaços interiores (e não somente prédios públicos e espaços privados) para que ambas funcionem a serviço das pessoas a quem se destinam, em busca de uma sociedade que inclua todos, nas boas conquistas da humanidade.

O presente artigo propõe a ressignificação da escola especial, sugerimos que a escola especial se torne um grande espaço de diálogo e troca para profissionais de diversas áreas. As pesquisas científicas atuais (LOURO, 2012; 2016) tem apontado que é fundamental para a aprendizagem a troca de informações entre os profissionais de diferentes áreas: terapia ocupacional, psicologia, medicina, fisioterapia, etc., para o desenvolvimento da pessoa com diversidade funcional. Por que a escola especial não pode servir como referência e de apoio de profissionais com diferentes formações que tem o objetivo em comum, de tornar a vida da pessoa com diversidade funcional melhor?

Um exemplo de política pública eficiente, que alia o atendimento educacional ao da saúde é o centro de Atendimento ao Autista Dr. Danilo Rolim de Moura, o centro busca a inserção do autista na sociedade e na escola por meio de terapias educacionais

e orientações, é mantido pela prefeitura de Pelotas sob o gerenciamento da secretaria de educação, reunindo atividades pedagógicas, neurológicas e tecnológicas. Atualmente atende crianças de 1 (um) ano, a adultos de 38 (trinta e oito), que só saem do Centro se mudam de cidade ou conseguem se encaixar com êxito no mercado de trabalho.

Escolas especiais podem cumprir esse papel de ser ao mesmo tempo referência na intervenção pedagógica de alunos com necessidades educacionais especiais, local de atendimento de profissionais da saúde como fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, etc., e também de orientação sobre os diretos da pessoa com diversidade funcional, como passe estudantil, isenção de impostos na compra do carro e demais direitos presentes na lei 12764/2013 e 13146/2015 (BRASIL 2013, 2015) que ainda carecem de maior divulgação e que necessitam ser cobradas para que de fato sejam cumpridas.

Para finalizar, a busca por uma terminologia que expresse não os limites da pessoa, mas os seus desafios e potencialidades e o entendimento de escola especial como local de troca entre profissionais de diversas áreas, que contribui para a construção de um arcabouço teórico e de esclarecimentos sobre os direitos da pessoa com diversidade funcional, são formas da escola e do poder público contribuir para uma sociedade inclusiva que respeita as diferenças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Nº 12764 de 27 de dezembro de 2013**: Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA.** Brasília, DF. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm> Acesso em: 23/06/2019

BRASIL. Lei N° 13146 de 6 de julho de 2015: **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência.** Brasília, DF. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em: 01/09/2019

COSTA, Gisele Marino. **Um olhar musical: minhas impressões sobre o ensino de música para deficientes visuais**. Belo Horizonte: Ed. do Autor, 2009.

GLAT, Rosana e BLANCO, Leila Macedo Barela. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva.** In: GLAT, Rosana (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 15-35.

LOURO, Viviane. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência.** 1ª ed. – São Paulo: Editora Som, 2012.

LOURO, Viviane. **Música e inclusão: múltiplos olhares.** Viviane Louro (org). São Paulo: Editora Som, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas.** In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér, (Org.). O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 29-41.

ORTEGA, Francisco. **Deficiência, autismo e neurodiversidade**. Ciência & Saúde Coletiva, 14(1):67-77, 2009.

ROMAÑACH, Javier; LOBATO, Manuel. Comunicación y discapacidades: actas do Foro Internacional / **Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidade em la diversidade del ser humano.** ISBN 978-84-690-4140-6. 2007, págs. 321-330

A INFLUÊNCIA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ROTINA FAMILIAR E A CONTRIBUIÇÃO DA TERAPIA OCUPACIONAL

Eduarda Socoowski Hernandes Mirapalheta Pires[1]
Cássia Souza de Araújo[2]
Tatiane da Silva Cassais[3]
Renata Cristina Rocha da Silva[4]
Eixo temático: Intervenções com Pessoas com TEA

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Núcleo Familiar. Saúde da Família. Terapia Ocupacional.

INTRODUÇÃO:

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta-se como uma síndrome que traz impactos ao desenvolvimento, podendo o indivíduo exibir déficits na comunicação, interação social, manifestando comportamentos e interesses restritos. Ainda, podendo externar estereotipias, movimentos repetitivos, alterações sensoriais, inflexibilidade relacionada à rotina e agressividade (MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS, 2014). Evitando perdas na participação e desempenho de atividades cotidianas, a Terapia Ocupacional utiliza de ocupações como intervenção para aprimorar habilidades e funções do paciente objetivando a viabilização de independência e autonomia (AOTA, 2015).

Devido às manifestações clínicas, é preciso desprendimento diário por parte dos responsáveis para realizar os cuidados necessários. Assim, o bem-estar geral da família pode ser abalado, favorecendo o desenvolvimento de estresse, problemas de saúde, alteração da rotina, pressão financeira em razão da busca por atendimentos e sentimento de culpa. Para além, pais de crianças com o transtorno possuem altos índices de divórcio (KARST; VAN HECKE, 2012).

Desse modo, é fundamental acompanhar não somente o paciente, mas também a família, pois seu bem-estar pode comprometer os efeitos positivos dos atendimentos. Portanto, o atual estudo objetiva o relato das dificuldades encontradas na rotina familiar e os ganhos obtidos através dos atendimentos da Terapia Ocupacional com crianças diagnosticadas com TEA.

METODOLOGIA

As informações foram coletadas por alunas da Terapia Ocupacional a partir de itens de uma avaliação semi-estruturada realizada com cuidadores de pacientes diagnosticados com TEA atendidos no projeto de extensão Vive-Neuro da Universidade Federal de Pelotas. Os itens consistiam nas perguntas: “Já conhecia a Terapia Ocupacional?”, “O que o levou a procurar o serviço?”, “Quais as dificuldades

[1] Universidade Federal de Pelotas e eduardasocoowskip@gmail.com.
[2] Universidade Federal de Pelotas e araujoscassia@hotmail.com.
[3] Universidade Federal de Pelotas e tati_cassais@hotmail.com.
[4] Universidade Federal de Pelotas e renatatoufpel@gmail.com

encontradas na rotina familiar? Essas dificuldades alteram sua rotina?" e "Foi observada diferença após o início dos atendimentos? Quais?".

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram coletados dados de treze cuidadores. Entretanto, quatro foram excluídos (um em razão do tempo de acompanhamento – dois atendimentos – e três não responderam a avaliação), totalizando nove participantes. Analisando os dados, foi possível observar a percepção dos cuidadores sobre sua rotina e efeitos provenientes dos atendimentos.

Sobre o conhecimento da profissão, os resultados demonstraram que oito responsáveis desconheciam a Terapia Ocupacional e apenas um afirmou o esclarecimento, sendo graduando do curso. Todos os cuidadores procuraram o serviço em razão do encaminhamento recebido pelo médico neuropediatra.

No que diz respeito às dificuldades que alteram a rotina familiar, três responsáveis relataram problemas em comunicar-se com a criança – não escuta ou não obtém resposta -, dois descreveram contrariedade no momento de acatar comandos e três identificaram temperamento instável cotidianamente. Três declararam que as crianças apresentaram dificuldade na coordenação motora, prejudicando a autonomia nas atividades de vida diária, quatro evidenciaram a seletividade alimentar como agravante para a alimentação. Por fim, dois cuidadores citaram resistência familiar relacionada ao diagnóstico.

Relacionado aos avanços, oito cuidadores referiram melhora significativa após o início dos acompanhamentos e um expôs neutralidade quanto a isso. Sete mencionaram alterações positivas na comunicação e três relataram progresso na participação. Ademais, três perceberam melhora no comportamento, três identificaram evolução da interação social, dois notaram aumento da tolerância à frustração e dois alegaram maior variedade na ingestão de alimentos. Para mais, dois responsáveis relataram progressos na coordenação motora.

Analisando os resultados, nota-se a dificuldade da amostra em responder a pergunta direcionando-a ao contexto familiar. Esse achado demonstra a disposição do núcleo familiar centrada no indivíduo com TEA. Outros estudos apoiam esse desfecho, associando a organização da família às necessidades da criança, como realizar atividades da vida diária, cumprir com o itinerário terapêutico, evitar crises de comportamento, entre outros (MINATEL, MATSUKURA; 2014; FAVERO-NUNES; DOS SANTOS, 2010). Com isso, destaca-se o cuidado como fator estressante pela sobrecarga da família, pois as características clínicas podem resultar, de acordo com a severidade do transtorno, na inabilidade do sujeito em realizar individualmente diversas tarefas ocupacionais *(MATSUKURA; MENECHELI,* 2010*).*

Relativo aos ganhos com os atendimentos, a Terapia Ocupacional favorece no processo de inclusão e participação social da criança utilizando diferentes métodos teóricos, como a intervenção contextual, que considera o ambiente em que o individuo vive no planejamento dos atendimentos (GONÇALVES, 2018). As intervenções com o público infantil utilizam o brincar como forma de desenvolver o pensamento, a linguagem, o treino de habilidades sociais e atividades de vida diária (JOAQUIM et al., 2018). Como evidenciado por Alvarenga (2017), o terapeuta ocupacional pode

possibilitar avanços no funcionamento coletivo da criança, prevenindo comorbidades futuras como transtornos ansiosos e depressivos, em razão da não aceitação em seus ciclos de convivência.

CONCLUSÃO:

Através do presente estudo, foi possível realizar reflexões acerca da importância da intervenção contextual no acompanhamento de crianças com TEA. É imprescindível incluir os responsáveis nas intervenções, sendo a partir de instruções ou mediante escuta terapêutica. O afeto, doação e engajamento dos cuidadores são fundamentais. Contudo, o núcleo familiar também requer atenção. Também foi possível evidenciar ganhos substanciais após o início dos acompanhamentos, favorecendo diretamente em suas respectivas rotinas.

REFERÊNCIAS:

ALVARENGA, Giulia Cristine. **Autismo leve e intervenção na abordagem cognitivo-comportamental**. 2017. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Terapia Cognitivo-Comportamental) - Centro de Estudos em Terapia Cognitivo-Comportamental (CETCC), São Paulo, 2017.

AOTA. AMERICAN OCCUPATIONAL THERAPY ASSOCIATION. Estrutura da prática da Terapia Ocupacional: domínio & processo - 3ª ed. traduzida. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 26, n. esp, p. 1-49, 24 abr. 2015.

FAVERO-NUNES, M. A.; DOS SANTOS, M. A. Itinerário terapêutico percorrido por mães de crianças com transtorno autístico. **Psicol. Reflex. Crit.**, v. 23, n. 2, p. 208-21, 2010.

GONÇALVES, W. C. H.; RAIOL, P. N. S. S.; JUSTINO, L. N. A. C. A estimulação cognitiva como recurso terapêutico ocupacional no tratamento do transtorno do espectro autista. **Journal of Specialist**, v. 1, n. 4, 2019.

JOAQUIM, R. H. V. T.; SILVA, F. R. DA; LOURENÇO, G. F. O faz de conta e as brincadeiras como estratégia de intervenção para uma criança com atraso no desenvolvimento infantil. **Cad. Bras. Ter. Ocup.**, v. 26, n. 1, p. 63-71, 2018.

KARST, J. S.; VAN HECKE, A. V. Parent and family impact of autism spectrum disorders: a review and proposed model for intervention evaluation. **Clinical Child and Family Psychology Review**, v. 15(3), p. 247–77, 2012.

_____**Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014. 992 p.

MATSUKURA, T. S.; MENECHELI, L. A. Famílias de crianças autistas: demandas e expectativas referentes ao cotidiano de cuidados e ao tratamento. **Cad. Bras. Ter. Ocup.**, v. 19, n. 2, p. 137-52, 2011.

SCHMIDT, C.; DELL'AGLIO, D.; BOSA, C. Estratégias de coping de mães de portadores de autismo: lidando com dificuldades e com a emoção. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 1, p. 124-31, 2007.

EMERGÊNCIA DE RESPOSTAS RECEPTIVAS E EXPRESSIVAS EM DOIS MENINOS COM AUTISMO

Autor principal[1] - Elaine de Carvalho Silva
Coautor[2] - Nassim Chamel Elias

Agência Financiadora: CAPES
Eixo temático: Intervenções com Pessoas com TEA

Palavras-chave: Comportamento verbal. Intraverbal. Comportamento de ouvinte. Instrução com múltiplos exemplares. Nomeação.

INTRODUÇÃO:

Estudos na área da Análise do Comportamento têm sugerido que a Instrução por Múltiplos Exemplares (MEI) e o repertório de nomeação produzem o aprendizado e a emergência de novas respostas verbais receptivas (respostas de ouvinte) e expressivas (respostas de falante) em crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). A nomeação pode ser definida como uma relação bidirecional entre um componente do falante (por exemplo, o tato ou o intraverbal) e um do ouvinte (por exemplo, discriminação condicional ou seguir instruções) e ocorre quando apenas um desses dois componentes é suficiente para estabelecer ambas as relações (Horne & Lowe, 1996). Assim, uma vez que o indivíduo tenha aprendido várias relações de nomeação, o ensino de relações de ouvinte pode ser suficiente para a emergência de relações de falante e vice-versa. Para Elias e Arantes (2019) a aquisição da nomeação é fundamental para o desenvolvimento da linguagem, pois, muitas crianças com autismo ou atrasos de linguagem não adquirirem esse repertório. Neste cenário, Greer, Stolfi, e Pistoljevic (2007) compararam os efeitos de MEI com os efeitos de Instrução com Exemplar Único (SEI, *do inglês Singular Exemplar Instruction*) para emergência de respostas de falante e de ouvinte (nomeação) não ensinadas diretamente em dois grupos de crianças com TEA. As respostas de nomeação emergiram somente para grupo que recebeu o ensino com MEI. Kobari-Wright e Miguel (2014) avaliaram os efeitos do treinamento de ouvinte para o surgimento da categorização de figuras e do comportamento de falante (tatos) em quatro crianças com TEA. Os resultados obtidos apontaram a importância de estabelecer a “nomeação” antes de a categorização emergir.

Neste contexto, o presente estudo teve o objetivo de verificar se o ensino com MEI envolvendo, em cada tentativa, os dois componentes da nomeação (resposta de ouvinte seguida da resposta de falante) para uma relação espacial (esquerda ou direita) promoveria a emergência de novas respostas de ouvinte e de falante para a relação espacial não ensinada diretamente para as partes do corpo (braço, orelha, mão, perna). Foi realizado também um teste de generalização utilizando objetos que não foram utilizados na fase de ensino.

[1] Universidade Federal de São Carlos – elacarvalhos@gmail.com
[2] Universidade Federal de São Carlos – nchamel@terra.com.br

METODOLOGIA

Os participantes foram dois meninos diagnosticados com TEA e deficiência intelectual. Um deles (P-A) com sete e outro (P-B) com 14 anos de idade. O critério de inclusão no estudo foi a apresentação de 80% de respostas corretas nos testes de repertório de imitação motora e vocal e no máximo 40% de respostas corretas nos pré-testes das relações do estudo (partes do corpo e objetos e suas relações espaciais para os lados direito e esquerdo). O critério de exclusão era não estar dentro do espectro autista, e obter escores baixos nos testes de imitação motora e vocal ou ainda apresentar alguma limitação sensorial, como cegueira e surdez.

Este estudo envolveu o ensino de respostas receptivas (exemplo, “Levante o braço direito”) seguido de respostas expressivas para a mesma relação espacial (“De que lado está esse braço?”) para partes do corpo (braço, orelha, mão e perna). Para um dos participantes foram ensinadas relações para o lado direito e para o outro participante, para o lado esquerdo. Foi utilizado um delineamento de múltiplas sondagens (GAST; LEDFORD, 2014) dos repertórios não ensinados diretamente. Os pós-testes englobaram respostas para as duas relações (direita/esquerda) e objetos que não foram utilizados na fase de ensino para verificar a generalização das relações espaciais.

Tabela 1 – sequência de procedimentos

Teste de imitação motora
Teste de imitação vocal
Linha de Base
Ensino – respostas receptivo-expressivas
Sondas diárias
Pós-teste
Generalização

Fonte: elaborada pelos autores

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os participantes apresentaram 100% de respostas corretas para os testes de imitação motora e vocal, o que indica que já possuíam repertório de imitação.

P-A atingiu o critério para as respostas receptivas (esquerda) na quinta sessão de ensino e para as respostas expressivas (esquerda) na terceira sessão. Para as sondas de respostas receptivas (lado direito) P-A atingiu 100% a partir da segunda aplicação, já para a sonda expressiva, a partir da nona aplicação. No pós-teste, P-A atingiu 50% de respostas corretas tanto para respostas receptivas como para expressivas (direita/esquerda), e nos testes de generalização com os objetos acertou 50% para respostas receptivas e 17% para respostas expressivas.

P-B atingiu o critério para as respostas receptivas e expressivas (direita) na sexta sessão de ensino. Para as sondas de respostas receptivas (lado esquerdo) P-B atingiu

100% a partir da nona aplicação, já para a sonda expressiva, a partir da sexta aplicação. No pós-teste, P-B atingiu 100% de respostas corretas respostas receptivas e 88% para respostas expressivas (direita/esquerda). Nos testes de generalização com os objetos, P-B acertou 17% para respostas receptivas 100% para respostas expressivas.

Os resultados apresentados neste estudo expandem as estratégias e discussões de estudos anteriores, como de Greer, Stolfi, e Pistoljevic (2007) em relação ao procedimento de MEI, e corrobora as afirmações de Kobari-Wright e Miguel (2014) e de Elias e Arantes (2019) em relação à importância da nomeação para o desenvolvimento da linguagem. Uma possível lacuna do presente estudo pode ser em relação às sondas diárias, as quais podem ter apresentado respostas de ensino não direto. Esta possibilidade poderá ser comprovada (ou não) com a mudança de estratégia em relação às sondas para novos participantes.

CONCLUSÃO:

Houve emergência de respostas não ensinadas diretamente, o que torna conveniente a aplicabilidade deste procedimento. Adicionalmente, esta estratégia resultou em respostas de generalização para novos estímulos.

REFERÊNCIAS:

Elias, N. C.; Arantes, A. Teorias comportamentais sobre a etiologia do autismo e uma nova proposta. In J. C. Luzia, J. Gamba, N. Kienen; S. R. de S. A. Gil (eds), **Psicologia e análise do comportamento: pesquisa e intervenção** (1ª ed). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 1, 134-146. 2019.

Gast, D. L.; Ledford, J. R. (Eds.). **Single case research methodology: Applications in special education and behavior-al sciences** (2nd ed.). New York: Routledge. 2014.

Greer, D. R.; Stolfi, L.; Pistoljevic, N. Emergence of Naming in Preschoolers: A Comparison of Multiple and Single Exemplar Instruction. **European Journal of Behavior Analysis**, 8(2), 109–131. 2007. doi:10.1080/15021149.2007.11434278

Horne, P. J.; Lowe, C. F. On the origins of naming and other symbolic behavior. **Journal of the Experimental Analysis of Behavior,** 65, 185–241. 1996.

Kobari-Wright, V. V.; Miguel, C. F. The effects of listener training on the emergence of categorization and speaker behavior in children with autism. **Journal of Applied Behavior Analysis***,* 47(2), 431–436*.* 2014. doi:10.1002/jaba.115.

A EQUOTERAPIA NO DESENVOLVIMENTO DE UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Eliandra Vieira Simões [1]
Geovana Silva Wertonge [2]
Sabrina Fernandes de Castro [3]
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
Eixo temático: Intervenções com Pessoas com TEA

Palavras-chave: Educação Especial. Equoterapia. Transtorno Espectro Autista. Família.

INTRODUÇÃO:

O presente estudo surgiu diante do interesse pelo entendimento sobre como a Equoterapia pode contribuir no desenvolvimento de crianças com autismo, que apresentam atraso durante esse percurso e precisam de outras oportunidades para desenvolver-se além das que, por exemplo, a escola lhes tem oferecido. Sendo assim, nesta pesquisa buscamos avaliar a eficiência da equoterapia, a fim de reconhecer os seus aspectos para o desenvolvimento de uma criança com Transtorno do Espectro Autista, além de conhecer a Equoterapia e seus recursos, tendo por finalidade compreender como a atividade vem se configurando nos avanços da criança com TEA.

A presente pesquisa configura-se como de iniciação científica e foi desenvolvida ao longo das disciplinas de Investigação e Orientação em Educação Especial (I a VI), do curso de Educação Especial/noturno, da Universidade Federal de Santa Maria. Para desenvolve-la partimos do aprofundamento teórico e das inquietações enquanto acadêmicas do referido curso.

Assim, compreendemos que a Equoterapia é um método terapêutico que utiliza o cavalo dentro de uma abordagem interdisciplinar nas áreas de saúde, educação e equitação, buscando o desenvolvimento biopsicossocial de pessoas com deficiência e/ou com necessidades especiais (ANDE-BRASIL,1999).

Segundo Leitão (2008), a Equoterapia favorece uma abordagem dinâmica dentro da psicologia infantil, logo, essa terapia valoriza a referida desorganização do praticante, obtendo o cavalo como aliado anexo a uma harmonia com a relação terapêutica. Diante disso um dos objetivos deste estudo é avaliar a eficiência da Equoterapia no processo de desenvolvimento de crianças com autismo.

De acordo com Haro dos Santos e Grillo (2015), TEA (Transtorno Espectro Autista) é uma síndrome com alterações desde cedo que aparecem nesses sujeitos. Os sintomas que aparecem com frequência nos primeiros anos de vida, conforme o DSM 5

[1] Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. eliandra.vs@hotmail.com
[2] Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. geovana-wertonge@hotmail.com
[3] Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. sabrinafcastro@gmail.com

(Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) desenvolvido pela Associação Americana de Psiquiatria, são: atraso na linguagem, ausência de interação social, compartilhamento reduzido de interesses, estereotipia (padrão repetitivo de comportamento), entre outros.

Considerando a urgência da desconstrução dessas barreiras que impedem uma criança autista de se desenvolver, como por exemplo: se comunicar, interagir com o meio onde vive e se relacionar com sua própria família, Cittério (1991), ressalta a atuação da Equoterapia como mediadora nesse processo de desenvolvimento e interação, mediação essa, que é extremamente necessário nesses casos. Dessa forma, entendemos que a Equoterapia pode estimular a criança com autismo auxiliando na construção das suas aprendizagens e dos seus sentidos.

METODOLOGIA

Conforme as características desse estudo, utilizou-se como abordagem a pesquisa estudo de caso. O local de realização da pesquisa foi um Centro de Equoterapia localizado no estado do Rio Grande do Sul, tendo como instrumento de coleta de dados entrevistas semi-estruturadas aplicadas com dois profissionais do centro e com os pais do praticante.

Houve a assinatura da família e profissionais, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Durante as entrevistas, utilizou-se gravador de voz com a permissão dos entrevistados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise e discussão dos dados nos permitiu eleger quatro categorias sinalizando os principais resultados do estudo, são elas: (1) A relevância da participação da família e do trabalho em conjunto no atendimento da Equoterapia; (2) Os avanços que a Equoterapia proporciona no desenvolvimento da criança com TEA; (3) A eficiência da Equoterapia no desenvolvimento motor, psicológico e ensino aprendizagem da criança com TEA e (4) Benefícios da Equoterapia. A seguir, veremos os principais relatos, dos participantes da pesquisa em relação as categorias descritas acima, que evidenciam os resultados do estudo em questão.

É possível entender a importância do trabalho em conjunto, tanto dos profissionais que atendem Lucas[4] no Centro de Equoterapia, bem como dos profissionais referentes aos outros atendimentos que ele faz durante a semana. Abaixo o discurso da mãe:

> - “Todos trabalhando isso, também é importante né? Antes era o basquete, ele tá jogando basquete na escola. Tá começando aprender o basquete, então agora na outra vez, todo mundo trabalhou com ele a bola de basquete.” (Mãe).

A interação é muito importante para o desenvolvimento, a mãe evidencia na sua fala a importância de Lucas conviver com outras pessoas, e ainda relata que a

[4] Nome fictício – criança com TEA, praticante da Equoterapia.

Equoterapia também tem proporcionado essa socialização. Já em um outro momento a Mãe relata sobre a postura e equilíbrio de Lucas no cavalo, vejamos abaixo:

> - "O Lucas assim, nunca ficou sem ir aos lugares, a gente sempre foi uma família que levou ele. Então o social pra ele, ele é social em tudo. Ele queira ou não queira, a gente tornou a vida dele sociável né?." (Mãe)
>
> - "O cavalo, que é também, essencial pra ele quanto à postura né? o equilíbrio. O Lucas, em função de ele ter nascido com o pé torto congênito, beneficiou muito pra ele a colocação da perna e a extensão do tendão de Aquiles no estribo. Então teve toda essa parte ai." (Mãe)

Já sobre os benefícios da Equoterapia no desenvolvimento da criança com TEA, são evidenciados através das questões principalmente da fase da adolescência onde se manifestam os transtornos hormonais.

A seguir, o relato da mãe sobre a fase do início da adolescência:

> - "A gente explicou, ó ta acontecendo isso, na fase da puberdade dele né, a gente precisa que tu nos ajude nesse fator. E o que que ela fez... Junto com a outra educadora especial, elas mudaram o trote do cavalo, mudaram o cavalo e o trote do cavalo. Então o que ele fazia lento que podia estimular a região genital, agora ele fazia com trote rápido e calmava. Quando calmava, aquilo ali ó, acho que foi na fase braba dele, acho que foi uma das coisas que mais ajudou ele a perceber que aquilo ali seria uma normalidade. Então o cavalo também auxiliou nessa parte sexual da puberdade né." (Mãe)

CONCLUSÃO:

Os resultados propuseram uma observação que a participação da família e o trabalho em conjunto tornam-se relevantes durante as sessões, dessa forma acabam repercutindo diretamente no desenvolvimento do praticante, visto que dessa maneira todos conseguem desenvolver esse processo de forma satisfatória.

Desejamos que o estudo mediante os seus resultados alcance famílias, professores, profissionais de pessoas com TEA, fazendo com que ambos entendam de fato, como a Equoterapia vem sendo importante e desenvolve um resultado significante em determinadas fases do desenvolvimento de crianças com TEA.

REFERÊNCIAS:

ANDE-BRASIL. **O que é Equoterapia**. Disponivel em: http://equoterapia.org.br/articles/index/articles_list/138/81/0. Acesso em: 02 dez de 2017.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **DSM-5:** Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

CITTÉRIO, N. D. **História da Terapia através do cavalo na Itália e no mundo.** In: Anais do 1º Encontro Nacional da Associação Nacional de Equoterapia (ANEq.). Anais. Brasília,1991.

HARO DOS SANTOS, F.; GRILLO, M, A.; **Transtorno do Espectro Autista – TEA**, ColloquiumHumanarum, América do Norte, 1227 01 2016.

LEITÃO, L.G. (2008).**Sobre a equitação terapêutica: uma abordagem crítica**. *Análise Psicológica*. 26 (1), 81-100.

OLIVEIRA, Amanda P, R; **A importância do diagnóstico precoce para o tratamento, socialização e independência da criança autista: um estudo de caso**. Escola de Educação. Rio de Janeiro, 2014. P. 1-12.

OFICINA INTERATIVA: APRENDER LIBRAS BRINCANDO

Elisabete Strelow de Castro[1]
Thaís Philipsen Grützmann[2]
Aline de Castro e Kaster[3]

Eixo temático: Práticas de Inclusão

Palavras-chave: Libras. Educação de Surdos. Oficina interativa. Aprender brincando.

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa relatar experiências compartilhadas na oficina de Língua Brasileira de Sinais (Libras), na cidade de Francisco Beltrão/PR. A Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOSTE), juntamente com a prefeitura, realizou o encontro *Semana da Cultura e Arte*, de 15 a 19 de outubro de 2018, onde vários temas com foco na educação de surdos foram abordados, culminando com uma oficina interativa de Libras, no sábado, dia 20.

A oficina aconteceu, pois as palestrantes do último dia tiveram a ideia de ofertá-la no curso de Libras que já vinha acontecendo na cidade, ministrado por um professor surdo e uma intérprete, aos sábados pela manhã. O objetivo da oficina foi o de continuar construindo conhecimentos acerca da educação de surdos e sobre a língua de sinais, na interação entre os participantes. Para a oficina, as 72 pessoas presentes na Semana da Cultura e Arte foram convidadas a participar, masapenas 20 compareceram, uma vez que esta não estava prevista na programação.

As atividades desenvolvidas foram mediadas por duas oficineiras da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS. Uma é professora de Libras e a outra Tradutora Intérprete de Língua de Sinais. No total o grupo ficou formado por três surdos e 19 ouvintes.

Os surdos vêm ocupando vários espaços antes inacessíveis, mas agora amparados em leis, como o Decreto Nº3.298 (BRASIL, 1999) e a Lei Nº 10.436 (BRASIL, 2002), conhecida como a Lei de Libras.

A oficina visou contribuir com os alunos por entender que a aprendizagem coletiva, por meio de experiências diversificadas é enriquecedora e, ao mesmo tempo, as oficineiras foram brindadas com um ganho de artefatos culturais específicos daquela comunidade. incluindo novos sinais e diferentes modos de sinalizar (Figura 1).

[1]Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – PPGEMAT/UFPel, betty.strelow@hotmail.com.
[2] Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – PPGEMAT/UFPel, thaisclmd2@gmail.com.
[3] Centro de Letras e Comunicação – CLC/UFPel, alinelibras@gmail.com.

Figura 4: Variação linguística do sinal VERDE.
Fonte: http://nomundodalibras.blogspot.com. Acesso em: 08 jul. 2019.

Assim, a língua de sinais também tem variações linguísticas, da mesma forma que as línguas orais. Sobre este fato Bagno (1999, p. 27-28), explicita:

> Toda e qualquer língua humana viva e intrinsecamente é inevitavelmente heterogênea, ou seja, apresenta variação em todos seus níveis estruturais (fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e etc.) e em todos os seus níveis de uso social, variação regional, social, etária, estilística e etc.

A partir desses estudos, a comunidade surda vem intensificandoas pesquisas na área, com novas descobertas sobre a língua de sinais. No Brasil, está-se vivendo um momento de reflexão, interação e divulgação destas pesquisas em diferentes eventos. Nestes há a possibilidade de compartilhamentos de novos sinais e novos jeitos de sinalizarno contato com pessoas de diferentes regiões.

METODOLOGIA

Na oficina foram utilizadas algumas estratégias e dinâmicas proporcionando um aprender brincando com interação entre todos os participantes. As dinâmicas realizadas foram salada de frutas, comandante, telefone sem fio, diálogo em duplas e bingo.

A oficina priorizou a utilização da Libras, mas quando algum participante não se sentia seguro para se comunicar por meio desta, utilizava-se a língua oral. No início foi a apresentação de cada participante, que estavam sentados em círculo, e na sequência, foi proposta a primeira brincadeira, “salada de frutas”, que consiste em dar a cada um o sinal de uma fruta. Uma pessoa do grupo, que está em pé, sinaliza três ou quatro frutas e sinaliza “já”. Neste sinal as “frutas” chamadas precisam levantar e procurar sentar-se na cadeira vazia do colega, sobrando um em pé, que novamente chama outras frutas, ou fazer o sinal de “salada de frutas”. A este comando todos precisam trocar de lugar, ficando novamente um no centro do círculo. O objetivo foi aprender sinais novos de

algumas frutas e reforçar o conhecimento prévio de outros sinais de diferentes frutas, além de demonstrar agilidade, percepção visual e reconhecimento dos sinais das frutas.

A segunda atividade foi com o objetivo de fixar os sinais de numerais e também de realizar interação. Uma das oficineiras foi a comandante e todos em pé caminhavam pela sala, mas com os olhos fixos na comandante que ao sinalizar um numeral, as pessoas precisavam se agrupar conforme o indicado. Os que ficavam fora do grupo automaticamente saíam da brincadeira, até que ficou apenas uma dupla, encerrando a brincadeira.

A terceira dinâmica foi “Telefone sem fio”. Os participantes ficaram divididos em dois grupos, enquanto um participou ativamente da dinâmica o outro ficou observando. A dinâmica consistia em reconhecer frases em Libras e fazer uso da língua ao passá-la adiante para seu colega. Os participantes ficaram dispostos em fileiras um atrás do outro. O líder toca o ombro do próximo, este se vira para que o líder sinalize uma frase em Libras, sendo o processo repetido até o fim. Então, o primeiro participante sinaliza a frase original para o grupo, geralmente não sendo a mesma frase que chegou ao final. Esta atividade auxilia na interpretação da língua e atenção aos sinais, para não modificar o significado da frase.

A quarta dinâmica foi proposta com o objetivo de realizar um diálogo em Libras, para tanto, ficaram posicionados em duplas, sentados de frente um para o outro. Nesta atividade tiveram a oportunidade de solicitar ajuda aos surdos e praticar a língua. A atividade foi registrada por fotos (Figura 2).

Figura 5: Diálogo em Libras.
Fonte: As pesquisadoras, 2018.

A última dinâmica foi a realização de um bingo diferente. O quadro negro foi utilizado para fazer a tabela do jogo (Figura 3).

	B	I	N	G	O
1					
2					
3			X		
4					
5					

Figura 6: Tabela do Bingo.

Fonte: As pesquisadoras, 2019.

A turma foi dividida em dois grupos. Na tabela, foi marcado o N-3 para explicar a dinâmica: cada grupo escolheu um líder que o representou. Este escolhia uma letra e um número, escutava a pergunta e, após discutirem, dava a resposta em Libras. Caso o grupo não soubesse a resposta repassava a pergunta para o outro grupo. As perguntas eram sobre questões teóricas da língua, cultura e história do povo surdo e, também, alguns sinais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados foram satisfatórios, tanto para os participantes como para as oficineiras, no período das quatro horas de oficina. A Figura 4 apresenta o grupo de participantes.

Figura 7: Grupo de participantes.
Fonte: As pesquisadoras, 2019.

Os participantes demonstraram aprendizado de conteúdos teóricos acerca da surdez e a aquisição de novossinais, ampliando seu vocabulário. Já para as oficineiras houve um ganho cultural, bem como firmaram parcerias e amizades.

CONCLUSÃO

Conclui-se que o lúdico é uma importante ferramenta no processo de aprendizado, não somente das crianças, mas também de jovens e adultos. Ele pode ser um aliado da aprendizagem, pois não importa a idade, o ato de brincar, jogar, competir, se expressar demonstrando novos conhecimentos de forma dinâmica é significativo para a construção do conhecimento.

Portanto, acredita-se que atividades como essas possam ser realizadas em diferentes espaços, para diferentes públicos, proporcionando aprendizado nas diversas áreas do conhecimento e uma aproximação com a comunidade surda, a partir de sua língua e cultura.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

BRASIL**. Decreto Nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: <http://www.libras.com.br/decreto-3298-de-1999>. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 10.436**, de 24 de abril de 2002.Disponível em:<http://www.ufjf.br/nai/files/2009/08/Lei-n%C2%BA10436.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2019.

INTERVENÇÃO PRECOCE COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: CONSTRUINDO CAMINHOS

Érica Flávia Gonçalves Pedruzzi Lopes[1]
Claudete da Silva Lima Martins [2]
Francéli Brizolla[3]
Eixo temático: Intervenção Precoce Para Pessoas Com Deficiência e/ou TEA

Palavras-chave: Transtorno do Espectro do Autismo. Intervenção Precoce. Práticas Pedagógicas Inclusivas. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO:

O presente trabalho apresenta a implantação, desenvolvimento e as reflexões dos docentes envolvidos em um projeto de pesquisa de intervenção precoce com crianças que apresentam o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). O projeto de pesquisa foi proposto pela Universidade do Minho (Portugal) e desenvolvido no Brasil por meio da parceria institucional entre grupos de pesquisa de duas universidades públicas do Rio Grande do Sul, o Grupo NEPCA (Universidade Federal de Pelotas - UFPEL) e Grupo INCLUSIVE (Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA) com apoio da Secretaria Municipal de Educação do município de Bagé (RS, BR), situado na região do Pampa Gaúcho.

O projeto de pesquisa objetiva adaptar e aplicar ao contexto brasileiro, a política e os instrumentos de avaliação e planejamento em intervenção precoce desenvolvidos em Portugal, onde o enfoque principal são crianças de 3 a 6 anos que apresentam TEA, como forma de avançar na produção de conhecimentos cientificamente construídos na temática. Bem como, oportunizar a formação continuada para professores que atuam no âmbito da Educação Infantil. Para uma posterior implementação do processo de intervenção precoce junto a estas crianças a partir de um enfoque de perspectiva sistêmica, com característica metodológica teórico-prática, onde organizam-se e realizam-se práticas de intervenção centradas na família em estreita articulação com profissionais da escola e de outras áreas que fazem parte da rotina de desenvolvimento das crianças com este transtorno.

Os Transtornos do Espectro do Autismo são definidos como uma desordem de desenvolvimento, apresentando um conjunto de perturbações específicas, de origem precoce, cujos sintomas devem iniciar antes dos três anos de idade. Para Correia (2008) a partir dos 3 até os 6 anos o autismo se manifesta de forma mais clara e, então o diagnóstico pode ser concluído com maior facilidade. Já neste tempo ou até antes da obtenção do diagnóstico, indicam-se as ações de intervenção precoce, entendendo-as como fundamentais para o desenvolvimento da criança, estruturação da família e do entorno.

[1] Universidade Federal do Pampa – Unipampa; vitoria.erica@hotmail.com
[2] Universidade Federal do Pampa – Unipampa; claudeteslm@gmail.com
[3] Universidade Federal do Paraná – UFPR Setor LITORAL; franbrizolla@gmail.com

De acordo com o projeto institucional, no Brasil, a indicação mundial para incidência do TEA é que de a cada mil nascidos, nove são os casos deste transtorno, ou seja, quase dois milhões de pessoas diagnosticas. O que torna premente o aprofundamento tanto quanto às causas, diagnósticos e tratamentos quanto às formas de intervenção e apoio de que necessitam os portadores deste transtorno.

No município de Bagé o contexto prático onde se desenvolve a pesquisa é na Escola Municipal de Educação Infantil Marianinha Lopes, onde esta foi indicada pela Secretaria Municipal de Educação para realização do projeto. A escola desenvolve seu trabalho pedagógico a partir da realização de projetos anuais e trimestrais, nos quais as ações de pesquisa visam contribuir com o desenvolvimento dos mesmos. Por tanto, as ações de pesquisa são realizadas prioritariamente na própria escola, pelas equipes das universidades que oferecem o apoio técnico, realizando regularmente: reuniões de trabalho e de estudo, produção de materiais, aplicação de instrumentos de pesquisa e de intervenção, produção de textos e relatórios.

Tanto a implantação do projeto de intervenção precoce quanto a formação continuada de professores são realizados por meio de tertúlias pedagógicas inclusivas sobre o Transtorno do Espectro do Autismo, metodologia de pesquisa-ação desenvolvida pelo Grupo INCLUSIVE/UNIPAMPA com apoio do NEPCA/UFPEL, buscando construir coletivamente alternativas inovadoras para intervenção precoce em crianças que apresentam este transtorno.

Iniciado em 2017, onde o projeto está sendo desenvolvido em duas grandes fases; a primeira, relativa à formação de professores e profissionais, no ano de 2017; e a segunda, sendo a própria implementação do projeto de intervenção precoce em uma escola pública municipal de Educação Infantil (CMEI) no município de Bagé, em 2018 e 2019.

Por tanto, com o intuito de acompanhar o desenvolvimento do projeto INTERVENÇÃO PRECOCE COM CRIANÇAS QUE APRESENTAM TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO foi realizada a aplicação de um questionário, onde analisou-se as reflexões dos docentes envolvidos sobre o mesmo.

METODOLOGIA

Neste projeto, adota-se a metodologia dialética que se pauta na compreensão de que conhecimento é construído pelas pessoas na sua relação com as outras e com o mundo (VASCONCELOS, 1992). Assim, foram realizadas reuniões de estudo e de pesquisa sobre o TEA, para aprofundamento da temática. Então, foi desenvolvido e aplicado um questionário para as docentes da Escola Municipal de Educação Infantil Professora Marianinha Lopes, com o intuito de acompanhar os avanços, dificuldades, desafios e as contribuições.

Na triangulação dos dados qualitativos e dados quantitativos, estes serão tratados a partir da metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), uma vez que esta metodologia oportuniza a significação e a compreensão dos fenômenos estudados, estabelecendo a possibilidade de escuta dos processos vivenciados e as reflexões recorrentes. Tanto a metodologia quanto os instrumentos de coleta e análise dos dados, serão organizados em função dos pressupostos teóricos que embasam a investigação e a partir dos eixos investigativos elaborados para tal. Num primeiro momento os dados serão transcritos e analisados de forma descritiva, para posterior unitarização e prosseguimento do processo de construção de significações.

O projeto foi iniciado em 2017 e está sendo desenvolvido em duas grandes fases; a primeira, relativa à formação de professores e profissionais, no ano de 2017; e a segunda, sendo a própria implementação do projeto de intervenção precoce em uma escola pública municipal de Educação Infantil (CMEI) no município de Bagé, em 2018 e 2019. A pesquisa é desenvolvida com 08 crianças de 3 a 6 anos diagnosticadas com TEA, envolvendo 8 famílias, 04 professores comuns, 4 professores especializados da escola de Educação Infantil e alguns profissionais que as atendem em outras instituições.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A respeito das contribuições que a pesquisa está trazendo para a prática pedagógica com alunos com TEA, os docentes frisam que as principais contribuições são um amplo aprofundamento conceitual e no desenvolvimento de estratégias buscando a inclusão de todos. A docente "A1" menciona as principais contribuições para o seu desenvolvimento pedagógico.

> *[...] são as possibilidades de aprofundamento teórico sobre o TEA através das reuniões de estudo e leituras sugeridas, um olhar mais atento ao desenvolvimento infantil e a aplicação de estratégias visando atender às necessidades individuais de cada aluno.* (Docente "A1", 2019)

Uma segunda docente "A3" afirma que uma das contribuições mais importantes é para uma melhor inclusão.

> *A pesquisa veio para nos mostrar como a inclusão deve e pode acontecer, quais as alternativas que podemos tentar. Veio para incentivar o professor a não desistir, mostrar que ele não está sozinho e que tem uma equipe que pode sugerir, orientar, conversar e que juntos encontram a melhor alternativa ou as melhores para a inclusão dos alunos com TEA, acredito que serviu para desmistificar e mostrar que é possível incluir sim.*

Quanto aos desafios e dificuldades enfrentados com os alunos com TEA, as docentes relataram que a falta de instrução quando um aluno se desorganiza, é uma das principais dificuldades encontradas. E a falta de recursos humanos é um dos principais desafios encontrados, pois a rotatividade de professores e cuidadores dificulta o processo de adaptação e a aprendizagem. No que se refere as dificuldades, pode-se observar o que diz outra docente "A4", onde a mesma afirmou que:

> *Acredito que uma das principais dificuldades encontradas é estar muitas vezes sozinho apesar da cuidadora que está na sala de aula ou não e não tem preparo algum para estar ali, de ter pessoas ao seu lado que não orientam corretamente sobre qual a melhor alternativa a ser tentada quando o aluno se desorganiza, de ver o aluno se desorganizar e não saber como agir frente a uma sala cheia [...] (Docente "A4", 2019)*

Quanto a realização das ações propostas na pesquisa, as docentes informaram que obter o envolvimento dos profissionais da rede de apoio e os atendimentos clínicos são um dos grandes desafios. A docente "A6" relata que a pesquisa foi bem recebida e aceita pelas demais docentes, porém pequenas dificuldades foram encontradas no preenchimento do instrumento.

> *Todas as ações propostas pela pesquisa foram acolhidas e colocadas em prática. Acredito que o que causou um pouco de dificuldade foi o tempo disponível para preenchimento dos instrumentos que são bem*

> *minuciosos e demandam uma observação sistemática para que as respostas sejam fidedignas. A discussão, orientação e estudo dos itens dos instrumentos de avaliação a serem observados poderiam ter sidos mais explorados antes das aplicações. (Docente "A6", 2019)*

Quanto as expectativas à pesquisa, os docentes esperam que a pesquisa contribua cada vez mais para o seu crescimento profissional, e que em conjunto com a família possam aprender muito mais sobre o TEA, este de suma importância, para então possibilitar um melhor ensino-aprendizagem. A docente "A2", relata suas expectativas.

> *Minhas expectativas são de uma contribuição efetiva para minha prática profissional, a possibilidade de um maior envolvimento com às famílias e que a experiência do estudo aguce a capacidade de querer aprender cada vez mais sobre o universo autista o qual pessoalmente sou apaixonada e me desafio a viver um dia de cada vez comemorando a cada mínima conquista. Felizes os que têm o privilégio de conviver com uma criança com TEA e assim aprender a fazer uma outra leitura de mundo. (Docente "A2", 2019).*

A pesquisa é de grande importância e fundamental para auxiliar os docentes e a família, pois é possível um melhor desenvolvimento e ensino-aprendizagem dos alunos que possuem TEA. Pois não adianta somente dar o acesso ao aluno, temos que garantir a permanência com qualidade.

> *Acredito que uma sementinha foi plantada, mas que precisa ser regada para não murchar. Gostaria muito que a pesquisa continuasse, pois só veio trazer benefícios para nossos alunos, para as famílias e para os professores. (Docente, "A5", 2019)*

CONCLUSÃO:

Com o intuito de acompanhar o desenvolvimento do projeto de Intervenção Precoce Com Crianças que Apresentam Transtorno do Espectro do Autismo foi realizada a aplicação de um questionário e posteriormente a realização de uma análise das reflexões dos docentes, onde através destas foi possível concluir que o projeto é imprescindível no que tange a contribuição de saberes aos docentes, sendo portanto, essencial para todos os envolvidos na rotina, para que seja possível um melhor desenvolvimento e ensino- aprendizagem das crianças que possuem TEA.

Considerando o momento atual do trabalho da pesquisa no município de Bagé, último ano em andamento, pode-se concluir preliminarmente que oportunizar a aplicação da proposta e dos instrumentos utilizados para intervenção precoce desenvolvida em Portugal tem contribuído significativamente tanto para à promoção de práticas pedagógicas inclusivas pautadas nos princípios da intervenção precoce na Escola onde ocorre a pesquisa, quanto para a formação inicial e continuada dos professores e licenciados. Pois é possível perceber que a participação no projeto proporcionou a todos os envolvidos o compartilhamento de conhecimentos e, principalmente, de experiências que cada um vive dentro de seus ambientes de trabalho. E possivelmente o aprofundando e a construção de conhecimentos que visam contribuir para a promoção de práticas pedagógicas de intervenção precoce na perspectiva inclusivas.

Por tanto, concluímos que a realização do presente projeto de pesquisa de intervenção precoce com crianças que apresentam TEA favorece o desenvolvimento e também a formação dos professores, especialmente no que se refere a implementação de processos de intervenção precoce, no contexto da própria escola, ou seja, o projeto

não beneficia somente aqueles que participam do projeto, mas sim toda uma comunidade.

REFERÊNCIAS:

VASCONCELLOS, C. S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: Revista de Educação AEC. Brasília: abril de 1992.

CORREIA, L. M. Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para Educadores e Professores. (2ªed). (Coleção Necessidades Educativas Especiais). Porto: Porto Editora, 2008.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

O BRINQUEDO NO DESENVOLVIMENTO E NA AVALIAÇÂO DE CRIANÇAS COM SUSPEITA DE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Fernanda Aparecida Szareski Pezzi[1]
Marli Dallagnol Frison[2]
Agência Financiadora: CAPES
Eixo temático: Investigações no Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Palavras-chave: Brinquedo. Transtorno do Espectro Autista. Infância.

INTRODUÇÃO:

Na infância, o brincar ocupa um papel fundamental no desenvolvimento da criança. Vigotski (2007) considera que no brinquedo a criança atua numa dimensão cognitiva. Inicialmente quando pequenas elas manifestam sua ação restrita ao objeto (o campo do significado está associado a sua percepção visual), entretanto posteriormente na idade pré-escolar a criança passa a agir de uma forma independente daquilo que vê – é aonde pela primeira vez ocorre uma divergência entre o campo do significado e da visão. Essa separação, possibilita que a criança brinque por exemplo, com um pedaço de pau entre as pernas, afirmando que é um cavalo e pode então criar uma situação imaginária. Esse movimento, possibilita que a criança utilize um objeto/brinquedo para além de suas propriedades físicas, operando com os significados, o que também contribui para o desenvolvimento posterior do pensamento abstrato (VIGOTSKI, 2007).

Neste sentido, o brinquedo faz parte e constitui a infância de todas as crianças. Contudo, ao considerar o Transtorno do Espectro Autista (TEA), sabe se que esse diagnóstico é caracterizado por prejuízos nas habilidades sociocomunicativas e comportamentais (APA, 2014), dificuldades que são qualitativas e exigem um olhar atento do avaliador. As crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), possuem particularidades no brinquedo e apresentam dificuldades para agir independente do que veem, apresentando na maioria das vezes brincadeiras repetitivas e com pouca imaginação. Diante disso, o objetivo desse estudo é analisar a brincadeira em duas crianças que ingressaram num Serviço-escola de Psicologia com suspeita de TEA.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com delineamento de estudo de caso múltiplo (YIN, 2001). Os participantes foram dois meninos que ingressaram no Serviço-escola de Psicologia com suspeita de TEA, e que a partir da avaliação um apresentou desenvolvimento neurotípico e outro com características de TEA. A avaliação aconteceu em contexto de Serviço-escola de Psicologia e o instrumento utilizado foi PROTEA-R - Sistema de Avaliação da Suspeita de Transtorno do Espectro Autista (BOSA; SALLES, 2018). A fim de elucidar ao objetivo proposto neste trabalho, a

[1] Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijui, email: psicologafernanda.sr@gmail.com
[2] Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijui, email: marlif@unijui.edu.br

análise dos dados ocorreu conforme os critérios do Protocolo, considerando o Eixo 2) Qualidade da brincadeira do instrumento.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inicialmente os dois casos serão apresentados com o objetivo de analisar a brincadeira dessas duas crianças. Os nomes utilizados são fictícios para preservar a identidade dos participantes. Em ambas as avaliações, os objetos e brinquedos utilizados foram idênticos, e estavam disponíveis para que a criança pudesse brincar sozinha ou em conjunto com o avaliador que estava na sala com a criança. Por exemplo, no chão da sala haviam carrinhos, miniaturas de animais, de utensílios domésticos (pratos, talheres, panelas), objetos musicais, livro de história, etc. Além disso, na segunda parte da avaliação, o avaliador entregou outros brinquedos para a criança, a fim de estimular a sua atuação no ambiente e observar a qualidade de sua brincadeira.

Caso 01: Pedro – 3 anos e 6 meses de idade.

Pedro em todas as sessões demonstrou manipular os brinquedos de forma muito breve e de forma atípica, preferindo guarda-los todos no pote ou na caixa ao invés de brincar. Manteve um distanciamento do avaliador, preferindo permanecer mais distante fisicamente deste. Apresentou indícios de brincadeira simbólica, sendo esta atividade observada apenas no contexto da reprodução do que o avaliador fazia (por exemplo, fazer comidinha para o cachorro), de forma muito limitada e rígida e numa sequência difícil de ser identificada.

Caso 02: Rafael – 5 anos de idade.

Rafael, por sua vez, durante o contexto de brincadeira, segurou os objetos e brinquedos firmemente, coordenando o olhar com a manipulação gestual. Apresentou brincadeira simbólica: fez de conta que preparava suco, fritava os temperos para fazer uma macarronada, e preparava outras comidas oferecendo ao avaliador para que provasse. Criou propriedades para os brinquedos, de forma espontânea, utilizando diferentes brinquedos, apresentando sequência estruturada com evolução natural, ocorrendo início, meio e fim.

A partir deste breve recorte dos casos, pode-se fazer uma análise sobre como se deu a brincadeira nestas duas crianças. Os participantes apresentaram diferenças substanciais na qualidade (i.e. flexibilidade, coordenação, convencionalidade e reciprocidade) e na frequência das diferentes modalidades de brincadeira (exploratória, funcional e simbólica) avaliadas pelo protocolo. Apesar da diferença de idade das crianças, acredita-se que esta não influenciou na relação com a brincadeira, uma vez que de acordo com os marcos do desenvolvimento o comportamento esperado de ambas deveria ser semelhante, o que não aconteceu no contexto de avaliação. O participante com TEA apresentou indícios de imaginação apenas no contexto de reprodução do que o avaliador fazia, brincando de forma rígida, limitada e com sequencia difícil de ser identificada. Enquanto que a criança com desenvolvimento neurotípico conseguiu criar um contexto e explorar de forma apropriada os objetos, atribuindo significados para além das propriedades físicas dos objetos.

De acordo com Vigotski (2007) a criança se desenvolve através da atividade de brinquedo. Para o autor, o brinquedo contempla todas as tendências do desenvolvimento, sendo, ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento da criança. Quando a criança brinca ela atua no meio externo, e através desta atividade internaliza esse conhecimento, o que consequentemente promove o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores.

CONCLUSÃO:

Assim, diante da análise da brincadeira dos dois casos apresentados neste trabalho, verifica-se que as diferenças entre as crianças aconteceu na qualidade e na frequência das diferentes modalidades de brincadeira. Os achados indicam que a análise da brincadeira pode ser importante tanto para a compreensão dos processos de desenvolvimento infantil quanto para avaliação de sinais precoce do TEA. Destaca-se a importância de desenvolver o brinquedo nas crianças com TEA, considerando a importância dessa atividade para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

REFERÊNCIAS:

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM – 5.** Porto Alegre. Artmed, 2014.

BOSA, C. A.; SALLES, J. F. **Sistema PROTEA-R de Avaliação da Suspeita do Transtorno do Espectro Autista.** São Paulo: Vetor, 2018.

YIN, Robert, K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O TRABALHO DO CER II/SANTA ROSA NA INTERVENÇÃO PRECOCE PARA CRIANÇAS COM ATRASO NO DESENVOLVIMENTO NEUROPSICOMOTOR

Franciele Moser Bach[1]
Queiti Carvalho da Silva[2]
Bianca Regina Dresch[3]
Lígia Inês Junges[4]
Maribel Renata Fachinetto[5]

Agência financiadora: Fundação Municipal de Saúde de Santa Rosa (FUMSSAR)
Eixo temático: Intervenção Precoce para Pessoas com Deficiência e/ou TEA

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil. Neuroplasticidade. Intervenção Precoce.

INTRODUÇÃO:

Ao longo dos últimos anos as neurociências têm possibilitado avanços significativos no que diz respeito à produção de conhecimentos sobre o funcionamento do sistema nervoso. Além de contribuir para o maior entendimento acerca das estruturas e dos processos neurocognitivos, esses conhecimentos também colaboram para o desenvolvimento de intervenções clínicas, auxiliando nos procedimentos de diagnóstico, tratamento e reabilitação de agravos à saúde.

A compreensão acerca da neuroplasticidade afetou a forma como compreendemos o desenvolvimento nos diferentes momentos da vida. Atualmente, sabe-se que os primeiros anos da infância são essenciais para o desenvolvimento neuropsicomotor, momento em que o cérebro apresenta maior potencial de neuroplasticidade aos estímulos recebidos. Conforme Gleitman et al. (2009, p. 393) “Por isso, essas janelas de oportunidade se chamam períodos sensíveis, para indicar que é uma época em que o organismo está especialmente sensível a uma determinada influência”.

Além disso, esse conhecimento impactou na forma como se intervém nos comprometimentos desenvolvimentais na primeira infância, passando-se a entender a importância da intervenção precoce. No âmbito das políticas públicas, foi necessário criar estratégias e espaços para possibilitar maior qualidade de vida no período inicial da infância, o que tem efeitos de longo prazo para a sociedade, colaborando para o desenvolvimento de cidadãos mais saudáveis e produtivos. Nesse sentido, o Ministério da Saúde afirma “O Cuidado à saúde da criança, por meio do acompanhamento do desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida é tarefa essencial para a promoção

[1] FUMSSAR, francielebach@fumssar.com.br
[2] FUMSSAR, queitic@hotmail.com
[3] FUMSSAR, fonobiancadresch@gmail.com
[4] FUMSSAR, ligiaines.junges@hotmail.com
[5] FUMSSAR, maribel.renata@gmail.com

à saúde, prevenção de agravos e a identificação de atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor" (BRASIL, 2016, p. 11).

Para atender a essa demanda no âmbito da saúde, uma das estratégias utilizadas foi a criação dos Centros Especializados em Reabilitação (CERs), os quais são, conforme a Portaria Nº 793, de 24 de abril de 2012, "um ponto de atenção ambulatorial especializado em reabilitação, que realiza diagnóstico, tratamento, concessão, adaptação e manutenção de tecnologia assistiva, constituindo-se em referência para a rede de atenção à saúde da pessoa com deficiência no território".

Com o objetivo de colaborar para discussões envolvendo a prática da intervenção precoce na realidade brasileira, este trabalho apresenta um relato de experiência do atendimento em intervenção precoce realizado no Centro Especializado em Reabilitação Auditiva e Intelectual (CER II), situado em Santa Rosa – RS.

METODOLOGIA

A metodologia de trabalho utilizada na instituição acontece através do acompanhamento interdisciplinar às crianças, na modalidade individual ou grupal, sendo realizados por uma dupla de terapeutas. Além do trabalho direto com a criança, ocorre o acompanhamento familiar através de orientação e da realização de grupos de pais; bem como, promove-se a articulação intersetorial, conforme a demanda de cada situação, o que acontece através de visitas às escolas, e de reuniões para discussões de caso envolvendo representantes das unidades básicas de saúde, da assistência social e da educação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O CER II/Santa Rosa tem como um dos público-alvo atendidos as crianças de 0 a 3 anos que apresentam comprometimento ou indicadores de risco no desenvolvimento neuropsicomotor. O objetivo do serviço é contribuir para o alcance do melhor desenvolvimento possível considerando a condição da criança atendida, o que pode ser representado por melhora nas habilidades motoras, linguísticas, cognitivas e/ou sociais, bem como, busca-se favorecer a estruturação dos vínculos familiares e o acolhimento familiar dessas crianças.

A partir da concepção de que o desenvolvimento ocorre na inter-relação entre fatores biológicos e ambientais, compreende-se que trabalhar com a intervenção precoce envolve também pensar o contexto em que a criança está inserida. O ambiente inicial de vida (como, por exemplo, a família e/ou cuidadores) tem um papel importante no desenvolvimento infantil. São essas pessoas com as quais a criança convive que irão mediar e estimular o desenvolvimento do bebê em suas diversas áreas (social, cognitiva, motora, linguística) nestes contatos iniciais com o mundo.

A existência de risco ou comprometimento no desenvolvimento neuropsicomotor tem um impacto na família, a qual apresenta, muitas vezes, preocupações quanto à saúde e o futuro da criança, bem como sentimentos de angústia, ansiedade e estresse. A inserção da família no serviço de intervenção precoce tem um papel importante nesse momento, pois consiste em um espaço de apoio e acolhimento, auxiliando os familiares a lidarem com as emoções decorrentes da situação. Esse aspecto vem de encontro ao exposto por Cardoso et al. que afirmam "a intervenção precoce na infância poderá desempenhar um importante papel, ajudando os pais a ultrapassar a vulnerabilidade inicial e substituindo-a por um sentimento de capacidade de enfrentar a situação e de ajudar aquele bebê" (CARDOSO et al., 2017, p. 37).

Destaca-se, ainda, que o envolvimento da família no processo terapêutico mostra-se como estratégia para enriquecer a interação entre os pais e a criança. Ao participar dos atendimentos, os familiares podem observar o modo como o terapeuta interage com a criança, o que possibilita o aprendizado através de modelagem, bem como, também recebem orientações diretas de como realizar a estimulação no ambiente doméstico. Esse aspecto possibilita o empoderamento e corresponsabilização da família, além disso, contribui para que os estímulos ao desenvolvimento ocorram além do espaço clínico.

Além do envolvimento familiar, também se destaca a importância do contato com as instituições que fazem parte do cotidiano da criança, tais como a escola. Sabe-se que na atualidade é comum ambos os pais possuírem empregos fora de casa, de modo que as crianças começam a frequentar a creche ainda quando bebês. Portanto, a escola passa a ser um dos ambientes onde ocorre o desenvolvimento infantil, sendo que a comunicação entre o serviço de saúde e a instituição educacional contribui para o fortalecimento e integralidade do cuidado à criança e sua família.

CONCLUSÃO:

A partir da experiência na instituição, conclui-se que para que a intervenção precoce alcance melhores resultados e a fim de criar condições facilitadoras para o desenvolvimento, mostra-se de suma importância não apenas o acompanhamento da criança, mas também o envolvimento familiar no processo terapêutico, bem como de outras entidades que participam de sua vida (como a escola). Esses fatores contribuem também para que o cuidado em saúde seja fortalecido e ocorra para além do espaço clínico, sendo integrado ao cotidiano da criança e nos diversos ambientes nos quais ocorre seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Portaria nº 793, de 24 de abril de 2012.** Institui a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência no âmbito do Sistema Único de Saúde.

BRASIL. **Diretrizes de estimulação precoce**: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. Brasília, Ministério da Saúde, 2016.

CARDOSO, Carla Margarida Ferreira; SEIXAS, Sonia Raquel; PISCALHO, Isabel. A importância do envolvimento da família no desenvolvimento de uma criança com hipotonia neonatal. **Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém**, Vol. 5, N. º 1, 2017, pp. 34-45.

GLEITMAN, Henry; REISBERG, Daniel; GROSS, James. **Psicologia.** 7ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ESCOLA POLO PARA ALUNOS SURDOS: EXPERIÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DE BAGÉ

Francine Carvalho Madruga[1]
Ingrid da Silva Torma[2]
Mara Rubia Pinheira[3]
Maria Salete Farias[4]
Eixo temático: Práticas de Inclusão

Palavras-chave: Alunos Surdos. Escola Inclusiva. Libras.

INTRODUÇÃO

No contexto escolar, para que os alunos com surdez desenvolvam suas competências e habilidades (aprendizagem e socialização), é preciso, primeiramente, compreender como eles aprendem, assim como, respeitar e conhecer a cultura da comunidade surda. Apropriar-se de sua primeira língua, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), é fundamental, como principal meio de comunicação, interação e como uma forma de fazer valer este direito adquirido da pessoa surda. Neste sentido, a Libras poderia ser incorporada, tanto nas escolas, quanto na sociedade como um todo.

Considera-se pessoa surda, aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura, principalmente, pelo uso da Libras (BRASIL, 2005).

Muitas vezes, as escolas comuns não conseguem atender (sem aqui analisar os possíveis motivos) às especificidades linguísticas destes alunos, que necessitam de aprendizagens contextualizadas, com condições de desenvolver suas habilidades cognitivas, linguísticas e sociofetivas.

Considerando o exposto, através de uma reivindicação da comunidade surda local, a Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional de Bagé (SMED) criou um Projeto para implementação de uma escola, comum inclusiva, polo para alunos com surdez, com a intenção de que se torne bilíngue a longo prazo. Para tanto, uma escola de Ensino Fundamental da rede, selecionada, está em fase de adequação de sua estrutura física e pedagógica.

Segundo Pereira (2011), o bilinguismo refere-se ao ensino de duas línguas para os surdos. A primeira, a língua de sinais, a qual oferece a base para o aprendizado da segunda, a Língua Portuguesa (no caso do Brasil), preferencialmente, na modalidade escrita.

Sendo assim, o objetivo principal deste artigo é o de relatar a experiência inicial da implementação de uma escola, comum inclusiva, polo para alunos com surdez na rede pública municipal de ensino de Bagé. Assim, define-se como problema de pesquisa norteador do estudo: Como esta escola polo, para alunos surdos, está organizada para

[1] Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional. E-mail: fran.pim@hotmail.com
[2] Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional. E-mail: ingriddasilvatorma@gmail.com
[3] Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional. E-mail: rubiadjg@yahoo.com.br
[4] Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional. E-mail: m_sfarias@hotmail.com

o desenvolvimento desta prática de inclusão inovadora na rede municipal de ensino de Bagé?

METODOLOGIA

O compartilhamento desta experiência é de caráter descritivo, pois relata uma ação concreta no campo educacional, em desenvolvimento na rede municipal de ensino de Bagé, a implementação de uma escola polo para alunos surdos, a partir de seu projeto de implementação e da visão do Setor de Educação Inclusiva da SMED.

Segundo Triviños (2007), a pesquisa descritiva propõe-se a relatar a respeito de determinada realidade, população, cultura ou fenômeno, sem objetivo de explicá-los. Portanto, a finalidade deste estudo não é a de interferir na realidade, mas apenas apresentar uma estrutura dentro de um determinado sistema.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Projeto da Escola Polo para Alunos com Surdez, foi idealizado e elaborado no segundo semestre de 2017, pelo Setor de Educação Inclusiva, com o objetivo de concentrar e incluir os alunos surdos, da rede municipal de Bagé, em turmas comuns de uma única escola. A necessidade surgiu da reivindicação de alunos com surdez, responsáveis e alguns profissionais da área, em relação a aprendizagem e interação dos alunos surdos, pois as escolas comuns, muitas vezes, não atendiam às especificidades linguísticas.

Para tanto, a SMED optou por uma escola de ensino fundamental (pré I a 9º ano) central e ampla para acolher aos alunos surdos das diversas regiões do município, disponibilizando transporte escolar quando necessário.

A escola polo possui 327 alunos, destes 07 surdos, 25 professores da sala comum, 03 profissionais do Atendimento Educacional Especializado para Pessoa com Surdez (AEE-PS), 03 professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para outras deficiências, 08 tradutores intérprete de Língua de Sinais (TILS), 12 cuidadores e 09 funcionários.

Nas salas regulares, são ofertados, para os alunos com surdez, a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como primeira língua, e o idioma português, como segunda língua, por intermédio do intérprete. Sendo considerada a Libras como meio de comunicação e instrução e entendida como componente curricular que possibilite aos alunos surdos o acesso ao conhecimento, à ampliação do uso social e à reflexão sobre a funcionalidade nos diferentes usos.

Acontece na escola, periodicamente, o Momento Libras, em que há uma oportunidade para que todos possam aprender a se comunicar através da Libras,

comprometendo-se com o projeto. Vale destacar que está previsto no projeto de implementação que cada turma tenha matriculado, no máximo, dois alunos surdos, garantindo um ambiente mais adequado ao atendimento de especificidades e de inclusão a todos os alunos com qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda é preciso considerar algumas questões relativas à estrutura e regulamentação do projeto: equipamentos e recursos específicos para sala de recursos de AEE – PS; adequações no espaço físico (sinal luminoso e identificação de todos os espaços); maior frequência de capacitações dos profissionais para receber estes alunos; rever os documentos norteadores da escola (PPP, Regimento Escolar) para organização curricular, que deverá considerar a Base Nacional Comum Curricular, o Referencial Curricular Gaúcho, o Documento Orientador do Território Municipal (em construção) e o componente curricular Libras. Tais questões são um desafio em reflexão pela comunidade escolar e pela mantenedora.

O funcionamento desta Escola Polo, iniciado em 2018, por ser recente carece de dados comparativos para garantir os resultados positivos. Contudo, acreditamos que o processo de ensino-aprendizagem acontece no contexto das relações. Assim, é fundamental oportunizar à criança que se encontra em processo de desenvolvimento de uma língua, um ambiente proveitoso, com relações sociais de qualidade, através de trocas sociais, culturais, cognitivas e linguísticas.

CONCLUSÃO

A escola polo é uma realidade em construção na rede municipal de ensino de Bagé, que atende a solicitação, principalmente, dos alunos surdos e seus responsáveis, os quais se sentiam isolados nas escolas comuns, por não terem suas necessidades culturais e linguísticas atendidas em sua totalidade, pois, muitas vezes, a interação acontecia somente o surdo e o TILS. Portanto, o projeto é bem aceito pela comunidade escolar. Professores e equipe diretiva estão comprometidos e engajados na sua concretização, assim como, as famílias têm demonstrado envolvimento no processo.

Muitos são os desafios a serem enfrentados e superados para alcançar o objetivo fundamental do projeto, incluir efetivamente aos alunos surdos. Ainda é necessário investir, fortemente, na formação continuada da equipe escolar, na estrutura física do espaço, na regulamentação dos documentos e reorganização curricular.

A escola polo já se configura como um espaço efetivo de interação e aprendizagem entre surdos e surdos, surdos e ouvintes, onde a cultura surda é compartilhada e respeitada por todos. Este é o início de uma grande e importante caminhada na perspectiva da educação inclusiva para a comunidade surda e comunidade escolar em busca de um ambiente bilíngue que ultrapasse os muros da escola.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

PEREIRA, M. C. da C (Org.) LIBRAS. Conhecimentos além dos sinais. São Paulo: Pearson
Prentice Hall, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em Ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2007.

PROJETO COMPREENDER PARA ATUAR: VIVÊNCIAS DE PROFISSIONAIS DE APOIO COM CRIANÇAS COM TEA

Gabriel Natan de Andrade Ferreira[1]
Tatiane Pinto Rodrigues[2]
Jéssica Jaíne Marques de Olveira[3]
Gian Paulo Girotto[4]
Eixo temático: Práticas de Inclusão

Palavras-chave: projeto de extensão; compreender para atuar; profissionais de apoio; autismo.

INTRODUÇÃO:

As escolas de educação regular, públicas e privadas, devem assegurar as condições necessárias e básicas para o pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em todas as atividades desenvolvidas no contexto escolar (BRASIL, 2010). Dentre os serviços que os sistemas de ensino devem prover estão os profissionais de apoio, os quais tem por atribuição promover a acessibilidade e atendimento as necessidades específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial, incluindo o TEA (BRASIL, 2015).

Assim, a Nota Técnica 19/2010 trata desses profissionais como um serviço a ser ofertado pela educação especial, definindo-os como

> aqueles necessários para a promoção da acessibilidade e para atendimento de necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade e para atendimento às comunicações a da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. (BRASIL, 2010, p.1)

A caracterização dos profissionais de apoio constitui-se, na maioria das ocorrências, em alunos dos cursos de pedagogia, educação especial e psicologia, uma vez que se normatiza por vinculação de estágio. A partir deste contexto, considera-se a extensão acadêmica uma estratégia potente para aproximar a formação de discentes das necessidades deste alunado, contribuindo com o diálogo teórico/prático.

Sendo assim, o presente trabalho tem por objetivo apresentar um relato de experiência do “Projeto Compreender para Atuar”, projeto de extensão universitária realizado junto à comunidade dos profissionais de apoio do curso de Psicologia da Faculdade Integrada de Santa Maria (FISMA). O projeto tem intuito de promover um grupo de apoio a esses alunos, os quais precisam de um direcionamento para sua prática profissional e acadêmica dentro das escolas. Os conhecimentos a serem

[1] Faculdade Integrada de Santa Maria. gabriel.ferreira@fisma.com.br
[2] Faculdade Integrada de Santa Maria. tatiane.rodrigues@fisma.com.br
[3] Faculdade Integrada de Santa Maria. jessica.oliveira@fisma.com.br
[4] Faculdade Integrada de Santa Maria. gian.girotto95@gmail.com

compartilhados com os discentes demandam do apoio das áreas específicas da Educação Especial e Psicologia, delimitados a temática do TEA.

METODOLOGIA

A fim de atingir o objetivo proposto, este texto trata-se de um estudo descritivo, com natureza qualitativa na modalidade de relato de experiência, a partir de reflexões das vivências de profissionais de apoio com crianças com TEA, dos alunos do Curso de Psicologia da FISMA, os quais participaram do Projeto de Extensão "Compreender para Atuar: As Deficiências no Contexto Psicoeducacional", de agosto de 2016 – início das atividades do projeto – a junho de 2019.

Para tanto, são realizados encontro quinzenais, discutindo e refletindo sobre estudos de caso e vivências dos acadêmicos em escolas de ensino regular. Uma psicóloga e uma educadora especial, ambas docentes do Curso e coordenadoras do projeto, mediam as narrativas dos integrantes do grupo, mostrando a importância da ligação entre família, profissionais, professores e alunos para uma inclusão significativa e consequentemente uma melhor prática em benefício do público que os discentes têm contato.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O projeto de extensão, desde o segundo semestre do ano de 2016, contou com mais de oitenta integrantes em suas atividades. Muitos acadêmicos permaneceram por mais de dois semestres no projeto, consolidando a discussão e acompanhamento da sua prática como profissional de apoio. Os números crescentes e constantes evidenciados na Tabela 1 justificam-se, e alinham-se, aos dados do Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2017). Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), o índice de inclusão de pessoas com deficiência em classes regulares, no Brasil, passou de 85,5% em 2013 para 90,9% em 2017. Logo, com o aumento do alunado público-alvo da educação especial nas escolares regulares de ensino, amplia-se a necessidade de profissionais de apoio que promovam a acessibilidade dessa população.

Tabela 1 – Integrantes do Projeto

ANO	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE
2016	-	16
2017	17	17
2018	19	20
2019	27	-

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para além dos dados estatísticos, os termos qualitativos refletem grande desenvolvimento das competências necessárias para a promoção de acessibilidade nos ambientes de ensino, por parte dos acadêmicos. O compartilhamento de casos vivenciados por cada integrante promove a elaboração de novas estratégias que auxiliam diretamente nas atribuições consolidadas na Nota Técnica 19/2010. Logo, a atuação dos acadêmicos nas escolas influenciou de forma valiosa na divulgação dos objetivos do projeto. Como resultado desse movimento, o projeto Compreender para

Atuar vinculou-se com a Secretaria de Educação Especial de Santa Maria e com a 8ª Coordenadoria Regional de Educação, desenvolvendo formações e capacitações para profissionais de apoio do município e da região de Santa Maria.

CONCLUSÃO:

Sabendo que a FISMA visa proporcionar aos seus alunos um ambiente estimulador e acolhedor, frente às suas necessidades e anseios que perpassam pela vida acadêmica, o graduando em Psicologia, além das competências e habilidade técnicas pressupostas no currículo acadêmico, tem a possibilidade de tornar-se responsável pela educação inclusiva. Ou seja, sua formação, articulada com os propósitos do projeto de extensão "Compreender para Atuar: As Deficiências no Contexto Psicoeducacional", positiva e efetiva a construção da inclusão escolar.

Afastando qualquer pensamento limitado sobre as práticas que promovem a inclusão, as condições necessárias de acesso e de permanência do alunado com TEA no ensino básico não enquadram somente ao auxílio de locomoção, higiene e alimentação. De outro modo, no âmbito educacional, a prioridade de adaptação baseia-se em recursos humanos, informações para a comunidade acadêmica, instruções e/ou capacitação aos professores, educadores especiais, colaboradores e - futuros - profissionais (de apoio).

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). **Censo escolar 2016** - notas estatísticas. Brasília, 2017.

BRASIL. **NOTA TÉCNICA SEESP/GAB nº 19/2010**, de 8 de setembro de 2010. Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino. 2010.

A PROMOÇÃO DE PRÁTICAS DE INTEGRAÇÃO E ACOLHIMENTO EM ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL A PARTIR DO PROTAGONISMO DISCENTE: UM OLHAR PARA OS ASPECTOS INCLUSIVOS

Gabriel Silveira Pereira[1]
Mariana Afonso Ost[2]
Paola Cardoso Purin[3]
Marcelo Vianna4
Milene Araújo Vitorino5

Eixo temático: Práticas de Inclusão

Palavras-chave: Assistência Estudantil. Acolhimento. Integração. Inclusão.

INTRODUÇÃO:

O presente relato de experiência visa discorrer a respeito do trabalho da Assistência Estudantil na promoção de práticas inclusivas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS *Campus* Osório. Trata-se de um trabalho que tem por ênfase as ações realizadas no ano letivo de 2018, a partir do *Projeto de Ensino Integra IF!*, uma atividade que visou promover a ambientação e a integração de alunos ingressantes no Ensino Médio Integrado dos cursos Técnicos em Administração e Informática na Instituição.

Por se tratar de um Projeto de Ensino constituído por servidores da Equipe de Assistência Estudantil, as ações tiveram como objetivo potencializar a participação dos estudantes veteranos, de modo a possibilitar que pudessem pensar e refletir sobre estratégias de recepções voltadas aos novos estudantes, tendo por base o conhecimento das turmas, bem como as especificidades dos discentes e o reconhecimento de princípios de diversidade e inclusão.

Justifica-se sua realização por compreendê-lo como uma ação propositiva a ser desenvolvida durante o ingresso de estudantes no Ensino Médio Integrado, que articula Educação Básica e Educação Profissional, após o longo ciclo do Ensino Fundamental, sendo ainda um importante espaço para que se possam promover ações de acolhimento, pensando também nas realidades das turmas a serem atendidos, que apresentavam alunos com diferentes especificidades, a exemplo de Transtorno do Espectro Autista (TEA), Síndrome de Asperger e cegueira.

[1] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS *Campus* Osório – pereirasgabriel@hotmail.com.
[2] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS *Campus* Osório – mariana.ost@osorio.ifrs.edu.br.
[3] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS *Campus* Osório – paola.purin@osorio.ifrs.edu.br.
[4] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS *Campus* Osório – marcelo.vianna@osorio.ifrs.edu.br.
[5] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS *Campus* Osório – mileneavitorino@gmail.com.

Considerando o mencionado contexto ao qual se pretende discorrer, é preciso ainda que se evidencie que o presente estudo parte da compreensão de que "a Educação Especial através da Educação Inclusiva visa melhorias no sistema educacional em geral, ao favorecer o acesso e permanência de todos os estudantes, dentre eles, aqueles que possuem algum tipo de deficiência" (RODRIGUES; LIMA, 2017, p. 26). Dessa forma, vê-se como "[…] imperioso encarar os alunos com NEE [Necessidade Educacional Específica] como membros de pleno direito da comunidade escolar, olhar para as suas necessidades e potencialidades e não tanto para as suas deficiências ou limitações" (MIGUEL; FERNANDES, 2016, p. 28).

Ainda, partindo da compreensão Kassar (2012, p. 835), quando afirma que "falar sobre a educação especial no Brasil implica, necessariamente, a consideração de dois aspectos constitutivos de nossa história: a desigualdade e a diversidade", é preciso que se tenha clareza sobre o quanto que se faz necessário avançar no que se refere a políticas voltadas à educação inclusiva, mas ainda, ratifica-se o quanto é imprescindível compreender que a "inclusão […] é uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e do outrem." (CAMARGO, 2017, p. 1).

Nesse sentido, olhando para o papel social da instituição escola, registra-se, também, o entendimento de que "[…] a escola tem de ser organizada de modo que atenda a diversidade dos educandos, configurando-se como uma instituição social aberta e destinada a todos, com sentido integrador ou inclusivo." (MAZZOTTA; SOUSA, 2000, p. 100).

De acordo com Rodrigues e Lima (2017, p. 21), "atualmente, a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é respaldada através de leis, documentos internacionais e políticas voltadas à inclusão". Dessa forma, também de acordo com as autoras, "o acesso é garantido em leis, porém, a permanência mediante a uma qualidade de ensino e aprendizagem torna-se fundamental na efetivação da inclusão de alunos com deficiência" (RODRIGUES; LIMA, 2017, p. 31).

Pensando na necessidade e na relevância de que se efetive a inclusão de alunos com deficiência, o *Projeto Integra IF!*, por conta das reflexões propostas e dos espaços de diálogos constituídos pelos estudantes protagonistas, efetiva-se como uma importante estratégia na busca por promoção de igualdade de direitos.

METODOLOGIA

A organização da dinâmica do *Projeto Integra IF!* teve como primeiro passo a divulgação da proposta de trabalho no ano letivo anterior ao ingresso dos novos discentes, com vistas a sensibilizar os estudantes veteranos a respeito da importância do acolhimento e de práticas integradoras para a permanência dos estudantes que acessariam à Instituição.

No ano de ingresso dos novos estudantes, as atividades do Projeto ocorreram durante o horário das aulas, em períodos previamente cedidos pelos professores, com um dia da semana específico para cada grupo de turmas, divididas a partir de um movimento de "apadrinhamento", no qual cada turma veterana era responsável por uma turma ingressante.

No que se refere aos aspectos inclusivos, destaca-se que as ações foram conduzidas pelos "padrinhos" sempre pensando na constituição das turmas "apadrinhadas", de modo a elaborar atividades que contemplassem na íntegra a todos os estudantes, com vistas a se sentirem acolhidos e pertencentes.

Entre as atividades realizadas, enfatiza-se a promoção de cafés de recepção, visitas guiadas nas dependências do *Campus*, dinâmicas voltadas ao reconhecimento dos discentes, espaços de diálogos a respeito dos cursos nos quais os estudantes estavam ingressando e um *Quiz*, a fim de que eles pudessem conhecer a proposta do IFRS, os documentos oficiais da Instituição e fatos marcantes da trajetória do *Campus*.

Nesta última atividade, por se tratar de uma ação de integração na qual todas as turmas estiveram reunidas, a preocupação com os aspectos inclusivos foi ainda mais evidente, tendo em vista que a organização do espaço e da dinâmica foi pautada em articulações que buscaram atender a todas as especificidades da comunidade acadêmica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Vê-se o *Projeto Integra IF!* como uma importante proposta de integração e acolhimento discente, que se destaca, ainda, pelo protagonismo dos estudantes, que puderam pensar e refletir sobre aspectos como empatia, integração, acolhimento e inclusão no contexto escolar.

Pode-se dizer que as atividades alcançaram os objetivos da equipe executora, pois os estudantes, já nas primeiras semanas de aula, mostraram-se bastante integrados e conhecedores da realidade do *Campus*, de modo que, inclusive, passaram a observar fatores importantes para o atendimento às especificidades de discentes com deficiência, tanto em aspectos de infraestrutura, a exemplo da observância ao piso tátil, bem como em aspectos sociais, relacionados à empatia.

Mesmo sendo um projeto-piloto, a experiência do *Projeto Integra IF!* foi, inclusive, compartilhada no 3° Workshop Diversidade e Inclusão do IFRS, ocorrido no ano de 2018, tendo em vista a importância e o reconhecimento das práticas de acolhimento e integração discente para a permanência e o êxito dos estudantes.

CONCLUSÃO:

Entende-se que o Projeto proporcionou momentos de muitas aprendizagens, tanto para os estudantes protagonistas, quanto para a equipe executora e para os ingressantes, haja vista que as reflexões e discussões propostas abriram espaço para diálogos e trocas de experiências.

No que se refere à ambientação dos estudantes com necessidades específicas, percebe-se que as ações também contribuíram significativamente para a permanência e a integração desses nas atividades acadêmicas, tendo em vista a efetiva participação em sala de aula e em diferentes projetos e ações promovidos pela Instituição.

Destaca-se que, na comunidade acadêmica, a atuação do projeto também demonstrou consideráveis resultados, de modo que a valorização das práticas ficou evidente em espaços pedagógicos como conselhos de classe e reuniões de turmas.

REFERÊNCIAS:

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, Mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S151673132017000100001&lng=en&nrm=iso. Acesso em 03 Set. 2019.

CORREIA, António Miguel; FERNANDES, Preciosa. Educação Especial: limites e potencialidades da educação inclusiva. **Revista Interritórios,** Caruaru/PE, v. 2, n. 3, p. 24 – 48, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/. Acesso em: 09 jul. 2019.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, Set. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em 03 set. 2019.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 96-108, 2000. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282000000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 set. 2019.

RODRIGUES, Ana Paula Neves; LIMA, Cláudia Araújo de. A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. **Revista Interritórios,** Caruaru/PE, v. 3, n. 5, p. 21 – 33, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/. Acesso em: 09 jul. 2019.

A IMPORTÂNCIA DA ROTINA NA SALA DE AULA DE ALUNOS COM TEA: ESTRATÉGIAS PARTINDO DAS DIFICULDADES DOS PROFESSORES

Gabrielle Lenz da Silva[1]
Renata Oliveira Crespo[2]
Síglia Pimentel Höher Camargo[3]
Eixo temático: Práticas de Inclusão

Palavras-chave: Professores. Inclusão. Transtorno do espectro do autismo. Rotina.

INTRODUÇÃO:

Indivíduos com TEA apresentam déficits em duas grandes áreas do desenvolvimento: comportamento e comunicação/interação social. Devido a estes déficits, podem apresentar características como: adesão a rotinas, dificuldades com mudanças repentinas da rotina, fuga de contato visual, ecolalia, atraso ou ausência de fala, interesses restritos, movimentos repetitivos e estereotipados do corpo, dificuldade na interação social (APA, 2014).

Por isso, uma rotina estruturada é um fator importante para a inclusão de estudantes com TEA, visto que além de terem adesão inflexível a rotinas, estes indivíduos sofrem com as mudanças repentinas presentes no dia a dia da sala de aula. Os professores são a peça chave para organizar uma rotina estruturada e também para pensar em estratégias que antecipem aos alunos com TEA a mudança na rotina. (PEREIRA, PEREIRA E PEREIRA, 2013).

O presente trabalho teve como objetivo, num primeiro momento, investigar as dificuldades dos professores em estabelecer, flexibilizar e antecipar a rotina para estudantes com TEA incluídos em escolas regulares de ensino de Pelotas/RS. No segundo momento, com base nas dificuldades relatadas foi elaborada uma ação de formação continuada de curta duração na qual os professores obtiveram informações específicas sobre estratégias que poderiam ser utilizadas para auxiliar nas questões referentes a rotina destes alunos. Buscou-se verificar se uma formação continuada focada nas necessidades apontada pelos professores mostra-se útil de modo que estas estratégias proporcionem a efetiva inclusão destas crianças.

METODOLOGIA

Na primeira etapa do estudo, para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas individuais guiadas por um roteiro semi-estruturado, que foram gravadas e transcritas, com 19 (dezenove) professoras que tinham alunos com TEA incluídos em suas salas de aula. Os relatos das professoras foram analisados e agrupados em

[1] Universidade Federal de Pelotas – UFPel. gabelenz@hotmail.com
[2] Universidade Federal de Pelotas – UFPel. reecrespo@gmail.com
[3] Universidade Federal de Pelotas – UFPel. sigliahoher@yahoo.com.br

categorias a posteriori. Após analisar os resultados obtidos na etapa anterior, foi elaborada uma ação de formação continuada de curta duração com estratégias de rotina que poderiam ser aplicadas nas práticas diárias das professoras com estudantes com TEA.. A formação continuada foi feita na escola, em horário dentro da carga horária das professoras. As opiniões das professoras a respeito da utilidade e eficácia da ação de formação continuada foram coletadas através de um questionário anônimo. Os questionários foram aplicados 3 meses após a formação continuada. Para análise dos dados nas duas etapas da pesquisa foi empregada a análise de conteúdo proposta por BARDIN (1977).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Três professoras relataram a dificuldade do aluno em seguir a rotina da escola e sala de aula. As professoras relataram que seus alunos apresentavam grande dificuldade em compreender a sequência e troca de atividades, bem como a organização dos materiais na chegada a escola, no decorrer da aula e na hora de ir embora, como podemos observar na fala a seguir:

> [...] não consegue associar que já mudou a atividade, aí tu vai lá, guarda o material dele, né [...] – Professora 3.

Outra questão apontada por 6 (seis) professoras é a dificuldade do aluno com TEA com mudanças repentinas na rotina de sala de aula.

> É, é resistente a troca de rotina. – Professora 5.

Essas mudanças sem aviso prévio, podem desencadear no aluno comportamentos desafiadores às professoras, impactando de forma negativa o andamento da aula e o aprendizado do aluno.

> [...] Depois das férias, como mudou a cuidadora, aí tem muitas que ele se recusa assim [...] – Professora 15

As professoras também relataram que, muitas vezes, o aluno com TEA segue uma rotina diferenciada dos colegas, o que se mostra, muitas vezes, como uma barreira para a efetiva inclusão e aprendizado junto com os demais alunos.

> Que é uma rotina né, ele chega, ele vai na sala, fica um pouco, ele interage, depois ele sai, aí ele vai pra merenda, aí ele volta daqui um pouco, depois que ele já quer sair, já quer ir pra biblioteca. – Professora 1

> O aluno fica até o recreio e lancha depois dos colegas. – Professora 17.

Considera-se que nem todas as professoras relataram dificuldades na rotina do aluno com TEA devido ao fato de que, muitas vezes, não há uma rotina estruturada implementada durante a aula. O professor deve ter em mente que a rotina é uma grande aliada não só dos estudantes com TEA – que conseguem se organizar e render melhor quando são beneficiados com uma rotina sistematizada e organizada -, mas também

que esta auxilia na dinâmica da sala de aula e também na operacionalização dos objetivos propostos no planejamento da aula (PEREIRA, PEREIRA E PEREIRA, 2013).

Após investigar as dificuldades dos professores frente a rotina de estudantes com TEA, foram apresentadas na ação de formação continuada estratégias baseadas em evidências e que se mostram eficazes para auxiliar os alunos com autismo a seguirem e se prepararem para possíveis mudanças na rotina, como: estabelecer uma rotina clara e objetiva, programação visual da rotina, antecipação visual e clara das mudanças na rotina - imagem 1 - e reforçar positivamente o aluno sempre que ele seguir a rotina e conseguir se organizar frente as mudanças - imagem 2 - (CAPELLARI, 2010). As estratégias apresentadas poder ser observadas nas imagens apresentadas abaixo.

Imagem 1. Imagem 2.
Fonte: http://lubaroni-informticaeducaoespecial.blogspot.com/2010/11/referencias-como-informacao-visual.html?m=1

Entre as 18 professoras que responderam as questões do questionário referente as estratégias para a rotina, 14 disseram que utilizaram a rotina visual e antecipação com seus alunos com TEA. Destas, 13 relataram que as estratégias foram muito úteis e se mostraram eficazes para incluir o aluno com TEA na rotina de sala de aula.

CONCLUSÃO:

Os resultados demonstram que poucos professores utilizam uma rotina estruturada em suas salas de aula e que os que tentam utilizar apresentam dificuldades na adesão dos alunos com TEA. Mostram, também, que quando bem elaborada, estruturada e visualmente apresentada, ela é uma grande ferramenta que auxilia na inclusão de alunos com TEA. Quando se pensa em uma ação de formação continuada que venha ao encontro das barreiras e dificuldades apresentadas pelos professores de crianças com TEA, vê-se uma prática inclusiva mais benéfica a todos os atores da escola. A presente pesquisa mostra que se deve levar em consideração as preocupações e desafios que os professores enfrentam na inclusão de alunos com TEA para planejar e executar formações que mostrem possibilidades e estratégias para a inclusão.

REFERÊNCIAS:

AMERICAM PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014. 992 p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Inclusão, v. 4,n. 1, p. 7-17, 2008.

BRASIL, Lei 12.764. **Politica Nacional de Proteção dos direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasilia, 2012.

CAPELLARI, Luciene M. **Educação e comunicação do autista e asperger**. 2010. 21 f. Monografia (Especialização Latto sensu em Educação Especial) – Centro de referência em distúrbios da aprendizagem, São Paulo, 2010.

PEREIRA, Celly A. V.; PEREIRA, Ceylla F. V.; PEREIRA, Cyelle C. V. **Autismo infantil: aplicações do ensino estruturado na inclusão escolar.** Rev. Ciênc. Saúde Nova Esperança – Dez. 2013;11(3):75-7.

ESTIMULAÇÃO PRECOCE EM CRIANÇAS COM TEA: DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS E PSICOEDUCAÇÃO DOS PAIS

Prof.Dra.Gilca Maria.Lucena Kortmann
Eixo temático:Intervenção Precoce para Pessoas com Deficiência e/ou TEA

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Estimulação Precoce. Psicoeducação dos Pais.

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi observar, interagir e relatar o trabalho realizado no Setor de Estimulação Precoce de uma instituição particular da região metropolitana de Porto Alegre, avaliando o desenvolvimento de seis crianças com Transtorno do Espectro Autista, de dois à quatro anos, buscando compreender, com o auxilio da literatura sobre o tema , o processo de interação das famílias com a inserção deste novo ser, tenta também identificar padrões disfuncionais dos relacionamentos familiares, trabalhando-os através da psicoeducação. O tratamento da Estimulação Precoce caracteriza-se por dois enfoques: um que procura propiciar o desenvolvimento das crianças diagnosticadas com TEA de uma forma global, por um atendimento particularizado e de intervenções pertinentes. O outro enfoque trabalha basicamente na orientação das famílias, procurando vinculá-las com a criança. Visa, assim, a possibilitar à família condições de poder ser, ao mesmo tempo, continente e agente promotor do desenvolvimento deste filho com Síndrome do Espectro Autista. O nosso trabalho há muitos anos, se situa no cruzamento desses dois enfoques. O estudo pretende mostrar que é inviável alcançar o desenvolvimento da criança sem se inserir no mundo familiar que a circunda. O estudo dos seis casos mostrou que há dificuldades quanto à aceitação da criança com Transtorno do Espectro Autista nas famílias, e que essas passam por diferentes fases até chegarem à aceitação. Neste sentido, está a importância de um trabalho de Estimulação Precoce que vem a situar o lugar da criança junto à família, favorecendo a aceitação da criança em sua família, como primeiro espaço de inclusão, busca também a participação ativa desta família no processo do desenvolvimento global dessas crianças.

INTRODUÇÃO:

Esta pesquisa tem como objeto trazer uma reflexão sobre o trabalho de Estimulação Precoce com crianças com Transtorno do Espectro Autista , pelo estudo do atendimento às famílias e às crianças desde o momento da suspeita e inicio da avaliação para confirmação do Espectro. Para esse fim, valemo-nos da história de seis crianças com avaliação e diagnóstico do espectro autista, entre o segundo e quarto ano de vida.

O tratamento da Estimulação Precoce caracteriza-se por dois enfoques: um que procura, com base nas teorias, propiciar o desenvolvimento das crianças

com TEA, de uma forma global, por um atendimento particularizado e de intervenções pertinentes. O outro enfoque trabalha basicamente na orientação das famílias, procurando vinculá-las com a criança. Visa, assim, a possibilitar à família condições de poder ser, ao mesmo tempo, continente e agente promotor do desenvolvimento deste filho com Transtorno do Espectro Autista.

O nosso objetivo, neste trabalho, é observar, interagir e relatar o trabalho realizado no Setor de Estimulação Precoce, avaliando o desenvolvimento de seis crianças com TEA buscando compreender, com o auxílio da literatura sobre o tema, o processo de interação das famílias com a inserção deste novo ser, tenta também identificar padrões disfuncionais de relacionamento familiar.

Entendemos que a estimulação global é uma forma de ajudar a criança com problemas de desenvolvimento a superar estes transtornos ou a moderar seus efeitos. Dirige-se a toda criança com transtornos no desenvolvimento psicomotriz, sensorial e de relação com idade compreendida desde o seu nascimento até os quatro anos de idade (FONSECA, 1995).

A estimulação global está orientada em uma dupla vertente: terapêutica e preventiva.

- Terapêutica quando a intervenção é encaminhada a minorar os déficits que uma determinada anomalia biológica se fez produzir. Trata-se do atendimento a crianças cujo desenvolvimento vai ter, necessariamente, certo grau de retardo mental (crianças com alterações genéticas, malformações cranianas, erros inatos do metabolismo...).
- Preventiva para atender crianças denominadas de "alto risco", (ESPIN, 1990) define como "todas aquelas crianças que correm risco de ver afetado o curso de seu desenvolvimento por causas de origem pré-natal, peri natal ou pós-natal".

A função preventiva da estimulação global é proporcionar à criança um ambiente enriquecido durante um tempo variável, dependendo este das reações do bebê em "risco”, de modo que o tratamento conclui, quando se tem a certeza que a criança evolui em direção à média da população de sua mesma idade.

Percurso e outras dimensões da estimulação global

Além do âmbito preventivo e terapêutico, a estimulação global é também concebida no campo educativo, por programas de intervenções que por meio do desenvolvimento de projetos e de programas adequados às necessidades especiais das crianças abrangidas, procuram evitar - componente preventivo da intervenção "precoce" - ou reduzir ao mínimo - componente compensatório e reabilitativo da intervenção precoce - aos efeitos negativos que determinados fatores provocam no crescimento e desenvolvimento infantil. (LEITÃO, 1989)

A intervenção educativa global é definida como um período mais ou menos longo de intervenção educativa, realizada com crianças em situação de risco biológico ou ambiental, tendo esta intervenção como base uma abordagem psico-educacional (LEITÃO,1989).

A estimulação global está sendo usada para tudo que tem a ver com bebês, (VALESTEIN, 1973, ENDERLE, 1978. MYKELEBUST, 1985, DAMIANI, 1993). O mundo está cheio de pessoas que acreditam na importância de

proporcionar às crianças uma atenção especial e cuidados adequados durante os primeiros meses e anos de vida.

Segundo a nova classificação do Manual de Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais DSM-V, o Transtorno do Espectro autista é caracterizado como um transtorno do neurodesenvolvimento, apontando que os sintomas comportamentais, manifestações e indicadores do transtorno são de origem neurológica e desenvolvimental.

METODOLOGIA:

Trata-se de um estudo exploratório de abordagem qualitativa onde se analisou a narrativa dos pais ou principais responsáveis (em grupo focal) com seis crianças, de dois a quatro anos, diagnosticados como autistas, e que frequentam uma clínica privada de um município da grande Porto Alegre. O critério de inclusão ao estudo indicou que os participantes deveriam possuir um laudo médico inicial com a informação do código internacional de doenças (DSM-V) para TEA (F-84), e que assinariam Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aceitando a participação na pesquisa onde há as informações sobre a mesma. Para (BOMFIM,2004) o Grupo Focal permite uma compreensão de elementos subjetivos, ideológicos que marcam os discursos e as concepções dos sujeitos participantes, objetivando inclusive, novos questionamentos para estudos futuros. Apontamos como riscos o constrangimento, mágoa e demais sentimentos negativos que pudessem aflorar neste momento, porém, como forma de não expor os participantes a nenhuma destas emoções, nenhum participante foi obrigado a falar durante o encontro, sendo a fala facultativa e espontânea. Os dados foram devidamente registrados em planilhas pelos próprios pais participantes do grupo, as informações, que posteriormente foram analisadas, afim de, montarmos as orientações de psicoeducação.

Na literatura é apontado como satisfatório o número entre seis a quinze participantes por grupo. Seguindo o percurso destas seis famílias, optamos por observar, interagir e montar grupo focal com os mesmos para que pudéssemos analisar e narrar estes casos. Como Prof.de um PPG, passei este estudo no comitê de ética sob número 036736/2018. Como objetivos específicos, lidamos com as questões: tempo em que levaram para conseguir receber o primeiro diagnóstico, quais profissionais que percorreram, que momento passaram a fazer aderência ao trabalho?

RESULTADOS E DISCUSSÕES:

Os benefícios apontados por estes participantes do grupo focal foram inúmeros desde o fortalecimento, esclarecimento, apoio, orientação, por se tratar de um grupo que experienciava conflitos semelhantes.

As famílias ao perceberem que seus filhos pequenos não falavam, não respondiam a chamados, têm formas bizarras de se relacionar com as pessoas, giram muito seu corpo enquanto seguem algum objeto, chegam ao

setor de neuropediatria desta clínica muito angustiados em busca de um diagnóstico.

De acordo com estudos realizados por (PAULA et al. 2011) com base nas estatísticas internacionais, aponta que um milhão e meio de brasileiros vivem com TEA. Sobre a psicoeducação de pais com filhos com TEA, trabalhamos a questão dos sentimentos e fragilidades pessoais que lhes permitiram compreender claramente o que está se passando, por isso a família sai em busca de profissionais que lhe fale do “filho” e não do Transtorno. Neste sentido, a importância de um trabalho de Estimulação Precoce reside principalmente em poder ajudar a família a “falar do Filho” e não do TEA, a falar de suas características singulares, de suas dificuldades e sobre como essa poderá ajuda-lo. Nesse trabalho, pretendemos situar o lugar da criança junto à família, visando à construção de um imáginário a seu respeito, que favoreça a integração familiar. Perpassando, assim, os anseios e dificuldades enfrentadas, pelos pais, nesta etapa tão difícil, vislumbrando contribuir para a humanização na área do desenvolvimento humano.

CONCLUSÃO:

Observamos na fala das famílias o quanto o conviver com um filho com TEA, exige uma adaptação diária a aspectos e normas de interação nem sempre claras, que acabam por gerar uma situação de conflito a ser superado; e que a família vacila quanto ao futuro que se mostra para ela , tão incerto, quanto o tempo presente e tão incompreensivo quanto ao diagnóstico que definiu o TEA.

Conforme (TEIXEIRA,2017) o diagnóstico de autismo é clínico, o que depende de atenta avaliação comportamental da criança no consultório, somada a entrevista com os pais, fazendo-se necessária, também, uma avaliação pedagógica, caso a criança já frequente a escola. Durante o processo de avaliação comportamental, algumas escalas para uso padronizado de rastreamento do TEA podem ser empregadas. (TEIXEIRA,2017) ainda, cita que a realização de exames por imagens não ajudam no diagnóstico do TEA e, portanto, não indica a realização de ressonância nuclear magnética, tomografia computadorizada e testes sanguíneos. O mesmo autor ainda nos aponta, como sendo mais indicados para a realização do diagnóstico da criança com TEA os médicos otorrinolaringologista, psiquiatras especialistas em infância e adolescência, neurologistas da infância ou neuropediatras.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association. **Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais:** DSM. 5 Ed. 2014.

ESPIN. M. F. **La estimulación precoz**. Barcelona: Universidade de Barcelona. Tese (Doutorado), 1990.

FONSECA, V. **Educação Especial: Programa de Estimulação Precoce - Uma introdução às idéias de Fuerstein**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KORTMANN, G.M.L. **(**1997***). Estimulação Precoce e a Síndrome de Down: Desenvolvimento da Criança e Relações Familiares*.** Dissertação Mestrado em Educação - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos.

LEITÃO, F. A. R. **A Avaliação de programas de intervenção educativa precoce. Educação Especial e Reabilitação**. Lisboa: ISEF/EER, vol. 1-3, 1989.

MINISTÉRIO da Educação e Cultura; Secretaria de Educação Especial. MEC/UNESCO**. Diretrizes educacionais sobre Estimulação Precoce**. Série Diretrizes , 1995.

PAULA, C. S.; FOMBONNE, E.; GADIA, C.; TUCHMAN, R.; ROSANOFF, M. **Autism in Brazil** – perspectives from science and society. Rev Assoc Med Bras; v. 57, 2011.

BOMFIM Leny A. **Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde** Physis: Revista de Saúde Coletiva.Rio de Janeiro,v.19,nº3,2009.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual do Autismo.** 4ª ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2017.

DESEMPENHO DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM TESTES DE DISCRIMINAÇÃO FONOLÓGICA

Gilsenira de Alcino Rangel

Monica de Lourdes kazimoto Alves

Rosemeri Junquer Orcelli

Eixo temático: Atendimento Educacional Especializado

Palavras-chave: Consciência fonêmica. Leitura. Escrita.

INTRODUÇÃO:

A relevância do teste de discriminação fonológica se dá quando seus resultados podem sugerir dificuldades na linguagem oral e, consequentemente, possíveis problemas de leitura e escrita. Várias pesquisas apontam que problemas na discriminação fonológica e na linguagem oral em pré-alfabetizados podem representar dificuldades no período de alfabetização.

Com relação a pessoas com Síndrome de Down (SD) e Deficiência Intelectual (DI), nota-se a parca padronização de testes cujos resultados poderiam indicar condutas específicas para a melhora. É importante ressaltar que (Lundberg, Frost,S. Peterson, 1988) " Apesar de a linguagem oral e de a linguagem escrita serem habilidades relativamente independentes, a primeira serve de base para a aquisição da segunda". Desse modo, entendemos que estimular a percepção auditiva dos sons que compõem a língua promovendo diferenças de significado pode ser um aspecto fundamental no processo de aquisição da escrita.

Mann e cols. (1980) analisaram a memória fonológica, descrevendo a existência de uma correlação entre a habilidade de usar de forma eficaz representações fonéticas na memória de curto prazo e o processo de aprendizagem da leitura. Essa descoberta corroborou o envolvimento dos códigos da fala, ou seja, da estrutura fonológica no processo de leitura. Bradley e Bryant (1983), por sua vez, verificaram a relação entre consciência fonológica e alfabetização. Em seu estudo, foram avaliadas as capacidades de detectar rimas e aliterações de 400 crianças de 4 e 5 anos de idade ainda não-alfabetizadas. Os resultados mostraram que as pontuações em detecção de rima, em particular, previram o progresso das crianças na leitura e na ortografia quatro anos mais tarde.

Sabe-se que uma das dificuldades presentes no desenvolvimento dessas pessoas refere-se ao campo linguístico, especialmente na área da fonologia e da morfossintaxe, conforme apresenta Bissoto (2005).

De igual modo, estudos (GOETZ et al, 2007; CARDOSO-MARTINS, 1999) têm indicado que treinos de forma explícita da consciência fonológica tendem a facilitar o desenvolvimento da habilidade de leitura em crianças com e sem dificuldades de linguagem, incluindo crianças com SD.

Já para Laws e Gunn (2002), a consciência fonológica de crianças com síndrome de Down parece se desenvolver como resultado da alfabetização e não como uma via dupla.

Dessa forma, estudos com adultos com SD e DI, em fase de aquisição da escrita poderão contribuir sobremaneira para o entendimento dos processos de relação entre consciência fonológica e aquisição da escrita.

METODOLOGIA

Participaram 11 jovens com Deficiência Intelectual e destes, 10 com Síndrome de Down, sendo 5 do sexo feminino e 6 do sexo masculino. Todos os jovens são alunos do projeto de extensão Novos Caminhos/UFPel, que visa a alfabetização de jovens e adultos com Síndrome de Down e Deficiência Intelectual.

Instrumentos

Teste de Figuras para Discriminação Fonêmica (TFDF)

Embora o Teste de Figuras para Discriminação Fonêmica ou TFDF (Carvalho, 2007) tenha sido originalmente proposto com o objetivo verificar se crianças de quatro a oito anos discriminam fonologicamente palavras que diferem em apenas um traço distintivo, estamos testando em jovens com SD e DI dada a dificuldade encontrada nesta população. Nessa prova, são apresentadas ao participante 40 pares de figuras cujos nomes diferem em apenas um traço distintivo, por exemplo, as figuras de "queixo" e "queijo", cuja diferença está no traço sonoro. Em cada página há três cartelas com a combinação possível: queijo/queijo, queixo/queijo e queixo/queixo O aplicador dá as instruções ao aluno como se fossem regras de um jogo e diz que ele deve apontar para a cartela que apresenta as duas palavras pronunciadas. É computado um ponto para cada resposta correta, sendo o máximo possível de 40 pontos.

Figura 1: Exemplo de cartelas do teste

Fonte: CARVALHO, 2007:126.

Procedimento

Os jovens foram avaliados individualmente no Teste de Figuras para Discriminação Fonêmica. Os testes foram aplicados em sala disponibilizada na Faculdade de Educação, durante o período de realização do projeto de extensão, sendo aplicado um único teste por dia a cada jovem. O tempo de aplicação variou entre os testes, com média de 12 minutos para cada sessão de avaliação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tabela 1 – Desempenho dos jovens no TFDF

Participante	Pontuação	Tempo
P01	28	11:42
P02	27	07:00
P03	29	07:00
P04	17	12:00
P05	12	11:00
P06	21	16:00
P07	39	15:00
P08	27	12:00
P09	34	16:00
P10	31	17:00
P11	39	2:52

Fonte: Elaborada pelas autoras

Os resultados brutos podem ser vistos na Tabela 1.

Pela Tabela 1 pode-se observar o número de acertos e o tempo que cada participante levou para a realização do teste. A média de tempo ficou em torno de 12 minutos, o mais rápido levou 2:52 min/seg e mais alto 17 min. Não demonstram cansaço durante a aplicação.

Os comentários dos participantes foram agrupados por apresentação do teste. Olhando o desenho 4 (malaxbala) o aluno P09 afirma: “esse já foi!” Na figura 6 indaga: “O que é prata?”. Para a 8 (cabeloxcabelo): “De novo!!!”. Ao ser apresentado o par 9 (filhaxpilha) diz: “Eu sei o que é: é o bebê!. No par 11 (filhaxfilha) “De novo!!!”. No par 15 (preçoxpreso) “Ah, cadeia!”. 16: (tortaxtorta) “É bolo!”. Já na figura 17 se adianta à pesquisadora: “Eu sei o que é, não diz, não diz, é velha e vela!”. Em 20 (quadroxquadro) “De novo!”. Novamente se adianta: “Não diz, eu sei o que é: bola e camisa!”. Em 25 (carretaxcareta) diz: “Caminhão!”. 28 (bolaxgola) “De novo!!!”. Em 33 (ovoxpovo) indaga: “O que é poso?”. Em 34 (carretaxcarreta) “De novo?!!” e 36 (pataxpasta) “De novo?!!”. Em 37 faz o seguinte comentário: “Agora foi! Não acaba nunca!!”

A participante P07 repetia oralmente as palavras solicitadas pelas pesquisadoras e em raras oportunidades pediu repetição. Demonstrou nervosismo, mãos suando e tremendo, porém bem-humorada e atenta. Já a P06 em algumas palavras repetia baixinho.

A aluna P05 precisou de repetição extra no par 32 (uvaxluva), P04 precisou de repetições extras (2) nos pares 14 (facaxvaca) e 32 (uvaxluva) e a P03 necessitou de repetição no item 29 (canoxpano).

O participante P10 em alguns dos pares repetidos parecia ter memorizado a resposta anterior e apontava a mesma. Não conseguia reter na memória, quando solicitado, as palavras ditas pela pesquisadora. Em alguns momentos retinha a última e outros, a primeira.

Apenas uma participante, P05, tentava pistas visuais na face da pesquisadora.

De modo geral, os participantes demonstraram interesse na atividade, anunciada como um ‘jogo’, com exceção de um participante (P10) que estava desatento e

sonolento, bocejando demais quando então, adiamos seu teste para outro dia. Ele alegou que havia dormido tarde, pois tinha acontecido uma festa em sua casa na noite anterior. Na semana seguinte foi chamado e fez o teste sem sonolência.

Dois participantes tiveram dificuldade de entendimento da tarefa: P02, P10.

Para alguns foi necessário solicitar que olhassem bem em qual das cartelas estavam "juntas" as duas palavras pronunciadas pela pesquisadora. Alguns apontavam as figuras certas, mas em cartelas diferentes.

Tivemos alguns participantes com tendência a apontar sempre a cartela que tivesse a última palavra pronunciada na parte de cima da tabela, outros na parte inferior. Há ainda os que selecionavam a primeira palavra dita.

CONCLUSÕES:

Os resultados apresentados pelos jovens com Síndrome de Down e Deficiência Intelectual revelaram aspectos interessantes a serem estudados aprofundadamente.

Entre os participantes que obtiveram os índices mais baixos de desempenho, quem alcançou 12 acertos já consegue ler palavras simples e quem chegou a 17 ainda não. Do mesmo modo, os índices mais altos – 39 acertos – uma delas é proficiente em leitura enquanto outra não lê nem escreve.

Esses resultados merecem ser estudados com cautela, pois não se pode indicar a capacidade de discriminação fonêmica como preditora de bom desempenho na leitura e escrita de palavras nesta população.

REFERÊNCIAS:

Bissoto ML. Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. *Ciências & Cognição*, 4:80-8, 2005.

BRADLEY, L; BRYANT, P. Categorizing sounds and learnin to read: A casual connection. *Nature, 301*, 409-421, 1983.

CARDOSO-MARTINS C, FRITH U. Consciência fonológica e habilidades de leitura na síndrome de Down. *Psicol. Refl. Crít.*;12(1):209-2, 1999.

CARVALHO, B.S. Teste de Figuras para Discriminação Fonêmica: uma proposta. Dissertação de Mestrado. Curso de Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana do Departamento de Otorrino-Fonoaudiologia da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM – Santa Maria (RS), Brasil, 2007.

GOETZ,K.,HULME,C.,BRIGSTOCKE,S.,CARROLL,J.M.,NASIR,L.,SNOWLING,M.Training reading and phoneme awareness skills in children with Down Syndrome. *Springer Science Business Media B.V*. 2007.

Laws G, Gunn D. Relationships between reading, phonological skills and language development in individuals with Down syndrome: A five year follow-up study. *Read Writ*. 15:527-48, 2002.

LUNDBERG, I.; FROST, J.; PETERSEN, O. P. 1988. Effects of an extensive program For stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, v.23, p.264-284.

MANN, V. A. LIBERMAN, I. Y. & SHANKWEILER, D. (1980). Children´s memory for sentences and words strings in relation to reading ability. *Memory & Cognition*, 8(4), 329-335.

SER E PERTENCER: A TEMÁTICA DO PERTENCIMENTO COMO MEIO DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Guilherme Botelho Chagas[1]
Deborah Cortez de Andrade[2]
Bernadete Marin de Oliveira Moraes[3]
Priscila Wally Virissimo Chagas[4]
Eixo temático: 03 - Práticas de Inclusão

Palavras-chave: Pertencimento. Identidade. Transtorno do Espectro Autista – TEA.

INTRODUÇÃO:

O presente trabalho discute acerca das práticas e intervenções realizadas a partir do projeto *Ser e Pertencer*, desenvolvido no âmbito da Escola Municipal de Educação Especial Maria Lucia Luzzardi e Escola Municipal de Ensino Fundamental Frederico Ernesto Buchholz, ambas em Rio Grande/RS. O trabalho está ocorrendo de forma integrada entre as duas escolas e tem como objetivo desenvolver o sentimento de pertencimento das pessoas com Transtorno do Espectro Autista – TEA aos ambientes que ocupam e às pessoas que convivem na rotina escolar.

Percebíamos que por não morarem na mesma área da escola os estudantes não desenvolviam uma relação de pertencimento com os espaços vivenciados, então com o intuito de estreitar os laços entre a comunidade e as pessoas com TEA, famílias e professores, resolvemos desenvolver o referido projeto. Além disso, buscamos criar e fortalecer espaços de protagonismo dos estudantes dentro e fora da escola, promovendo práticas pedagógicas com foco na solução de problemas reais e na realização de intervenções que melhorem o seu entorno, empoderando os estudantes através do seu engajamento em projetos sociais de intervenção local que ampliem suas conexões com o seu território e oportunizem o exercício da cidadania. Nesse sentido, entendemos que:

> Os processos humanos têm gênese nas relações sociais e devem ser compreendidos em seu caráter histórico-cultural. O homem significa o mundo e a si próprio não de forma direta, mas por meio da experiência social. Sua compreensão da realidade e seus modos de agir são mediados pelo outro, por signos e instrumentos, isto é, são constituídos pela mediação social-semiótica (VYGOTSKY APUD GÓES, 2002, p.98).

O projeto *Ser e Pertencer* visa desenvolver essa mediação entre os sujeitos com TEA e sem, a fim de que todos possam se beneficiar ao vivenciar as diferenças e suas inúmeras possibilidades. O trabalho envolvendo o pertencimento pode gerar um

[1] Escola Municipal de Educação Especial Maria Lucia Luzzardi – Rio Grande/RS. guilherme.chagas02@gmail.com
[2] Escola Municipal de Educação Especial Maria Lucia Luzzardi – Rio Grande/RS. debinha.andrade-09@hotmail.com
[3] Escola Municipal de Educação Especial Maria Lucia Luzzardi – Rio Grande/RS. berna.marin@hotmail.com
[4] Escola Municipal de Ensino Fundamental Frederico Ernesto Buchholz – Rio Grande/RS. priwallyfurg@yahoo.com.br

sentimento de acolhida para os estudantes e para as famílias que passam a protagonizar as diferentes atividades e lugares da escola. Nesse sentido, partimos do princípio de que:

> Todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos [...] sem distinção alguma, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação (ONU, 1948, p.1).

Portanto, as trocas de memórias e atividades realizadas entre os estudantes com TEA tem o objetivo de oportunizar momentos de interação entre os sujeitos, a fim de que demonstrem maior capacidade de abstração simbólica e comunicação entre os pares, sejam verbais ou não.

METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos, em um primeiro momento resgatamos a história e a memória de cada sujeito, para que fosse possível relembrar momentos importantes de suas vidas e de suas famílias. Dessa forma, realizamos atividades de resgate da história do nome, das memórias pessoais e familiares e construções coletivas, como linha do tempo com fotos em diferentes momentos de suas vidas. Depois, trabalhamos com os desejos e com aquilo que os deixa felizes e que gostam de fazer, por meio de construções de árvores contendo os desejos e sonhos dos estudantes, para então partir para a comunicação enquanto importante meio de expressar sentimentos, desejos, frustrações, etc.

Para trabalhar com a comunicação criamos um jornal em cada escola, que contava com novidades, curiosidades, receitas e informações diversas. Os jornais circulavam entre as escolas e comunicavam o que os estudantes queriam dizer em determinados momentos. Além disso, foram realizadas rodas de conversas, gincanas, conferências, visitações à espaços públicos e visitas entre as escolas participantes, a fim de que se pudesse compreender o espaço de pertencimento de cada sujeito e também aqueles que são coletivos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir do trabalho realizado dentro do projeto, é possível perceber maior iniciativa quanto à comunicação com pessoas que são do convívio dos estudantes, ocorrendo trocas significativas entre os sujeitos com e sem TEA. Sander e Campos (2014, p. 53) consideram que:

> O objetivo maior da inclusão de alunos com TGD no contexto escolar é permitir o desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades escolares, possibilitar relações sociais, propiciando relações significativas.

Nesse sentido, podemos dizer que as atividades desenvolvidas valorizam e respeitam as diferentes formas de participação e organização dos estudantes, fortalecendo a identidade e o sentimento de pertencimento dos alunos à família, à escola

e à cidade. Ao compartilhar as histórias e fotos suas e da família, os estudantes puderam perceber seu espaço nos lugares frequentados, assim como entender que os outros também tem um espaço. Esse movimento possibilita enxergar a si mesmo e aos outros, como pertencentes ao mesmo lugar. Entendemos que:

> A partir de sua inserção num dado contexto cultural, de sua interação com membros de seu grupo e de sua participação em práticas sociais historicamente construídas, a criança incorpora ativamente as formas de comportamento já consolidadas na experiência humana (REGO, 2007, p. 55).

Adolescentes e adultos também se beneficiam de momentos de interação, pois necessitamos do outro para avançarmos em nosso desenvolvimento social, emocional, cognitivo e psíquico, em qualquer faixa etária.

CONCLUSÃO:

Com a realização do projeto *Ser e Pertencer* visualizamos sujeitos mais comunicativos e demonstrando maior independência nas atividades da vida diária e atividades pedagógicas realizadas nas escolas. Trabalhando com o pertencimento, os sujeitos conseguiram ampliar seus vocabulários, envolvendo memórias e histórias dos grupos aos quais pertencem.

A partir deste trabalho houve maior interlocução entre a rede regular de ensino e a rede de educação especial, o que proporcionou entendimentos e discussões importantes com relação ao desenvolvimento dos estudantes que frequentam as duas escolas.

REFERÊNCIAS:

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/declaracao/>. Acesso em 24/06/2016.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SANDER, M. E.; CAMPOS, R. A. O. **Trabalho em rede:** um bem-estar ao aluno com TGD In: MORI, N. N. R.; CEREZUELA, C. (Org.). Transtornos globais do desenvolvimento e inclusão: aspectos históricos, clínicos e educacionais. Maringá: Eduem, 2014, p. 53.

NÚCLEO DE APOIO PEDAGÓGICO: UMA REALIDADE EM BAGÉ

Ingrid da Silva Torma[1]
Francine Carvalho Madruga[2]
Mara Rúbia Pinheirua[3]
Maria Salete Farias[4]
Eixo temático: Práticas de Inclusão

Palavras-chave: Dificuldades de Aprendizagem. Intervenção Pedagógica. Inclusão.

INTRODUÇÃO:

As dificuldades acentuadas de aprendizagem estão presentes no cotidiano escolar, angustiando muitos professores, alunos e pais. Na rede municipal de ensino de Bagé, não é diferente. Para atender a esta demanda, a Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional de Bagé (SMED) criou o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP). Sendo assim, o objetivo deste trabalho é o de compartilhar esta significativa iniciativa no trabalho com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Na rede municipal de Bagé, cada escola possui sua sala de recursos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com professores(as) especializados na área de Educação Inclusiva. Como o foco do trabalho na sala de recursos não é o atendimento às dificuldades de aprendizagem - e sim deficiências e transtornos de desenvolvimento -, as professoras do AEE acabam ficando sobrecarregadas, uma vez que, esta demanda costuma ser maior que as de deficiências (SMED, 2017)

Segundo Correia (2017), as dificuldades específicas de aprendizagem (acentuadas) estão relacionadas ao processamento das informações - fala, escrita, leitura, matemática e resolução de problemas. Para Andretta (2017), as dificuldades de aprendizagem são de origem extrínseca, quando não há alterações de base neurológica, isto é, são problemas externos à criança, como os de “ensinagem” e, intrínseca, quando de base neurológica, independente de fatores externos, os quais, contudo, podem influenciar positivamente ou negativamente neste contexto.

Independente de conceitos e nomenclaturas, o NAP trabalha para a inclusão destas crianças no processo de ensino e aprendizagem. Assim, coloca-se como problema de pesquisa: O NAP contribui para o desenvolvimento escolar de crianças com dificuldades acentuadas de aprendizagem?

Considerando o exposto, justifica-se o presente relato, pelo compartilhamento de práticas educativas inclusivas, que concebem a inclusão para além das deficiências, em um sentido de incluir verdadeiramente a todos, podendo incentivar as redes de ensino a rever e recriar estratégias para intervir junto às dificuldades de aprendizagem.

[1] Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional de Bagé. E-mail: ingriddasilvatorma@gmail.com
[2] Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional de Bagé. E-mail: fran.pim@hotmail.com
[3] Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional de Bagé. E-mail: rubiadjg@yahoo.com.br
[4] Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional de Bagé. E-mail: m_sfarias@homail.com

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa descritiva documental. Descritiva quanto aos seus objetivos, pois apresenta detalhadamente uma dada realidade e, documental como procedimento técnico de levantamento de dados, através arquivos relacionados a criação, funcionamento e legalidade do Núcleo de Apoio Pedagógico.

Segundo Gil (2008), a pesquisa descritiva, justamente, tem a finalidade de descrever as características relativas a determinado fenômeno ou população. E quanto a pesquisa documental, o autor afirma que esta é realizada através da interpretação de documentos que já receberam ou não um tratamento analítico.

Para a construção deste estudo foram analisados os seguintes documentos relacionados ao NAP: projeto de criação, relatórios finais (2017/2018), Relatório Parcial de 2019 e o Projeto de Lei nº 6 de 18 fevereiro de 2019, o qual cria, oficialmente, o núcleo como integrante da SMED/Bagé.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O NAP, idealizado pelo Setor de Educação Inclusiva e pela Direção Geral da SMED, foi criado, em 2017, com o objetivo de atender aos alunos de 3º, 4º e 5º anos com dificuldades acentuadas de aprendizagem, em âmbito pedagógico, e orientar às escolas, bem como, às famílias destes alunos.

A intervenção educacional nesta etapa de escolarização é fundamental para se construir bases fortes de aprendizagem, a fim de que os alunos possam avançar sem lacunas em seu desenvolvimento e com sua autoestima reafirmada no contexto escolar.

Na tabela 1, observa-se a estruturação da equipe técnico-administrativa do núcleo, garantida pelo Projeto de Lei nº 06 de 18 fevereiro de 2019:

Tabela 1 – Equipe NAP

Profissionais	Número
Coordenador(a) geral	01
Supervisor(a)	01
Orientador(a) educacional	01
Psicólogo(a)	01
Psicopedagogo(a)	02
Professor(a) de Educação Física Psicomotricista	01
Servente Merendeira	01

Fonte: BAGÉ, 2019.

O critério da SMED para a seleção das escolas contempladas com o atendimento do núcleo é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – abaixo da média estipulada para o município. Estas escolas, por sua vez, são orientadas a selecionar, com o auxílio do AEE, prioritariamente, alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem, com histórico escolar de repetência, que apresentem defasagem idade/série e que não estejam em atendimento clínico em outras instituições. A SMED oferece transporte aos alunos das escolas mais distantes fisicamente do núcleo.

No início de cada ano, a equipe do NAP organiza o espaço pedagógico e reúne-se com a equipe da SMED para planejar o período, em seguida, reúne-se com as escolas contempladas para explicar o funcionamento do núcleo e esclarecer possíveis dúvidas; na sequência, iniciam as avaliações diagnósticas individuais dos alunos

encaminhados, para então organizá-los em pequenos grupos por escola e ano, dando início aos atendimentos semanais. É importante salientar que durante o ano letivo, o NAP mantém contato constante com as escolas, realizando periodicamente rodas de conversa, formações e devolutivas para as mesmas. Assim como, quando necessário, realiza encaminhamentos para instituições da área da saúde.

Na tabela 2, dados sobre o funcionamento geral e resultados obtidos pelo núcleo desde sua implementação:

Tabela 2 - Funcionamento do NAP

Ano	Nº de escolas contempladas	Nº de alunos atendidos	Índice de aprovação após os atendimentos
2017	03	37	70%
2018	03	70	70%
2019	08	86	Em andamento

Fonte: NAP, 2017, 2018 e 2019.

Estes dados são bastante significativos, pois em pouco tempo de trabalho, o NAP, através de uma equipe dedicada e qualificada, conseguiu desenvolver um trabalho comprometido e de excelência, ampliando sua capacidade de atendimentos e atuando pedagogicamente nas dificuldades acentuadas de aprendizagem, para uma autonomia dos alunos e das escolas no processo de ensino e aprendizagem.

CONCLUSÃO

O Núcleo de Apoio Pedagógico é a concretização do sonho de muitos docentes, pois através de uma equipe multidisciplinar pode avaliar e intervir pedagogicamente de uma forma mais individualizada e holística para o desenvolvimento dos alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem, auxiliando as escolas em um dos seus muitos desafios diários. O professor, muitas vezes, sente-se isolado e impotente frente às problemáticas do fazer docente e esta iniciativa traz o tão necessário apoio técnico/pedagógico aos docentes e, principalmente, aos alunos, no resgate de sua autoestima no processo de ensino e aprendizagem.

Os desafios ainda são muitos, é preciso ampliar a equipe do núcleo e o número de atendimentos para contemplar a totalidade da demanda, da rede municipal de ensino de Bagé, referente às dificuldades acentuadas de aprendizagem. Mas, a implementação do NAP é um primeiro e importantíssimo passo, rumo a um objetivo maior: incluir a todos com qualidade na Educação!

REFERÊNCIAS:

ANDRETTA, Elys Regina. **Fundamentos da Neuropsicopedagogia.** Curitiba: Editora São Braz, 2017.

BAGÉ. **Projeto de lei nº 06 de 18 fevereiro de 2019.** 2019

CORREIA, Luís de Miranda. **Escala para identificação de dificuldades de aprendizagem.** Braga: Flora Editora, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2008.

NAP. **Núcleo de Apoio Pedagógico.** Relatório Final. 2017.

NAP. **Núcleo de Apoio Pedagógico.** Relatório Final. 2018.

NAP. **Núcleo de Apoio Pedagógico.** Relatório Parcial. 2019.

SMED. Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional de Bagé. **Projeto de criação do Núcleo de Apoio Pedagógico.** 2017.

O ESTUDO DO CONHECIMENTO SOBRE ESTIMULAÇÃO PRECOCE

Autor principal[1] - Jaqueline Daise Kaufmann
Coautor[2] Fabiane Adela Tonetto Costas

Agência Financiadora: CAPES
Eixo temático: Intervenção Precoce para Pessoas com Deficiência e/ou TEA

Palavras-chave: Estimulação Precoce. Necessidades Educacionais Especiais. Educação Especial.

INTRODUÇÃO:

Na área da Educação Especial, a Estimulação Precoce consiste em um programa destinado ao atendimento de crianças pequenas com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, que tem como finalidade promover estímulos necessários ao desenvolvimento integral da criança de 0 a 3 anos de idade. Bolsanello (2003) aponta que a Estimulação Precoce estabeleceu-se como primeiro programa de atendimento inserido na Educação Especial, destinado a atender crianças de alto risco ou prematuros e, com necessidades educacionais especiais, sejam elas, condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais, na faixa etária de 0 a 3 anos.

Schawartzmann (1999) também destaca que a intervenção iniciada o mais cedo possível é mantida como uma das mais importantes ações no campo dos distúrbios do desenvolvimento global atualmente. O período compreendido entre a concepção e os primeiros anos de vida do ser humano é caracterizado como fundamental no seu desenvolvimento, tendo influências decisivas sobre sua evolução posterior.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), preconiza que o atendimento educacional especializado deve ser iniciado na Educação Infantil. Assim, os atendimentos destinados às crianças pequenas com necessidades educacionais especiais "[...] se expressam por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social." (BRASIL, 2008, p. 10).

O termo necessidades educacionais especiais foi utilizado por abranger todas as crianças cujas necessidades se atrelam a impedimentos de longo prazo, como: deficiência múltipla, física, intelectual, sensorial, altas habilidades/superdotação e transtorno global do desenvolvimento. Este trabalho teve como objetivo analisar a produção do conhecimento sobre a temática "estimulação precoce", após a implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008).

Com o intuito de identificar as contribuições e possíveis lacunas nas referidas pesquisas e, evidenciar a importância desse serviço no âmbito educacional. Tomou-se como referencial teórico a perspectiva histórico cultural do autor Vygotsky (1991), por considerar, a partir das ações de Estimulação Precoce, estratégias pedagógicas mediadores dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças pequenas

[1] Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) jaquekaufmann15@gmail.com.
[2] Universidade Federal de Santa Maria (UFSM fabicostas@gmail.com.

com necessidades educacionais especiais. Essa escolha tem dado apoio necessário, visto que, seu ponto de vista é a crença de que as crianças constroem conhecimento e que os vetores principais são a linguagem e as interações sociais. No caso, para que esse desenvolvimento aconteça é necessário oferecer aos aprendizes atendimentos de estimulação precoce.

Assim, este estudo apresentará uma parte da pesquisa inicial referente a temática a ser desenvolvida no curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa do tipo estado do conhecimento que tem como finalidade levantar dados sobre produções científicas a respeito do tema abordado, por meio do mapeamento de outras pesquisas já publicadas. Para Morosini e Fernandes (2014) o estado do conhecimento é a "produção cientifica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos sobre uma temática específica".

Considerando essa afirmação, optou-se em realizar o levantamento de dados na Revista de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, através da palavra-chave "estimulação precoce". O recorte temporal foi do ano de 2008 a 2018, tendo como marco inicial a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da análise realizada, constataram-se lacunas significativas em relação às produções científicas sobre à estimulação precoce no contexto educacional. Os resultados indicaram a escassez de trabalhos que centralizam as discussões sobre a Estimulação Precoce. Foram encontrados cinco artigos, nestes, apenas um trabalho identificado no ano de 2012, contemplou a temática, o qual mencionou a importância da divulgação e argumentação dos benefícios da Estimulação Precoce para o desenvolvimento integral da criança, salientando a contribuição desse atendimento para a inclusão educacional.

A participação da família também aparece como foco para a continuidade e a eficácia de resultados da estimulação, ou seja, o papel da família é fundamental na formação da criança.

CONCLUSÃO:

Dessa forma, é necessário discutir o que vem sendo produzido no campo científico em relação à Estimulação Precoce, considerando a área educacional. A escassez de trabalhos é reflexo das poucas discussões sobre a temática, principalmente nos espaços formativos. Este é um estudo preliminar e não tem a intenção de esgotar o

tema investigado, pretende-se realizar outros estudos do conhecimento em periódicos pertinentes ao campo da Educação Especial.

REFERÊNCIAS:

BOLSANELLO, M. A. Concepções sobre os Procedimentos de Intervenção e Avaliação de Profissionais em Estimulação Precoce. **Educar em Revista**. Curitiba. n. 22, jul./dez. 2003.

BRASIL. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 10 de junho de 2019.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Revista Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

PERCEPÇÃO DE BEM-ESTAR E AUTOESTIMA DE PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN PRATICANTES DE DANÇA

Jennifer Rodrigues Silveira[1]
Bianca Pagel Ramson[2]
Naiélen Rodrigues Silveira[3]
Alexandre Carriconde Marques[4]
Agência Financiadora: CAPES
Eixo temático: 03 – Práticas de inclusão

Palavras-chave: síndrome de Down, dança, autoestima, bem-estar

INTRODUÇÃO:

A dança é um exercício físico complexo que pode ajudar pessoas com síndrome de Down a manter o bem-estar físico e mental. Ela proporciona diversos benefícios aos adeptos da prática. Reduz os riscos de doenças cardiovasculares, os distúrbios do aparelho locomotor e até mesmo a depressão e a ansiedade. Além disso, estudos apontam a importância dessa prática no desenvolvimento das habilidades motoras, sensoriais e intelectuais para indivíduos (PAULA, 2010).

A Síndrome de Down (SD) é um acidente genético causado por uma cópia extra total ou parcial do 21º cromossomo (BAYNARD et al, 2008). Pessoas com síndrome de Down, possuem além da deficiência intelectual, características físicas e patologias que dificultam a sua independência e inserção social. Diante disso, a dança é uma ferramenta para torna-los mais independem em meio a comunidade.

Segundo dos Santos, Guitierrez e Roble (2019) a dança pode constituir-se num possível elemento de transformação pessoal e social. De acordo com os autores isso só ocorre no momento em que a dança transcende sua condição de atividade física e gera significação para aqueles que a praticam ou apreciam como espectadores.

Além disso, os autores completam:

> A inserção das pessoas com deficiência na dança supõe a quebra de alguns paradigmas, estigmas e padrões, principalmente aqueles relacionados à estética do corpo considerado “adequado” ou “perfeito” para a dança (DOS SANTOS; GUITIERREZ; ROBLE, 2019).

A dança por si só é apenas uma forma de tornar as pessoas com SD mais independentes em uma comunidade. É possível ter através dessa modalidade ter interação com o mundo, seja para enfrentar barreiras, quebrar preconceitos, lutar pela

[1] Escola Superior de Educação Física - Universidade Federal de Pelotas – jennifer.esef@gmail.com
[2] Escola Superior de Educação Física - Universidade Federal de Pelotas – biancaransom@gmail.com
[3] Escola Superior de Educação Física - Universidade Federal de Pelotas – naielenrodrigues@hotmail.com
[4] Escola Superior de Educação Física - Universidade Federal de Pelotas – amcarriconde@gmail.com

igualdade de capacidades, se integrarem com o mundo e consigo tentar viver como uma pessoa típica (DE SOUSA *et al,* 2015).

Desta forma, o objetivo deste estudo é verificar a percepção dos alunos do projeto Carinho - Down Dança ESEF/UFPel sobre a sua percepção de bem-estar e autoestima.

MATERIAIS E MÉTODOS:

Este trabalho trata-se de um estudo descritivo.

A população do estudo foi composta por adultos com pessoas com síndrome.

A amostra foi constituída por 13 participantes do projeto Carinho – Down Dança da ESEF/UFPel. A seleção da amostra foi feita forma intencional, onde todos os participantes do projeto foram convidados a participar.

Foi utilizado como instrumento o questionário CHQ-PF50 "Child Health Questionaire" que é um instrumento desenvolvido para avaliar o bem-estar físico e psicológico. Para este estudo foram analisadas apenas as seções de bem-estar e autoestima do questionário.

O instrumento foi aplicado aos responsáveis e aos próprios participantes do projeto Carinho. Os resultados apresentados aqui são referentes referem-se apenas as respostas dos alunos.

Para a análise estatística utilizou-se da estatística descritiva (soma, mediana e intervalo interquartílico (IQ)).

O projeto Carinho - Down Dança, foi criado em 1996 pelo professor Alexandre Carriconde Marques na Escola Superior de Educação Física. Após 22 anos o projeto continua suas atividades e além da dança, oferece também atividades de treinamento funcional e xadrez para pessoas com síndrome de Down e outras deficiências.

Como aspectos éticos os participantes foram submetidos a assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido e o projeto foi aprovado pelo comitê de pesquisa em seres humanos da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Pelotas, através do CAAE: 49909215.5.0000.5317.

RESULTADOS E DISCUSSÃO:

A amostra foi composta por 13 pessoas com síndrome de Down com idades entre 18 e 41 anos (mediana 21 anos - IQ=10). Dentre eles sete eram homens e 6 eram mulheres.

Em relação ao bem-estar, percebe-se que nas últimas quatro semanas a maioria (n=7) não chorou. Sobre sentir-se solitário, seis alegaram nunca se sentir solitário. Cinco deles alegaram nunca se sentirem nervosos, no entanto, cinco alegaram que se sentiram nervos em algum tempo. A respeito de se sentir contrariado e ou aborrecido a grande maioria (n=9) garante nunca se sentir assim. E quanto perguntado sobre se

sentir alegre e ou animado, cinco alegaram que ficam alegres o tempo todo e três a maior parte do tempo.

Percebe-se que os alunos apresentam valores satisfatórios de bem-estar, onde a maioria se sente bem na maior parte do tempo. Vale ressaltar que essas perguntas são relacionadas a vida dos alunos como um todo e não apenas sobre as aulas de dança.

Em relação a autoestima nota-se que a maior parte dos alunos (n=10) sente-se muito satisfeito com a sua capacidade de aprender na escola, ou seja, eles não se sentem incapazes. Sobre fazer esportes eles responderam (n=7) que se sentem capazes de praticar esportes. Em relação a satisfação com as amizades eles (n=9) se sentem muito satisfeitos com suas amizades. Quando questionados a respeito da aparência do corpo percebe-se que eles se sentem ou muito satisfeitos (n=6) ou pouco satisfeitos (n=4), mas a maioria (n=10) sente-se satisfeito com seu corpo. A respeito da relação com a família 11 deles alegarem sentirem-se satisfeitos com a família. A última pergunta de autoestima foi em relação a vida geral, e quase todos (n=12) alegaram estar satisfeito com a vida que levam.

Todos os alunos, relatam que a dança é muito importante e que gostam e se sentem bem durante as aulas. A maioria participa do projeto desde a sua criação, o que favorece o fortalecimento de amizades, namoros e até noivados dentro do grupo que hoje já é uma família.

A dança por ser na maioria das vezes praticada em grupo, estimula a o convívio e a comunicação. Ela cria uma sensação de bem-estar que traz vários benefícios as pessoas com deficiências, principalmente ao permitir e estimular uma maior integração entre eles (BISSOTO, 2005).

Pessoas com síndrome de Down, assim como qualquer outra deficiência, possuem poucas oportunidades para expressar seus sentimentos e emoções, muitas vezes são conduzidos a praticar atividades impostas por seus pais e cuidadores sem nem entender a importância, ou pior, depois de adultos tendem a ficarem isolados no convívio familiar sem ter possibilidade de obter vivencias sociais por falta de lugares e ou oportunidades.

A Dança como expressão corporal, resguarda a vitalidade e a naturalidade do movimento humano. Para o desenvolvimento da dança em pessoas com síndrome de Down, primeiro é necessário focar em afetividades, consciência corporal e estímulos do aparelho locomotor, devido a hipotonia muscular, hiperflexibilidade, dificuldade na lateralidade e equilíbrio corporal. Na dança é possível encontrar novas oportunidades, no que se refere à evolução histórica e aspectos político-sociais, em respeito às suas igualdades e diferenças e apoio em instruções adequadas (FONSECA *et al* 2012).

CONCLUSÃO:

Os alunos do projeto Carinho – Down Dança da ESEF/UFPel apresentam aspectos sólidos de bem-estar e boa autoestima. Acredita-se que esses resultados estejam relacionados a prática da dança e ao convívio social fornecido pela prática em grupo.

REFERENCIAS:

BAYNARD, T. et al. Age- related changes in aerobic capacity in individuals with mental re- tardation: A 20–yr review. Medicine & Science in Sports & Exercise, v.40, n.11, p. 1984–1989, Nov 2008.

BISSOTO ML. Desenvolvimento Cognitivo e o Processo de aprendizagem do portador de Síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas emocionais. Ciências e Cognição, v.8, p.80-88, 2005.

DE SOUSA, R L. A Importância da Dança para Crianças com Síndrome de Down nas Aulas de Educação Física Escolar nas Series Iniciais. Faculdade Pitágoras Imperatriz. Acesso em 05 de setembro de 2019. Disponível em <https://repositorio.pgsskroton.com.br/bitstream/123456789/22039/1/10%20-%20A%20importancia%20da%20dan%C3%A7a.pdf>. 2015.

DOS SANTOS, R F; GUTIERREZ, G L; ROBLE, O J. A Dança para pessoas com deficiência: um possível elemento de transformação pessoal e social. Rev Bras Ciênc Esporte. 2019;41(3):271---276.

FONSECA A S, LIBERALI R, ARTAXO M I, MUTARELLI M C. Benefícios da dança em portadores de síndrome de Down. Revista de Psicologia. 2012. 14(20);37-47.

PAULA A R L. Dança para Síndrome de Down: uma análise dos benefícios da dança para os portadores de Síndrome de Down. Brasília, 2010.

A IMPORTÂNCIA DAS REDES NO ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM TEA

Jéssica Bitencourte [1]
Tamires Raquel Prestes da Fonseca [2]
Andréia Domingues Bitencourte [3]
Maximira Rockemback da Porciuncula [4]
Mariana Barboza Lopes [5]
Rita de Cássia Morem Cóssio Rodriguez [6]

Eixo temático: Intervenção Precoce para Pessoas com Deficiência e/ou TEA

Palavras-chave: Construção. Afetividade. Inclusão.

INTRODUÇÃO

Esse estudo busca referenciar a importância da construção das múltiplas redes de apoio para um melhor atendimento da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Partindo do pressuposto de que a criança é um todo, como referenciado nos estudos de Bronfenbrenner (1996) sobre a Teoria do Desenvolvimento Humano e que constitui-se a partir das influências que recebe da família, da escola, das relações e da sociedade; não podemos mais pensá-la de forma fragmentada, ou seja, não podemos observá-la ou atendê-la apenas num contexto isolado, fragmentado, como normalmente costumamos fazer.

Ao observá-la apenas no contexto da sala de aula, estamos ignorando os contextos externos que certamente influenciarão nos comportamentos demonstrados na escola, nas brincadeiras, na família, na sociedade, dentre outros.

Precisamos, cada vez mais estarmos integrados em uma rede de apoio, buscando compreender as habilidades, os desafios e as singularidades das crianças com TEA no dia-a-dia, seja nas atividades de convívio escolar, nas atividades pedagógicas, nos atendimentos médicos e ambulatoriais, nos atendimentos das salas de recursos ou dos centros especializados, bem como no convívio familiar e social.

Para que essa rede torne-se efetiva e contribua para o desenvolvimento e para o bem-estar da criança com TEA, faz-se necessário a elaboração de um Plano de Ensino Individualizado (PEI) ou de um Plano Individualizado de Apoio à Família (PIAF), esse último bastante utilizado nos Planos de Intervenção Precoce desenvolvidos e

[1]Enfermeira. Especialista em Saúde Pública com ênfase em Saúde da Família – jessica.bitencourte@gmail.com.
[2] Pedagoga. Especialista em Orientação Educacional – tamyraquel@hotmail.com.
[3] Pedagoga. Mestranda do PPGECM da UFPel – deiabitencourte@gmail.com.
[4] Pedagoga e Neuropsicopedagoga. Integrante do NEPCA UFPel – maxrp53@gmail.com.
[5] Graduanda de Psicologia UFPel – marianabarbozalopes@hotmail.com.
[6] Pós-Doutora em Educação pela UM/PT. Docente da UFPel – rita.cossio@gmail.com.

trabalhados pelas redes de apoio à família em Portugal/PT, que percebe a criança como um todo, abrangendo-a nos mais diversos aspectos.

A elaboração desse Plano de Ensino Individualizado (PEI) ou do Plano Individualizado de Apoio à Família (PIAF), precisa ser elaborado e discutido pelos mais diversos integrantes dessa rede de apoio, ou seja, pela família, pelos professores da sala de aula comum, pelos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), pelos professores dos Centros de Apoio a Criança e a Família, pelos demais profissionais que atendem essa criança (Psicopedagogos, Psicólogos, Terapeutas Ocupacionais, Fonoaudiólogos e etc) e também por assistentes sociais e profissionais da saúde (enfermeiros, médicos e outros), buscando promover não só o bem-estar da criança mas o bem-estar da família (Almeida, 2011 e Whitman, 2015), através de práticas efetivas que promovam afetividade, confiança, segurança, estabilidade emocional e até mesmo praticas que busquem promover uma segurança emocional e financeira às famílias.

METODOLOGIA

Tendo como base um relato de experiência de professoras da Educação Infantil da Cidade de Pelotas/RS, fundamentando-se na Pesquisa Bibliográfica (GIL 2002, p.44), por propor-se ao estudo das Teorias do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1996) e na análise de alguns artigos que discorrem sobre a Importância da Intervenção Precoce e de práticas baseadas na família para uma melhor compreensão das habilidades e necessidades das crianças com TEA e das famílias de crianças com TEA, integrando-as a coletividade.

Inicialmente, realizamos uma revisão bibliográfica abordando estudos de artigos e livros que versam sobre as práticas de Intervenção Precoce centradas na família (Almeida, 2009); (Serrano e Pereira, 2011); (Whitman, 2015) e fundamentando nossas vivências cotidianas em sala de aula, nossas buscas por informações sobre acontecimentos no contexto familiar, conversas com a família, trocas de informações, estudos e orientações com os profissionais de atendimento especializado, buscando estratégias que favorecessem um melhor desenvolvimento para o aluno, para a criança com TEA.

Analisando-os de forma descritiva (GIL 2002, p.42) através das descrições, observações e estratégias relatadas, buscou-se instrumentos que qualifiquem o desenvolvimento das atividades cotidianas e escolares, bem como, aprimorem o desenvolvimento autônomo e cidadão da criança, tornando-o participativo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esse relato fundamentado nas Teorias do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1996) e nos estudos sobre Práticas recomendadas de Intervenção Precoce na infância (Almeida, 2009 e 2011), busca contribuir com a prática de outros profissionais da educação, principalmente, sobre a importância de analisar e perceber a criança como um todo, compreendendo suas habilidades e dificuldades a partir da observação dos mais diversos contextos (escolar, familiar e social).

Como cita Whitman (2015 p.147):

> O ambiente físico e social, interfere diretamente no desenvolvimento de estruturas biológicas, tais como o cérebro, bem como as funções bioquímicas associadas com essas estruturas, e, indiretamente, influenciam o desenvolvimento de uma variedade de processos psicocomportamentais. Os processos biológicos fazem a mediação das relações entre o ambiente e o desenvolvimento psicocomportamental. Enquanto o desenvolvimento avança, as características comportamentais de um indivíduo, por sua vez, influenciam o seu ambiente.

Sendo assim, embora ainda estejamos numa fase bastante precoce na formação dessa rede de apoio aqui na cidade de Pelotas/RS, estamos buscando encaminhamentos com os profissionais que atendem a criança. Informações e encaminhamentos esses, que possibilitem a compreensão da criança na sua completude, compartilhando informações e rotinas com e para a família, assim como com os demais profissionais que atendem e interagem com a criança, com a finalidade de buscarmos dados e orientações que possibilitem melhores formas de manejo e intervenção; pensadas para cada contexto e para que integre todos os contextos, contemplando técnicas e objetivos para um melhor desenvolvimento integral da criança, seja nos aspectos socias, motores ou cognitivos.

Corroborando com esse pensamento do todo, da complexidade, e do individualismo de cada uma das crianças diagnosticas e atendidas que são e estão público alvo dos mais diversos profissionais, seja na escola, ou em outros serviços de saúde, precisa-se pensar no bem estar familiar para que essas famílias possam dar suporte aos atendimentos e suprir com embasamento teórico e afetivo todas as fases do desenvolvimento dessas crianças/pessoas.

Ainda segundo Whitman (2015 p.264):

> Os Serviços de Saúde podem oferecer assistência geral à maioria das famílias com crianças autistas, além de assistência especializada aos seus membros que sentem tristeza ou apresentam depressão, crises agudas de ansiedade e de pânico, dificuldades conjugais, problemas com irmãos e outros problemas relacionados com a gestão dos estressores associados à criação de uma criança com autismo.

A partir, dessas fundamentações que discorrem da importância do atendimento não só da criança com TEA, mas do atendimento e do envolvimento da família para um melhor qualidade e aproveitamento do atendimento dessa criança nos mais diversos contextos, se faz necessário pensarmos as redes como fundamentais nesse panorama cada vez mais inclusivo.

CONCLUSÃO

Embora no Brasil ainda seja bastante complexa a formação dessas redes de atendimento à criança com TEA e as famílias de crianças com TEA, pois não constitui-se como uma Política Pública nem na Cidade de Pelotas e nem no País como um todo, diferenciando-se da forma como acontece no território Português, onde essa é uma

Política Pública a nível de país (Portugal), integrando grande parte dos profissionais que atendem a criança com TEA e as famílias das crianças com TEA, dando-lhes suporte pedagógico, e emocional.

Estamos buscando através de estudos, através da interação e participação da família e dos demais profissionais de atendimento criar uma rede que possa fornecer dados entre seus membros priorizando o desenvolvimento integral dessa criança com TEA e fundamentando-se na família como parte indispensável nesse processo.

Constata-se que ainda há um grande percurso para que possamos integrar alguns profissionais na formação dessa rede de atendimento, mas certamente, aos poucos iremos construindo uma rede de afetividade, confiança, comprometimento e de grandes profissionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I. C. Estudos sobre a intervenção precoce em Portugal. Ideias dos especialistas, dos profissionais e das famílias. Coleção Informar, 3 (I, II). Lisboa: Instituto Nacional da Reabilitação, 2009.

_____, I. C. A intervenção centrada na família e na comunidade: O hiato entre as evidências e as práticas. Análise Psicológica. Lisboa. 2011.

BRONFENBRENNER. Urie. Toward an experimental ecology of human development. American Psychologist, Washington, DC: American Psychological Association, n.32, p. 513-531, 1977.

_____. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Orgs.). Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development. New York: John Wiley, 1998. p. 993-1028.

_____. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GIL. Antonio Carlos, 1946 – Como elaborar projetos de pesquisa/Antonio Carlos Gil.-4.ed.-São Paulo: Atlas, 2002.

SERRANO, A. M., & Pereira, A. P. Parâmetros recomendados para a qualidade da avaliação em intervenção precoce. Revista Educação Especial, 24(40), p. 163–80, 2011.

WHITMAN, Thomas L., O desenvolvimento do autismo. São Paulo: M.Books do Brasil Editora Ltda, 2015.

TRABALHO COLABORATIVO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO REGULAR: RELATO DE EXPERÊNCIA

Jiovana de Oliveira Clarinda[1]
Sinara Almeida Rech[2]
Secretaria Municipal de Educação de Sombrio SC: SME
Eixo temático: Atendimento Educacional Especializado

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Integração Sensorial.

RESUMO:

O presente relato de experiência descrever a migração escolar de uma aluna com Transtorno do Espectro Autista (TEA) da Educação Infantil para os Anos Iniciais na Escola de Ensino Básico Municipal Professora Nilza Matos Pereira no Município de Sombrio SC, no ano de 2019. Ao iniciar o ano letivo, a aluna apresentou dificuldades na transição causando-lhe desintegração sensorial e social. Segundo MOMO (2011) “geralmente o sujeito com TEA ingressa na escola apresentando manifestações de suas inflexibilidades sensoriais”. Diante de tal problemática a escola propiciou condições para organização do ambiente para facilitar adaptação da aluna. A professora auxiliar procurou a docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com objetivo de obter informações e alternativas que pudessem auxiliar a aluna no processo de autorregulação e inclusão escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e aplicada, com uso de recurso sensorial. Primeiramente foram realizados estudos sobre a temática em questão e registros diários das saídas da sala de aula. Surgiu à ideia de confeccionar uma caixa estofada para promover a integração sensorial e assim, ocasionar a presença da aluna em sala de aula. Os resultados obtidos durante os dois meses de aplicação da caixa estofada oportunizaram propostas pedagógicas que interessavam a aluna como livros e processo de alfabetização e letramento, por conseguinte foi possível iniciar o uso da rotina escolar como comunicação alternativa por meio de imagens de suas atividades escolares e socialização com seus pares. Dessa forma o trabalho colaborativo do AEE tornou-se relevante, no processo de integração sensorial e social da aluna.

REFERÊNCIAS:

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar- o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MOMO, A. R. B. **O processo sensorial como ferramenta para educadores: facilitando o processo de aprendizagem.** 3º Ed. São Paulo: Arteviadade/memom 2011.

A figura demonstrou a primeira experiência com caixa

Figura 1: Protótipo da caixa

Fonte: Produção das Autoras

A figura 2 demonstrou a implantação realizada para tornar a caixa mais acolhedora e atrativa.

Figura 2: Confecção finalizada da caixa

Fonte: Produção das Autoras

[1]Escola Básica Municipal Professora Nilza Matos Pereira e despachanterosa@hotmail.com
[2]Escola de Ensino Médio Macário Borba e sinara.rech@hotmail.com

INCLUSÃO E PROCESSO EDUCATIVO NO TRABALHO COLABORATIVO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO REGULAR COM PRÁTICAS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Jiovana de Oliveira Clarinda
Sinara Almeida Rech
Agência Financiadora: Secretaria Municipal de Educação de Sombrio-SC
Eixo temático: Atendimento Educacional Especializado

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Comunicação Alternativa. Inclusão.

INTRODUÇÃO

O processo de inclusão no ensino regular é um desafio para sistema educacional, assim cabe às instituições acompanhar constantemente métodos que instigam o processo de ensino aprendizagem e suas adaptações junto à equipe multidisciplinar. Estas ações visam proporcionar a permanência dos sujeitos na escola promovendo o convívio e quebras de paradigmas. Para Capellini (2018 pag.35), "é inegável que temos desafio pela frente, para garantir que os direitos não sejam violados no cotidiano de todos os sujeitos". A visibilidade de inclusão escolar impulsiona a valorização da diversidade e uma educação de qualidade.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas é compreendido como um recurso de vital importância para inclusão escolar, em conformidade com o Decreto n^0 7611/2011, parágrafo 1^0 como "o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionais e continuamente." Moretti e Corrêa (2009, p. 487) reconheceram a importância desse serviço "pois visa oferecer o apoio educacional complementar necessário para que o aluno se desempenhe e permaneça na classe comum, com sucesso escolar".

Este atendimento acontece nas salas de Recurso Multifuncional da escola regular no contraturno escolar. Dessa forma o professor do AEE entre suas atribuições orienta os docentes com intervenções pedagógicas, bem como disponibiliza o uso de Tecnologia Assistiva (TA). A Tecnologia Assistiva permite promover adequações curriculares e a organização nas habilidades funcionais do individuo, Silva (2010 pag. 76), defende o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica, o que concordamos, pois, a tecnologia gera novas possibilidades, capacidades de pesquisa e poder de criação.

O presente trabalho em andamento descreve o relato de experiência com práticas pedagógicas inclusivas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Escola Professora Nilza Matos Pereira, em parceria com docentes de classe regular e a participação de alunos com diagnósticos diferenciados, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Paralisia Cerebral (PC).

A problemática partiu da particularidade dos sujeitos ao iniciarem sua trajetória no ambiente escolar apresentando dificuldades na organização escolar, comunicação

docente/aluno ao processo de ensino aprendizagem bem como a socialiação. O estudo tem como objetivo o assessoramento da professora do AEE aos docentes de sala de aula com ações e intervenções no trabalho colaborativo, inclusão de recursos e informações tecnológicas e comunicação alternativa por meio do uso do *Software Boardmaker* qual favorece o processo social e educativo do aluno. Diante dos pontos destacados o trabalho está organizado em introdução, metodologia, resultados, discussões e conclusão.

METODOLOGIA

O estudo de caso em andamento é de cunho qualitativo e aplicado. Consiste em analisar as situações reais das especifidades dos alunos no ambiente escolar inclusivo. De acordo com Gil (2008, pag. 19), "a pesquisa como procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos". Na pesquisa de âmbito qualitativo o cientista é o sujeito e o objeto de estudo de suas pesquisas, concentrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações, apresentando os resultados em um processo que abrange inúmeras fases.

O planejamento inicial partiu da coleta de dados sobre habilidades, competências mediante ao Plano Individualizado dos alunos (PI) e o acompanhamento das ações dos professores de classe regular aos alunos em questão. Por conseguinte o professor do AEE fez apresentação aos docentes de alguns recursos como uso da tecnologia com o *Software Boardmaker e o a*cionador de pressão quais colaboram para atividades escolares desses alunos não verbais e com aptidões para realizar movimentos com membros inferiores especificamente os pés. Estes recursos são disponibilizados pela Sala de Recurso Multifuncional (SRM) da Escola de Ensino Básico Municipal Professora Nilza Matos Pereira.

A escolha da comunicação alternativa *Software Boardmaker partiu* das observações das ações pedagógicas inclusivas que requerem acessibilidade, equipamentos tecnológicos diversificados ao sujeito com necessidade educacional especial, tornando assim as atividades pedagógicas e a organização da rotina escolar mais eficaz através de pranchas contendo símbolos pictográficos. De acordo com Chagas (2014, pag. 24) "Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) é um processo que enfatiza formas alternativas de comunicação visando dois objetivos: promover e desenvolver a fala e garantir uma forma de comunicação".

O Atendimento Educacional Especializado tem seu papel fundamental na escola estimulando soluções que rompam barreiras educativas e sociais. A base da educação inclusiva é considerar a deficiência da criança somente como umas de suas características diferentes. De acordo com o pensamento de Tessaro (2005, pag.) "as limitações maiores na deficiência não estão relacionadas com a deficiência em si, mas com a credibilidade e as oportunidades que são oferecidas as pessoas com deficiências".

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Evidenciou que o uso das TIC´S podem oportunizar alternativas de ferramenta pedagógica ao sujeito com deficiência incluído na classe regular de ensino harmonizando suas particularidades educativas, estruturadas com recursos de comunicação alternativa para definir e adequar às ações pedagógicas inclusivas. Para Denari (2008, pag.35), "o êxito da inclusão escolar requer esforços que

necessariamente demandam olhares diversos questionamentos a certos paradigmas relacionados á maneira de conceber a deficiência e entender os processos de ensino aprendizagem".

Dessa forma o processo de desenvolvimento no ensino aprendizagem por meio da comunicação alternativa contribui na interação nas atividades proposta de prática docente com o aluno. Para tanto, a comunicação alternativa compreende um instrumento de acessibilidade para sujeitos não verbal ou têm alterações que o impossibilitam de adquirir uma comunicação funcional. Com próposito de organização da rotina no espaço escolar o recurso utilizado foi sistema *Software Broardamaker com* símbolos pictográficos. Conforme mostra nas figuras 1, 2.

Figura 1- Comunicação da rotina escolar

Fonte: produção das autoras

Figura 2- Rotina estruturada

Fonte: produção das autoras

Na figura 2 nota-se a estratégia da rotina permitindo a aluna organizar e antecipar suas atividades, distribuídas e que cada atividade finalizada poderá passar á próxima etapa. Uma das dificuldades ainda existente na rotina estruturada está no processo de atividades prontas oferecidas pelos docentes ao qual a aluna não interage. Dessa forma o procedimento será efetivar a interação com os docentes em particular ao qual apresenta mais dificuldades expondo antecipadamente a atividade na rotina, pois a representação visual é necessária para o aluno do Transtorno do Espectro Autista.

Transcorrido o processo de adaptação inicial da rotina dos alunos, o aluno da figura 1 começou a usar acionador de pressão como alternativa de comunicação e meio

de aprendizagem que permitem os objetivos previstos da potencialização dos conhecimentos prévios já adquiridos e gradualmente inseridos novas ações e experiências pedagógicas, conforme mostra a figura 3 e os recursos utilizados na figura 4.

Figura 3 e 4: momento interativo lúdico; recursos utilizados.

Fonte: produção das autoras

Fonte: produção das autoras

Foram realizados jogos educativos, contendo números, letras e jogo da memória sendo que desde o primeiro contato o aluno evidenciou compreensão das atividades propostas, dessa forma o professor de classe regular percebeu que há outros recursos de se trabalhar em sala de aula incluindo a tecnologia assistiva como ferramenta pedagógica. Até o presente momento para os alunos esse processo de comunicação alternativa resulta na identificação do meio educativo, preferência por dependências, alimentos, momento interativo de brinquedo adaptado através do acionador de pressão, dessa forma o trabalho está caminhando para alfabetização.

[1]Escola Básica Municipal Professora Nilza Matos Pereira e despachanterosa@hotmail.com
[2]Escola de Ensino Médio Macário Borba e sinara.rech@hotmail.com

CONCLUSÃO

O ensino colaborativo pressupõe oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, por isso a motivação, compromisso pessoal e participação são importantes para o sucesso desses profissionais da educação.

Para que o trabalho colaborativo do professor do Atendimento Educacional Especializado e das diferentes áreas do conhecimento ocorra com êxito é necessário que ambos estejam envolvidos, com diálogos constantes, e redimensionamentos de práticas pedagógicas no processo de ensino aprendizagem com um planejamento flexível em comum a serem alcançadas, possibilitando a permanência escolar do sujeito.

O uso das TIC´S evidência que é possível à inclusão e interação dos componentes curriculares garantindo a participação e aprendizagem de todos em iniciativas metodológicas significativas.

Esse estudo tem como relevância oportunizar aos docentes incluir a comunicação alternativa nas interações sociais e contribuir com a qualidade de vida no processo educacional do sujeito.

A educação especial como modalidade de ensino atualmente busca estratégias para romper o conceito de desafio docente e dessa forma este trabalho apresenta pontos a serem refletidos que o maior desafio da inclusão ocorre na mudança e quebra de paradigmas, pressupostos que aprisionem o desenvolvimento dos alunos, considerando infinitas possibilidades na aprendizagem. Dessa forma o desafio é aderir práticas pedagógicas inovadoras e que inviabilizem a segregação.

REFERÊNCIAS:

BERSCH, Rita. **Introdução a Tecnologia Assistiva. Tecnologia e Educação**. Porto alegre (RS), 2007.

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

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho**. Adaptações curriculares na inclusão escolar: contrastes e semelhanças entre dois países**/ Vera Lucia messias fialho capellini.- 1.ed.curitiba:appris, 2018.

CHAGAS, Clarice Cortes.das. **Comunicação Alternativa: Um outro olhar para se comunicar**.2014.44f.Tese (Doutorado). Curso de Pedagogia, Universidade do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2014. Cap.44.

DENARI, F.E. **Educação Especial e Inclusão Escolar: das dimensões ás ações práticas.** Revista@mbienteeducação. São Paulo, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Altas, 2008.

MANTOAN, M. T. E**. Inclusão Escolar- o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MORETTI, I.G. CORRÊIA, N.M. A **Sala de Recurso como Atendimento Educacional Especializado em Classes Comuns**. Londrina, 2009.

SILVA, Marco. Tics na **Educação a Utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação na Aprendizagem do Aluno**. Disponível em: http<//: periodicos.pucminas.br> Acesso em: 10 mai. 2019.

TESSARO, N.S. **Inclusão Escolar: Concepção de Professores e Alunos da Educação Regular e Especial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

AVALIAÇÃO DAS PREFERÊNCIAS DE UMA CRIANÇA COM AUTISMO: SELECIONANDO POTENCIAIS REFORÇADORES POSITIVOS

Juliana dos Santos Martins[1]

Síglia Pimentel Höher Camargo[2]

Agência Financiadora: CAPES

Eixo temático: Práticas de Inclusão

Palavras-chave: autismo. Reforço positivo. ABA.

INTRODUÇÃO:

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) pode suscitar uma série de desafios nos professores de sala de aula, que geralmente não tem formação (inicial e continuada) para identificar práticas pedagógicas que minimizem as dificuldades nas áreas deficitárias (interação/ comunicação e comportamento) e garantam além do acesso à escola regular, que essas crianças tenham condições de aprender e participar das atividades escolares, conforme preconiza a legislação (BRASIL, 2008; PIMENTEL; FERNANDES, 2014).

Considerando tal realidade, destacam-se as Práticas Baseadas em Evidências (PBE) que são estratégias utilizadas em estudos com alto rigor e qualidade científica e demonstraram influência positiva para o desenvolvimento de habilidades ou comportamentos de determinado grupo de alunos. A adoção de PBE no contexto educacional possibilita que o professor selecione estratégias eficazes, tornando seu trabalho fundamentado em investigações empíricas, abandonando práticas baseadas meramente na sua intuição (AGUIAR et al., 2011).

Na área do autismo, intervenções oriundas da Análise do Comportamento Aplicada (do inglês – Applied Behavior Analysis – ABA) são consideradas como PBE, justificadas pelo número expressivo de estudos com qualidade metodológica que comprovam as relações de causa e efeito entre uma intervenção utilizando ABA e os comportamentos e habilidades selecionados para serem adquiridos. Uma das técnicas em ABA recomendadas para crianças com autismo é o reforço positivo, que consiste em fornecer uma consequência desejável ou agradável para o indivíduo após a ocorrência de determinado comportamento, resultando no aumento da probabilidade do mesmo comportamento se repetir no futuro. Os reforços podem ser classificados como: naturais (consequência produzida pela resposta ao

comportamento e que não é programada); sociais (sorrisos, elogios, abraços); simbólico (adesivos); por atividades (acesso à uma atividade preferida) e tangíveis (guloseimas, brindes, brinquedos) (LEACH, 2010).

O reforço positivo pode ser uma estratégia utilizada pelos professores no contexto escolar para crianças com autismo, como uma forma de motivá-las a repetir um comportamento que se deseja ensinar. Geralmente na escola, os professores utilizam reforço positivo, como pontos extras e elogios, porém para crianças com autismo com déficits sociais estes reforços podem ser insignificantes e não representarem importância para eles. Desta maneira, os reforços utilizados para as crianças com TEA são idiossincráticos, dependerão das preferências individuais de cada criança. Por isso, é indicado a realização de uma avaliação das preferências para identificar possíveis reforçadores positivos, principalmente para crianças com autismo não verbais, com dificuldades em demostrar e compartilhar seus interesses (LEAR, 2004).

Dessa maneira, este trabalho teve por objetivo descrever algumas formas de avaliar as preferências de uma criança com autismo, e relatar o uso dessas preferências como reforços positivos eficientes no ensino de comportamentos desejáveis e importantes para a criança, pois um estímulo só é considerado efetivo quando aumenta a probabilidade da ocorrência do comportamento desejado.

METODOLOGIA

Participaram deste estudo uma menina de cinco anos com TEA, incluída em uma turma de pré escola, bem como sua mãe, sua professora e seu auxiliar. A avaliação consistiu em observação da criança no espaço escolar, além de entrevistas com os outros participantes, que responderam perguntas sobre as preferências da criança (alimentos, brinquedos, personagens, objetos, atividades, contato físico e afetivo) realizando um ranking desses itens.

Foi realizada diretamente com a criança uma avaliação de preferências utilizando o procedimento de estímulos pareados, que consistiu na apresentação de itens em pares, de modo que ela deveria selecionar um item entre os dois apresentados. Todos os itens foram pareados entre si e aleatoriamente dispostos a cada apresentação (esquerda e direita) (ALBERTO; TROUTMAN, 2006). A partir das observações realizadas da menina em aula foram selecionados os itens desta avaliação, que envolviam quatro sentidos (olfato, tato, audição e visão).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante as observações realizadas na sala de aula da menina, percebeu-se a dificuldade em participar das mesmas atividades da turma. Frequentemente ela engajava-se em comportamentos disruptivos como ficar correndo pela sala e arremessar objetos, porém ela ficava um tempo maior rasgando e formando bonequinhos de papel. A falta de envolvimento da menina em participar de diferentes atividades com a turma, dificultou a identificação de possíveis reforçadores.

A Figura 1 especifica as respostas dos entrevistados em relação aos reforços do tipo tangíveis, por atividades e sociais.

Figura 1 – Ranking dos Reforços.

Reforços Tangíveis	Reforços por atividades	Reforços Sociais
•**Mãe**: tic-tac; salgadinhos; •**Professora:** bolachinhas/ salgadinhos; carro e boliche. •**Auxiliar:** bolachinhas e salgadinhos; tic-tac; ursinho e carrinho.	•**Mãe**: rasgar papel; clipes de música. •**Professora:** rasgar papel; massa de modelar. •**Auxiliar:** rasgar papel; atividades com tinta.	•**Mãe**: elogios; contato físico (não invasivos). •**Professora:** elogios; contato físico somente dos professores. •**Auxiliar:** elogios; contato físico, depende do momento.

Fonte: Elaborado pela autora.

Todos os entrevistados relataram que a criança não tinha um personagem/brinquedo ou objeto específico do seu interesse, os brinquedos citados pela professora e o auxiliar na entrevista referiam-se aqueles que a menina estava interessada naquela semana. Porém, em consonância com as observações, os entrevistados afirmam que a atividade que ela permanece mais tempo engajada é o rasgar papel e formar bonequinhos, destacando-se como um possível reforço a ser utilizada com esta aluna.

Tendo em vista a característica da menina em não ter uma alta preferência por determinados brinquedos/objetos/atividades, optou-se por fazer a avaliação direta com a aluna apresentando brinquedos sensoriais (visão, audição, olfato e tato), principalmente pela necessidade em manipular e cheirar objetos que ela apresentou durante as observações. Na avaliação, a menina demonstrou um forte interesse pelo item geleca slime, e aversão pelos itens que envolviam som e luz. As imagens na Figura 2 são dos itens utilizados nesta avaliação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Partindo dessa avaliação, foram selecionados como possíveis reforços positivos a atividade de rasgar papel, atividades táteis (sensações, texturas, preensão, temperatura) e o tic-tac (balinhas).

De acordo com o planejamento da turma foi sistematizado o uso destes reforços pela pesquisadora em consenso com a professora, objetivando aumentar a participação da criança com autismo nas atividades com os colegas. O tic-tac foi oferecido pela professora a cada aproximação que a criança realizava frente as demandas da atividade, e quando a aluna participasse da atividade junto com os colegas poderia ter acesso ao rasgar papel por um tempo de dois minutos. Ressalta-se que estes reforços foram pareados com reforços sociais (elogios). O interesse em atividades táteis foi utilizado como forma de envolver a aluna no início da atividade. Ao término desta observação, percebeu-se que os itens selecionados como reforçadores foram eficazes para que a criança efetivamente participasse das atividades com toda turma.

CONCLUSÃO:

Salienta-se a necessidade do conhecimento e utilização das PBE pelos professores no Brasil, especificamente sobre as estratégias baseadas na ABA para o trabalho com crianças com autismo. O reforço positivo é uma forte estratégia para

o ensino de novas habilidades e comportamentos para crianças com autismo, uma vez que o indivíduo associa o seu comportamento à uma consequência agradável. Por isso, é importante identificar as preferências dos alunos que podem ser utilizadas como potenciais reforçadoras do comportamento (DUARTE; SILVA; VELLOSO, 2018).

Considerando que um estímulo só é definido como reforçador quando produz efeito (aumento ou diminuição) sobre o comportamento, acredita-se que as observações, as entrevistas e a avaliação direta com a criança com autismo deste estudo, foram procedimentos eficazes para a escolha de reforços, pois ao verificar a utilização desses estímulos como reforços positivos percebeu-se o aumento expressivo da participação da criança com autismo nas atividades escolares junto com seus colegas.

REFERÊNCIAS:

AGUIAR, Cecília et al. Desenhos de investigação de sujeito único em educação especial.

Análise Psicológica, 2011.

ALBERTO, P. A.; TROUTMAN, A. C. **Applied behavior analysis for teachers**, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Inclusão, v.4, n.1, p.7-17, 2008.

DUARTE, C. P.; SILVA, L. C.; VELLOSO, R. L. **Estratégias da Análise do Comportamento Aplicada para pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo.** São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2018.

LEACH, D. **Bringing ABA into your inclusive classroom:** a guide to improving out comes for students with autismo spectrum disorders. Baltimore, MR: Brookes Publishing Company, 2010.

LEAR, Kathy. **Help Us Learn: A Self-Paced Training Program for ABA**. Part I: Training Manual. Canada, 2.ed. 2004.

PIMENTEL, A. G. L.; FERNANDES, F. D. M. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiology: Communication Research**, v.19, n. 2, p. 171 -178, 2014.

PRÁTICAS DE INCLUSÃO COM A COMUNIDADE SURDA ATRAVÉS DO BALÉ CLÁSSICO

Autor principal[1] - Karina Ávila Pereira
Coautor[2] Lisiani Coelho
Coautor[3] Sabrina Porto Rego
Agência Financiadora: UFPEL
Eixo temático: Práticas de Inclusão

Palavras-chave: Comunidade surda. Dança para surdos. Inclusão pela dança.

INTRODUÇÃO:

Este resumo tem a intenção de apresentar algumas práticas de inclusão realizadas no âmbito do projeto de extensão "A comunidade surda reinventando a arte do balé". Este projeto tem por objetivo levar cultura e arte para surdos da cidade de Pelotas. O projeto possui duas ações de trabalho: aulas de balé clássico para a comunidade surda e a segunda é feito com o trabalho das literaturas do balé clássico em sala de aula. O que pretendo apresentar aqui refere-se a primeira ação. O Balé Clássico foi escolhido tendo em vista os benefícios que ele proporciona, como ajuda a melhorar a postura e coordenação, aumenta o nível de atividade física, proporciona flexibilidade, resistência e equilíbrio, entre outros (KASSING, 2016) além de proporcionar também, um contato visual a partir das histórias dramáticas contadas a partir do balé. Algumas questões norteadoras dessa prática inclusiva têm sido às seguintes: É possível que esta forma de arte não seja excludente e sim inclusiva para a comunidade surda? Como ensinar dança para surdos a partir de estímulos não auditivos? Todas as respostas dessas questões estão se mostrando positivas e possíveis de serem alcançadas. Desta maneira, será relatado neste resumo, de que maneira o balé clássico vem sendo trabalhado com a comunidade surda de Pelotas, a partir da perspectiva da Pedagogia visual como é mencionado no trabalho de Lacerda, Santos e Caetano (2013), estimulando os alunos a conhecerem seu próprio corpo e a apreenderem o mundo a partir da experiência visual, além de desenvolverem passos básicos do balé clássico. Todas as aulas são ministradas na Língua brasileira de sinais-Libras, o que possibilita uma fluidez na comunicação, com freqüência de duas vezes por semana, nas dependências da Escola Alfredo Dub. O Monitor responsável pelas aulas é acadêmico do curso de Licenciatura em Dança, o qual já cursou a disciplina de Libras I e II ofertadas pelo Centro de Letras e Comunicação da UFPEL.

METODOLOGIA

A metodologia está focada no ensino de dança para surdos, mais especificamente o balé clássico, através de dois encontros semanais com duração de

[1] Universidade Federal de Pelotas, karina.pereira53@gmail.com.
[2] Universidade Federal de Pelotas, lisi.mae@hotmail.com.
[3] Universidade Federal de Pelotas, portoregosabrina@gmail.com.

uma hora cada. O trabalho corporal para qualquer pessoa seja ela surda ou não, requer atenção e cuidado com o corpo do outro. Desta forma, a metodologia é focada em torno de facilitar esse processo de ensino, não utilizando pistas auditivas. Nesse sentido, buscamos alternativas para a contagem do tempo utilizando o estalo de dedos e pistas visuais. (PEREIRA, PERETTA, PEREIRA, SILVEIRA, 2018) Procuramos trabalhar em conjunto com uma outra ação deste projeto que é o trabalho com as literaturas adaptadas ao balé. Escolhemos o conto da Cinderela, como primeiro trabalho teatral cênico, e estamos trabalhando durante as aulas de balé coreografias que contenham este conto de fadas de modo a incluir não somente as cenas e a dança, mas também incluir a Libras nas falas das personagens. Para isso, em conjunto pelas alunas e professoras, estabeleceram-se relações entre os aspectos físicos e expressões faciais das personagens com a sua função na história.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Até este momento foi possível fazer um trabalho de conhecimento do seu corpo, entendendo as posições básicas do balé clássico. Percebemos que as alunas conseguem acompanham a explicação do monitor e após executam os movimentos, sem maiores dificuldades. Neste grupo de 7 alunas possuímos uma aluna com surdo-cegueira e uma aluna com mobilidade motora reduzida. As atividades propostas nas aulas são sempre adaptadas as condições especiais dessas duas alunas. Percebemos que elas se sentem acolhidas e envolvidas pelas atividades propostas pelo monitor. Percebemos também que as alunas começaram a se sentir mais motivadas quando foi explicado que elas apresentariam um mini espetáculo ao final deste ano, mostrando tudo o que elas aprenderam em aula e podendo dramatizar uma personagem da história.

CONCLUSÃO:

Concluímos que projetos de extensão que contemplem minorias lingüísticas como a comunidade surda são extremamente importantes, pois valorizam suas culturas e suas línguas, que são marcas identitárias desses grupos. Quando pensamos em cultura surda lembramos imediatamente do texto de Lebedeff (2016) que traz reflexões sobre o que se entende por esse conceito.

> Para falar de cultura surda vou iniciar com o conceito de surdez. Para o Decreto5.626/2005, que regulamenta a Lei de Libras, considera-se pessoa surda aquela que, “por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de **experiências visuais**, manifestando sua **cultura** principalmente pelo uso da **Língua Brasileira de Sinais-Libras**”. (LEBEDEFF, 2016, p. 15)

Nesse sentido, a experiência visual das pessoas surdas perpassa toda sua trajetória de vida, pois é o meio pelo qual, as pessoas apreendem as informações do mundo. Podemos pensar que a cultura das pessoas surdas é também visual, pois se manifesta na sua produção linguística (a Libras é uma língua visual), artística e social. Percebemos que as alunas se sentem motivadas nas aulas e ao mesmo tempo que desafiadas a realizar os movimentos propostos pelo monitor. Os pais dos alunos também nos possibilitam um retorno importante das alunas mostrando o quanto o momento das aulas de balé são importantes, sendo possível a troca de experiências

entre alunas e o monitor. Quando o monitor não sabe algum sinal da Libras, as alunas imediatamente mostram o sinal para que se estabeleça a comunicação, mostrando, dessa forma, o acolhimento das alunas em relação ao monitor. Esperamos continuar a contribuir com a inclusão da comunidade surda mostrando ser possível ao surdo aprender a dançar.

REFERÊNCIAS:

KASSING, Gayle. Ballet- Fundamentos e técnicas. Barueri, SP. Manole, 2016.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. *In:* LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?**: Introdução à Libras e educação de surdos. São Paulo: EdUFScar, 2013. p. 185-200.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Língua de sinais e cultura surda: qual seu lugar na escola?. *In:* AQUINO, Ivânia Campigotto. *et al.* (org.). **Língua, literatura, cultura e identidade**: entrelaçando conceitos. Passo Fundo: Editora UPF, 2016. p. 9-24

PEREIRA, K.; PERETTA, F.; PEREIRA, O.; SILVEIRA, V. Artes e Educação de surdos: reflexões sobre o ensino de balé para surdos. In: VIEIRA-MACHADO, L.;BARBOZA, F.;MARTINS, V. (org). **Pesquisas em educação de surdos, tradução, interpretação e lingüística de língua de sinais- Tecendo redes de amizade e problematizando as questões do nosso tempo**. Campo dos Goytacazes: Editora Brasil Multicultural, 2018.

APRENDIZAGEM DE ASPECTOS DA CULTURA SURDA, NAS AULAS DE LIBRAS, ATRAVÉS DO CINEMA

Autor principal[1] - Karina Ávila Pereira
Eixo temático: Formação de professores para inclusão

Palavras-chave: Processos de ensino-aprendizagem da Libras. cultura surda. Libras

INTRODUÇÃO:

Este resumo apresenta um relato de experiência a partir da vivência como docente da área de Libras da Universidade Federal de Pelotas- UFPEL. Como professora dos mais diversos cursos de licenciaturas da UFPEL trabalho com o componente curricular de Língua brasileira de sinais- Libras 1, uma disciplina obrigatória para todos os cursos de Licenciatura. Esta obrigatoriedade foi oficializada com a Lei nº 10.436 de 2002 e o Decreto nº 5.626 de 2005.

> Art. 3o A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Decreto nº5.626/2005)

A lista de conteúdos obrigatórios dessa disciplina é bem longa, e é focada no ensino da língua em si como vocabulário básico na Libras e algumas noções sobre cultura surda. Nesse sentido, apresento aqui, uma experiência, realizada com alunos de um curso de Pedagogia, com o filme A família Bélier, em que foram trabalhados alguns aspectos da cultura surda de uma forma visual e contextualizada, pois a maioria dos estudantes não possuia contato com a comunidade surda.

METODOLOGIA

Foram feitos 17 encontros na disciplina de Língua brasileira de sinais, no ano de 2019, sendo que em um desses encontros os alunos assistiram ao filme A família Bélier, que conta a história de uma família cujo pai, mãe e irmão são surdos, e Paula, a filha mais velha que é ouvinte. No filme Paula desde pequena interpreta para seus pais discursos em diferentes lugares, mas tem a oportunidade de cantar em Paris. Isso gera dilemas entre a menina e sua família. Após assistirem ao filme começamos a discutir sobre os temas presentes no filme, dentre eles, a exclusão da comunidade surda, as barreiras lingüísticas vivenciadas pelos surdos, a falta de conhecimento da comunidade ouvinte em relação à cultura surda. Por cultura surda, Strobel (2009, p.27) argumenta que:

> Cultura surda é o jeito de o surdo entender o mundo e de modificá-lo afim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com suas percepções visuais,que contribuem para a definição das identidades

[1] Universidade Federal de Pelotas, karina.pereira53@gmail.com.

> surdas e das "almas" das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (2009, p.27).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao final do filme, concedi a palavra aos alunos a fim de elaborarem perguntas e desenvolver argumentações e questões a cerca da temática apresentada no filme. Os alunos também tiveram a oportunidade de escrever um pequeno resumo comentando suas impressões sobre o filme e o que cada discussão em grupo pôde contribuir para sua futura profissão de professores, em um contexto de inclusão. Foi perceptível pelas discussões e pelos textos produzidos que assistir ao filme ajudou os alunos a refletirem sobre muitas questões culturais, as quais, eles não haviam tido a oportunidade de pensar anteriormente à disciplina de Libras. A seguir, apresento um excerto de um dos alunos em relação a suas impressões sobre o filme exibido:

> Através do filme pude visualizar mais sobre a realidade do surdo, desde as situações mais simples do cotidiano de nós ouvintes, como se comunicar com outras pessoas.[...] focou explícito mais ainda a falta de inclusão como a falta de acesso das pessoas surdas. Com isso só me faz pensar no quanto essa disciplina é importante para nós e mais ainda para os surdos, para que eles se sintam cada vez mais incluso na nossa sociedade. (Aluna da Pedagogia, 2019)

Ficou evidente que através da linguagem fílmica os alunos conseguiram perceber melhor as questões que envolvem a vida das pessoas surdas, do que somente uma aula teórica expositiva sobre esses assuntos. Minha identidade é de professora ouvinte, não sou surda, não possuo essas vivências, e por isso acredito que através dos filmes conseguimos alcançar um dos objetivos da disciplina de Libras 1, o qual refere-se à noções sobre a cultura surda.

CONCLUSÃO:

Como professora de línguas (inglês e Libras) defendo que ao estudar uma língua é imprescindível estudar sobre a cultura da língua alvo, para que o estudo não fique somente pautado em regras gramaticais e exercícios descontextualizados. Trabalho com formação de futuros professores que daqui alguns anos estarão nas salas de aula da rede básica de ensino fundamental e médio. Minha contribuição para esses futuros profissionais é fazê-los pensar na surdez a partir da diferença, e não a partir da falta de algo, do sujeito que precisa ser corrigido, normalizado. (SKLIAR, 1999) Segundo Raugust e Pereira (2018) é preciso problematizar diferentes formas de pensar as relações do surdo com a sociedade ouvinte, de desmistificar conceitos e verdades absolutas constituídas pelo senso comum, e colocar-se no lugar do outro, na busca de tentar tornar acessível, tanto para ouvintes quanto para surdos, a comunicação. Espero ter colaborado na formação desses futuros professores, através das discussões sobre

alguns temas relativos à surdez, como a importância da língua de sinais para o seu desenvolvimento e apreensão de mundo; as diferenças existentes para ensinar alunos ouvintes e alunos surdos; a não inserção somente do aluno surdos no ambiente escolar, mas suas efetiva inclusão por meio da aprendizagem da Libras como primeira língua além de outras estratégias para que se garanta essa inclusão.

,

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Lei nº 10436**, de 24 de Abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm> Acesso em: 14 Ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 17 fev. 2018.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Língua de sinais e cultura surda: qual seu lugar na escola?. *In:* AQUINO, Ivânia Campigotto. *et al.* (org.). **Língua, literatura, cultura e identidade**: entrelaçando conceitos. Passo Fundo: Editora UPF, 2016. p. 9-24.

RAUGUST, M. B; PEREIRA, K. A. CINELIBRAS: discussões sobre o cinema como dispositivo de aprendizagem da cultura surda. In: VIEIRA-MACHADO, L.;BARBOZA, F.;MARTINS, V. (org). **Pesquisas em educação de surdos, tradução, interpretação e lingüística de língua de sinais- Tecendo redes de amizade e problematizando as questões do nosso tempo**. Campo dos Goytacazes: Editora Brasil Multicultural, 2018.

SKLIAR, Carlos. A Invenção e a Exclusão da Alteridade Deficiente a partir dos Significados da Normalidade. In: **Revista e Educação**. Porto Alegre, v. 24, n. 2, jul/dez, 1999, p. 15 – 32.

STROBEL,K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC,2009.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A TEORIA DA SUBJETIVIDADE

Karla Fernanda Wunder da Silva[1]
Marlene Rozek[2]
Agência Financiadora: não há financiamento
Investigações no Transtorno do Espectro Autista

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Diagnóstico. Teoria da Subjetividade.

INTRODUÇÃO:

A atualidade nos assinala novas perspectivas na educação, que por sua vez buscam propostas que considerem os alunos como sujeitos mais autônomos e com mais possibilidades de serem efetivamente construtores de suas aprendizagens. Em contrapartida, nas pesquisas realizadas que objetivam alunos que apresentam uma deficiência, e nesse caso, especificadamente, os alunos que de alguma forma se encontram diagnosticados dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que se aponta como uma educação possível e cientificamente comprovada são alternativas baseadas em modificação de comportamento (GAIATO; CASELLA, 2018; DAWSON et al., 2012; DIMLER; SANDBERG, 2017; MCCULLOUGH; SANDBERG, 2017). Há uma discrepância importante entre esses dois eixos educacionais, que é marcado pelo diagnóstico que encaminha práticas pedagógicas específicas.

Ao se pensar práticas pedagógicas a partir de um diagnóstico, que trata sobre o olhar biomédico, ou seja, uma listagem de características presentes em um individuo no curso do seu desenvolvimento, em maior ou menor grau, esquecemos que para além das características do transtorno, que pode estar presente de forma diferente nos indivíduos, em tempos e espaços também diferentes, existe igualmente uma forma única de expressão dessa pessoa, que, nesse processo, reflete antes de tudo sua constituição subjetiva.

Faz-se necessário discutir essa temática por outra lente teórica; apresentamos, portanto, a Teoria da Subjetividade de González Rey (1997, 2005) em uma perspectiva cultural-histórica. Portanto, analisamos como se pode perceber a relação do diagnóstico com as escolhas das práticas pedagógicas elencadas para o trabalho com os alunos com TEA pelas escolas.

Podemos afirmar, sem dúvida, que o saber médico tem influenciado as práticas educacionais à medida que as escolas acabam por determinar, de acordo com seus diagnósticos, alunos que podem aprender e alunos que não podem aprender, ou aqueles que apresentam um desenvolvimento típico, e aqueles que apresentam um desenvolvimento identificado e classificado como não típico, sendo marcado como o que não aprende as questões escolares (MOYSÉS, 2011).

[1] Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Email: karla.silva@acad.pucrs.br
[2] Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Email: marlene.rozek@pucrs,br

METODOLOGIA

Este texto foi construído a partir de um estudo teórico sobre o impacto do diagnóstico de TEA nas instituições escolares através da lente teórica da Teoria da Subjetividade de González-Rey (1997, 2005) na perspectiva cultural-histórica, buscando observar o quanto o olhar biomédico influencia as práticas pedagógicas voltadas para o estudante com TEA, tornando-as mais voltadas para os aspectos de adequação social e ajuste de comportamentos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O diagnóstico, que é tão esperado pelas escolas para que se iniciem os processos de construção de propostas pedagógicas, vai reforçando um esvaziamento nos professores de uma posição mais ativa na relação com seus alunos. A espera pelo diagnóstico "reforça, na escola, a crença e a espera dos professores pela palavra e prescrições do médico que lhe digam o que fazer com o grupo de estudantes que não aprendem" (SILVA, 2016, p.98).

Parece-nos que as escolas ficam 'reféns' e numa postura passiva em suas construções pedagógicas enquanto não recebem o diagnóstico do aluno. Esse documento parece que elucida qualquer dúvida a respeito do planejamento pedagógico. Enquanto o diagnóstico não é efetivado, pairam dúvidas sobre as potencialidades dos alunos, e os professores não conseguem assumir para si o compromisso de sustentar os processos de aprendizagem desses alunos.

Quando o diagnóstico chega para a escola, vem junto também toda uma gama de concepções de atendimentos clínicos, apontados como ideais e que devem ser oferecidos também no ambiente escolar, como se este fosse apenas uma extensão de mais um atendimento que o estudante realiza em sua rotina semanal.

As escolas recebem documentos encaminhados por equipes médicas determinando que o indivíduo necessita de acompanhamento (mediador ou monitor) em tempo integral na escola, precisa realizar ABA (Análise Aplicada do Comportamento) e, além disso, estabelece muitas vezes o período que o aluno pode e deve frequentar a escola.

A escola se omite de avaliar os processos de aprendizagem desses alunos, pois o que ele pode ou não parece um pouco determinado pelo diagnóstico, que diz muitas vezes: "O aluno X. apresenta autismo severo..." como se a categoria apresentasse o aluno e suas possibilidades e formas de ser. O aluno passa a ser visto nesse momento não mais como o João, o Pedro, a Maria, mas sim, como o autista ou a autista. O diagnóstico tão esperado que serviria, em um primeiro momento, para auxiliar as construções pedagógicas passa a ser uma marca, um rótulo que desloca o aluno para um local de menos valia, de não aprendizagem. Para corroborar esse pensamento, apresentamos o pensamento de Batista e Tacca, que apontam: "o que sustenta a exclusão e, portanto, cria sérias barreiras para a inclusão, não é o fato de a criança ter

um defeito motor ou sensorial, uma marca biológica ou social, [...] mas é o fato de que ela seja vista como se fosse isso e não como se tivesse isso" (2011, p.140).

Ao aceitar o diagnóstico como "a forma como o outro é", a escola esvazia suas possibilidades pedagógicas, esquece "a singularidade, as características pessoais, aquilo que nos torna únicos no meio de tantos semelhantes, e que compõe a diversidade humana" (BATISTA; TACCA, 2011, p. 141) e passa a ter como norte apenas aquilo que o diagnóstico de autismo diz que se deve esperar do aluno que o recebeu.

É preciso ter sempre em mente que a escola é um espaço rico em trocas, em experiências subjetivas, em momentos nosa quais os recursos de cada um para vivenciar as experiências são importantes, muito mais do que atividades padronizadas, estabelecidas por etapas e muitas vezes organizadas de forma descontextualizada, como as que se oferece em vários momentos no espaço escolar. A escola é, acima de tudo, um espaço privilegiado de compartilhamento de saberes, de interação, de encontro com o outro.

A escola, quando não se deixa 'tomar' e 'paralisar' pelo diagnóstico, pode oferecer muito mais do que só controlar o comportamento dos alunos, pode oferecer significado e independência através de reforços externos, ou oferecer um ambiente de aprendizagem altamente estruturado onde aconteça uma intervenção intensiva. A escola pode e deve ser um espaço de construção de sentidos subjetivos, de ampliação do uso dos recursos subjetivos de cada aluno.

Quando a escola e seus professores entendem que para além do transtorno existe um estudante com características que são suas e de mais ninguém, e que isso representa sua subjetividade, então se percebe que no espaço escolar, com seus pares, esse aluno pode aprender quando jogam, brincam, pintam, ouvem histórias, dividem materiais e brinquedos, comem juntos ou manejam conflitos. Abre-se mão da estrutura muitas vezes inflexível para aprender a lidar com o imprevisível e, assim, vão se constituindo como sujeitos mais ativos, que se envolvem nos seus processos de aprender.

As demandas do contexto escolar podem, quando voltadas às questões singulares, mobilizar diferentes formas de produção cultural, favorecendo as produções subjetivas próprias e possibilitando ainda o desenvolvimento das funções psicológicas que "[...] representam um processo permanente de desenvolvimento comprometido o tempo todo com a ação do sujeito em um determinado contexto social" (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 40).

Ao acolhermos o Outro, respeitando seus processos de aprendizagem, suas formas de subjetivação das experiências escolares e de vida, conseguimos compreender que

> as pessoas não se comportam de forma homogênea, mas constituem-se no âmago de seus processos psicológicos, que incluem aspectos cognitivos, emocionais e habilidades bem como todo um cenário e contexto que oportunizam diferentes sugestões e formas de aprender (BATISTA; TACCA, 2011, p. 149).

CONCLUSÃO:

A escola atual ainda se encontra organizada em uma lógica conteudista ou voltada para "dar conta" dos alunos que respondem aos processos homogêneos de

aprendizagem. E que experiência a escola propõe aos alunos que se constituem subjetivamente de outra forma? Com outra maneira de expressar suas formas de pensar e se relacionar com o Outro? Na padronização, na forma igualitária de trabalhar os conteúdos pedagógicos não sobra espaço para as manifestações das singularidades, das diferentes possibilidades do aprender.

A palavra *diagnóstico* pode ser definida através de sua etimologia, ou seja, de *dia*, "através" e *gignósko,* "conhecer, saber". O nome de uma doença é descoberto "através do conhecimento", após avaliar os sinais e sintomas. A palavra é muito utilizada pela medicina, que indica os sintomas de uma determinada doença ou transtorno, e nos indica a forma como a pessoa age, aprende e se relaciona no mundo. Através da lente da Teoria da Subjetividade conseguimos compreender que é através do sujeito, da forma que ele ou ela usa seus recursos subjetivos, da forma como se expressa em sua subjetividade que definitivamente conhecemos o Outro, o que ele tem condições de realizar em determinada etapa de sua vida ou o que ainda precisa ser fortalecido pela mediação do Outro e do coletivo de uma sociedade.

> A diferença, qualquer que seja ela, é representada por conceitos que se expressam na subjetividade social que, com frequência, implica produções subjetivas que limitam o indivíduo, os quais não são derivados diretamente das características físicas, psicológicas ou comportamentais das pessoas, mas da construção social que é feita sobre elas. Toda diferença socialmente construída se expressa na produção de sentidos subjetivos que definem o seu impacto no indivíduo e em seu sistema relacional (MITJÁNS MARTINEZ; GONZÁLES REY, 2017, p. 103).

Quando a relação dos estudantes com TEA com a escola não é atravessada pelo paradigma biomédico (que se sustenta na importância do diagnóstico e, assim, busca por práticas pedagógicas mais comportamentais) produz ações que acabam por constituírem-se em produções subjetivas dos estudantes com TEA que permitem que eles se descolem das concepções pré-deterministas do que podem ou não realizar, do que podem ser ou pensar. Dessa forma, podem vivenciar as diferentes experiências escolares não focados em 'treinar' e 'adequar' seus comportamentos a uma expectativa social, mas sim, em realmente viver diferentes etapas do desenvolvimento humano constituindo-se subjetivamente na relação com o outro e com a cultura, não de forma programada, mas com as incompletudes do cotidiano.

REFERÊNCIAS:

BATISTA, Anelice S.; TACCA, Maria Carmen V. R. Onde se lê deficiente mental, leia-se criança que aprende como sujeito de possibilidades. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen V. R. **Possibilidades de Aprendizagem**. Ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. São Paulo: Editora Alínea, 2011, p. 139 – 152.

DAWSON et al. Early behavioral intervention is associated with normalized brain activity in Young children whith autism. **J AM Acad Child Adolesc Psychiatry**, 2012; 51: 1150-9.

DIMLER, Mallory L.; SANDBERG, Elisabeth Hollister. Análise Comportamentral Aplicada. In: SANDBERG, Elisabeth Hollister ; SPRITZ, Becky L. Breve Guia para Tratamento do Autismo. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2017, p. 31-40.

GAIATO, Mayara Bonifácio; CASELLA, Erasmo Barbante. Terapia Comportamental. In: MONTENEGRO, Maria Augusta; CELERI, Eloisa Helena Rubello Valler; CASELLA, Erasmo Barbante. **Transtorno do Espectro Autista**. Rio de Janeiro: Thieme Revinter Publicações, 2018, p. 85 – 90.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Epistemología Cualitativa y Subjetividad**. La Habana: Pueblo y Educación, 1997.

_____. **O Social na psicologia e a psicologia social**. 2ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. 2. ed. Tradução de M. A. Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2005.

MCCULLOUGH, Mary; SANDBERG, Elisabeth Hollister. TEACCH. In: Análise Comportamentral Aplicada. In: SANDBERG, Elisabeth Hollister ; SPRITZ, Becky L. **Breve Guia para Tratamento do Autismo**. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2017, p. 145-152.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLES REY, Fernando. **Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar**. Avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez, 2017.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola. Campinas:Mercado das Letras, 2001.

SILVA, Virgínia. A medicalização da Sociedade e seus efeitos na educação dos estudantes com autismo. In: GOULART, Daniel Magalhães; ALCÂNTARA, Raquel de. **Educação Escolar e Subjetividade**. Desafios Contemporâneos. United States, Globalsouth Press Inc, 2016, p. 95-122.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA EM UMA ESCOLA ESPECIAL: (RE)DESCOBRINDO CAMINHOS E ATORES

Karla Fernanda Wunder da Silva[1]
Katiuscha Lara Genro Bins[2]
Mara Eloísa Ceratti Scalco[3]
Patricia Machado Cruz[4]
Regilene Therezinha dos Santos[5]
Agência Financiadora: não há financiamento

Eixo temático: Práticas de Inclusão

Palavras-chave: Gestão Democrática. Escola Pública. Transtorno do Espectro Autista.

INTRODUÇÃO

No presente texto vamos apresentar os dados da pesquisa sobre a gestão escolar democrática em uma Escola Municipal Fundamental Especial do município de Porto Alegre/RS/Brasil. Gestão da qual fazemos parte, em que o objetivo maior foi realizar uma avaliação da mesma com as famílias, bem como fomentar a participação efetiva da comunidade.

Pensamos que pesquisar e abordar a Gestão Escolar de uma escola pública especial é um assunto desafiador, na medida em que são várias as nuances de uma gestão que precisam ser atendidas; há questões referentes ao financeiro escolar, questões que demandam um olhar sobre os alunos e suas necessidades, o acolhimento familiar, a orientação do trabalho pedagógico, a organização de tempos e espaços, que precisam ser adequados a cada turno, cada aluno, de acordo com suas possibilidades. Nesta pesquisa, o foco foi como as famílias sentem-se pertencentes deste espaço e de que maneira avaliam a Gestão e outros setores. Os referenciais teóricos que utilizamos na presente pesquisam, dialogam e sustentam nossas concepções sobre gestão democrática (GADOTTI, ROMÃO 2004; ARANHA, 2005; PARO, 2005) sobre diferença (EIZIRIK, 2001), Escola Especial com espaço inclusivo (SILVA, 2008); Autonomia das famílias (LUCK, 2004), processo dialógico através de Tezani (2004) e Paulo Freire (1993, 1997, 2000, 2009).

METODOLOGIA

[1] Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/ EMEEF Prof. Luiz Francisco Lucena Borges. Email: kakaiw@gmail.com
[2] EMEEF Prof. Luiz Francisco Lucena Borges. Email: katigbins@gmail.com
[3] EMEEF Prof. Luiz Francisco Lucena Borges. Email: maraceralco@hotmail.com
[4] EMEEF Prof. Luiz Francisco Lucena Borges. Email: patticruzarteterapia@gmail.com
[5] EMEEF Prof. Luiz Francisco Lucena Borges. Email: regilene@terra.com.br

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram: dinâmica do olhar de cada família sobre a escola e avaliação da Gestão e dos diferentes espaços e aspectos da escola. Analisamos os instrumentos através da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES, GALIAZZI, 2016), que visa a unitarização dos textos, fragmentando-o em unidades de sentido; após a organização em categorias com significado e por fim, a construção dos metatextos.

Escolhemos para o presente trabalho o processo de avaliação que fizemos no final de ano de 2016 que tinha como título: "Uma só escola, vários olhares e diferentes visões".

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nosso foco no presente trabalho em que abordamos a gestão democrática em uma escola especial foi a relação gestão Pública e Família como uma parceria assertiva na busca de uma escola pública democrática.

A escola atende 110 alunos com TEA acompanhados ou não de outras comorbidades, alguns chegam com diagnósticos fechados e outros ainda em investigação.

Compreendemos este espaço escolar como necessário de aprendizagem e vivência de toda a comunidade escolar, local onde se pode ser e estar. Vemos todos os indivíduos como únicos e em constante desenvolvimento. Nossa prática com as famílias, desde o início da gestão em 2014 foi de acolhimento, voltada para uma escuta afetiva e sem julgamento. No depoimento da família **X** [6] encontramos eco de nossas percepções:

> A escola tem auxiliado o aluno, mas tem ofertado também, um novo caminho para as famílias quando se propõe a escutar e auxiliar. A escuta e participação da família no cotidiano escolar nos faz vibrar com cada avanço, apesar de tudo ou exatamente por tudo (família **X)**

Percebe-se desta maneira que nossa busca pela presença das famílias, através de uma parceria constante, se efetiva. Na medida em que somos uma escola especial pública, as demandas das famílias são fundamentais em nosso processo de construção de uma gestão democrática.

Muitas famílias permanecem o turno todo na escola, sendo este, muitas vezes, o único espaço mais próximo de uma socialização, algumas ainda vivenciam o luto do nascimento do filho desejado, experienciando sentimentos de medo, rejeição, incertezas e culpa. Levando-as a um isolamento familiar e social.

Nosso entendimento é de que é preciso acolher e cuidar o cuidador, para que as práticas pedagógicas possam ser mais efetivas. Desenvolvendo uma relação de proximidade, abrindo espaço para o diálogo, em vistas de fortalecer e potencializar as famílias.

A avaliação da família **Y** em relação a escola demonstra que estamos efetivando construindo esta gestão democrática:

---

[6] Neste texto quando nos referirmos as famílias elas serão nomeadas com letras aleatórias do alfabeto, mantendo a ética e o sigilo dos nomes e sujeitos.

> Escola acolhedora, estruturada, sensível, organizada. Que discute, conversa, inova, ajuda e apoia. Escola com profissionais comprometidos, responsáveis e qualificados (família **Y**)

Para construir esta parceria nosso objetivo foi criar um vínculo de confiabilidade fazendo com que as famílias sejam responsáveis e pertencentes ao espaço escolar. Para efetivarmos esta relação assertiva utilizamos todos os anos metodologias diferenciadas de avaliação, da equipe, das festas, do espaço escolar. Muitas vezes, fizemos levantamentos sobre quais os melhores horário para reuniões, festa e eventos para assim, podermos tencionar a efetiva participação da comunidade.

A família **V**. afirma que:

> Sabemos que existem dificuldades por falta de verbas, equipamentos e recursos humanos, mas a escola busca o diálogo com a comunidade, construindo soluções, ouvindo a família em todo o processo (família **V**)

Percebemos através da participação e da leitura das avaliações das famílias que para se construir uma escola especial pública, inclusiva e democrática é preciso por parte da equipe diretiva uma postura disponível, que busque oferecer apoio e suporte, além de, diferentes oficinas, com diferentes profissionais, trabalhando a autoimagem e a autoestima das famílias dos alunos. Possibilitando que possam deslocar a percepção de si, como uma extensão de seus filhos, vislumbrando-se como sujeitos de escolhas e com possibilidade de construção de caminhos outros, que também satisfaçam suas demandas pessoais. Esta é também uma forma, de intensificar o ser potente e capaz de protagonizar ações que agreguem no contexto escolar.

O foco deve ser pautado nas ações positivas e de potencialidade de cada indivíduo pertencente a comunidade escolar, incentivando a participação efetiva dos mesmos nas decisões, no Conselho Escolar e na busca de resolução de problemas.

Acima de tudo um trabalho em que a equipe diretiva respeite o conhecimento das famílias mas que se tenha a clareza da linha tênue da relação assertiva entre escola e família, que não implica em ser permissivo e confundir papéis. As falas a seguir corroboram com a perspectiva desta gestão:

> Vamos trabalhando em conjunto escola e família, quando dúvidas aparecem, buscamos orientação da equipe e somos acolhidas, ouvidas sem julgamento (Família **P**).

> Hoje sei que na rede pública de Porto Alegre, encontrei a escola que nossa sociedade precisa. Escola comprometida com a educação e também um olhar acolhedor, onde o diferente se torna igual (família **R**).

CONCLUSÃO:

Como tessituras finais concluímos que ao falarmos em processo de gestão

democrática, apontamos como natural a questão da participação e do trabalho coletivo. Assim, a visão que se tinha de uma escola sem participação de seus segmentos, deixando o poder de decisão na mão de poucos, ou a sugestão e efetivação de propostas para poucos, abre espaço para que se discutam todas as atividades escolares e que a comunidade, de maneira geral, faça parte dessa tomada de decisão. Os processos de avaliação da Gestão por parte da comunidade são fundamentais, pois ao mesmo tempo em que nos possibilita discutirmos nossas ações, buscando melhorar nosso trabalho, necessariamente envolve a comunidade e a faz responsável e pertencente ao espaço escolar. Depreendemos que nosso trabalho, enquanto gestoras, está pautado na busca do reconhecimento de uma escola pública Especial como um espaço de inclusão e na visibilidade do trabalho de qualidade realizado, bem como do pertencimento destes alunos e destas famílias na sociedade. A política pública educacional nacional apresenta hoje a escola especial como um espaço de exclusão, ainda marcado com um paradigma médico clínico, do qual discordamos e entendemos que deve e pode ser um espaço inclusivo, democrático e aberto em seu cotidiano para fazeres pedagógicos qualificados.

REFERÊNCIAS:

ARANHA, Antônia Vitória Soares. Gestão e organização do trabalho escolar: novos tempos e espaços de aprendizagem. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Gestão Educacional: Novos olhares, novas abordagens. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 75-86.

EIZIRIK, Marisa Faermann. Educação e Escola. A Aventura Institucional. Porto Alegre: Editora AGE, 2001.

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. Politica e educação: ensaios. Cortez Editora; 1993.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa, 2009, Paz e Terra.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. Autonomia da Escola. 6. ed. São Paulo: Cortez, (Guia da escola cidadã; v.1), 2004.

LÜCK, H. A dimensão participativa da gestão escolar. Gestão em Rede (Brasília), Curitiba, v. 57, n. out, p. 1- 6, 2004. MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2016.

PARO, Vitor Henrique. Gestão Democrática da Escola Pública. 3.ed. São Paulo: Ática, 2005.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da. A Escola Especial na perspectiva inclusiva. In: MEDEIROS, Isabel Letícia; MORAES, Salete Campos de; SOUZA, Magali Dias (Orgs.). Inclusão Escolar. Práticas & Teorias. Porto Alegre: Redes Editora, 2008.

TEZANI, Thaís C. R. Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão. Dissertação – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

LEITURA DIALÓGICA E O PROGRAMA *RECALL*

Autor: Katia Fabiane Muller[1]

Coautor: Carlo Schmidt[2]

Eixo 6 - Intervenções com Pessoas com TEA

Palavras chave: *Leitura dialógica*. Autismo. Intervenção

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) se caracteriza por um Transtorno do neurodesenvolvimento, com déficits nas áreas sociocomunicativas, e presença de comportamentos e interesses restritos e repetitivos (APA, 2013). O diagnóstico de TEA têm revelado uma incidência elevada nos últimos anos, segundo os dados CDC (Center of Diseases Control and Prevention, 2018), onde uma a cada cinquenta e nove crianças de até oito anos foram identificadas com autismo.

O ingresso destas crianças na escola destaca a importância de planejamentos e pesquisas que auxiliem na diminuição dos déficits gerados por este diagnóstico, incluindo as habilidades escolares. O desenvolvimento da habilidade de leitura é uma das questões mais desafiantes para os docentes dessas crianças, pois para compreender o código e o significado do texto dependem de várias habilidades, como a fonológica, ortográfica e semântica (WHALON, 2018). Nessa perspectiva, alunos com autismo tendem apresentar maior facilidade com a leitura oral do texto(resposta vocal sob o controle da palavra impressa) do que com a compreensão do texto (entendimento do que o texto expressa) (NATION, et al, 2006).

É importante que programas de leitura de boa qualidade contenham suportes visuais, instruções e reforços, que abordam tanto as habilidades relacionadas ao código quanto ao significado do texto. Ainda que programas de leitura sejam importantes para

[1] Discente do curso de Pós- Graduação, Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, (UFSM). kmuller.raf@gmail.com

[2] Professor Dr. Associado da Universidade Federal de Santa Maria no Departamento de Educação Especial. Coordenador do Grupo de Pesquisa Educação Especial e Autismo (EdEA/UFSM). carlo.schmidt@ufsm.br

algumas crianças com TEA, o desenvolvimento de habilidades linguísticas basais necessitam de orientações intensivas, específicas e contínuas (WHALON, 2018).

Neste cenário, uma intervenção que tem se mostrado efetiva é o *RECALL (Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning)* cujo objetivo é desenvolver a comunicação e as habilidades de leitura de crianças com autismo (WHALON, 2013). Esse programa incorpora os componentes da Leitura Dialógica, visando a atenção conjunta (atenção compartilhada), reciprocidade social, habilidades de linguagem e de comunicação em uma estrutura de desenvolvimento. Além disso, incita iniciações verbais, expansões do vocabulário e inferências através do uso dos prompts (WHALON, 2015). Ademais engloba estratégias e práticas baseadas em evidências para aperfeiçoar a linguagem e a alfabetização de crianças com TEA (WHALON, 2013).

O programa utiliza estratégias de Leitura Dialógica (LD) associadas a práticas interventivas para alunos nessa condição, organizadas em um protocolo a ser seguido pelo agente de intervenção durante a leitura para a criança. A efetividade da intervenção está diretamente ligada à fidedignidade com que os agentes de intervenção seguem as estratégias deste protocolo. Por isso, as pesquisas sobre o RECALL enfatizam a necessidade de treinar assistentes de pesquisa para que identifiquem a frequência de ocorrência do uso destas estratégias a partir da análise de vídeos de intervenções.

A partir deste entendimento, a presente pesquisa tem como objetivo descrever uma etapa da implementação do programa de leitura dirigida para crianças com autismo, mais especificamente, avaliar o quanto duas assistentes de pesquisa que receberam treinamento para identificação e codificação de 10 estratégias do *RECALL* concordam em suas pontuações.

METODOLOGIA

Este trabalho é o recorte de uma dissertação de mestrado sobre a implementação do *RECALL* que teve início no segundo semestre de 2018 com a finalização prevista para 2020. Esta proposta começou pelo treinamento realizado pelo professor orientador às duas assistentes de pesquisa, durante 4 horas divididas em dois encontros de dois dias, que teve como propósito a familiarização das assistentes com as definições operacionais dos comportamentos que as mães utilizam como estratégia do *RECALL* durante a leitura com seu filho, presentes no manual de codificação. Foram codificadas as estratégias maternas: 1) frases para completar, 2) perguntas de evocar, 3) perguntas abertas, 4) perguntas do tipo “Qu”, 5) perguntas com inferências, 6) identificação emocional, 7) pausa intencional, 8) atenção compartilhada, 9) expansão do vocabulário, 10) produção de comentários positivos.

Para avaliar a fidedignidade entre a pontuação de cada uma das assistentes de pesquisa, a codificação do protocolo foi realizada de forma independente, a partir de vídeos utilizados na intervenção sobre o *RECALL* (WALTER, 2017). Nestes vídeos uma mãe (agente de intervenção) lia livros para seu filho com autismo. As 10 estratégias do *RECALL* descritas acima foram codificadas independentemente por cada assistente de pesquisa para cálculo do Índice de Concordância. A concordância observada foi

calculada pela soma dos valores concordantes observados e dividida pelo número total em estudo, sendo que a literatura considera aceitável quando acima de 75%.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados parciais até o momento são referentes ao treinamento da assistente de pesquisa e da agente de pesquisa, por meio da codificação das variáveis de intervenções (estratégias) relacionadas a essa mesma proposta.

Tabela 1: Índice de concordância para as estratégias do RECALL.

Estratégias do *RECALL*	**Índice de Concordância (%)**
1. Frases para Completar	80
2. Perguntas de Evocar	90,9
3. Perguntas Abertas	(*)
4. Perguntas do Tipo “Qu”	50
5. Perguntas com Inferências	(*)
6. Identificação Emocional	(*)
7. Pausa Intencional	(*)
8. Atenção Compartilhada	100
9. Expansão do Vocabulário	10
10. Produção de Comentários Positivos	100

(*): Estes itens sinalizam estratégias que tiveram frequência nula nos vídeos, por isso, sem o índice de concordância calculado.

Observa-se que quatro (1, 2, 8 e 10) itens obtiveram índices acima da porcentagem considerada aceitável (75%), sendo três deles com praticamente concordância total entre os avaliadores (100%). Para duas estratégias o índice obtido foi baixo e outros quatro itens não foram observadas frequências, portanto, não sendo realizado o índice de concordância.

CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objetivo apresentar uma parte da implementação do programa *RECALL,* o qual é direcionado para crianças com autismo, como também avaliar duas assistentes de pesquisa em relação ao treinamento que receberam para identificação e codificação de 10 estratégias do *RECALL* em referência a concordância de suas pontuações.

Os resultados mostraram boa concordância para as estratégias que são mais facilmente identificáveis nos vídeos, como “Frases para Completar” (frases afirmativas de forma incompleta, fazendo pausa de 3 segundos ao final da frase;) “Perguntas de Evocar” (perguntas sobre algum evento da história, que exija que a criança relembra um fato da história. Exemplo “o que foi que os meninos encontraram?”), “Atenção Compartilhada” (apontar para uma ilustração para chamar a atenção da criança) e “Produção de Comentários Positivos” (Tecer comentários positivos em relação a resposta da criança). Os dois índices considerados baixos (4 e 9) foram obtidos na codificação de comportamentos cuja definição operacional necessita revisão. A análise pós codificação identificou que a definição das estratégias “Perguntas tipo Q” (“que, quem, onde, quando, qual, como, por que”) e a de “Expansão do Vocabulário” (comentários sobre a resposta da criança) foram interpretadas de formas diferentes entre assistente de agente de pesquisa, já que ambas estratégias tratam de questionamentos maternos similares.

Conclui-se que há a necessidade de novo treinamento, com base na revisão e refinamento das definições operacionais dos itens 4 e 9, para a obtenção de um índice de concordância acima de 75%. O novo treinamento será realizado como novos vídeos que incluam as quatro estratégias cuja frequência foi nula, visando a avaliar a concordância para todas as estratégias do protocolo.

.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM IV). 5 ed. Porto Alegre : Artmed, 2014.

DISEASE CONTROL, C. for; PREVENTION et al. Autism prevalence slightly higher in CDC’s ADDM Network. 2018.

NATION, K. et al. Patterns of reading ability in children with autism spectrum disorder. Journal of autism and developmental disorders, [S.l.], v.36, n.7, p.911, 2006

ONU. OMS afirma que autismo afeta uma em cada 160 crianças no mundo. 2017.

WALTER, E. C. Os efeitos de um programa de compreensão da leitura oral dialógica por criança com autismo. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) — Brasil.

WHALON, K.; DELANO, M.; HANLINE, M. F. (2013). A Rationale and Strategy for Adapting Dialogic Reading for Children With Autism Spectrum Disorder: RECALL**. Preventing School Failure: Alternative Education or Children and Youth,** v. 57**,** Florida, 04 fev. 2013. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1045988X.2012.672347> . Acesso em: 03 jun. 2019.

WHALON, K. Enhancing the reading development of learners with autism spectrum disorder. **Seminars in speech and language***,* v.39*,* 144-157, 2018.

WHALON, K. et al. The impact of reading to engage children with autism in language and learning (RECALL). Topics in Early Childhood Special Education, [S.l.], v.35, n.2, p.102– 115, 2015.

O OLHAR ATRAVÉS DO ESPECTRO: INVESTIGAÇÃO SOBRE AS CONCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O TEA.

Lauren Azevedo Poersch[1]
Claudete da Silva Lima Martins[2]
Francéli Brizolla[3]
Eixo temático: Investigações no Transtorno do Espectro do Autismo

Palavras-chave: Transtorno do Espectro do Autismo. Educação Infantil. Concepções sociais sobre TEA.

INTRODUÇÃO

As crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), são peculiares, tendo em vista suas especificidades; A dificuldade em identificar sentimentos, expressões faciais e corporais, tons de voz e outros, limitam sua compreensão das estruturas de interação socialmente estabelecidas. A forma que compreende e "sente" os contextos é única e, diversas vezes, incompreendida pelos indivíduos com os quais convive "[...] onde os contrastes binários bom/mau, lindo/feio, mais inteligente/menos inteligente, deficiente/não deficiente, superdotado/subdotado desaparecem [...]" (BEYER, 2002, p.33-34).

Partindo da compreensão do transtorno como singularidade e do paradigma do sujeito total, isto é, de olhar para além do transtorno para poder enxergar a criança, identificando sua forma de se comunicar, aprender e interagir, esta pesquisa de abordagem qualitativa tem como objetivo identificar quais as concepções dos profissionais da Educação Infantil sobre o Transtorno do Espectro do Autismo e as crianças com o transtorno incluídas. O presente trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado em andamento que trata sobre as barreiras atitudinais ao ensino de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na Educação Infantil.

METODOLOGIA

Esta pesquisa adota como metodologia a abordagem de investigação qualitativa que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.94), "[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo".

Na investigação qualitativa a fonte direta de produção de dados é o próprio campo de pesquisa, constituindo o investigador o instrumento principal (BOGDAN; BIKLEN, 2010). Sendo assim, foi aplicado questionário com perguntas fechadas e

[1] Universidade Federal do Pampa- Unipampa, Campus Bagé- lauren.poersch@hotmail.com
[2] Universidade Federal do Pampa- Unipampa, Campus Bagé- claudeteslm@gmail.com
[3] Universidade Federal do Paraná- UFPR, franbrizolla@gmail.com

abertas com os profissionais, 12 professoras e 10 atendentes, de uma escola pública de Educação Infantil no município de Bagé, com o intuito de identificar quais as concepções dos profissionais da Educação Infantil sobre o Transtorno do Espectro do Autismo e sobre as crianças com o transtorno incluídas.

Com base nas respostas obtidas através dos questionários, foi realizada a análise dos dados produzidos com base nos pressupostos da análise de conteúdos de Bardin (1997), que utiliza três etapas distintas: Pré-análise; Exploração do material; e Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O questionário respondido pelos profissionais da Educação Infantil tinha como intuito identificar as concepções desses sujeitos sobre o TEA e sobre os alunos com o transtorno incluídos.

Ao serem questionados sobre o que sabiam a respeito do TEA, percebemos que o conhecimento do grupo acerca do tema é superficial, centrado em características comumente associadas a sujeitos com TEA, mas que nem sempre estão presentes em quem tem o transtorno. Santos (2017) explica que o estereótipo da criança com TEA, agressiva, que não fala, não socializa, daquela que vive em seu "próprio mundo", ainda está presente na concepção de muitos professores. Prevalecendo a ênfase nos comportamentos, em detrimento da consideração do sujeito em sua totalidade, que apresenta peculiaridades em desenvolvimento. Esses estereótipos podem ser identificados em algumas falas dos participantes da pesquisa, como, por exemplo: *"Que os alunos com TEA, apresentam dificuldade de interagir com o outro, gostam de ficar e brincar sozinhos. Assim como os demais, precisam de segurança, isto é, sentir-se seguro no ambiente escolar"; "Dificuldade para se comunicar, não olha nos olhos, brinca sozinho e se balança para frente e para trás."*

A segunda questão perguntava aos participantes se tiveram estudantes com TEA incluído em sala de aula e como foi o processo de inclusão desses estudantes, quase todas as respostas aludiram pontos negativos como, por exemplo, a sensação de despreparo para trabalhar com crianças com TEA, interferência da família no trabalho de sala de aula, dificuldade para estabelecer comunicação e interação com estudantes com o transtorno e, o mais recorrente, ausência de diagnóstico. As respostas mais frequentes foram*: "Difícil, o aluno não interage, não se concentra na rodinha, o diagnóstico é demorado e não tenho capacitação para atuar com ele"; "Muito difícil, família interferia muito no trabalho, não me sentia preparada para um aluno incluso".* Dentre todas as respostas, de um total de 22 participantes, somente uma elucidou o processo de inclusão de forma positiva*:"Tranquilo, nunca teve problema de aceitação por parte dos outros alunos".*

Dialogando com a questão anteriormente discutida, o grupo de profissionais, que teve ou têm estudantes com TEA incluídos, foram questionados sobre as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem desses estudantes. O grupo elencou como principais dificuldades a falta de diagnóstico, pouca compreensão sobre o tempo do estudante para realização das atividades, ausência de interação, atraso na fala, agitação, falta de atenção na execução de atividades diárias (rotina)- dificuldades associadas ao estudante, não conseguir "entrar no mundo do estudante com TEA" e falta de conhecimento sobre o transtorno- dificuldades associadas à prática da professora ou atendente.

Ao analisarmos as respostas desses profissionais sobre o processo de inclusão de sujeitos com TEA, percebemos que ainda está muito presente no imaginário do grupo a necessidade do diagnóstico para começar a pensar estratégias de intervenção com foco nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos incluídos, a insegurança para trabalhar com o estudante com TEA e a ênfase nas características do sujeito para justificar as dificuldades do processo de inclusão.

Diante das respostas do grupo, pode-se verificar o quão tênue é a fronteira entre o discurso e o ato excludente, ato realizado muitas vezes sem a intenção de excluir determinado sujeito e/ou grupo, mas, devido aos discursos alicerçados na falta de conhecimento ou material didático ou recurso ou nas limitações inerentes a deficiência do sujeito, acabamos por criar barreiras oriundas de atitudes que negam ao estudante com TEA o direito de viver, conviver e aprender em sociedade.

CONCLUSÃO

Com o objetivo de identificar quais as concepções dos profissionais da Educação Infantil sobre o Transtorno do Espectro do Autismo e sobre as crianças com o transtorno incluídas, verificamos que os profissionais da Educação Infantil, professoras e atendentes, da escola pesquisada, ainda não diferenciam o transtorno do sujeito, isto é, identificam na criança somente as singularidades inerentes ao transtorno como se a criança com TEA não fosse um sujeito total que apresenta singularidades, como: potencialidades, sonhos, desejos e sentimentos.

Os sujeitos participantes da pesquisa enfatizaram somente aspectos negativos, quase sempre associados ao estudante com TEA, ou seja, mesmo sem querer, eles responsabilizam a criança sem ao menos avaliar seu trabalho, poucos mencionaram suas dificuldades na execução de atividades inclusivas enquanto professores ou atendentes, o olhar recaiu quase sempre no estudante com o transtorno.

Concluímos que as concepções dos profissionais da Educação Infantil tanto sobre o Transtorno do Espectro do Autismo quanto sobre as crianças com o transtorno incluídas não se diferenciam, pois, veem na criança com TEA somente o transtorno, sem considerar suas singularidades enquanto sujeito total, dotado de conhecimentos, opiniões, vontades e experiências. Para tanto, identificamos que as concepções do grupo sobre a criança com TEA foi reduzida ao transtorno, e o transtorno foi reduzido a características mais comumente conhecidas pela sociedade, sem aprofundamento teórico destes profissionais.

REFERÊNCIAS:

BEYER, Hugo Otto. A criança com autismo: proposta de apoio cognitivo a partir da Teoria da mente. In: BAPTISTA et al. **Autismo e Educação**: Reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: ArtMed, 2002. p. 111-125.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. [Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Revisor: Antônio Branco Vasco]. Portugal: Porto Editora, 1994.

SANTOS, Vanessa Nicolau Freitas dos. **Apego e autismo**: Uma análise sobre a relação de apego de uma criança com TEA, seus pares e professoras no contexto inclusivo da Educação Infantil. 2017. f. 160 Dissertação (Mestrado em Educação, cultura e identidades) - Programa de Pós-graduação em Educação, cultura e identidades, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Pernambuco, Recife, 2017

"NADA SOBRE NÓS SEM NÓS": PROPOSTA FORMATIVA VOLTADA A INCLUSÃO E PROTAGONISMO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO PAMPA GAÚCHO

Leilane Castro Guedes[1]
Claudete Silva Lima Martins[2]
Francéli Brizolla[3]
Eixo temático: Práticas de inclusão

Palavras-chave: Nada Sobre Nós Sem Nós. Tertúlias Pedagógicas Inclusivas. Espaços Formativos Educacionais.

INTRODUÇÃO:

O acesso inclusivo a educação em todos os níveis de ensino, é garantido por ferramentas legais, conquistadas com o auxílio de movimentos sociais de pessoas com deficiência (PCD). Com o intuito de transformar e aprimorar o processo educacional de ensino-aprendizagem, afim de torná-lo mais inclusivo, espaços formativos de diálogos entre comunidades se fazem necessários e são buscados como forma de adquirir conhecimento. Para atender essa demanda e construir transformações em formações inclusivas Rodrigues e Rodrigues (2011), propõe atitude investigativa e reflexões sobre as próprias práticas, relacionando conceitos teórico-práticos com a realidade através de sua relação com a sociedade.

Através desse foco, o Programa Tertúlias Pedagógicas Inclusivas no Pampa, promove espaços de formação que aproximam educadores que atuam na educação básica a docentes e discentes de universidade, equipes gestoras de escolas públicas, PCDs e seus responsáveis e/ou familiares, e entidades educacionais que atendem alunos com necessidades educacionais especiais dos municípios de Bagé-RS e região. Assim, o presente trabalho, visa apresentar uma das atividades promovidas pelo programa, com o título "Tertúlias Inclusivas no Pampa: discutindo a inclusão e a inovação educacional" com a temática do lema "Nada Sobre Nós Sem Nós" (I Tertúlia NSNSN), mostrando seus resultados.

METODOLOGIA

O Programa Tertúlias Pedagógicas Inclusivas iniciou em 2017, na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Bagé-RS, tendo por característica ações de intervenção, que ocorrem pelo intermédio de rodas de formação em formato de tertúlia onde indivíduos com objetivos comuns reúnem-se (ALBUQUERQUE E GALIAZZI, 2011).

A primeira Tertúlia com temática "Nada Sobre Nós Sem Nós" é uma proposição de metodologia em formação continuada, que se dá de maneira inclusiva e dialética (VASCONCELOS, 1992), além de crítico-transformadora (LUCKESI, 2003). A formação

[1] UNIPAMPA, lanee.guedes@hotmail.com.
[2] UNIPAMPA, claudeteslm@gmail.com.
[3] UFPR, franbrizolla@gmail.com.

está envolvida a temática de direitos de pessoas com deficiência, através de proposta de estímulo ao movimento de protagonismo de PCDs e garantindo que debates e ações sobre pessoas com qualquer tipo de deficiência tenha sua plena participação e protagonismo.

Ao longo de 2018 realizou-se reuniões periódicas de debates sobre inclusão e seu contexto social e educacional, reforçando parceria e contato entre grupos parceiros e o público-alvo do programa, garantindo esforços conjuntos e diversidade de ideias.

A ação contou com carga horária de 8 horas e inscrição prévia de ouvintes, durante seu desenvolvimento houve protagonismo exclusivo de pessoas com deficiência em todas as etapas, e para que isso fosse possível, foram disponibilizadas condições de acessibilidade de acordo com necessidades.

Assim, no presente trabalho, foi abordada uma análise qualitativa da atividade, através de dados coletados com o auxílio de questionários respondidos pelos participantes, demonstrando o impacto da I Tertúlia NSNSN para as pessoas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A I Tertúlia NSNSN ocorreu no dia 18 de dezembro de 2018, na UNIPAMPA, campus Bagé-RS, sendo uma proposta inédita em âmbito regional e estadual. A Figura 1 mostra o cartaz.

Figura 1 - Cartaz de divulgação do evento

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os ouvintes realizaram inscrição no evento previamente, para que pudessem

relatar suas necessidades e, assim, ter acessibilidade assegurada. Na inscrição havia um questionário para que fosse possível sabermos as motivações e expectativas dos participantes e no início da tertúlia foi distribuído um segundo questionário, a fim de verificar reflexões e resultados sobre a formação. Houveram 140 respondentes com diferentes perfis, conforme a Figura 1.

Figura 2 - Perfil dos participantes da Tertúlia

Fonte: Elaborado pelo autor.

Pelo gráfico é possível verificar que houve uma participação significativa de docentes da educação básica na formação, somando 31% do total, sendo 22% de educação especializada. A participação de familiares apesar de ser 3%, é significativa, pois conforme apontado por docentes em formações anteriores, a presença de familiares e responsáveis no auxílio da melhoria de ensino-aprendizagem no contexto pedagógico é baixa ou nula.

Cerca de 6% eram pessoas com deficiência, um número elevado comparado a outros eventos e ações que possuem a temática de inclusão, porém PCDs não se fazem presentes. Um dos motivos dessa efetiva participação, foi as condições de acessibilidade proporcionadas durante o evento, como tradução e interpretação em libras, programação ampliada e em braile, ledores, acessibilidade física, acompanhantes, dentre outros. Esse fato possibilitou a presença de palestrantes, artistas e ouvintes com surdez, cegueira, transtorno do espectro autista, cadeirantes, com Síndrome de Down, deficiência física, paralisia cerebral, transtornos emocionais como esquizofrenia e outros.

Metade dos participantes já conheciam a metodologia de tertúlias pedagógicas através de participação em ações anteriores. Quando questionados sobre a motivação em participar do evento, afirmaram afinidade com a metodologia, relevância da temática

e possibilidade de aprofundar e aprimorar conhecimentos, afinal estes seriam transmitidos pelos próprios PCDs, fator enriquecedor da formação.

A programação do evento contou com relatos de experiências, atividades reflexivas e exposições artísticas e culturais, onde foram abordadas questões como superações e dificuldades encontradas na inclusão educacional; inserção no mercado de trabalho; gênero e sexualidade; políticas públicas; importância da cultura e esporte; dentre outros, no decorrer, as falas e protagonismo foram de PCDs. Oportunizou-se conhecimento sobre o lema e espaço-tempo de formação e interação com PCDs e suas vivências, através da construção de debates, reflexões e troca de emoções, pois a abertura para novos saberes e aprendizados é inegável frente a diversidade humana (MANTOAN, 2003).

No questionário aplicado durante o evento, os participantes afirmaram que a ação auxiliou na articulação entre universidade e comunidade externa, pois o evento foi de encontro ao total protagonismo de PCDs, debatendo pautas importantes para a sociedade e disseminando conhecimento sobre inclusão em contexto educacional e social, além da criação e ampliação de rede entre PCDs e pessoas de suas referências, escolas, universidades e associações apoiadoras.

CONCLUSÃO:

Pode-se verificar que a ação impactou em processos transformadores de formação educacional pela abordagem metodológica dialética já utilizada pelo Programa, além do debate de pautas importantes, relativas a inclusão de pessoas com deficiência em situação educacional e social, que ocorreu de forma leve e criativa e com total protagonismo dos mesmos.

Houve ampla participação do público-alvo, principalmente familiares de PCDs, que em muitos casos não se fazem ativos na melhoria de processos pedagógicos inclusivos, o interesse da comunidade externa pelo debate tornou visível a sensibilização e interesse.

A participação expressiva de pessoas com deficiência, decorreu pelas condições de acessibilidade, pois eventos devem estar aptos a receber todas e todos independente de suas individualidades, pois não há melhoria sem a presença dos principais envolvidos.

Pretende-se realizar edições anuais da Tertúlia NSNSN, pela receptividade e interesse de todos os envolvidos e resultados gerados na ação, abordando novos debates, melhorando e aprimorando os que foram tratados na primeira edição do evento.

O protagonismo e representação de pessoas com deficiência devem ser fomentados e estimulados pela universidade, principalmente, em ações extensionistas, pois estas possuem um papel social a ser cumprido, podendo, assim, potencializar e buscar melhorias e inovações para a educação inclusiva na região do Pampa Gaúcho.

REFERÊNCIAS:

LUCKESI, C.C. **Filosofia da educação**. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 1 ed. São Paulo: Moderna, 2003.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**, Curitiba, Paraná, n. 41, p.41-60, 2011.

VASCONCELOS, C.S. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 83, 1992.

LITERATURA PARA SURDOS: PRÁTICAS DE ENSINO ASSOCIADAS À DANÇA

Lisiani Coelho[1]
Sabrina Porto Rego[2]
Karina Ávila Pereira[3]
Eixo temático: Práticas de Inclusão

Palavras-chave: Literatura. Surdos. Dança. Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO:

O presente trabalho propõe o relato dos procedimentos em andamento no projeto de extensão "A comunidade surda reinventando a arte do Balé, ação "Literaturas adaptadas ao Balé"", ministrado pelas acadêmicas do curso de Letras da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Lisiani Coelho e Sabrina Porto Rego, coordenado pela Prof.ª Dr.ª Karina Ávila Pereira.

O projeto possui duas ações de trabalho: a primeira refere-se ao desenvolvimento de passos básicos do balé clássico para a comunidade surda com aulas ministradas por um acadêmico do curso de Licenciatura em Dança da UFPEL; a segunda – composta por 17 encontros – dedica-se à inclusão de alunas surdas em um ambiente de desenvolvimento de habilidades de leitura em Língua Portuguesa, em consonância com o alargamento dos horizontes da imaginação e da estimulação artística através da dança.

O grupo de alunas é formado por 7 meninas, com idades entre 9-12 anos, com conhecimento básico em Língua Portuguesa escrita. As alunas estão regularmente matrículas em uma escola bilíngue, a Escola Especial Alfredo Dub, localizada na cidade de Pelotas, no bairro Três Vendas.

Os encontros (sextas-feiras) são realizados nas dependências da própria instituição, em parceria com a UFPEL, possuindo carga horária semanal de 60 minutos (17:30h-18:30h).

Em relação a questão do ensino dos surdos, Lacerda, Santos e Caetano (2013), ao discutirem a relevância da utilização de uma pedagogia visual na contemporaneidade, ressaltam a sua importância ainda maior na educação dos surdos:

> [...] é relevante pensar em uma pedagogia que atenda as necessidades dos alunos surdos que se encontram imersos no mundo visual e apreendem, a partir dele, a maior parte das informações para a construção de seu conhecimento. Para os surdos, os conceitos são organizados em língua de sinais, que por ser uma língua visuogestual pode ser comparada a um filme, já que o enunciador enuncia por meio

[1]Universidade Federal de Pelotas, lisi.mae@hotmail.com.
[2]Universidade Federal de Pelotas, portoregosabrina@gmail.com.
[3]Universidade Federal de Pelotas, karina.pereira53@gmail.com.

> de imagens, compondo cenas que exploram a simultaneidade e a consecutividade de eventos (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013, p. 186).

Já a Literatura, em um contexto geral, deve ser considerada como uma importante ferramenta no processo de desenvolvimento do ser humano, conforme indica Candido (2011), que também aponta, que a leitura literária pode ser utilizada como instrumento para a educação tanto pelo viés intelectual quanto pelo afetivo, permitindo ao leitor estabelecer relações entre o livro e as situações presentes no mundo real, constituindo, assim, sua identidade.

Para Candido (2011), a Literatura configura-se como um bem "incompressível", algo que não deve ser negado ao homem, pois representa um de seus direitos mais essenciais, junto com alimentação e saúde. Os surdos, portanto, devem ser incluídos neste contexto de apreciação estética.

A dança também ocupa papel significativo no desenvolvimento identitário do surdo e pode ser uma alternativa viável de ensino e exploração do mundo,

> Os surdos dançam e buscam formas diferentes de se expressar através da dança. As coreografias podem tanto espelhar as experiências surdas, [...] como podem ser coreografias que não remetam às questões da surdez [...]. O que marca a experiência visual na dança é a necessidade de buscar pistas não auditivas para marcar o ritmo, para se desenvolver consciência de tempo para cada tipo de dança, entre outras questões (LEBEDEFF, 2016, p. 12).

Finalmente, sobre o ensino bilíngue, Quadros (1997, p. 27) indica que "os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita".

METODOLOGIA

A metodologia pauta-se em dois aspectos: a) a escolha de um conto de fadas amplamente conhecido – *Cinderela* – e que possibilitasse uma adaptação para dança, bem como a produção de um espetáculo musical ao final do projeto, dessa forma, trabalhando a ação de aulas de balé para a comunidade surda em parceria com a ação das literaturas adaptadas ao balé; e b) o aprofundamento do contato com a Literatura e a prática da Língua Portuguesa como segunda língua, feitos de forma gradual.

Para tanto, são utilizadas práticas visuais, como, por exemplo, imagens digitalizadas do conto, vídeos, produções artísticas (pinturas, desenhos) que estimulam o interesse e participação das alunas, além de oferecer a contextualização necessária ao ensino dos surdos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A primeira etapa – contextualização – constituiu-se de aulas em que as alunas tiveram acesso a imagens ampliadas, as quais correspondiam às personagens presentes no conto: *Cinderela*, madrasta má, suas duas filhas, fada madrinha,

carruagem e príncipe (figura 1). A partir da análise, feita em conjunto pelas alunas e professoras, estabeleceram-se relações entre os aspectos físicos e expressões faciais das personagens com a sua função na história. Neste momento, foi trabalhado, concomitantemente, o vocabulário básico do conto (figura 2), em Língua Portuguesa.

Figura 1- Contextualização com uso de imagens

Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 2 – Exploração da escrita

Fonte: Elaborado pelo autor

As alunas mostraram-se animadas com o início do projeto e participaram ativamente, dando suas opiniões sobre as características das personagens observadas

nas imagens. Para uma prática mais eficiente da leitura e estimulação do interesse pelo livro e trabalho com a Língua Portuguesa, as alunas receberam cópias do livro (figura 3) para serem manuseadas durante as aulas e em suas casas, além de uma caderneta (figura 4) para anotações e desenhos relativos ao livro *Cinderela*.

Figura 3 – Livro Cinderela

Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 4 – Caderneta

Fonte: Elaborado pelo autor

Como o surdo se utiliza da visão para captar as informações, a união entre imagens e vídeos sobre o conto, tanto em Língua Portuguesa quanto em LIBRAS, mostrou-se igualmente valiosa para o desenvolvimento da proposta. As alunas responderam positivamente à contação visual da história, o que possibilita, por meio desta contextualização, preparar um ambiente mais adequado para a leitura do livro.

Existe um interesse visivelmente maior pelas imagens do que pela prática de leitura em Língua Portuguesa, fato que pode ser explicado pela pouca fluência das alunas na segunda língua. Propõe-se, portanto, aprofundar as atividades lúdicas no ensino da Língua Portuguesa durante os próximos encontros do projeto.

CONCLUSÃO:

O ensino de Literatura em Língua Portuguesa associado à prática da dança para surdos promove uma expansão do contato com esta segunda língua, além de auxiliar na ampliação do letramento literário e artístico em geral. A presença de atividades focadas em aspectos visuais e lúdicos torna-se uma consistente aliada na quebra de barreiras entre as duas línguas, proporcionando uma aprendizagem voltada às necessidades das alunas.

Ao final do projeto com o livro Cinderela, será iniciada uma nova etapa, a qual tem por objetivo complementar o trabalho executado até o momento, assim como

contribuir para a evolução das alunas por meio da leitura de outros contos, acompanhados de novos espetáculos de dança.

REFERÊNCIAS:

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-193.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira (org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?:* Introdução à Libras e educação de surdos. São Paulo: EdUFScar, 2013. p. 185-200.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Língua de sinais e cultura surda: qual seu lugar na escola?. In: AQUINO, Ivânia Campigotto. et al. (org.). *Língua, literatura, cultura e identidade:* entrelaçando conceitos. Passo Fundo: Editora UPF, 2016. p. 9-24.

QUADROS, Ronice Müller. *Educação de Surdos:* a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 21-44.

A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PRECOCE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Luana Ribeiro Bueno[1]
Rita de Cássia Morém Cóssio Rodriguez[2]
Maria Teresa Duarte Nogueira[3]
Ana Paula Pereira Brayer[4]
Priscila Lauz Couto[5]

Eixo 7- Intervenção Precoce para Pessoas com Deficiência e/ou TEA

Palavras-chave: Intervenção Precoce. Aprendizagem. Lúdico. Neuroplasticidade.

INTRODUÇÃO:

O presente trabalho busca perpassar questões relativas aos processos de intervenção precoce no decorrer da aprendizagem dos alunos, seja em seu desenvolvimento biopsicossocial (BRONFENBRENNER, 1986) ou em seu aprendizado escolar efetivo, tendo como objetivo alertar para a importância do olhar sensível do professor e da escola frente os alunos, analisar a contribuição e importância da intervenção precoce (0 à 6 anos) no processo de aprendizagem dos mesmos, e chamar a atenção dos docentes e gestores para a forma com a qual as aulas vêm sendo planejadas, se com o objetivo centrado no aluno, tendo em vista enriquecer o emaranhado de ideias e recursos para as suas aulas, trazendo mais criatividade e disponibilidade em planejar e produzir aulas lúdicas e completas aos alunos, capaz de atingir o mais possível, as necessidades individuais de cada um, ou na facilitação da sua execução.

O fortalecimento para a utilização da intervenção precoce, está diretamente sustentado no conceito de neuroplasticidade, portanto, quanto antes a criança obter a intervenção necessária, maiores são as chances de se desenvolver áreas previamente prejudicadas.

A intervenção precoce vem sendo cada vez mais estudada por profissionais do desenvolvimento, educadores, e comunidade em geral, por estar apresentando resultados positivos no desenvolvimento das crianças em países como Portugal. A

[1] Universidade Federal de Pelotas. luanaribeiroucpel@hotmail.com
[2] Universidade Federal de Pelotas. rita.cossio@gmail.com
[3] Universidade Federal de Pelotas. mtdnogueira@gmail.com
[4] Universidade Federal de Pelotas. ana.brayer@hotmail.com
[5] Universidade Federal de Pelotas. priscilalauz@hotmail.com

intervenção precoce quando realizada de maneira conjunta por uma equipe multidisciplinar, como educadores, família, profissionais da saúde, entre outros, tem muito mais impacto positivo na criança, a partir do momento em que a criança é vista como um todo, e pensada como um todo, não centrando a criança como "culpada" pela sua dificuldade.

METODOLOGIA

Este trabalho foi construído a partir dos resultados obtidos de revisão bibliográfica e estudo teórico sobre o uso da intervenção precoce em ambientes de aprendizagem, a teoria biopsicossocial (BRONFENBRENNER, 1986) e a intervenção precoce (CARVALHO et al 2016), buscando desenvolver a justificativa para a sustentação do uso de intervenção precoce em ambientes escolares.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo CARVALHO et al (2016), "A intervenção precoce tem como objetivo providenciar apoios e recursos às famílias de crianças entre 0 a os 6 anos de idade, com atraso no desenvolvimento, incapacidade ou risco grave de atraso de desenvolvimento por condições biológicas e/ou ambientais[...]". Ou seja, toda e qualquer criança na fase do desenvolvimento estabelecida pela faixa etária citada, considerada pelos profissionais da saúde, educação ou pela família, como em situação de risco ou vulnerável em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, está apto a receber uma intervenção precoce.

Para um efetivo aprendizado, diversos processos mentais e cognitivos devem ocorrer, são fatores distintos interligados e correlacionados que se unem efetivando um desenvolvimento seja físico ou mental. As experiências que as crianças vivenciam desde muito pequenas, em diversos ambientes, seja em casa, na escola, na pracinha, no condomínio, na rua do seu bairro vão tornando-se aprendizados para a criança, principalmente, quando apresentam algum significado para elas.

Após o lar da criança, a escola é o espaço em que ela permanece por mais tempo, onde interage com outras crianças, é desafiada através de atividades motoras amplas, finas, e cognitivamente. O professor e os demais educadores da escola (funcionários, administrativo, gestão), pois dentro de uma instituição de ensino, todos atuam enquanto educadores, mesmo que indiretamente, são responsáveis por preparar esse espaço de experiências e desafios para a criança. A separação dos conteúdos significativos, a elaboração dos planos anual, bi ou trimestrais, até o planejamento semanal e diário, todas essas ferramentas de trabalho do professor, até a confecção ou elaboração de recursos pedagógicos para a execução das aulas, necessitam da criatividade do docente, assim como conhecer os alunos que estão em sua responsabilidade no presente ano letivo.

Para SHONKOFF, J. P. & PHILLIPS, D. A., (2000), "O curso do desenvolvimento pode ser alterado em idades precoces através de intervenções eficazes que mudem o equilíbrio entre risco e proteção, alterando as desvantagens a favor de melhores resultados na adaptação.", portanto, a dificuldade especifica que o aluno apresenta, quanto antes for identificada seja pela família ou pela escola, oportuniza que essa

criança o quanto antes comece a receber estímulos específicos, buscando oferecer o espaço para que o desenvolvimento em relação à defasagem identificada possa ocorrer precocemente, proporcionando maior qualidade a esse aluno, seja na escola como emocional.

A base para a busca ativa em se identificar precocemente as necessidades específicas das crianças, vem sendo fundamentada pelo conceito de plasticidade neural. Para autores como JOHNSTON, M. V., NISHIMURA, A., HARUM, K., PEKAR, J., & BLUE, M. E. (2001), a importância em se investir precocemente em crianças com perturbações no seu neurodesenvolvimento, está diretamente ligada, de maneira intrínseca, ao conceito de neuroplasticidade.

O fortalecimento pata a utilização da intervenção precoce (0 aos 6 anos), está diretamente sustentado no conceito de neuroplasticidade, portanto, quanto antes a criança obter a intervenção necessária, maiores são as chances de se desenvolver áreas previamente prejudicadas.

A intervenção precoce vem sendo cada vez mais estudada por profissionais do desenvolvimento, educadores, e comunidade em geral, por estar apresentando resultados positivos no desenvolvimento das crianças em países da Europa como Portugal. A intervenção precoce quando realizada de maneira conjunta por uma equipe multidisciplinar, como educadores, família, profissionais da saúde, entre outros, tem muito mais impacto positivo na criança, a partir do momento em que a criança é vista como um todo, e pensada como um todo, não centrando a criança como “culpada” pela sua dificuldade.

CONCLUSÃO:

Como ferramenta aliada à construção da intervenção precoce, está a ludicidade.

Foi possível constatar que o lúdico é além de uma ferramenta, algo fundamental a ser utilizado com as crianças, em todos os aspectos, inclusive na escola. E não apenas com as crianças que apresentam alguma dificuldade específica, necessitando de um planejamento individual além do coletivo, mas para a turma no geral, tendo em vista que a ludicidade é uma característica decorrente da infância.

Através da revisão bibliográfica e estudo teórico, conclui-se que a intervenção precoce aliada ao planejamento lúdico, com uma visão multidisciplinar e descentralizada da criança, podem possibilitar um maior desenvolvimento em suas áreas de maior dificuldade, dando possibilidades para que a criança se desenvolva de maneira ampla.

REFERÊNCIAS:

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Diretrizes de estimulação precoce: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor/ Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

BRONFENBRENNER, U. Ecology of the Family as a contexto for human development. Developmental psychology, 22, 723-742, 1986.

CARVALHO, L. et al. Práticas Recomendadas em Intervenção Precoce na Infância: um Guia Para Profissionais. Coimbra: Associação Nacional de Intervenção Precoce, 2016.

FOX, S. E., LEVITT, P., & NELSON. C. A. How the timing and quality of early experiences influence the development of brain architecture. Child development, 81(1), 28-40, 2010.

JOHNSTON, M. V., NISHIMURA, A., HARUM, K., PEKAR, J., & BLUE, M. E. Sculpting the developing brain. Advances in pediatrics,48, 1-38, 2001.

KRAEMER, Maria Luiza. Quando brincar é aprender. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2007.

NELSON, C. The neurobiological basis of early intervention. In J. Shonkoff & S. Meisels (Eds). Handboork of early childhood intervention (pp. 204-227). Cambridge Iniversity, 2000.

PAPALIA, Diane E. Desenvolvimento humano; tradução : Carla Filomena Marques Pinto Vercesi... [et al.]. Porto Alegre : AMGH, 2013.

RAMEY, C. T., & RAMEY, S. L. Prevention of intellectual disabilities: Early interventions to improve cognitive development. Preventive Medicine, 21, 224–232, 1998.

RAMEY, C. T., & Ramey, S. L. Preparing America's children for success in school. Paper prepared for an invited address at the White House Early Childhood Summit on Ready to Read, Ready to Learn, Denver, CO, 2013.

RAMEY, C. T., & CAMPBELL, F. A. Poverty, early childhood education, and academic competence. In A. C. Huston (Ed.), Children in poverty (pp. 190–221). New York: Cambridge University Press, 1991.

SHONKOFF, J. P. & PHILLIPS, D. A. From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. Committee on Integrating the Science oh Early Childhood Development, National Research Council and Institute of Medicine. Waschington, DC: National Academy Press, 2000.

O PROFISSIONAL DA SAÚDE INSERIDO NA CRECHE – PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PRECOCE NO TEA – ESTUDO DE CASO

Luize Bueno de Araujo[1]
Tainá Ribas Mélo[2]
Vera Lúcia Israel[3]
Agência Financiadora: CAPES - Código de Financiamento 001
Eixo temático: Intervenção Precoce para Pessoas com Deficiência e/ou TEA

Palavras-chaves: Fisioterapia. Transtorno do Espectro Autista. Intervenção Precoce.

INTRODUÇÃO

Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) podem apresentar habilidades motoras reduzidas, o que justifica avaliação e acompanhamento do desenvolvimento neuropsicomotor (DNPM - SANTOS; MÉLO, 2018). Apesar das primeiras manifestações deste transtorno terem início precoce, muitas vezes a busca por profissional é tardia, associada com o atraso da fala, o que implica na perda de alguns períodos críticos de neuroplasticidade que permitiriam um desenvolvimento infantil adequado (ZANON; BACKES; BOSA, 2014).

O DNPM é complexo e sofre influências de vários fatores internos e externos ao indivíduo, além de envolver diferentes sistemas orgânicos, portanto, é considerado um processo sequencial e contínuo, que ocorre em todo o ciclo de vida, e consiste na aquisição e aperfeiçoamento de habilidades entre elas as cognitivas e sensoriomotoras (ARAUJO; ISRAEL, 2017). Nessa perspectiva, a teoria dos sistemas dinâmicos, dentro do modelo contextual ou ecológico, mostra que há relação entre estes diferentes sistemas, e que o desenvolvimento depende da interação entre indivíduo, tarefas e ambientes em que a criança está inserida (HAYWOOD; GETCHELL, 2016).

Nessa mesma abordagem, Bronfenbrenner (1986), pesquisador da psicologia e educação, em sua teoria ecológica, destaca o contexto e o meio social no desenvolvimento humano. Essa abordagem permite entender de maneira ampla e contextualizada, a interação dinâmica da criança no meio desde o macrossistema até o microssistema, indicando aspectos como serviços de educação e saúde até o contexto da creche e família (SPESSATO *et al*., 2009).

Esses pressupostos teóricos vêm ao encontro da visão biopsicossocial (BPS) da Classificação Internacional da Funcionalidade (CIF - OMS, 2015), que consideram a

[1] UFPR, luizebueno@hotmail.com.
[2] UFPR, ribasmelo@gmail.com.
[3] UFPR, veral.israel@gmail.com.

dinamicidade e complexidade da evolução do DNPM ao longo da vida, bem como oferece subsídios para programas de atenção ao desenvolvimento infantil.

Diante disso, o objetivo desse trabalho é relatar o caso de uma criança com TEA no ambiente da creche pública, que participou de um programa de intervenção precoce.

METODOLOGIA

Essa pesquisa faz parte de um projeto guarda-chuva, que tem como nome fantasia "Alegria em Movimento: intervenção precoce para crianças". Foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná (UFPR), CAAE: 57193516.6.0000.0102, parecer nº 1.714.810, respeitou a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 466/2012/CNS com diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, e com Registro Brasileiro de Ensaios Clínicos (ReBEC) RBR - 2hd6sm.

Estudo de caso envolve uma criança do sexo masculino, 18 meses de idade, identificada com atraso no DNPM, especialmente na linguagem. Participou do projeto fisioterapêutico de análise e intervenção precoce, em grupo, na creche, sendo encaminhado para avaliação profissional específica e atendimento especializado na rede de saúde, com sinais que sugeriram investigação para TEA. Esse diagnóstico foi inicialmente negado por profissionais da saúde e escola, sendo confirmado após 1 ano, em consulta particular com especialista.

O DNPM foi avaliado por meio do teste de triagem de Denver II e os domínios de Interação Social (IS) e Cognição (COG), da qualidade de vida pela PedSQl® (MÉLO *et al.,* 2018). As avaliações foram realizadas em três momentos, pré e pós intervenção e após 1 mês de seguimento. A criança frequentava a creche há 5 meses, participou de 7 intervenções, a família e educadores receberam orientações.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em todas as avaliações a criança apresentou atraso da linguagem, sem alterações nas áreas de motricidade global e fina e pessoal-social, avaliadas pelo teste de triagem de Denver II. O que corrobora com os achados de Santos e Mélo (2018), os quais destacam a necessidade do acompanhamento do DNPM, com objetivo de traçar uma intervenção precoce e adequada para as peculiaridades da criança.

Os sinais verificados na avaliação inicial por meio das escalas específicas, bem como observações qualitativas realizadas pelos profissionais tanto da saúde como da educação, que sugeriram a investigação para o TEA e o encaminhamento para os especialistas.

Na Interação Social (IS) e Cognição (COG) a criança apresentou melhora nas reavaliações. Na primeira avaliação a IS era de 40%, na segunda de 55% e no seguimento 70%, o que demonstra uma melhora nesse domínio. O mesmo ocorreu na

COG, sendo que na avaliação inicial a criança apresentou 36,11%, passou para 38,88% na reavaliação e finalizou com 44,44% na última avaliação.

Não existe consenso sobre o ambiente da creche ter efeito protetor ou de risco sobre o DNPM. O estudo de Laurin *et al*. (2015) afirma que a creche pode agir de forma protetora, o que pode ter auxiliado nos resultados encontrados no presente estudo, já que a criança estava inserida nesse ambiente, com os estímulos e programas ofertados na creche.

Esses resultados ressaltam a necessidade de profissionais da saúde inseridos no ambiente da creche e trabalhos integrados entre educação/saúde, com ações de identificação e intervenções precoces com equipe multidisciplinar nas instituições de educação infantil, demonstrando ser necessário um olhar integral para o desenvolvimento da criança, com uma equipe multidisciplinar atuando sobre o seu desenvolvimento (ARAUJO *et* al., 2019; ARAUJO; ISRAEL, 2017).

CONCLUSÃO

É possível concluir que o programa de intervenção precoce melhorou a interação social e cognição da criança, bem como identificou alterações iniciais, possibilitando o encaminhamento especializado precoce para acompanhamento e intervenções direcionadas.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, L.B.; QUADROS, D.A.; MURATA, M.P.F.; ISRAEL, V.L. Neuropsychomotor development assessment of children aged 0 to 5 in early childhood public education centers. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v.21, n.3, e12918, 2019. http://dx.doi.org/10.1590/1982-0216/201921312918.

ARAUJO, L.B.; ISRAEL, V.L. (Org.). **Desenvolvimento da Criança: família, escola e saúde**. 1. ed., Onmipax, 2017.

BRONFENBRENNER, U. Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. **Developmental psychology**, v. 22, n. 6, p. 723, nov. 1986. ISSN 1939-0599. doi:10.1037/0012-1649.22.6.723.

HAYWOOD, K. M.; GETCHELL, N. **Desenvolvimento motor ao longo da vida**. 6.ed. Porto Alegre/RS: Artmed Editora, 2016. ISBN 9788582713013.

LAURIN, J. C.; GEOFFROY, M. C.; BOIVIN, M.; JAPEL, C.; RAYNAULT, M. F.; TREMBLAY, R. E.; CÔTÉ, S. M. Child care services, socioeconomic inequalities, and academic performance. **Pediatrics**, v. 136, n. 6, p. 1112-24, dec. 2015. ISSN 0031-4005. doi:10.1542/peds.2015-0419.

MÉLO, T.R.; ARAUJO, L.B.; NOVAKOSKI, K.R.M.; ISRAEL, V.L. Sistematização de Instrumentos de Avaliação para os dois Primeiros Anos de Vida de Bebês Típicos ou em Risco Conforme o Modelo da CIF. **Fisioterapia e Pesquisa**, 2018 (*in press*).

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**. São Paulo: EDUSP, 2015.

SANTOS, E.C.F.; MÉLO, T.R. Caracterização Psicomotora de Criança Autista pela Escala de Desenvolvimento Motor. **Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar**, Matinhos, v. 11, n. 1, p. 50-58, jan./jul. 2018. ISSN 1983-8921.

SPESSATO, B. C.; VALENTINI, N. C.; KREBS, R. J.; BERLEZE, A. Educação infantil e intervenção motora: um olhar a partir da teoria bioecológica de Bronfenbrenner. **Movimento**, v. 15, n. 4, p. 147-173, out./dez. 2009. ISSN 0104-754X.

ZANON, R.B.; BACKES, B.; BOSA, C.A. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 25-33, 2014. ISSN 1806-3446.

OS ALUNOS CHEGARAM, E AGORA?

Autor principal1 - Márcia Dias Loguercio
Coautor2 Angela Regina Winter Fantinel
Eixo temático: Práticas de Inclusão Escolar

Palavras-chave: Inclusão.Escola.Compromisso.Adaptações.Responsabilidade

INTRODUÇÃO:

Este trabalho configura-se um relato de vivência da Sala de Inclusão e Recursos de uma Escola Fundamental do município de Porto Alegre, destacando a configuração deste espaço no ambiente escolar e o papel de destaque que este ocupa na garantia de melhores condições de inclusão e aprendizagem dos alunos.

Trabalhamos na EMEF Moradas da Hípica – zona sul de Porto Alegre, com 1200 alunos, destes, 84 faz parte do público alvo da educação especial. 50 são atendidos na Sala de Inclusão e Recursos/AEE no contra turno das aulas.

Nas Escolas Municipais de Porto Alegre atuamos em Salas de Inclusão e Recursos (SIR). Cada Escola Municipal de Ensino Fundamental e ou Médio (2) possui uma ou mais SIR onde desenvolvemos o AEE. Cada profissional da educação especial é responsável por 25 alunos. Na estrutura da Rede Municipal de Ensino temos as SIR polo – visual, AH (altas habilidades/superdotação), PTE (Programa de Trabalho Educativo), SIR EJA (Educação de Jovens e Adultos), EP (Estimulação Precoce), PI (Psicopedagogia Inicial), estas últimas atuando na educação infantil, tanto nas escolas de RME quanto na rede conveniada. Temos uma escola pra surdos e quatro escolas especiais, uma em cada região da cidade. Os profissionais que atuam na SIR são selecionados pela Coordenação da Educação Especial da SMED/POA, que de tempos em tempos abre um edital de seleção, com critérios definidos de formação, experiência.

METODOLOGIA

Os alunos atendidos chegam à escola e conforme são percebidos com alguma dificuldade significativa de aprendizagem são encaminhados pelo setor pedagógico da escola para serem avaliados na SIR.

Os alunos que chegam a SIR/AEE nem sempre apresentam diagnóstico que identifique sua necessidade ou deficiência. A SIR/AEE também considera como perfil de atendimento os alunos que não apresentam características possíveis de serem medidas e nominadas (causas orgânicas), mas que têm prejuízos significativos nas interações e aprendizagens, com funcionamento deficiente.

Se apresentarem características de deficiência e/ou TEA, mesmo que não tenham laudo, serão acolhidos na SIR. Importante ressaltar que a avaliação realizada na SIR é pedagógica. Observar o aluno nos diferentes espaços da escola, conversar com professores atuais e anteriores do aluno, ler todos os registros na pasta do aluno, realizar uma entrevista inicial com a família e após realizar em torno de oito encontros para avaliar as condições de percepção, memória, atenção, linguagem, raciocínio lógico, funções motoras e funções relacionais entre outros aspectos.

Encerrada avaliação e verificada necessidade de AEE este aluno é cadastrado no sistema com uma possível NEES. Após é feito um Plano de Desenvolvimento

Individual, onde são detalhadas as necessidades do aluno, as possibilidades de intervenção e os registros de avanços do mesmo.

Ainda faz parte do trabalho, assessorar professores nas adaptações curriculares que se fazem necessárias, participar de reuniões de planejamento, dos conselhos de classe e todos os momentos coletivos da escola.

Acolher e orientar as famílias no manejo com seus filhos, além de orientar sobre seus direitos como pessoas com deficiência. Nos últimos anos temos feito reuniões com pais/mães para estudar sobre as diferentes necessidades e possibilidades dos nossos alunos, seus direitos e onde procurar ajuda jurídica quando estes direitos não estão sendo atendidos.

Alguns alunos possuem acompanhamento de médicos e terapeutas – psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psiquiatras... Com estes nós também devemos manter contato periódico para ajustes nas intervenções pedagógicas e terapêuticas. Participar de interconsultas dos nossos alunos e realizar contato com o(s) profissional (is) da área da saúde, ou serviços de assistência social, ou outras atividades em que o(s) mesmo(s) é (são) atendido(s), com o intuito de planejar um trabalho integrado.

A RME conta com dois tipos de profissionais de apoio a inclusão, estagiários (diferentes licenciaturas) e monitores (concursados). Estes também são da nossa responsabilidade – orientar o trabalho, acompanhar seu desempenho, organizar seu horário com cada aluno.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ainda não fazemos uma educação para todos, mas o trabalho desenvolvido na SIR tem um papel importante na constituição de valores que garantam o acolhimento e o compromisso com todas as diferenças. No tensionamento da formação continuada de professores – realizando muitas vezes a formação em serviço dos colegas. Na busca persistente dos direitos de recursos humanos e materiais – a RME disponibiliza uma verba trimestral específica para a sala de recursos, verba que permite a aquisição de jogos, brinquedos e outros materiais para desenvolver nosso trabalho; mas estamos sempre atentas às verbas federais com projetos que possibilitam a aquisição de outros equipamentos pra escola – assim foi com a praça acessível, piso tátil, corrimãos. Também contamos com a parceria das famílias, através de reuniões periódicas de estudo e informação sobre os direitos das pessoas com deficiência, onde buscar auxílio, onde garantir os direitos de seus filhos, muitos dos nossos pais têm utilizado recursos judiciais para garantir profissional de apoio, consultas médicas, acesso a medicamentos, terapias.

CONCLUSÃO

Buscar permanentemente uma educação para todos também implica na constituição de um novo currículo onde todos caibam – participar de todos os espaços de discussão da escola pra intervir na construção cotidiana do projeto político pedagógico da escola, apontar constantemente a existência de outras possibilidades de fazeres pedagógicos, tirar da invisibilidade nossos alunos, destacar suas potencialidades. Estabelecer interlocução com nossos pares para uma gestão de sala de aula que priorize a diferença e garanta que todos aprendam, no seu tempo, o seu

ritmo, conhecimentos possíveis, necessários, nem sempre iguais. Isto é o que fazemos na Sala de Inclusão e Recursos.

REFERÊNCIAS:

ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: Lei Brasileira de Inclusão nº13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília, 2015.
PORTO ALEGRE. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.DIRETORIA PEDAGÓGICA. Diretrizes da Educação Especial, Atribuições da Sala de Inclusão e Recursos . s/d
RESOLUÇÃO 013 de 5 de dezembro de 2013 do Conselho Municipal de Educação (CME), Porto Alegre, 2013.
RODRIGUES, David (organizador). INCLUSÃO E EDUCAÇÃO: doze olhares sobre a educação inclusiva. Summus editorial, SP. 2006

EXPERIÊNCIA INCLUSIVA DE SUCESSO "TRABALHO COLETIVO COMO FATOR DETERMINANTE PARA O PROCESSO EDUCATIVO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA"

Maria das Graças Pereira Feltrin[1]
Marileth Neves da Cruz Berto[2]
Eixo temático: Práticas de Inclusão

Palavras-chave: Inclusão. Escola comum. Trabalho coletivo.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como proposta, relatar a prática e vivência inclusiva numa escola pública da rede regular de ensino do município de Várzea Grande/MT, no intuito de responder as questões particulares dos sentidos, dos motivos, das pretensões, das atitudes, das importâncias e da subjetividade no contexto investigado, de forma a problematizar as práticas voltadas para a inclusão de alunos especiais. Nesse sentido, busca-se responder de forma concisa as seguintes indagações: por que práticas inclusivas no ensino regular não eram comuns antes da implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva? O que motivou a equipe escolar a iniciar o desenvolvimento do Projeto Inclusão 2 anos antes da implantação da política? Que sentidos surgem no contexto escolar que evidenciam o bom desenvolvimento dos alunos inclusos? A necessidade de relatar experiências bem sucedidas no âmbito da educação inclusiva, se dá pelo fato de que atualmente, mesmo com o amparo de inúmeras legislações vigentes determinando a obrigatoriedade de matrícula e permanência de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e com altas habilidades superdotação no ensino regular público e privado, muitas instituições ainda resistem a tais determinações, mesmo sob ciência de sofrerem duras penalidades. Nesse sentido podemos citar a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**, que de acordo com seu Art.8º:

> "Constitui crime punível com reclusão de dois a cinco anos e multa aos gestores que recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer

[1]Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Esporte e Lazer - SMECEL– Várzea Grande - MT. gracinhafeltrin@gmail.com
[2]Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Esporte e Lazer – SMECEL - Várzea Grande - MT. marilethberto@gmail.com

> cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência."

O paradigma educacional numa perspectiva inclusiva desconhecido até pouco tempo, inclusive por muitos educadores, está explícito na Constituição Federal de 1988 que no Art. 206, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino e no Art. 208 garante, como dever do Estado, a oferta do Atendimento Educacional Especializado AEE, preferencialmente na rede regular de ensino. Tal paradigma ganhou reforços com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN/1996, com o decreto 3.956/2001, com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008, com a Resolução nº 02 de 2008 e a nº 04 de 2009 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado.
A pesquisa traz uma abordagem qualitativa descritiva que baseia-se nas narrativas, observações, análises de documentos e entrevistas estruturadas.

CENÁRIO DE PESQUISA: No ano de 2006 a gestão da EMEB supracitada, mesmo ciente de que a instituição não dispunha de adequações arquitetônicas, nem de recursos de acessibilidade, mas sensibilizada com o entusiasmo e anseio do pequeno Pedro (nome fictício) de 07 anos (com deficiência múltipla e cadeirante), resolveu efetuar a matrícula do mesmo no 1º Ano do CBAC (Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã). A partir de então, nasce uma escola inclusiva com apenas recursos humanos. Sandra (nome fictício), professora que aceitou Pedro em sua sala de aula, por 03 anos consecutivos, teve sua trajetória docente transformada. A mesma passou a fazer adequações em seu planejamento de forma que o aluno com deficiência participasse das aulas efetivamente, tendo em vista que os conteúdos são os mesmos para todos os alunos e as atividades e recursos é que se diferenciam. Nesse contexto, até as aulas de recreação e artes, proporcionavam a participação de todos, pois passou a selecionar as brincadeiras e apresentações artísticas cuidadosamente, já que sua maior preocupação era incluir o aluno diferente em toda e qualquer atividade proposta para a turma. Sandra passou a solicitar e ter o apoio de todos os envolvidos no processo como: recurso humano e financeiro para confecção e adequação de materiais pedagógicos, orientações da equipe gestora da Educação Especial do município e da professora itinerante que atuava na escola, dentre outros, fazendo com que o trabalho fluísse positivamente. Sempre que Pedro adentrava a escola, soava gritos eufóricos, enquanto erguia e esticava braços e pernas para expressar tamanha alegria que contagiava a todos. Pedro mal conseguia acreditar que estava frequentando uma escola regular, direito que antes fora lhe negado. Ele era um verdadeiro artista, amava participar de apresentações artísticas dentro e fora da escola, atuando sempre como protagonista. Seu bom desenvolvimento biopsicossocial era visível. Aos poucos foram chegando mais alunos com deficiência, fazendo com que a escola ficasse conhecida na região como uma escola inclusiva. A equipe que já era comprometida, via-se imersa num universo que carecia de mudanças substanciais para atender a diversidade no contexto escolar. Em 2007 para dar suporte à inclusão naquela unidade escolar, o município de Várzea Grande foi contemplado com a criação do Centro de Apoio à Inclusão "João Ribeiro Filho", onde até hoje, atuam profissionais das diferentes áreas: fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos clínicos, professores de Ed. Física adaptada, assistentes sociais, intérpretes de LIBRAS e professor de Braille. Este

marco importante na história da educação de Várzea Grande deu suporte à inclusão de alunos com deficiência em toda rede regular de ensino. Em 2009, a EMEB foi contemplada com uma Sala de Recursos Multifuncional – SRM e a professora Sandra fascinada com a proposta inovadora de trabalho e desafiada a buscar novos conhecimentos, candidatou-se e conquistou a vaga para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, que de acordo como o MEC, 2010, tem como função: identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Em 2010 a EMEB supracitada teve a Experiência Inclusiva "Educação inclusiva na construção de uma escola acolhedora", selecionada no I PRÊMIO EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS – A ESCOLA APRENDENDO COM AS DIFERENÇAS promovido pelo MEC. No mesmo ano a mesma também fora finalista do 1º PRÊMIO ESTADUAL DE GESTÃO ESCOLAR DO ESTADO MATO GROSSO, sendo que mais uma vez o **Trabalho Coletivo** como ponto forte da equipe escolar e o **Projeto Inclusão** foram determinantes para mais uma importante classificação. Em pouco tempo, a EMEB tornara-se referência para muitas escolas regulares, quebrando o paradigma de que a escola não está preparada, deixando claro que o professor e toda equipe escolar aprende na prática; aprende a fazer fazendo. Ainda em 2010 Sandra ingressou no curso de pós-graduação em AEE ofertado gratuitamente pelo MEC e ministrado pela Universidade Federal do Ceará – UFC. A partir daí, passou a priorizar a interlocução com os professores da sala comum, tendo em vista que essa interação é indispensável para assegurar o permanência e a participação autônoma dos alunos com deficiência nas atividades escolares. Como também passou a fazer avaliação e reformulação contínua, das ações em busca de novas estratégias e recursos para o plano de AEE (plano individual). Atualmente a EMEB atende 479 alunos, em dois turnos, nas modalidades de Educação Infantil e ensino fundamental, até o 2º do CBAC. Dentre os alunos atendidos, 15 têm deficiência que compreendem: Deficiência Física, Múltipla, Auditiva, Intelectual e Transtorno do Espectro Autista -TEA.

METODOLOGIA

O relato traz em sua metodologia uma abordagem qualitativa que se utilizou da análise de narrativas, entrevistas estruturadas com alunos, profissionais e pais de alunos com deficiência, das análises dos registros escritos e fotográficos feitos pela escola e mídia, como também de observações no âmbito escolar compreendendo desde metodologias de ensino, momentos de atividades recreativas de algumas turmas, como outros em salas de aula, bem como a interação de alunos inclusos com seus pares, docentes e demais funcionários.

Foram entrevistados: 2 profissionais da gestão escolar, sendo que 1 deles atua na escola desde o início do processo inclusivo e 4 que passaram a atuar depois, dentre eles 2 professores, 1 Técnico de Suporte Administrativo Educacional - TSAE e 1 Técnico de desenvolvimento Educacional Especializado - TDEE, 4 alunos, sendo 2 com deficiência e 2 sem e 2 pais de alunos com deficiência. As perguntas variam de acordo com cada seguimento entrevistado.

Para Coll, Marchesi, Palácios, 2004, a abordagem qualitativa surge no âmbito das escolas inclusivas de modo eminente, como um tipo de pesquisa que busca conhecer a realidade social, cultural, metodológica, de aprendizagem, compreendendo também como se dá as relações sociais entre os discentes e afirma que:

> A pesquisa qualitativa aborda o objeto de estudo de dentro, procurando conhecer a evolução das mudanças educacionais e os fatores que condicionam tais mudanças. Para isso, adota-se estratégias variadas, utilizando diferentes perspectivas, e dota-se a flexibilidade suficiente para modificar as técnicas utilizadas caso a situação exija. A observação e a entrevista são os instrumentos fundamentais utilizados para coletar a informação. (COLL et al., 2004)

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As respostas obtidas através dos questionários e observações, condizem com uma proposta de ensino coerente com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que é pautada no ensino voltado para as diferenças, de acordo com as capacidades e peculiaridades, em que cada aluno é visto como ser único e capaz de aprender.

> Uma das competências previstas para os professores manejarem suas classes é considerar as diferenças individuais dos alunos e suas implicações pedagógicas como a condição indispensável para a elaboração do planejamento e para a implantação de propostas de ensino e de avaliação de aprendizagem, condizentes e responsivas as suas características. [...] Escola é espaço de aprendizagem para todos (MANTOAN e PRIETO, 2006).

A avaliação e ampliação das ações inclusivas no contexto escolar, são proporcionadas através de palestras, reflexões e trocas de experiências no ESPAÇO DE SABERES (formação continuada) da própria escola envolvendo todos os profissionais, na hora atividade dos professores, em rodas de conversa dos encontros quinzenais da professora do AEE e TDEEs (profissionais de apoio conforme NOTA TÉCNICA SEESP/GAB nº 19/2010), como também nas interlocuções entre ela e demais professores, resultando em cosntantes mudanças metodológicas, estratégicas, no planejamento e execução das aulas, sempre com o intuito de oportunizar aprendizagem significativa para todos.

O Projeto Político Pedagógico – PPP, pautado na gestão democrática, definido e eleito pelo coletivo escolar, contempla todo o plano de trabalho e valoriza a escola nas suas diferenças como única, assim como cada aluno. Nesse sentido Ropoli, 2010, p.10 reforça:

> Para atender todos e atender melhor, a escola atual tem de mudar, e a tarefa de mudar a escola exige trabalho em muitas frentes. Cada escola, ao abraçar esse trabalho, terá de encontrar soluções próprias para os seus problemas. As mudanças necessárias não acontecem por acaso e nem por Decreto, mas fazem parte da vontade

> política do coletivo da escola, explicitadas no Projeto Político Pedagógico – PPP e vividas a partir de uma gestão escolar democrática (ROPOLI, 2010).

O fortalecimento da relação família – escola acontece de forma positiva e indispensável, pois são os pais que repassam com maior propriedade, informações imprescindíveis do desenvolvimento da criança como um todo, para que os profissionais identifiquem as necessidades e intervenções necessárias e ao mesmo tempo dêem orientações a família de forma a favorecer o melhor desenvolvimento do aluno.
Apesar de estar inserida num bairro carente e não ter as melhores instalações no que diz respeito ao prédio escolar, o ambiente torna-se propício ao ensino aprendizagem, por ter o recurso humano que sobressai-se em relação ao recurso material/financeiro e o trabalho coletivo como fator determinante para o processo educativo na perspectiva inclusiva.
Como em qualquer instituição de ensino, gestores, profissionais e pais de alunos pontuam algumas necessidades de melhorias, tanto no quesito aprendizagem como em termos de melhorias arquitetônicas. No entanto as avaliações do trabalho pedagógico e estabelecimento de metas são contínuas.
Nesse viés COLL, MARCHESI, PALACIOS e COLS, 2004, nos fazem entender que o Projeto Inclusão de qualquer que seja a unidade escolar, não pode ser de um professor isolado ou somente da equipe pedagógica, mas sim de toda equipe escolar de forma partilhada.
Evidencia-se que a escola em estudo, cumpre com seu objetivo primordial que é garantir o acesso de todos os alunos ao ensino regular, combatendo situações de exclusão escolar não só das crianças com deficiência, como também das que vivem em situação de vulnerabilidade e em desvantagem social, das superdotadas e das que apresentam diferenças linguísticas, étnicas e/ou culturais.

CONCLUSÃO

Esse estudo provoca uma reflexão no sentido de que não basta criar leis que determinem o que compete a escola regular inclusiva, mas sobretudo acerca da necessidade de criação, implementação e fortalecimento de políticas públicas através do envolvimento da comunidade escolar nas questões inclusivas, investimentos financeiros e acompanhamento efetivo por parte das entidades governamentais.
A Política de Educação Nacional configura-se numa proposta que contempla formas de compreensão e organização dos processos pedagógicos da sala de aula comum, sob um olhar para as diferenças e foi nessa perspectiva que a equipe da EMEB Antônio Joaquim de Arruda se propôs a enfrentar o desafio de incluir alunos diferentes nas suas classes, 2 anos antes, da publicação da referida política.
Para que a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares, aconteça de forma coerente e efetiva, é preciso que os professores assumam as diferenças na sala de aula, criem expectativas positivas quanto à aprendizagem desses alunos, mudem suas práticas pedagógicas, criem redes de apoios e tornem a aprendizagem mais significativa para todos. Essas práticas desenvolvidas no contexto escolar evidenciam o desenvolvimento dos alunos inclusos perceptível na ampliação da capacidade de

linguagem, interação social, cognição, entre outros aspectos observados ao longo das constantes avalições.

Compreende-se que tais práticas de inclusão não eram comuns antes da implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, por falta de conhecimento, sensibilidade e coragem de encarar o novo, o diferente, sendo mais fácil dá a velha desculpa de que "a escola não está preparada". Para que casos de exclusão escolar deixem de acontecer, é imprescindível que a equipe escolar entenda que se deve receber os alunos diferentes nas escolas regulares, não por piedade ou dó, mas por direito constitucional, uma vez que o ensino regular é direito de todos. Portanto faz-se necessário a adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Congresso Nacional- **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**, Brasília:2015.

BRASIL**,** Ministério da Educação. SEEP. **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** / Brasília: 2010.

COLL,César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento Psicológico e Educação.** Porto Alegre, Armed, 2ª ed, 2004.

MANTOAN**,** Maria Teresa Eglér Mantoan, PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. P.103.

ROPOLI, Edilene Aparecida...[et.al.]. **A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva Escolar: A Escola Comum Inclusiva.** Brasília, MEC, 2010.

ADAPTAÇÃO CURRICULAR: UM DESAFIO ESCOLAR

Maria Helena Ramis
Colégio Santa Teresa de Jesus
Atendimento Educacional Especializado

EDUCAÇÃO. INCLUSÃO. ESCOLA. CURRÍCULO. ADAPTAÇÃO.

INTRODUÇÃO:

A Adaptação Curricular é um tema que mobiliza as instituições de ensino e seus educadores. A diversidade vem tomando conta das escolas, exigindo mudanças no cotidiano escolar. O que fazer? Como fazer? Essas são questões que vêm preenchendo os espaços de reuniões e formações das escolas em busca da qualificação do ensino voltado para todos. Adaptações curriculares de grande porte já são uma realidade e também é real o interesse dos educadores em fazer valer um trabalho pedagógico que atenda às demandas de todos os estudantes. O AEE passa a ser mais um serviço nas escolas que vem atender essa demanda, buscando contribuir para o re-pensar de questões ligadas à inclusão e de sua prática efetiva em classes de ensino regular, identificando os problemas e as possíveis soluções para possibilitar a prática da Educação Inclusiva. Cada indivíduo é único e precisa ser contemplado com um espaço de aprendizagem prazeroso, criativo e eficaz. Esse certamente é o caminho de uma jornada que fará da escola um lugar legalmente e socialmente justo.

METODOLOGIA

Muitas vezes quando se pensa em currículo logo vem a ideia de uma listagem de conteúdos. Mas não é só isso. O currículo é ativo e intencional, indicando o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e o que, como e quando avaliar.

Na Educação Inclusiva, o processo de aprendizagem precisa de ajustes. Esses só podem ser feitos a partir de um currículo aberto e flexível, com a plasticidade necessária para que a escola possa compor seu próprio projeto e cada professor produzir o seu planejamento a partir do conhecimento dos seus alunos, partindo para a preparação das adaptações necessárias para atender os estudantes com NEEs. Essas adaptações poderão ser acessíveis para todos os estudantes, mas poderão ser significativas ou não para aqueles para as quais elas foram personalizadamente pensadas.

Assim, para se pensar em planejamento para estudantes de Inclusão e no currículo, podemos nos reportar às ideias de Brennan (1990), que divide a aprendizagem em: funcional e contextual.

A aprendizagem funcional está relacionada a um conhecimento minucioso, envolvendo habilidades como: exatidão, permanência, integração e generalização. Já, a aprendizagem contextual envolve consciência e familiaridade, chegando ao reconhecimento, apreciação e associação.

Assim, um currículo adaptado deve ser significativo, sustentar-se nos saberes prévios do estudante, precisa ser aplicável para além dos “muros da escola” e proporcionar a possibilidade de construir novas aprendizagens.

O primeiro ponto em que o professor deve se debruçar é a elaboração do Plano de Ensino, que precisa considerar a diversidade do seu grupo, estando atento a cinco fatores: organização do espaço da sala de aula; seleção, adaptação e a utilização de equipamentos e mobiliário; planejamento de estratégias de ensino a partir dos objetivos traçados e conteúdos abordados; pluralidade metodológica para o ensino e para a avaliação; e flexibilização da temporalidade.

Ajustes no espaço da sala de aula, promovendo mudanças temporárias na composição das classes (duplas, trios) contribuem para a socialização e facilitam a locomoção. A organização em pequenos grupos estimula a cooperação e a comunicação entre os estudantes, o que é interessante para um aluno com NEEs.

Na adaptação dos objetivos, cabe ao professor fazer ajustes, entendendo o grau de relevância dos mesmos para o desenvolvimento e a aprendizagem, partindo da análise do conhecimento prévio por parte do aluno.

Os conteúdos a serem trabalhados partem dos objetivos traçados no Plano de Ensino. Nele haverá a priorização, reformulação da sequência, e até eliminação daqueles considerados secundários, sempre em função das necessidades educacionais presentes.

Adaptar o método de ensino é entender que cada um tem um jeito diferente de aprender. Na tarefa de ensinar, o professor buscará estratégias diferentes, atendendo as características e necessidades peculiares. Nesse contexto, de acordo com Marchesi e Martin (1995), os alunos sem deficiência também se beneficiam porque passam a receber metodologias de ensino diversificadas e individualizadas e a dispor de mais recursos.

Os recursos didáticos visam auxiliar o estudante a realizar suas aprendizagens mais eficientemente, constituindo-se num meio para facilitar, incentivar ou possibilitar o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o professor precisa pensar nos recursos didáticos, buscando ser criativo na produção dos mesmos e/ou solicitá-los à instituição quando necessário. Segundo KLEINA (2012), o uso de recursos didáticos implica uma escolha mais criteriosa, já que eles deverão estar adequados tanto aos objetivos, aos conteúdos e ao grau de desenvolvimento dos alunos.

A avaliação precisa ser um processo contínuo e permanente, analisando as variáveis que interferem no processo de ensino-aprendizagem, identificando potencialidades e dificuldades. Os instrumentos precisam ser diversos, adaptando diferentes estilos e possibilidades de expressão, e precisam ser motivo de análise dos fatores que geram sucesso ou dificuldade na aprendizagem.

O tempo de trabalho também precisa ser observado no dia-a-dia na sala de aula, na realização das atividades e nas tarefas avaliativas. É tarefa do professor organizar o tempo das atividades, ampliando-o ou diminuindo-o.

As Adaptações Curriculares precisam estar em constante observação, reflexão, ação e revisão, uma vez que não podem deixar de atender as necessidades nem esgotar as possibilidades.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dentro desse contexto, o professor do AEE chega nas escolas com a missão de dar respostas às angústias dos professores diante da Inclusão. Pouco a pouco esse mito se dissolve. Sua presença no espaço escolar, sua atuação junto aos estudantes e sua parceria com os demais professores passam a contribuir para a reflexão: se cada estudante tem as suas peculiaridades específicas e especiais, e essas precisam ser atendidas, cabe à escola fazer ajustes e adaptações curriculares, a fim de garantir a todos os estudantes as condições que lhes são necessárias para acessar o conhecimento. Assim, eles devem partir de um planejamento com objetivos que revelem desafios reais e que possam ser atingidos com o uso de metodologias diferenciadas, explorando recursos diversos. As atividades devem permitir que formas diferentes de expressão possam acontecer. E, a avaliação deve ter um olhar focado nos avanços. Não é um trabalho fácil, ele demanda, além de muito tempo, um estudo caso a caso.

CONCLUSÃO:

A sala de aula é o lugar onde as diferenças são reveladas e exploradas, não precisam ser mascaradas.

É na reflexão do Projeto Político Pedagógico e sua revisão que cada instituição de ensino pode fazer valer a Inclusão.

O AEE é o mediador do processo de inclusão escolar.

REFERÊNCIAS:

KLEINA, Claudio. **Tecnologia Assistiva em Educação Especial e Educação Inlcusva**. Curitiba: Intersaberes, 2012

MARCHESI, A; MARTÍN, E. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

PÁEZ, Stella Caniza de. A diversidade como valor. **Revista de Educação**: Inclusão, Porto Alegre, ano V, N 07, p 14-20, outubro / 2003

FLEXIBILIZAÇÃO NO CURRÍCULO

Maria Helena Valente Ramis [1]
Colégio Santa Teresa de Jesus
Práticas de Inclusão

Currículo. Adaptação. Flexibilidade

INTRODUÇÃO:

Segundo Stainback (1999) "a educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos".

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases, número 9394, de 20/12/1996, coloca como proposta a inclusão de alunos com necessidades especiais em classes regulares. Essa questão normativa vem gerando mudanças no modelo educacional brasileiro, visto que as escolas e os professores, buscando contemplá-la, vêm se deparando com aspectos cognitivos e sócio-afetivos que a inclusão impõe. Isso vem gerando uma inquietação nos diferentes espaços das instituições de ensino que buscam estratégias que possam assegurar a todos os estudantes uma aprendizagem efetiva. É necessário planejar propostas que contemplem as diferenças.

Nesse momento, a figura do professor do AEE (Atendimento Educacional Especializado) aparece como um mediador das relações que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Suas intervenções, tanto no atendimento na Sala de Recursos como nos encontros com os educadores, buscam contribuir para o re-pensar de questões ligadas à inclusão e de sua prática efetiva em classes de ensino regular, levando em conta o perfil de cada estudante.

METODOLOGIA

O espaço escolar precisa promover situações em que todos os estudantes possam expor ideias e opiniões. Mantoan ressalta que "...a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiências e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.".

[1] Colégio Santa Teresa de Jesus – leninharamis@yahoo.com.br

Pensando assim, e diante do desafio de apoiar um estudante com TEA, que tinha como tarefa produzir um trabalho sobre a violência, foi necessário encontrar um caminho para que essa produção não reproduzisse simplesmente textos da internet, mas sim o seu pensamento diante de um tema atual e bastante polêmico. Partindo do perfil do estudante: falante, memória privilegiada e dificuldades em organizar suas ideias oralmente e por escrito, buscamos uma estratégia que o fizesse desenvolver o tema. Segundo Beyer (2013), a adaptação curricular requer mais criatividade do professor, já que é sua tarefa ajustar as atividades escolares às especificidades de todos os estudantes, mas especialmente dos alunos com necessidades especiais. Pensando nisso e usando o roteiro indicado pelo professor, realizamos uma entrevista gravada com o estudante, que pôde expor suas ideias e opiniões sobre o assunto. Essa gravação foi ouvida e serviu de parâmetro para o registro escrito. Nesse momento foi possível limpar as repetições características de sua fala e explorar questões ligadas à sequência básica de um texto e à gramática. Imagens foram colhidas na internet para ilustrar o texto final. O trabalho não seguiu as regras formais de apresentação (normas da ABNT), mas garantiu autoria e originalidade na exposição do tema.

RESULTADOS

A VIOLÊNCIA

As pessoas estão cada vez mais de mau humor por causa dos problemas que estão enfrentando.

Tem pessoas que “pegam pesado” e fica difícil de conviver.

Isso não pode acontecer!

A vida está difícil para todo mundo. A crise destruiu os planos de todo mundo. Não tem emprego.

Há perigo de assaltos. Tem pessoas pegando comida no lixo.

O que podemos fazer?

O mundo melhor começa pelo respeito ao próximo. Todo mundo merece respeito.

Temos que nos preparar. Tempos difíceis nos aguardam!

É importante as pessoas se unirem!

Fonte: Texto elaborado pelo estudante

Esse trabalho foi motivo de estudo e discussão no grupo de professores da instituição. Diante disso, pode-se perceber que adaptações no currículo passam por

novas estratégias e flexibilidade, permitindo que o espaço escolar possa ser democrático e acolhedor.

CONCLUSÃO:

Para que a inclusão seja eficaz é importante promover propostas abertas, utilizando estratégias e recursos que permitam que os estudantes possam expor suas ideias com clareza e criatividade.

Garantir a autoria e originalidade na apresentação de trabalhos qualifica o processo pedagógico, tanto do ponto de vista do estudante, que vê valorizada a sua expressão, como do educador, que diante da produção do aluno, será capaz de fazer intervenções mais efetivas no processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais e a atuação do professor do AEE nos diferentes espaços da escola favorecem o processo de Inclusão.

REFERÊNCIAS:

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre, Mediação, 2013

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

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999

O AEE NO CONTEXTO ESCOLAR

Maria Salete Silveira Farias[1]
Francine Carvalho Madruga[2]
Ingrid da Silva Torma[3]
Mara Rubia Pinheirua[4]
Eixo temático: Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Público-Alvo. Contexto Escolar. Legislação.

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo se manteve o entendimento de que a educação especial, de forma paralela à educação comum, seria o atendimento apropriado para os alunos com deficiência. Hoje, rumamos à inclusão com a garantia da matrícula de todos os alunos na rede regular de ensino e dos recursos de apoio, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Enfatizando que o AEE não é substitutivo ao ensino comum, e sim complementar e/ou suplementar, atendimento este que perpassa todos os níveis, modalidades e etapas do ensino, assim como, apoia o professor da sala comum no processo de inclusão.

Estamos caminhando na construção de um sistema inclusivo, transformando políticas e práticas educacionais para assegurar o acesso à educação, de forma que, todos aprendam com condições de equidade e com qualidade.

O presente estudo tem como objetivo principal fazer uma reflexão sobre o papel do AEE na escola, colocando quem são os alunos atendidos/encaminhados e qual sua função nos espaços escolares, considerando a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A partir desse cenário, qual é o papel do AEE no contexto escolar?

METODOLOGIA

O presente relato, tem caráter descritivo documental, pois, segundo Gil (2008), este tipo de pesquisa apresenta uma dada realidade, a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos. Para tanto, na construção deste estudo, foram analisadas as legislações referentes ao tema.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A luta pela inclusão não é recente, durante muito tempo, discuti-se sobre a educação especial no contexto educacional. Desta forma, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) tem sustentado novas discussões e trajetórias da educação especial quanto a sua implementação, organização e definição do público-alvo.

1 SMED/Bagé. E-mail: m_sfarias@hotmail.com
2 SMED/Bagé. E-mail: fran.pim@gmail.com
3 SMED/Bagé. E-mail: ingriddasilvatorma@gmail.com
4 SMED/Bagé. E-mail: rubiadjg@yahoo.com.br

Pensar sobre quem são os alunos do AEE, leva a refletir sobre o espaço que os acolhe com o propósito de criar condições de permanência desses alunos no contexto escolar. O documento "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" apresenta as diretrizes para a educação especial, implementação e funcionamento do AEE e firma quem são os alunos da "educação especial".

Destacamos a Constituição Federal, que estabelece, no artigo 205, o direito de todos à educação (BRASIL, 1988), referendado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 58 (BRASIL, 1996), pelo Plano Nacional de Educação, na meta 4 (BRASIL, 2014), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, no artigo 53 (BRASIL, 1990), e pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência teve como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, onde estabelece que o direito à educação será assegurado em todos os níveis e ao longo de toda a vida (ONU, 2008). Internacionalmente, ainda temos importantes contribuições da Declaração de Salamanca (ONU, 1994) que define os princípios e práticas da educação inclusiva e da Convenção de Guatemala (ONU, 2001) que esclarece a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência.

O conceito de "necessidades educacionais especiais" englobou alunos sem deficiências, mas que apresentavam necessidades educacionais especiais em seus processos de escolarização. Tal entendimento ampliou significativamente a quantidade de alunos da educação especial. Então, surge a necessidade de refletir sobre "o público-alvo da educação especial". Assim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), descreve os sujeitos público-alvo da educação especial e do AEE: alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento (abrange nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil) e alunos com altas habilidades/superdotação.

Muitos alunos atendidos pelo AEE não tem diagnóstico clínico, devido à muitos fatores. Contudo, o laudo médico (diagnóstico clínico) do aluno com deficiência, não é imprescindível. O professor tem propriedade para realizar o diagnóstico pedagógico, e assim levantar os conhecimentos prévios, compreendendo e considerando o "ponto de partida" de cada um, para a partir daí adequar seu planejamento. É necessário ter o entendimento que independente de ter laudo ou não, do aluno ter deficiência ou não, todos devem ser atendidos nas suas especificidades e ter suas necessidades educacionais atendidas.

Obviamente, quando há suspeita de alguma deficiência ou necessidade, a escola deve encaminhar o aluno para avaliação, orientando a família sobre a importância de atender a essa solicitação, a fim de não negligenciar o direito de laudo, que irá lhe garantir direitos.

Nem todo o aluno com deficiência necessita ser atendido no espaço físico da sala de recursos multifuncionais, um exemplo são os alunos da Educação Infantil, onde o professor atua de forma colaborativa nos diferentes ambientes frequentados pelo aluno, no contexto da instituição educacional.

O AEE é um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (MEC, 2008).

A atuação do professor do AEE é articulada e colaborativa com o ensino comum, atendendo as necessidades dos alunos público-alvo, visando o acesso e atendimento ao aluno, possibilitando seu desenvolvimento. O atendimento é ofertado no contraturno

em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos/pedagógicos para acessibilidade.

É imprescindível que as diversas redes de ensino, através de suas mantenedoras, e instituições educacionais desenvolvam ações de formação continuada com o intuito de qualificar o trabalho dos professores que atuam no AEE, assim como dos professores que atuam na sala comum e equipe diretiva das instituições de ensino.

CONCLUSÃO

O AEE, como serviço da educação especial, tem dado novos desdobramentos e sentidos relacionados à sua prática no contexto escolar, dando condições para o sucesso da inclusão, pois é importante meio de acesso à aprendizagem com qualidade aos alunos com deficiência. Nesta perspectiva, seu papel precisa ser compreendido com clareza por todos os atores da escola, pois o aluno com deficiência não é, somente, do professor do AEE, ele, assim como todo aluno, é aluno da escola, é compromisso da escola.

O processo de ensino e aprendizagem inclusivo envolve, certamente, algo a mais que a adequação de recursos e conteúdos, envolve afetividade, amor e crença no poder transformador da educação, onde todos possam ser vistos em sua individualidade na coletividade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 05 de outubro de 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8069, 13 de julho de1990.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Lei Nº 13.146 de 06 de julho de 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024.** INEP. Brasília, DF: Inep, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2008.

MEC. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.** Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008.

MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008

ONU. **Convenção de Guatemala.** 2001.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** 2008.

ONU. **Declaração de Salamanca.** 1994.

A EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Mariana Afonso Ost[5]
Gabriel Silveira Pereira[6]
Paola Cardoso Purin[7]
Marcelo Vianna4
Milene Araújo Vitorino5

Eixo temático: Práticas de Inclusão

Palavras-chave: Educação Física. Relato de experiência. Inclusão. Deficiência Visual.

INTRODUÇÃO:

Estudos sobre a educação inclusiva estão cada vez mais frequentes no meio acadêmico, assim como os debates e reflexões acerca do tema vem sendo recorrentes no âmbito escolar. No entanto, apesar dos avanços no campo teórico, o processo de educação inclusiva ainda parece imerso em dúvidas, revelando-se um terreno pouco sólido, visto que os respaldos teóricos ainda são insuficientes para efetivar e garantir que as práticas pedagógicas de inclusão sejam frequentes no ambiente escolar. Neste contexto, a Educação Física (EF) revela-se enquanto componente curricular, com semelhante fragilidade, tendo em vista as incertezas que permeiam o trabalho com estudantes com necessidades educacionais específicas, mesmo reconhecendo o papel fundamental da disciplina na trajetória escolar deste estudante (RODRIGUES, 2003).

Partindo das concepções de Silva (2011, p. 120), faz-se necessário evidenciar que "a escola inclusiva constrói-se. Depende de enquadramento legislativo que lhe dá suporte, mas só se consolida com a prática dos atores que a implementam [...]". Com isso, justifica-se a promoção de práticas nas quais os diferentes atores que compõem a instituição escolar possam, de forma articulada, promover espaços inclusivos, acolhedores e de integração.

Um dos fatores que podem dificultar a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física é o caráter esportivo e competitivo que é frequentemente atribuído ao componente curricular. A cultura desportiva e competitiva traz um obstáculo adicional à inclusão dos estudantes, gerando um distanciamento destes com o componente curricular, que acaba reforçando estereótipos de menos capazes para um bom desempenho numa competição.

[5] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS *Campus* Osório – mariana.ost@osorio.ifrs.edu.br.
[6] IFRS *Campus* Osório – pereirasgabriel@hotmail.com.
[7] IFRS *Campus* Osório – paola.purin@osorio.ifrs.edu.br.
[4] IFRS *Campus* Osório – marcelo.vianna@osorio.ifrs.edu.br.
[5] IFRS *Campus* Osório – mileneavitonio@gmail.com

Sabe-se que um dos principais objetivos da EF na escola é estudar, vivenciar e compreender as diferentes manifestações da cultura corporal de movimento: esportes, jogos, ginásticas, atletismo, lutas e dança e ainda capacitar o estudante a intervir socialmente de forma prática, autônoma, reflexiva, crítica e criativa sobre os aspectos relativos à cultura corporal de movimento humano.

Assim, este trabalho tem como objetivo relatar uma experiência didática no componente curricular Educação Física no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio do *campus* Osório do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como um relato de experiência de prática docente no componente curricular Educação Física. As aulas que geraram este relato foram desenvolvidas no ano de 2018, em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio Integrado. A experiência envolveu um estudante com deficiência visual que perdeu a visão no início da sua adolescência.

Antes de planejar as adaptações curriculares para o estudante, foi necessário coletar informações prévias com a equipe pedagógica. Além disso, nas primeiras aulas, realizou-se uma avaliação diagnóstica, procurando obter informações sobre a vida anterior deste estudante. Se faz necessário que se conheça e se leve em consideração o ponto de partida do estudante, sendo necessário de fato conhecê-lo. Assim, procurou-se investigar sobre as experiências anteriores de atividade física e ou exercício físico do estudante, podendo ser observado que o estudante detinha uma memória visual ainda ativa, apesar de sua condição atual. Por isso, a importância de compreender também como se dava a participação e envolvimento do estudante nas aulas de EF durante o Ensino Fundamental.

No que se refere às aulas, adaptações curriculares foram fundamentais para o êxito do estudante nas práticas propostas no componente. Destaca-se que, entre as práticas utilizadas, a audiodescrição prévia dos espaços, dos materiais a serem utilizados, bem como a disponibilização de materiais teóricos com antecedência, também contribuíram para o desenvolvimento das aulas.

Por se tratar de deficiência visual, as aulas práticas foram conduzidas a partir da utilização máxima de estímulos sonoros e táteis, de modo que o estudante, bem como sua turma, pudessem experienciar diferentes vivências, ampliando suas perspectivas e formas de perceber a atuação do componente EF.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dentre os conteúdos desenvolvidos, evidencia-se que algumas atividades relacionadas a dança, mesmo sendo em princípio as mais difíceis de ser adaptadas, podem ser consideradas as que obtiveram maior êxito, tendo em vista a superação do estudante bem como da docente. Para além da dança, práticas voltadas à ginástica, corridas e circuitos, mostraram-se também bastante efetivas, pois as adaptações estavam muito mais relacionadas ao olhar do docente frente as possíveis dificuldades a serem encontradas, o que necessariamente a uma mudança metodológico em relação aos demais.

Em relação aos conteúdos programáticos previstos para serem executados no 1º do ensino médio, por conta da presença deste estudante oportunizou-se ainda a inclusão de estudos e práticas de esportes paralímpicos, a exemplo do Golbol, que é uma modalidade criada para deficientes visuais, e que, em específico, no componente possibilitou que o estudante fosse protagonista das atividades relacionadas ao conteúdo.

Segundo Alves e Duarte (2005) um obstáculo encontrado para a inclusão do aluno cego ou com baixa visão é o ritmo adotado pelo professor para a progressão curricular. Nesse caso, dependendo de fatores como a atividade proposta e as características individuais do aluno, os deficientes visuais necessitam de maior tempo, de explicações específicas, de demonstrações, de auxílio de guias, além de respostas quanto ao desempenho alcançado.

Entretanto, foi possível perceber que para que ocorresse a participação ativa deste estudante com deficiência visual sem enfatizar a sua "diferença", foi necessário que a metodologia e o ritmo da aula fosse dado de acordo com a turma, buscando fazer as adaptações de atividades necessárias, dando constante "feedback" das suas ações, mas também não colocando-o no centro da aula e sim com mais um estudante em processo de desenvolvimento no grupo. Cabe evidenciar que, a turma em questão, apresentou grande evolução no processo de aprendizagem, obtendo imenso ganho em compartilhar do ambiente enriquecedor proporcionado pelo fato de conviver com o estudante.

Costa e Sousa (2004) afirmam que é preciso romper com a atual organicidade escolar, buscar novos princípios filosóficos como diretriz para a educação/educação física. Eles possibilitam compreender que os homens são diferentes e é na diferença que ocorre a compreensão dos seus limites e possibilidades. Ainda, nos trazem a luz de que é preciso redimensionar o tempo e o espaço do trabalho escolar, flexibilizar os conteúdos rompendo com a compartimentalização dos saberes, e ainda aprender a lidar com o uno e o diverso simultaneamente, que é, no nosso entendimento, o grande desafio para a educação/educação física neste século XXI.

CONCLUSÃO:

Compreende-se a educação inclusiva, como uma questão de direito, de cidadania, e corrobora-se com Sanches (2011) ao afirmar ser uma caminhada que ainda mal começou e que evoluirá, num sentido ou no outro, de acordo com o sentido do nosso investimento, ninguém ficando de fora. Assim, a presente experiência reflete especificamente a individualidade de cada caso, não podendo ser generalizado para outros contextos, porém sugere que existem possibilidades de práticas pedagógicas em educação física para proporcionar a inclusão do estudante com deficiência visual, reconhecendo suas especificidades e compreendendo o sujeito como único e capaz.

Cabe destacar que houve práticas nas quais que não obtivemos pleno êxito, principalmente às relacionadas com bola no espaço aéreo como voleibol.

Por fim, enfatiza-se que a educação física na perspectiva da inclusão deve recusar a segregação e contribuir para que o estudante se sinta parte do todo, valorizando sua cultura corporal de movimento e estimulando-o a ir além, evitando que suas "dificuldades" sejam evidenciadas, mas também que não seja menosprezado o seu potencial de desenvolvimento físico, motor, cognitivo e social.

E, assim como Sanches (2011), acredita-se que “mudar é possível, derrubar pré-conceitos e crenças também, mas é preciso lutar contra a corrente, com os inconvenientes que isso acarreta. Fazer da escola local de sucesso para todos vai continuar a ser a utopia que nos vai conduzir e guiar nesta caminhada”.

REFERÊNCIAS:

ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A inclusão do deficiente visual nas aulas de **educação física escolar**: impedimentos e oportunidades. **Revista da Educação Física da UEM.** Maringá, v. 27, n. 2, p. 231-237, 2005.

COSTA, A. M.; SOUSA, S. B. Educação física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 27-42, 2004.

RODRIGUES, D. A Educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá, v.14, n.1, p.67-73, 2003.

SANCHES, Isabel. From “learning how to” do to “learning by doing”: the practices of inclusive education, at school.**Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 19,p. 135-156, 2011.Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000300009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 03 set. 2019.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Educação Inclusiva: um novo paradigma de Escola.**Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 19, p. 119-134, 2011. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S164572502011000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 03 set. 2019.

CRIANÇAS COM TEA NA CLÍNICA PSICANALÍTICA

[1]LOPES, Mariana Barboza
[2]BITENCOURTE, Andreia Domingues
[3]OSÓRIO, Isadora Langlois Massaro
[4]SCARANO, Renan Costa Valle
[5]RODRIGUEZ, Rita de Cássia Morem Cóssio
[6]GAYER, Verônica Porto
Eixo temático: Intervenções com pessoas com TEA

Palavras-chave: Autismo. Psicanálise. Subjetividade.

INTRODUÇÃO:

Com o avanço da ciência em relação a constituição neurológica e às bases biológicas do autismo, desenvolvendo tanto medicamentos capazes de amenizar os distúrbios relacionados, bem como tratamentos focados na estimulação de déficits, embora importantes e necessários, por vezes fez com que deixássemos de lado as questões relacionais e a escuta do sofrimento desses sujeitos, silenciando-os e desconsiderando sua subjetividade (MARFINATI; ABRÃO, 2018; GUELLER, 2014).

Neste contexto, as crianças são reduzidas a um olhar mais objetivo, relacionado ao padrão comportamental esperado, focado nos déficits e não no sujeito. (ROSI; LUCERO, 2018), que passa a ser submetido a grandes estímulos para que alcance a normalidade esperada e onde a relação com os outros do seu entorno torna-se secundária.

Entretanto, analisa-se que o sofrimento psíquico vai muito além de seus déficits, visto que com os diagnósticos, sobrecai sobre esta criança a angústia e preocupação daqueles que o cuidam e sua subjetividade sofre inúmeros atravessamentos gerados pelos outros significantes, que influenciarão na sua forma de lidar e reagir a determinadas situações (GUELLER, 2014; ROSI; LUCERO, 2018).

O campo psicanalítico surge nesse contexto para dar espaço à subjetividade e ao sofrimento dessas crianças, permitindo que se constituam enquanto sujeitos e desenvolvam formas de relação com o outro. Visto que, de acordo com Gueller (2014), é através da interação com os outros significativos na vida da criança que sua subjetividade se constitui (TAVARES, 2016).

Diante do exposto, esse trabalho busca abordar a perspectiva apresentada pela clínica psicanalítica para crianças autistas e seus pais, demonstrando sua relevância dentro dos serviços multidisciplinares dos quais necessitam, bem como o olhar que possibilita.

---

[1]UFPEL - marianabarbozalopes@hotmail.com
[2]UFPEL - deiabitencourte@gmail.com
[3]UFPEL - isadoramassaro98@gmail.com
[4]UFPEL - renancostavalle@gmail.com

[5]UFPEL - rita.cossio@gmail.com
[6]UFPEL - veve_artes@hotmail.com

METODOLOGIA

A pesquisa, de caráter bibliográfica, foi realizada através da busca de publicações relacionadas a partir dos termos “autismo” e “psicanálise” nas plataformas Pepsic, CAPES e Google Acadêmico, filtrando os materiais publicados de 2014 a 2019. Foram obtidos 125 resultados e após leitura de seus resumos, selecionados 9 trabalhos para leitura e construção desse estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a psicanálise, a subjetividade se constitui através da interação com os outros significativos na vida da criança, portanto, é indispensável incluir os pais ou responsáveis no tratamento psicoterapêutico. (GUELLER, 2014). Os pais, através da história da criança, de suas marcas, são capazes de nos indicar o caminho a seguir em cada caso, caminho que será construído entre o profissional, a família e a criança (ROSI; LUCERO, 2018). Por isso, no primeiro momento é fundamental que consigamos estabelecer um vínculo com as famílias, mostrando que o objetivo é acolhê-los e que não serão acusados, nem culpabilizados, mas apoiados e compreendidos. Centrar-se na família não desconsidera a criança, nem profissionais e escolas, mas percebe a circularidade destes atores e a compreensão sistêmica dos funcionamentos.

Além do mais, os pais são as melhores fontes de informação sobre as crianças, pois são quem melhor as conhece e pode indicar suas particularidades, suas demandas. É através dos pais que será possível encontrar janelas pulsionais para chegar mais perto desses indivíduos e experimentar jogos e outras fontes de prazer que sejam capazes de criar marcas psíquicas e estimular a criação de vínculos com outros (GUELLER, 2014).

Esses pais já passaram por diversos profissionais, já ouviram diversas visões a respeito da situação de seu filho, na maioria negativa, também já pesquisaram tudo que podiam e vivem um processo de luto do filho idealizado, definido por Alves (2012), como:

> “Quando um filho nasce, a primeira coisa que os pais conferem é se a criança é perfeita” e, nesse caso, ficam aliviados e comemoram. Caso contrário, há a morte do filho idealizado, e tal constatação gera profunda tristeza, medo do futuro, frustração e vergonha. É preciso vivenciar o processo de luto pelo filho que foi idealizado, para que seja possível estabelecer um vínculo de amor e cuidado com o filho que nasceu” (ALVES, 2012, p.90).

Por isso, o ideal é que deixemos o espaço aberto para que se conectem consigo mesmos e tragam àquilo que está lhes causando sofrimento.

Além disso, os pais podem enfrentar algum processo de angústia em relação aos saberes tradicionais da psicanálise, os quais receberam críticas pela culpabilização da figura materna no quadro de autismo. É possível afirmar o avanço da psicanálise nesse aspecto, nos primórdios as experiências clínicas eram limitadas e equívocos foram cometidos. Na contemporaneidade, admite-se a interferência de circunstâncias que estão muito além do investimento dos cuidadores sobre a criança (RODRIGUES,

2017). Além do mais, vários ajustes são feitos à clínica tradicional, para adaptá-la às especificidades desses casos e torná-la efetiva (GUELLER, 2014).

O trabalho psicoterapêutico deve ir além dos déficits já tão explorados nessas crianças e focar na sua subjetividade e no sofrimento que possam estar experienciando devido à grande cobrança que sofrem para alcançarem a normalidade esperada. É importante criar um espaço para que sua subjetividade se desenvolva e encontre seu lugar e para que ela estabeleça formas saudáveis de se relacionar com o outro.

A comunicação entre criança e terapeutas, professores e entorno, se dá através do brincar, meio através do qual ela expressa seus desejos, fantasias, medos e projeções. Também é dessa forma que a criança pode viver de forma ativa as situações do cotidiano que foram vividas passivamente. A constituição do sujeito é um dos objetivos do processo terapêutico com crianças, sobretudo no TEA, onde há uma maior dificuldade de separação do outro, de construção da própria subjetividade (TAVARES, 2016).

Portanto, um trabalho multidisciplinar, que envolva também estímulos desenvolvimentais pode ser considerado ideal, mas sempre considerando a subjetividade da criança, a família, seus ambientes naturais, desejos, vivências, que demarcam a singularidade.

Entender a criança por detrás do diagnóstico, percebê-la como sujeito-criança, sem vê-la somente a partir do transtorno, apoiar famílias, professores, analisando de forma sistêmica, contextualizada, colaborativa, certamente fará diferença em seu desenvolvimento, autonomia, cidadania e identidade.

CONCLUSÃO

Na busca de resultados para aliviar as angústias causadas pelos modos de expressão da subjetividade autista, o sujeito ali implicado é silenciado e pouco investido nas relações, o que agrava seu sofrimento e provoca seu isolamento. O "ser autista" prepondera sobre o "ser criança", "ser sujeito singular", compondo terapêuticas normalizantes e padronizadoras.

Superar estas lógicas, sem desconsiderar todos os demais avanços que a ciência tem oportunizado, nem buscar saberes baseados em "achismos", mas estabelecer uma leitura do sujeito, da família, da escola, do contexto, para pensar quais possibilidades terapêuticas e de intervenção podem para ele se colocar. Sendo um e não todos, podemos perceber as individualidades imbricadas nas construções de suas identidades, subjetividades, aprendizagens e relações.

E, neste sentido, a clínica psicanalítica contribui de forma significativa na leitura dos conteúdos, das entrelinhas, das interfaces, das relações, na perspectiva que esses indivíduos, crianças e famílias, se tornem sujeitos de sua história e encontrem espaços para serem únicos, singulares, respeitados, considerados como tal, para além da nomeação de ser autista e dos estigmas que podem daí advir.

REFERÊNCIAS

ALVES, Elaine. **A morte do filho idealizado**. O Mundo da Saúde. São Paulo, 2012, 36 (1) 90-97. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/artigos/mundo_saude/morte_filho_idealizado.pdf>. Acesso em: 01 de setembro de 2019.

GUELLER, Adela. **Resenha Atendimento psicanalítico do autismo**. Série Prática Clínica, JORNAL de PSICANÁLISE 47 (86), 319-323, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid =S0103-58352014000100024>. Acesso em: 13 de maio de 2019.

MARFINATI, Anahí C.; ABRÃO, Jorge L. F. **Reflexões sobre as práticas psicanalíticas com crianças autistas no Brasil**. Estilos clin., São Paulo, v. 23, n. 1, jan./abr. 2018, 152-174. Disponível em: < MARFINATI, Anahí C., ABRÃO, Jorge L. F. Reflexões sobre as práticas psicanalíticas com crianças autistas no Brasil.>. Acesso em: 13 de maio de 2019.

RODRIGUES, Eglailza S. **A psicanálise como terapêutica para o autismo: contribuições e polêmicas quanto à sua participação nas políticas de saúde para criança.** Dissertação, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/943>. Acesso em: 01 de setembro de 2019.

ROSI, Fernanda Stange; LUCERO, Ariana. **Intervenção precoce x Estimulação precoce na clínica com bebês.** Tempo psicanal., Rio de Janeiro , v. 50, n. 1, p. 174-193, jun. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382018000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 de maio de 2019.

TAVARES, Talita A. **O brincar na clínica psicanalítica de crianças com autismo.** Dissertação, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-10112016-151017/pt-br.php>. Acesso em: 13 de maio de 2019.

IMPORTÂNCIA DE ATIVIDADES LÚDICAS NO CONTEXTO INCLUSIVO PARA PROMOVER A PARTICIPAÇÃO DE UMA CRIANÇA COM AUTISMO

Mariana Campos Pinho[1]
Juliana dos Santos Martins[2]
Síglia Pimentel Höher Camargo[3]
Eixo temático: Práticas de Inclusão

Palavras-chave: Autismo. Inclusão escolar. Lúdico. Participação.

INTRODUÇÃO:

Através dos pressupostos da educação inclusiva, a educação especial integrou-se como parte da proposta pedagógica das escolas regulares, orientando o atendimento de alunos com deficiência, de forma articulada com a sala de aula comum. Nesse sentido, a educação especial torna-se uma modalidade transversal em todos os níveis de ensino, sendo ofertada através do Atendimento Educacional Especializado (AEE), caracterizado com o objetivo de complementar e/ou suplementar a formação dos alunos (BRASIL, 2008).

As práticas realizadas na sala de aula para os alunos com deficiências devem visar o ensino das áreas do conhecimento (português, matemática, ciências, história, geografia, etc), enquanto que o AEE propõe a identificação de recursos e estratégias que promovam a participação e autonomia dessas alunos na escola (ROPOLI et al., 2010).

A compreensão sobre o trabalho realizado no AEE e seu papel não substitutivo do ensino regular é fundamental para que o professor de sala de aula comum estabeleça práticas pedagógicas que favoreçam a participação e o desenvolvimento de todos os seus alunos (ROPOLI et al., 2010).

De acordo com a legislação, os alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) também tem garantido o direito de matrícula em escolas regulares, bem como de AEE no turno contrário à escolarização (BRASIL, 2012). O TEA caracteriza-se pela presença de déficits na interação e comunicação social e de comportamentos restritos e estereotipados. Percebe-se que as dificuldades em manter, iniciar e responder interações sociais através da comunicação verbal ou não verbal, podem estar atreladas à ausência ou ao uso limitado do contato visual, da atenção compartilhada, da capacidade simbólica e de imitação. É comum a presença de estereotipias motoras, adesão inflexível a rotinas, resistência a mudanças, rigidez do pensamento, interesses fixos por determinados objetos e atividades (APA, 2014).

Diante das características que alunos com TEA podem apresentar, enfatiza-se o uso de atividades lúdicas no contexto inclusivo da sala de aula, pois são atividades que ao envolver a manipulação, experimentação e exploração de materiais e recursos, são

[1]Universidade Federal de Pelotas – UFPEL - mcpinho30@hotmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas – UFPEL – juh_1.msn@hotmail.com
[3]Universidade Federal de Pelotas – UFPEL – sigliahoher@yahoo.com.br

capazes de despertar a curiosidade e motivação nas crianças (MENDES, 2015). A pesquisa objetivou analisar como ocorre a participação de uma criança com autismo no trabalho com atividades lúdicas em sala de aula, visto que as dificuldades de atuação no contexto escolar, prejudicavam seu processo de inclusão educacional.

METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica, que envolveu o planejamento, implementação e avaliação das atividades lúdicas na sala de aula de um aluno com TEA. O estudo envolveu a participação de um menino com oito anos, com diagnóstico médico de autismo, que estava matriculado em uma turma de segundo ano, e recebia AEE no Centro de Atendimento Ao Autista Dr. Rolim de Moura.

A educação inclusiva ainda é um grande desafio no contexto educacional. Dessa forma, o professor constitui-se como um elo propulsor a efetivação desse processo, promovendo situações significativas de aprendizagem, capaz de possibilitar aos alunos com deficiência a construção de habilidades importantes a seu desenvolvimento, contribuindo para a participação plena nas atividades escolares. No entanto, sabe-se também que o professor, frente à inclusão de alunos que apresentam algum tipo de deficiência, vem enfrentando muitas dificuldades (CUNHA, SOUZA, BRUM, 2014). Em geral, ele não recebeu (ou recebeu pouca) formação para lidar com esse tipo de alunos, ainda mais em turmas numerosas (ARAÚJO, 2015), não conseguindo inseri-los com qualidade nas situações de aprendizagem (ORRÚ,2010).

Partindo desse pressuposto, a intervenção foi pensada para ser levada a cabo pela professora do aluno selecionado e não pela pesquisadora. Essa ideia foi fruto da percepção de que a proposta de trabalho a ser desenvolvida teria um potencial formador para essa professora, que tinha pouca experiência pedagógica com alunos autistas.

A partir da intervenção proposta, foi pensado em desenvolvê-la em sala de aula comum com todos os alunos inseridos na turma, sendo que todos participaram, porém a avaliação do processo de aprendizagem foi proposta somente para detectar o desenvolvimento do participante nas atividades lúdicas desenvolvidas diariamente.

A professora recebeu uma breve formação, por parte da pesquisadora, sobre a forma de apresentar e aplicar as atividades lúdicas, sendo que as ideias e percepções da mesma foram consideradas para o planejamento da intervenção.

Alguns pareceres descritivos, elaborados pela professora do participante foram consultados a fim de contribuir para o planejamento da intervenção pedagógica e posteriormente foram utilizados para discutir como ocorria a participação do aluno com TEA nas atividades antes da intervenção. Para avaliar a participação do aluno com autismo nas 30 atividades lúdicas propostas pela pesquisadora, foram utilizadas fichas de observação, preenchidas pela professora titular, além de vídeos mostrando a participação do aluno e a aplicação de um relatório final para a professora titular, verificando a efetividade da intervenção.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A participação do aluno com TEA nas atividades antes da intervenção, segundo os pareceres descritivos da professora, era de forma muito dependente da cuidadora, com necessidade de material concreto e visual para compreensão das mesmas. Apresentava pouca interação com os colegas; desinteresse e insatisfação em algumas atividades (escrita) e resistência em atender as solicitações. Seu engajamento geralmente era em jogos de encaixe, de ligar pontos e pareamento de figura-fundo.

A professora foi solicitada a preencher as fichas de observação a cada atividade desenvolvida, descrevendo acontecimentos significativos e indicando as atividades que o aluno com TEA realizava com independência; com auxílio e as que não foram realizadas. O Quadro 1 abaixo demonstra a frequência de atividades com ou sem execução independente do aluno nas atividades lúdicas.

Quadro 1 – Frequência de atividades com execução independente do aluno com TEA frente as atividades lúdicas

Realizou com independência	Realizou com auxílio	Não realizou	Total
12	**18**	**0**	**30**

Fonte: Elaborado pela autora.

Através do preenchimento das fichas de observação é possível constatar que o aluno com autismo participou das 30 atividades lúdicas propostas, necessitando de auxílio da professora ou dos colegas em 60% das atividades, e realizando com autonomia em 40% das atividades.

O Quadro 2 apresenta a descrição de uma atividade lúdica utilizada na intervenção que mostrou-se significativa para o aluno com TEA, conforme registros da professora.

Quadro 2 – Exemplo de uma atividade lúdica utilizada na intervenção.

Atividade:	**O peixinho de chocolate**
	- contar a história; - apresentar os elementos da história com figuras; - fixar as imagens ser no isopor; - os alunos(as) receberão um peixinho de E.V.A, deverão recortar, enfeitar, colocar seu nome; - em uma garrafa acrescentar água, gliter e farelos de E.V.A e cada criança deverá colocar o seu peixinho.

Fonte: Elaborado pela autora.

Um registro feito pela professora destaca um momento em que o aluno participa desta atividade com entusiasmo: “ele participou muito dessa atividade e vi que gostou de fazer, pois queria recortar seu peixinho e colocar dentro da garrafa junto com os de seus colegas, ficando contente com o que estava fazendo”.

Figura 1 – Participação do aluno nas atividades.

Fonte: Elaborado pela autora.

Percebe-se que o aluno demonstrou ter mais satisfação na participação das atividades que envolviam pequenos grupos, o que foi confirmado através da manifestação em um dos vídeos, no qual ele demonstrou sentimentos de alegria, ao sorrir e dando pulos.

Figura 2 – Participação do aluno nas atividades com a turma.

Fonte: Elaborado pela autora.

O preenchimento do relatório sobre a efetividade da intervenção, indica que as atividades lúdicas contribuíram para a participação do aluno com autismo no contexto inclusivo de sala de aula, a professora enfatiza que o aluno demonstrou interesse pelos materiais e recursos fornecidos nas atividades, e começou a interagir mais com os colegas.

CONCLUSÃO:

As atividades lúdicas propiciaram maior engajamento do aluno com autismo de forma significativa, sendo que em nenhuma, das 30 atividades desenvolvidas no estudo, ele recusou-se em participar. Além disso, o uso dessas atividades estimularam as interações com a turma e a professora, em que os colegas notaram que o aluno com TEA é capaz de realizar as mesmas atividades que eles.

Os resultados indicam que a utilização dos interesses do aluno nas atividades, propiciaram-no momentos de prazer e alegria, tornando-se um canal favorável para o processo pedagógico, auxiliando no trabalho escolar (CUNHA, 2013).

As atividades realizadas em grupo estimularam o desenvolvimento de habilidades importantes no processo de aprendizagem, como a criatividade, a afetividade e a autonomia, oferecendo suporte para a sustentação de capacidades intelectuais como atenção, memória, imaginação e comunicação. Em muitos momentos, foi observado a participação plena do aluno, que se mostrava entusiasmado por realizar as atividades propostas.

Considera-se que as atividades lúdicas podem contribuir para a participação ativa de alunos com autismo no contexto inclusivo de ensino, sendo um recurso facilitador da aprendizagem para qualquer criança da turma (MENDES, 2015).

REFERÊNCIAS:

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão**, v.4, n.1, p.7-17, 2008.

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. Brasília, 2012.

MENDES, M. A. S. **A importância da ludicidade no desenvolvimento de crianças autistas**. 2015. 55f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) Brasília, 2015.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al*. **A Escola comum Inclusiva**. Brasília: SEE/UFC, 2010.

PRÁTICAS BASEADAS EM EVIDÊNCIA E INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM AUTISMO: UMA APROXIMAÇÃO

Mariele Finatto[1]
Lívia Ferreira[2]
Carlo Schmidt[3]

Eixo temático: Atendimento Educacional Especializado

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Práticas Baseadas em Evidência. Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO:

As práticas pedagógicas com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda são pouco investigadas na área da educação especial, resultando na carência de diretrizes que norteiem as ações dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os professores, por sua vez, relatam a falta de formação para trabalhar com este alunado, o que dificulta sua prática pedagógica neste contexto (NUNES; SCHMIDT, 2016). A partir disto, como indicar práticas realmente efetivas?

A exemplo de outros países, aquelas práticas a serem indicadas como intervenções com alunos com (TEA) necessitam de evidências de efetividade. Por essa razão são chamadas de Práticas Baseadas em Evidências (PBEs). O *National Professional Development Center* (NPDC) é uma agência internacional que agrupa pesquisas sobre estas práticas, descrevendo atualmente 27 intervenções PBEs para alunos com TEA, como por exemplo a Intervenção Naturalística e a Modelagem.

Tendo em vista a dificuldade de acesso dos professores em conhecerem e utilizarem estas práticas com seus alunos, esta pesquisa investigou estas duas intervenções no AEE com alunos com TEA no cenário nacional, visando aproximá-las das PBEs, a fim de qualificar e difundir as ações desenvolvidas neste serviço.

METODOLOGIA

Este estudo é um recorte da pesquisa intitulada “Investigação de Práticas Pedagógicas para o AEE com alunos com TEA” onde foram estudas as PBEs. Esta pesquisa foi realizada nas dependências da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) durante os anos de 2016 e 2017, em parceria com o Grupo de Pesquisa EdEA (Educação Especial e Autismo/UFSM). O trabalho foi submetido ao comitê de ética e aprovado com o parecer no 1.506.194 da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Participaram desta pesquisa oito (8) alunos com idade entre 5 e 12 anos, com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista de acordo com laudo médico estabelecido a partir dos critérios dispostos no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5 (APA, 2013). Os alunos estavam matriculados em escolas

[1] Fundação Catarinense de Educação Especial; marielefcee@gmail.com.
[2] Fundação Catarinense de Educação Especial; livia.edesp@gmail.com
[3] Departamento de Educação Especial, Universidade Federal de Santa Maria; carlopsico3@gmail.com.

regulares de ensino fundamental, públicas e privadas, do estado de Santa Catarina, frequentando o Atendimento Educacional Especializado no período oposto ao escolar, duas vezes por semana, durante uma hora.

Este recorte está fundamentado na análise da videogravação e transcrições de atendimentos em Sala de Recursos, compreendidos à luz das PBEs. Foram analisadas videogravações de práticas pedagógicas realizadas pela professora especialista durante o período de dois anos. A análise das videogravações teve como objetivo identificar as metodologias utilizadas nos atendimentos a fim de estabelecer as semelhanças com práticas baseadas em evidência já descritas na literatura.

Para identificar as ações do professor no atendimento foi utilizada a metodologia de problematização (BORDENAVE; PEREIRA, 2004). Nesta abordagem parte-se da realidade da intervenção e identificam-se as situações-problema. Buscam-se, então, elementos teóricos com embasamento científico para retornar à realidade de intervenção do AEE com práticas mais direcionadas e ajustadas teoricamente.

Analisou-se as videogravações para compreender a realidade das intervenções e, identificou-se algumas situações-problema que aconteciam no decorrer dos atendimentos. A partir da análise das situações-problema, os pesquisadores buscaram elementos teóricos com embasamento científico, neste caso as práticas baseadas em evidência, que pudessem qualificar as intervenções prestadas pelo professor especialista no serviço do atendimento educacional especializado. A partir destes estudos teóricos, o professor voltava para a prática do AEE com práticas refinadas e ajustadas teoricamente, qualificando assim sua prática docente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados são apresentados a partir da análise qualitativa, apontando duas práticas denominadas: Intervenção Naturalística e Modelagem. Estas práticas aparecem com frequência nas videografações e por essa razão foram selecionadas para serem descritas através de vinhetas que as exemplificam. As vinhetas são compostas pela definição de cada prática, sua contextualização descritiva para compreensão de sua aplicação, seguida de um exemplo visualizado nas videogravações dos atendimentos.

Intervenção Naturalística
Definição:

Intervenção naturalística é o uso de técnicas comportamentais para ensinar habilidades específicas em contextos não controlados. Integra os princípios da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) no ambiente natural. Envolve identificar rotinas e atividades, e organizar o ambiente para alcançar o comportamento alvo, envolvendo o aluno com a escolha de uma atividade que seja motivadora (AMSBARY; AFIRM, 2017).

Modelagem
Definição:

A modelagem é utilizada para estimular o uso de um comportamento ou habilidade. É fornecido ao aluno um modelo para ensinar uma habilidade alvo. Devem ser observados os pré-requisitos necessários para a modelagem como as habilidades

de imitação, sustentação da atenção, bem como identificar o momento e atividade para trabalhar a modelagem (SAM; AFIRM, 2016)

Contextualização:

Usar o adulto como instrumento para conseguir o que deseja pode ser uma característica recorrente às pessoas com autismo, pois a comunicação verbal é pouco funcional. Nesse caso, o aluno é verbal e o objetivo estipulado é ensinar a pedir ajuda tornando esta fala funcional, de forma que o aluno perceba que a fala exerce poder sobre o que deseja. Escolher a situação diária para ensinar este comportamento envolve pensar em atividades que sejam motivadoras.

O comportamento de pedir ajuda, uma vez aprendido, torna-se importante para diferentes situações. Além do mais, o aluno passa a perceber os pares como sujeitos de interação, evitando assim situações de desorganização por frustração em não conseguir o que deseja.

Exemplo:

O aluno estava brincando com a massinha de modelar utilizando moldes, os quais não conseguia manusear corretamente com independência. Estava altamente motivado pela brincadeira. A professora sentou-se ao seu lado e a criança pegou em sua mão, direcionando-a para que a professora realizasse a ação que deseja fazer com a massinha. A professora não atendeu através da solicitação física de ser pega pela mão, pois o comportamento correto é falar a palavra ‘ajuda’. Cada vez que o aluno buscava a ajuda pegando a professora pela mão, esta não realizava o que ele desejava, lhe dando o modelo adequado de solicitação: ‘Você quer ajuda! Diga: ajuda!’, direcionando o olhar da criança e dando ênfase a palavra ‘ajuda’. Essa situação se repete e, após algumas tentativas, o aluno falou a palavra ajuda. Quando isso ocorreu a professora realizou o que ela deseja.

CONCLUSÃO:

De acordo com a literatura, o processo de inclusão de alunos com TEA aponta para uma carência de adaptações que oportunizem seu acesso ao currículo, evidenciando o desconhecimento dos professores sobre os aspectos inerentes ao transtorno, refletindo em pouco impacto no desenvolvimento da aprendizagem desses alunos (NUNES, SCHMIDT, 2013). Refletindo sobre o uso das Práticas Baseadas em Evidências no contexto do Atendimento Educacional Especializado prestado ao alunado com Transtorno do Espectro Autista, deve-se discutir seu impacto positivo no desenvolvimento dos alunos, bem como as dificuldades em se trazer estas práticas para o contexto do AEE.

Quanto aos impactos positivos, estes são perceptíveis no desenvolvimento dos alunos. A partir da análise das videogravações, percebeu-se necessidade de maior apoio do professor para que o aluno realizasse algumas propostas e adquirisse algumas habilidades. Após o refinamento das práticas a partir do embasamento teórico estabelecido, observou-se nas anotações dos registros dos planos individuais, realizados pela professora especialista, que os alunos atingiram maior independência na realização das tarefas quando utilizadas estratégias como a Intervenção Naturalística e a Modelagem. Uma vez aprendidas as habilidades necessárias, os alunos realizaram

as propostas com menos apoio do professor, alcançando a independência e a autonomia em muitas tarefas propostas.

Quanto à dificuldade em se trazer as PBEs para o contexto do AEE, percebe-se que apenas o conhecimento destas práticas não garante a efetividade da aprendizagem dos alunos. Deve-se alinhar o conhecimento das PBEs à expertise do professor especialista, pois desta forma a probabilidade de desenvolvimento dos alunos é maior (NUNES, SCHMIDT, no prelo). Além do conhecimento teórico e prático das PBEs e da expertise do professor especialista quanto ao transtorno do espectro autista, é importante levar em consideração ás características de cada aluno, desta forma compreendendo o seu perfil cognitivo e aplicando as práticas de maneira mais efetiva.

REFERÊNCIAS:

AMSBARY, J. AFIRM T. *Naturalistic intervention.* Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina, 2017

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014. BRASIL.

BORDENAVE, JD. PEREIRA, AMP. Estratégias de ensino-aprendizagem. 25a ed. Rio de Janeiro: Vozes; 2004.

NUNES, D. AZEVEDO, M. SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. Revista Educação Especial. V.26. N.47. p.557-572. Set./dez. 2013.

NUNES, D. SCHMIDT, C. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. Revista Psicologia: Teoria e Prática, 17(3), 222-235. São Paulo, SP, jan.-abr. 2016.

NUNES, D.R.P., SCHMIDT, C. Educação especial e autismo: das práticas baseadas em evidências à escola. *Cadernos de Pesquisa,* 2019 (no prelo).

SAM, A. AFIRM T. *Modeling.* Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina, 2016.

A INCLUSÃO DO TEA NO ENSINO SUPERIOR: O QUE FEZ/FAZ A UNIVERIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG)

Profª Dra. Marta Helena Burity Serpa
Eixo temático: 03 - Práticas de Inclusão

Palavras-chave: Inclusão. Espectro do Autismo. Ensino Superior.

INTRODUÇÃO:

O presente trabalho aponta um relato de experiência da Inclusão de um estudante com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA, conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V), do quadro, anteriormente, chamado de Síndrome de Asperger, (DSM IV), na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). O Referido aluno é acompanhado pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da UFCG.

O movimento da educação Inclusiva, finalmente, chegou ao ensino superior, sobretudo, após a promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, que é a denominação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei Nacional nº 13.146, de 6 de julho de 2015. A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais está respaldada em movimentos sociais, os quais defendem os direitos humanos em sua plenitude, buscando, sobretudo, o respeito às diferenças e a acessibilidade em nossa sociedade. Sendo assim, rever as práticas e políticas das instituições de ensino, desde o Ensino Infantil até o Ensino Superior, torna-se capital para responder a questões de democracia e cidadania, visto que há um histórico determinante de exclusão de pessoas, principalmente as que apresentam algum tipo de deficiência.

Sendo assim, a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), criou um núcleo para dar o devido suporte e acompanhar os discentes com algum tipo de deficiência que ingressaram na UFCG, principalmente, após a promulgação da lei acima citada.

Destarte, o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NAI foi criado pela Resolução 11/2016 do Colegiado Pleno do Conselho Universitário da UFCG. O referido Núcleo constitui-se órgão da administração superior, vinculado à Reitoria, e tem por finalidade o atendimento a pessoa que, nos termos da legislação federal vigente, é considerada pessoa com necessidade educacional especial, trata-se de alguém que apresente:

I – deficiência nas áreas auditiva, visual, física, intelectual ou múltipla, que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;

II – transtornos globais do desenvolvimento, que se caracterizam por apresentar um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras, incluindo-se, nessa definição, estudantes com autismo clássico, síndrome de *Asperger*, síndrome de*Rett*, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra

especificação; (atualmente, estes últimos estão incluídos na nomenclatura Espectro do Autismo, conforme o DSM V).

III – altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade;

IV – transtornos específicos.

A criação do NAI se constituiu em importante marco institucional no que se refere ao atendimento da legislação federal em relação ao atendimento destas necessidades educacionais e também no que se refere a condições de acessibilidade, além de atender aos interesses da sociedade. Este Núcleo desenvolve atividades no afã de prestar colaboração neste processo de implementação das condições de acesso e permanência de pessoas com deficiência e com necessidades educacionais especiais.

Uma das ações principais do NAI é a Monitoria Inclusiva, a qual proporciona a cada estudante com algum tipo de deficiência, um/a monitor/a, exclusivamente, para ele/a, caso este/a necessite. A referida monitoria é um dos instrumentos principais de acompanhamento do desempenho, da relação com os docentes, da inclusão e participação dos discentes com necessidades especiais no âmbito da UFCG.

O relato citado está embasado, outrossim, na teoria do estigma, de Goffman (1988), a partir da qual podemos interpretar as dificuldades da inclusão dos alunos e alunas com deficiência no ensino superior como estando ligadas aos processos de estigmatização e aos preconceitos que cercam este grupo, construídos no âmbito Universitário como um desdobramento de dinâmicas sócioculturais em curso na sociedade envolvente.

O objetivo do nosso trabalho foi realizar ações para que o aluno com TEA se incluísse na turma, se sentisse acolhido pelo corpo docente, obtivesse progressos na aprendizagem e combater a estigmatização do TEA por parte da comunidade universitária.

METODOLOGIA

Trata-se de um recorte de um trabalho maior, que ainda está em andamento. Com relação aos aspectos metodológicos, foi realizado um estudo de caso respaldado em Yin (2010, p. 39), que definiu o estudo de caso como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real”. O referido estudo de caso compreende: Análise documental, de um recorte do relatório da monitoria inclusiva, elaborado semestralmente pelo Núcleo de acessibilidade e Inclusão (NAI) e observações in loco, da inclusão de um estudante com TEA, regularmente matriculado em um curso na área de ciências exatas da UFCG.

Inicialmente o aluno com TEA apresentou: isolamento; falta de interação com a turma; dificuldades em aceitar o monitor selecionado; fixação em exemplos e necessidade de repetições do assunto na sala de aula; interrupções constantes das

explicações dos docentes, deixando os docentes sem saber como agir; a família teve resistências em deixá-lo sozinho na Universidade, no começo do semestre devido a seu quadro de dependência e vivências negativas tipo *bullying* em outros espaços que ficou sozinho.

O NAI, elaborou um plano de trabalho para o referido aluno que constou: Orientação a família; inúmeras conversas com o estudante, orientação ao monitor que fez uma aproximação sucessiva; conversa com os colegas da turma, inclusive, alguns individualmente e proferiu duas palestras sobre a Educação inclusiva e espectro do autismo especificamente para docentes e discentes dos cursos da área do estudante com TEA.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com o citado relatório, logo no início das aulas, o NAI agendou uma entrevista com a mãe, que estava acompanhando o filho TEA às aulas, visto que, ele morava em uma cidade circunvizinha e vinha no ônibus dos estudantes do seu município. Este ponto foi o primeiro impasse, pois, a mãe não poderia acompanhá-lo durante o semestre inteiro, pois, o seu marido era idoso e tinha problemas de saúde e, tal compromisso seria muito estressante para ela que, também, não era muito saudável. Além do, já citado, medo do filho novamente sofrer *Bullying,* conforme experiências anteriores e também por ser indefeso, pois, conforme laudo médico, o seu diagnóstico apresentava comorbidade com a deficiência intelectual leve (F70 – DSM V), ou seja, um quadro desprotegido para alguém que iria para um curso universitário noturno, em outra cidade.

Apesar de constar no Estatuto da Pessoa com Deficiência, em dois itens, que é um direito ter alguém para acompanhá-los, inclusive, no ensino superior, precisamente no

> Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:
>
> XII - atendente pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;
>
> XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.

Contudo, sabe-se que as Universidades públicas brasileiras não contam com esse pessoal em seus quadros e dificilmente há recursos para essas despesas, sobretudo, com os cortes atuais. Todavia, uma das alternativas viáveis são criações estratégias através de programas já existentes, conforme as monitorias de ensino.

Sendo assim, o NAI adaptou o Programa de monitoria já existente na UFCG para o Programa de Monitoria Inclusiva. De imediato foi selecionado um monitor para acompanhá-lo.

Porém, outro entrave surgiu: a mãe ressaltou que o filho rejeitava, com veemência, qualquer tipo de acompanhamento deste tipo, o qual ele chamava *"vigia".* Ele detestava alguém por perto o vigiando, devido as experiências negativas, anteriores e, também, por querer sentir-se independente.

Mesmo assim, o NAI optou por colocar um monitor inclusivo para ele. Inicialmente de forma "desfaçada", foi uma ação arriscada, mas, necessária. Teria que ser realizada com muita meticulosidade, mas, deu certo.

Isto foi constatado em um episódio em que ele não quis levantar-se no horário de pegar o ônibus, porque estava terminando uma prova, mesmo com o monitor o chamando insistentemente. O monitor conseguiu, através de outro aluno que também tinha perdido o mesmo ônibus, falar com o motorista pelo celular e chamar um Uber para levá-lo até o ponto em que o ônibus ficou esperando-os.

Outro episódio foi quando houve um apagão repentino em toda a Universidade e todo mundo rapidamente foi embora correndo. Ele ficou assustado com o barulho, a Universidade escura e quase vazia. O monitor o encontrou bem ansioso e o levou até o ponto do ônibus, em plena escuridão.

No final do semestre ele já estava aceitando o monitor e também com um relacionamento, dentro do possível, mais próximo dele, que já estava conseguindo auxiliá-lo nas disciplinas e acompanhá-lo na Universidade.

Ações do Monitor inclusivo
• *" Avisei ao/as professores/as sobre o diagnóstico do colega acompanhado;*
• *Pedi ao/as colegas e professore/as que não mencionasse que eu era o monitor dele ou que ele tinha um monitor, até ele aceitar a situação;*
• *Pedi a compreensão deles, quando ele fazia muitas perguntas, as vezes repetidas ou muito parecida com a anterior;*
• *Observava como os/as outros/as colegas agiam e falavam dele para que eu depois conversava com esses colegas, prevenindo o Bullying;*
• *Eu o inclui no grupo do whatsapp da turma e lhe explicava as piadas dos memes que ele nunca entendia.*
• *Pedi para os/as alunos/as e professores/as evitarem de falar a palavra autismo, pois ele não se sentia confortável com o termo;*
• *Eu o observava na universidade quando ele não estava perto da turma, por exemplo: no dia que faltou energia na universidade;*

• *Observava as notas dele, para ver com o professor se tinha como fazer algo, como alguma atividade para que ele consiga se sair bem na disciplina;*
• *Pedi ao professor para passar uma lista de exercícios para a prova;*
• *Pedia com antecedência os assuntos das próximas aulas para que ele tivesse uma noção do que iria estudar e não ficar tão perdido na hora da explicação;*
• *Observava se ele já tinha passado para o ponto de ônibus ou caso esteja fazendo prova ou assistindo aula no último horário e não queira sair, tento sempre alertá-lo do horário do ônibus para ele não perder".*
• *Realizei leituras sobre o espectro de autismo e o estatuto da pessoa com deficiência;*
• *Encontros e conversas frequentes com a minha e orientadora da monitoria inclusiva que também era a coordenadora do NAI.*

Fonte: Relatório do monitor no final do semestre

De acordo com as observações *in loco* do monitor e seus relatos constantes nas reuniões com a orientadora, foi constatado que no encerramento do seu 1º semestre na UFCG, o estudante com TEA apresentou acentuado progresso na relação com os colegas.

A situação inicial de isolamento, pequenas zombarias e exclusões, foram substituídas por outros momentos mais agradáveis e benéficos. Ele ficou até mais popular, e criando situações, às vezes, engraçadas. Pois, como ele não tinha constrangimentos em dizer que não entendeu, sobretudo, os cálculos no final da aula. Ele levantava a mão e dizia sempre: - *"Não entendi, por favor repita e dê exemplos"*, aspectos que os/as outros/as alunos/as não diziam, embora não tivessem entendido também. Então, os/as docentes começaram a repetir e darem mais exemplos nas aulas, o que no final, era bom para todos/as os/as estudantes e o seu "não entendi" ficou bem vindo pra turma.

Os professores ampliaram seus conhecimentos sobre a Educação inclusiva e espectro do autismo, sobretudo devido a duas palestras sobre *TEA e Educação Inclusiva no Ensino Superior,* promovidas pelo NAI; e também começaram a atender, com bastante frequência, o aluno TEA no horário de atendimento individual destinado aos discentes, antes pouco utilizado pelos alunos.

Por fim, o estudante TEA, foi aprovado, com boas notas, em quase todas as matérias, sendo reprovado em, apenas, uma disciplina.

E após a convivência com uma pessoa com TEA, discentes e docentes ampliaram seus conhecimentos sobre o referido assunto e consequentemente mudaram as suas representações, antes, estigmatizadas sobre o TEA.

CONCLUSÃO:

No que se refere a educação inclusiva nas universidades, o que implica não só a garantia do acesso, como também das condições plenas de participação e aprendizagem de todos os estudantes. Tais condições extrapolam a dimensão arquitetônica, demandando novas práticas curriculares, avaliativas e metodológicas, como também a acessibilidade atitudinal, física, digital, pedagógica, às comunicações e

aos transportes. Constituem-se, assim, em verdadeiros desafios, que, uma vez enfrentados, através do NAI e da monitoria inclusiva, coloca a augusta UFCG na sua verdadeira condição de instituição de educação superior socialmente responsável.

REFERÊNCIAS:

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 20julho de 2018.

DSM-IV – TR-**Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.** Trad. Cláudia Dornelles; 4. ed. ver. Porto alegre: Artmed**,** 2002**,** reimpressão, 2008.

DSM-V – **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.** American Psychiatric. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento...et al.; 5. ed. Porto alegre: Artmed**, *2014.***

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada.
Tradução: Márcia bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

YIN, Robert, k. **Estudo de caso:** Planejamento e método**.** Tradução: Ana Thoell. Porto Alegre: Bookman, 2010.

A informática para Deficientes Visuais utilizando o Dosvox

Maximira R. Porciuncula[1]

Andréia Domingues Bitencourte[2]

Rita de Cassia Morem Cóssio Rodrigues [3]

Eixo temático: Práticas inclusivas

Palavras-chave: Inclusão Digital, Deficiência Visual, Dosvox na educação

INTRODUÇÃO

O objetivo desse artigo é compreender a importância de se utilizaro computador como ferramenta de oportunidades e promoção da inclusão social em defesa do direito de todos os alunos com deficiência visual estarem aprendendo e participando junto s do método educativo, sem qualquer tipo de discriminação. Pretendemos uma análise da carência ed o surgimento de novas tecnologias que venham contribuir para que essas pessoas sejam autônomas, e que tenham uma melhor qualidade de vida, buscando assim a inclusão digital em seu favor.

Os recursos tecnológicos assumem um papel importante no processo de ensino aprendizagem de alunos cegos e com baixa visão. Representam importantes ferramentas para superação de barreiras que impedem ou restringem o acesso ás informações, á comunicação, á apropriação e a construção de novos conhecimentos. Esses recursos possibilitam o desenvolvimento de atividades de forma mais rápida e eficaz, fazendo com que o aluno tenha mais facilidade ao acesso e as informações, á comunicação á construção de novos conhecimentos, além de propiciar lazer, entreteirimento, conhecimento, trabalho, e estudo, participação a bens culturais, ou seja, usufruir todos os seus demais direitos de cidadão. Entre muitas tecnologias escolhemos o sistema operacional Dosvox, que tem o fundamento intensivo de síndrome de voz e se transformou num dos principais meios de acesso aos computadores, sendo assim, temos a convicção de que esse método colabora e muito com as pessoas cegas e com baixa visão, para que possam desenvolver-se plenamente e conquistar uma posição educacional que a faça exercer uma profissão no futuro, com independência e autonomia. A inclusão digital por meio do Dosvox propicia ao aluno ter ínumeras

1Pedagoga. Neuropsicopedagoga. maxrp53@gmail
2Pedagoga. Mestranda do PPGECM da Ufpel
3 Pós –Doutora em Educação; docente Associada e coordenadora do Núcleo de estudos e pesquisas em cognição e aprendizagem/ NEPCA/Ufpel

habilidades como: o desenvolvimento social a percepção, a audição, a comunicação, dando assim oportunidade ao deficiente visual de ser participativo, trabalhando na sua integralidade.

O Dosvox é um deles, esse sistema operacional, obtido gratuitamente através de um download, feito pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, na Faculdade de Informática.

Além de ser um leitor de tela o Dosvox é considerado um programa completo, usado hoje por mais de 10.000 pessoas, daí sua importância, ao aprendizado da informática para o deficiente visual. De acordo com a Faculdade de Informática, ele permite um acesso fácil ao deficiente visual que é a comunicação homem-máquina, por ser muito acessível, sempre levando em conta as especificidades de cada aluno, ele é direcionado para a iniciação e aprendizagem, apresenta vários programas, desde leitor. editor, impressora, formatador de textos, agenda, calculadora, jogos de caráter didáticos e lúdicos, gravador e etc.

A facilidade de manuseio, o custo e o uso no ambiente educacional, são vantagens do uso do Dosvox. Este sistema é de grande importância para que a inclusão do deficiente visual, seja feita de maneira efetiva nas escolas, ou em espaços de sociabilidade. Para acionar o dosvox em um micro liga-se ele normalmente. É interessante que se mantenha os sons característicos do Windows para que o deficiente visual possa se guiar e dessa maneira consiga acionar o dosvox. Ele buscará na sua área de trabalho o ícone com a palavra dosvox,no que for clicado em cima dele,ele abrirá,com uma frase que dirá dosvox o que você deseja? Que será ouvida sempre que o sistema for acionado todo acesso será feito sempre pelo teclado.

Essa pesquisa apresenta uma abordagem especificamente sobre a informática e seu uso na vida do deficiente visual. Dos vários leitores de telas existentes hoje destacamos o Dosvox, que uma vez instalado no computador, vem trazer ao cego a possibilidade dele mesmo acessar as informações, de como usá-lo através da apostila contida dentro dele.

Importante referir que para o deficiente ter um uso eficiente do teclado e manusear o seu computador o programa tem o dispositivo de voz que auxilia o reconhecimento das teclas e dos referidos atalhos.

O Dosvox pode ser visto como uma ferramenta sem a qual as coisas ficariam mais difíceis para o deficiente visual. Entretanto para que ele possa continuar a ser efetivamente importante, é necessário que se tenham ações continuadas e isso depende do esforço de todos. É um compromisso que deve ser assumido em caráter social, educacional e político, o qual deve contar com a ajuda e participação de todos os envolvidos nessa questão. Várias ações serão necessárias para o aprendizado do deficiente visual desde o inicio de sua vida estudantil. A disponibilização de equipamentos de computação como o Dosvox à comunidade escolar, sendo esses,

configurados e com acesso à internet e com scanner não só nas escolas como também em centros de convivências que atendem os deficientes visuais, em bibliotecas públicas, enfim a todos os lugares para que possam ter acesso a essa ferramenta tão essencial ao acesso a informação, para que sejam incluídos efetivamente.

Com isso Antonio Borges e seu aluno Marcelo Pimentel, através desse circuito, começaram a fazer os programas de computador e os aplicativos, que continuam sendo colocados no Dosvox. Junto com eles, hoje em dia tem vários outros programadores, na maioria deficientes visuais, que estão constantemente atualizando o sistema operacional.

Atualmente ele é composto por mais de setenta programas, a cada versão disponibilizada o Dosvox soma mais e mais aplicativos.

Com base nas leis da educação especial que ampara e assegura o direito da pessoa com deficiência o acesso as essa tecnologia temos:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no **caput** deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o **caput** serão definidos em regulamento.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O poder público adotará como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

A Declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos de 1990. Resultado de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva.

METODOLOGIA

O método utilizado para a realização da pesquisa partiu da observação do trabalho realizado por alunos deficientes visuais utilizando o sistema operacional Dosvox. A partir daí buscou-se através das bibliografias já existentes mais informações, tendo como meta analisar como o deficiente visual tem acesso e pode usar essas informações necessarias ao seu aprendizado e também as barreiras encontradas por ele.Buscando descrever esse recurso e sua funcionalidade, facilitando o acesso a essa ferramenta tão importante.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa procura compreender e levar ao conhecimento do aluno com deficiência visual e ao público de maneira geral os benefícios que a inclusão digital pode oferecer através do sistema operacional Dosvox. O acesso aos recursos tecnológicos para os alunos com deficiência visual, embora tenha legislação específica, não consegue atender a todo público alvo, pois não há disponibilidade de recursos materiais para suprir a demanda, e assim dificulta o desenvolvimento do aluno, impedindo de ter novas oportunidades de aprendizagem dentro de seus limites.Evidenciam-se as significativas contribuições dos softweres de acessibilidade o Dosvox, sendo este,uma ferramenta no crescimento das condições de igualdade e oportunidades de aprendizagem, possibilitando formas de fomentar a inclusão escolar e social desses alunos, que devem ter ainda pela frente muito caminho a percorrer.

CONCLUSÃO

Embora, embasados pelas inúmeras legislações que fundamentam os Direitos da pessoa com deficiência, ainda precisamos e muito progredir na socialização dessas pessoas, visto que os que já estão inseridos no meio digital a socialização tem papel fundamental, na sua educação no seu trabalho,essa forma de tecnologia assistiva como o Dosvox inseri os indivíduos cegos e com baixa visão num mundo mais justo, inclusivo sendo assim refletido no individuo, com afirmação da identidade do mesmo; é observável pela sua família, que o vê mais autônomo e feliz. Em que pese as diversas e ampliadas legislações que tratem e fundamentam os direitos constata-se necessidade premente de avançar nas práticas que dão conta da educação inclusiva e da inserção social da pessoa com deficiência. Os suportes das ferramentas, da tecnologia assistiva e dos sistemas de informação se tornam decisivos para que tais realidades e barreiras

sejam superadas, e todas as pessoas independentes de suas singularidades, sejam percebidas, consideradas e respeitadas para que possam aprender, conviver e avançar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Marcos Politico-legais da Educação Inclusiva. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192. Acesso em 08/05/2019.

BRASIL. Decreto 7611/2011. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em 08/05/2019.

BRASIL. Presidência da República. Congresso Nacional. ***Leis de Diretrizes e Bases da Educação***

Nacional. *Dezembro de 1996.*

FREIRE, F. M. P. ***O trabalho em sala de aula baseado no desenvolvimento de projetos pedagógicos.*** In VALENTE, J. A. (orgs.) Aprendendo para a vida.

Computadores na sala de aula. São Paulo: Editora Cortez, 2001. Disponível em:

http://designacessivel.net/artigos/ deficientes-visuais. Acesso em: 14/10/2016.

ambientes-digitais-virtuais-acessibilidade.

SANTOS Pablo Silva Machado Silva. ***Guia prático da política educacional no Brasil***, - São Paulo :Cengage 2012

GRANDI, Antônio Carlos. **Informática e o Deficiente Visual uma relação possível.** Dorina Nowill São Paulo 2010

OLIVEIRA Toni Amorin. **Informática para deficientes Visuais utilizando o dosvox.** Web Artigos publicado em 23 de dezembro de 2010

ESTIMULAÇÃO PRECOCE DE CRIANÇAS SURDAS: AQUISIÇÃO DOS PRIMEIROS SINAIS

Melissa Novack Oliveira Ribeiro[1]
Heniane Passos Aleixo[2]
Carolina Macedo de Vasconcelos[3]
Thaís Philipsen Grützmann[4]

Eixo temático: 03 - Práticas de Inclusão

Palavras-chave: Estimulação Precoce. Educação de Surdos. Libras. Aquisição de sinais.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um relato da experiência que está sendo realizada com um menino surdo que atualmente tem três anos de idade. Esta atividade acontece desde o mês de abril de 2018, na sala de Estimulação Precoce da Escola Especial Professor Alfredo Dub, escola de surdos, na cidade de Pelotas/RS, a qual tem uma proposta bilíngue de ensino.

Este trabalho tem por objetivo estimular a criança surda desde os primeiros anos de vida a desenvolver sua linguagem, pois como Moura (2014, p. 14) afirmam, “a criança não aprende a língua, mas a adquire de forma natural apenas sendo exposta a ela”. Para isso é preciso estimular, colocar esta criança em contato com sua língua natural, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), o mais breve, pois quanto mais cedo se desenvolver sua língua, maiores são as chances de potencializar as habilidades linguísticas da mesma.

Moura (2014, p. 17) fala sobre a importância da Libras no universo da criança surda, “da mesma forma que a língua oral está no universo das crianças ouvintes para que ela possa ser adquirida de forma completa, para que a criança surda possa dominá-la e se constituir como ser da linguagem”. É nessa perspectiva que o trabalho foi pensado e está sendo desenvolvido.

METODOLOGIA

Na sala de Estimulação Precoce da escola, no ano de 2018, participava apenas um aluno, na época com dois anos de idade, o qual apresenta perda auditiva neurossensorial bilateral de grau profundo na orelha direita e de grau severo na orelha

[1] Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – PPGEMAT/UFPel, melissanovack@msn.com
[2] Escola Especial Professor Alfredo Dub, henianea@gmail.com
[3] Escola Especial Professor Alfredo Dub, cakovasconcelos@gmail.com
[4] Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – PPGEMAT/UFPel, thaisclmd2@gmail.com

esquerda. O aluno chegou à escola sem nenhum conhecimento de Libras. Então se iniciou o trabalho com a estimulação dos primeiros sinais, partindo dos objetos de interesse do menino e de sinais que seriam básicos e necessários para seu dia-a-dia.

O trabalho de estimulação continua até os dias atuais, pois a criança deve participar da Estimulação Precoce até completar quatro anos, a idade exigida para então ingressar em uma turma de pré-escola da Educação Infantil. O trabalho vem sendo realizado por meio do estímulo com materiais lúdicos, tintas, massa de modelar e exploração do corpo como ferramenta de comunicação.

Sempre que o aluno pegava ou solicitava algum objeto ou brinquedo, era lhe oferecido o sinal do mesmo, em Libras, para que só então o objeto ou brinquedo lhe fosse entregue. Isso acontece com o objetivo de mostrar ao aluno o significado do mesmo em Língua de Sinais, para que ele reproduzisse futuramente, pois assim estaria adquirindo seus primeiros sinais e uma efetiva comunicação.

Alguns dos sinais que logo nos primeiros atendimentos foram estimulados são: “oi”, “mamãe”, “bola”, “carro”, “brincar”, “beber água”, “fome”, “comer”, “ir embora”, “casa” e “tchau”. Mas porque destes sinais e não outros? Pelo fato de que logo no primeiro encontro o aluno foi recebido com o cumprimento “oi”, a partir de seu sinal, o qual foi treinado diversas vezes. Para fixar e ter a compreensão do sinal que havia acabado de conhecer, o mesmo foi sinalizado para diversas pessoas as quais se encontravam na escola.

Figura 8: Sinal “Oi”.
Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Figura 9: Repetição do sinal "Oi".
Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Nas imagens (Figuras 1 e 2) apresenta-se o exemplo do sinal "Oi", repetido por diversas vezes, até o menino copiar o mesmo e ter uma significação. Após ele ter compreendido o sinal, o mesmo sempre foi lembrado e estimulado a ser usado diariamente.

Figura 10: Aluno sinalizando "beijo" e "tchau".
Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Nestas duas imagens (Figura 3) temos o aluno sinalizando "beijo" e "tchau" consecutivamente. Assim como nos outros sinais, o aluno foi estimulado a repetir diversas vezes o mesmo sinal para ter uma verdadeira compreensão do que estava fazendo.

O sinal de "mamãe" foi ensinado porque ele queria a mamãe, apontava para o lado onde ela estava, então para ser conduzido até a mesma, o sinal era mostrado e pedia-se para que o repetisse. Quando ele repetiu o sinal foi levado até sua mãe, assim ele fez a relação do sinal com a pessoa.

As imagens abaixo (Figura 4) ilustram como foram as primeiras vezes da sinalização da palavra “mamãe”.

Figura 11: Aluno sinalizando “mamãe”.
Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Assim como o balbuciar de uma criança ouvinte, a criança surda irá sinalizar como achar correto e nem sempre será da forma exata essa sinalização, mas deve-se aceitar e apenas refazer o sinal da forma correta, nunca corrigindo ou dizendo que está errado, apenas repetindo da maneira certa, pois a criança ainda esta desenvolvendo sua coordenação motora e ainda possui alguns movimentos involuntários e descoordenados.

E desta mesma forma aconteceu com todos os outros sinais que ele foi adquirindo, a partir de necessidades básicas, pessoas do convívio e interesse próprio. O menino demonstrava o interesse em algo então o sinal era mostrado, estimulando-o a repeti-lo, pois assim ele começava a fazer a ligação sinal/objeto.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como resultado deste trabalho pode se dizer que o aluno tem demonstrado estar mais sociável, interagindo em todos os ambientes da escola e ampliando seus sinais. Assim como desde os primeiros dias, tem demonstrado interesse em buscar a comunicação, compreendendo a significação dos sinais.

O menino que chegou à escola sem conhecer Libras, hoje em dia se expressa através da língua de sinais, solicitando objetos, demonstrando suas vontades e solicitando quando quer algo, como ir ao banheiro ou fazer o lanche.

A aquisição da língua de sinais, neste caso, aconteceu de forma rápida. A mãe, enquanto representante da família, dentro da escola, também demonstrou grande interesse na aquisição da língua, pois percebeu que seu filho ficou bem mais tranquilo a partir do momento em que começou a adquirir a Libras, pois agora consegue se comunicar e já não fica irritado como antes, pois consegue se fazer entender e, devido

ao fato de a mãe também estar aprendendo, ele consegue uma efetiva comunicação, demonstrando e expressando suas vontades e necessidades em dados momentos.

Pode-se constatar que a aquisição da linguagem faz toda a diferença no comportamento da criança surda, assim como diz Oliveira (2011, p. 109), “o uso da linguagem é a condição mais importante para o desenvolvimento da consciência da criança, entendendo que a criança é o sujeito no processo de aquisição da linguagem, construindo seu conhecimento de mundo com a ajuda do outro”.

CONCLUSÃO

A partir do trabalho desenvolvido e analisando o comportamento do aluno desde o primeiro dia de ingresso na escola e depois de diversos atendimentos dos quais ele participou, foi possível concluir que a Estimulação Precoce é de fundamental importância para o crescimento linguístico da criança bem como para o reconhecimento e desenvolvimento da sua identidade surda, pois através desta estimulação o aluno foi introduzido na comunidade surda, passou a conviver com seus pares e a ter trocas com os mesmos.

O aluno percebeu que existe uma maneira de se fazer entender, pois pode ter sua própria língua. A família compreendeu que a partir do momento que a criança passou a ter este estímulo, conhecendo a Libras como sua língua e a adquirindo dia após dia, diminuíram consideravelmente às barreiras, pois a maior barreira que existe entre surdos e ouvintes é a “falha” na comunicação.

REFERÊNCIAS

MOURA, M. C. Surdez e linguagem. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

OLIVEIRA, L. A. **Fundamentos históricos, biológicos e legais da surdez**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2011.

O PROTAGONISMO DE ALUNOS COM TEA NA CRIAÇÃO DE HISTÓRIAS

Messina Morales Medina[1]
Eixo temático: Práticas de Inclusão

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Produção textual. Atendimento Educacional Especializado. Criatividade.

INTRODUÇÃO:

O presente trabalho apresentará um projeto desenvolvido no Centro de Atendimento ao Autista Dr. Danilo Rolim de Moura, com alunos entre 9 e 20 anos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O TEA é um transtorno complexo cujas características incluem: transtorno de linguagem, dificuldade de coordenação motora e atenção visual. Essas características trazem aos sujeitos com TEA prejuízos em suas relações interpessoais, bem como em sua relação intrapessoal, uma vez que eles possuem necessidade de seguir rotinas preestabelecidas, inflexibilidade, interesses restritos, rituais repetitivos.

> Os critérios utilizados para diagnosticar o autismo referem-se ao quadro comportamental composto basicamente de três manifestações descritas no *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais,* da Associação Americana de Psiquiatria (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1995), que envolvem critérios divididos em três categorias: comprometimento qualitativo da interação social; comprometimento qualitativo da comunicação; padrões restritos e repetitivos do comportamento. (PORCIUNCULA, Rosa Angela, 2016, p.32)

Durante os atendimentos realizados, diversas habilidades são trabalhadas, sendo que a criatividade permeia todos eles. Entretanto, é comum acreditar que pessoas com TEA são pouco ou nada criativas.

A criatividade é a habilidade que o ser humano possui que lhe permite criar soluções apropriadas e, quando possível, inovadoras para determinado problema ou situação. Criatividade é processo: de desenvolvimento, de mudança, de organização. Quando se fala em criatividade, a tendência é associá-la às artes em geral e esse pensamento é compreensível, uma vez que é através da arte que muitas pessoas exercitam sua criatividade, explorando-a ao extremo. Entretanto, a criatividade se expande para muito além disto. É através dela que os sujeitos se diferenciam e até mesmo se destacam no trabalho, conseguem sair rapidamente de situações embaraçosas, entre outras. Oliveira nos diz que: “A criatividade é um *universo sem fim.*” (2010, p. 62).

A criatividade se contrapõe às características presentes nos sujeitos com TEA, uma vez que, criativos são considerados aqueles que tem capacidade de relacionar-se com o que está ao seu redor, tem curiosidade pelo novo, interessam-se pelo diferente, gostam de ser surpreendidos. Sendo assim, é compreensível esta crença a respeito da criatividade nos sujeitos com TEA. Como uma criança que possui, como

[1] Centro de Atendimento ao Autista Dr. Danilo Rolim de Moura. E-mail para contato: messinamoralesaee@gmail.com

dito anteriormente, necessidade de seguir padrões estabelecidos, rotinas e interesses restritos, será capaz de criar, imaginar, inventar?

Se olharmos a criatividade pelo viés neurobiológico, Konkiewitz (2018), nos diz que o processo criativo se utiliza dos mesmos sistemas neurais que a empatia e a teoria da mente, por exemplo.

> Ademais, do ponto de vista neurobiológico, observa-se que a empatia e a Teoria da Mente compartilham os mesmos circuitos neurais que o processo criativo, ou seja, também se associam à ativação do DMN, o que indiretamente faz supor que a criatividade, por depender da mesma base neuroestrutural, também seja prejudicada no EA. Além disso, há indícios de que, de fato, o DMN é hipoativo neste grupo (Kennedy, 2006). O pre-juízo das funções executivas no EA, comprovado em diversos estudos, é outro fator que provavelmente se antepõe ao desempenho criativo[...] (Konkiewitz, 2018 in http://cienciasecognicao.org/neuroemdebate/?p=4289)

Sabemos que nos sujeitos com TEA, empatia e a teoria da mente são dois aspectos prejudicados de maneira bastante significativa. Olhando então para o aspecto neurobiológico, mais uma vez encontramos argumentos para dizer que sujeitos com TEA não são criativos. A própria Organização Mundial de Saúde (1993) aponta que para o diagnóstico de autismo uma das diretrizes usadas é a observação do "comprometimento em brincadeiras de faz de conta e jogos sociais de imitação [...] uma relativa ausência de criatividade e fantasia nos processos de pensamento" (p.247-248).

Não podemos olhar somente para os aspectos internos dos sujeitos. Sabemos que todos os seres humanos são atingidos pelo meio no qual estão inseridos. O meio em que vivemos influencia na nossa formação, nas nossas crenças, ajuda a formar nossa identidade, etc. As experiências que vivemos, as pessoas que nos rodeiam incidem sobre nosso comportamento e nossa aprendizagem. O meio não pode mudar as características inerentes aos sujeitos com TEA, mas pode contribuir para que ele obtenha novos conhecimentos, construa novos caminhos, adquira novas habilidades.

O conceito de plasticidade cerebral, capacidade que o cérebro tem de se reorganizar, modificar sua organização estrutural e seu funcionamento, é também um conceito importante a ser pensado para a estruturação deste trabalho. A ideia de plasticidade cerebral nos diz que, a todo instante, nosso corpo e nossa mente receberá influência externa, bem como nossas ações influenciarão e modificarão o ambiente no qual estamos inseridos. Nas palavras de Bridi e Guimarães

> Podemos pensar que, como apresentado no artigo de Frye e Beauchamp (2009), a organização cerebral disfuncional encontrada em autistas pode ser fruto de uma tentativa de organização do sistema nervoso de compensar áreas deficitárias utilizando-se de uma organização cerebral diversa da grande maioria das crianças. A ideia dessa reorganização nos indica um elemento de permanente mudança nos espaços neuronais como forma de obter uma maior adaptação do indivíduo ao seu meio. Dessa forma, temos trabalhado para que o meio também possa ajudar na reorganização e ampliação dessas organizações neuronais. (2016, p.81)

Ainda sobre a importância do meio e essa capacidade do nosso cérebro de se adaptar à realidade na qual estamos inseridos, podemos citar o exemplo de Oliveira (2010), em sua tese [2]de mestrado, que versa sobre criatividade, ao falar de uma

[2] O referido trabalho é de um aluno da Universidade do Minho, em Portugal e é intitulado "Tese de Mestrado", nomenclatura diferente da usada no Brasil (dissertação).

criança, que vive sob condições miseráveis a ponto de necessitar revirar uma lixeira para alimentar-se e com isso, talvez, não consiga ser criativa o bastante para criar uma receita de bolo de chocolate, mas isso não a torna alguém sem criatividade. Ela pode, neste mesmo contexto, criar um brinquedo único no mundo, utilizando-se de coisas que não tem mais significado para outras pessoas.

Por acreditar que meus alunos com TEA são capazes de criar, imaginar, brincar de "faz de conta", surge a ideia de transformá-los em autores. A criatividade é sempre explorada, de diferentes maneiras, nos encontros que temos no Atendimento Educacional Especializado, mas este projeto buscou, além de incentivar o processo criativo, trazer à tona a importância da produção de texto, da elaboração de uma história, para seus processos de ensino-aprendizagem, independentemente do nível de escrita em que se encontram. Neste trabalho não há, inicialmente, uma preocupação com o uso correto dos recursos coesivos básicos, paginação e outras características apontadas pelos PCN'S (2008), permitindo aos alunos que a criatividade seja a protagonista de seus trabalhos, sem a preocupação com as normas técnicas exigidas para a escrita de um texto.

METODOLOGIA

Não houve uma metodologia uniforme para a construção dos textos, bem como não foi especificado, nem exigido, tema, quantidade de páginas, tipo do texto, etc. A ideia é que os alunos conseguissem perceber que a produção de textos, seja ela oral ou escrita, não é um processo mecânico, sem significado, como muitos alunos relataram, pois precisam sempre escrever algo que lhes é imposto, com temas iguais a todos, previstos, na maioria das vezes, pelos professores e não escolhidos por eles. Ao contrário, produzir, criar um texto pode e deve ser uma atividade prazerosa e divertida.

Acredito que produzir um texto explora a capacidade criativa de maneira muito ampla. O autor precisa pensar nos personagens, nas ações, em suas características, o ambiente onde a história acontecerá, etc. E, além da abrangência criativa propiciada pela ação de produzir um texto, ela poderá ser uma ferramenta eficaz para a aprendizagem.

O projeto iniciou a partir da necessidade de inserir uma adolescente que estava resistindo aos atendimentos, seu interesse era apenas desenhar durante os 45 minutos em que ficava no AEE. A referida aluna apresenta habilidade para desenhar personagens de *anime.* Então lhe foi proposta a construção de um *mangá*. A partir daí, resolveu-se expandir a proposta para mais alunos.

Para que o livro começasse a ganhar forma, conversamos sobre o que é um autor, o que ele faz, como acham que um autor trabalha, de onde surgem suas ideias e, então, a proposta foi que eles criassem suas histórias. A maioria das produções foi oral. Os alunos iam formulando sua história e, de acordo com os relatos, as mesmas eram redigidas. Ao ter a primeira história concluída, surgiu o desejo de ilustrá-la. Assim, busquei um aplicativo que contemplasse as ideias que o trabalho havia suscitado em mim e "nasceu", então, o primeiro livro. O aplicativo em questão (MojiPop) tem funcionalidade limitada, mas foi uma boa maneira de criar imagens únicas, coloridas e que chamassem atenção dos alunos. Com alguns, o processo foi contrário. Eles precisaram enxergar os personagens (em alguns casos, eles mesmos transformados em desenhos) no aplicativo, para que através destas pistas visuais, modelos previamente pensados, pudessem então dar vida à história.

Fig. 1-Fotos feitas pela autora. Imagens criadas a partir do app *MojiPop.*

O projeto, que seria realizado com um pequeno grupo dentre os alunos atendidos, foi ganhando espaço e fui buscando inserir o maior número de alunos possível, respeitando as habilidades e competências de cada um. Sendo assim, quando o projeto for concluído, teremos contos, livros de receitas, bem como um livro "musical/sensorial", que está sendo pensado para incluir um aluno cego/autista. Aos alunos com dificuldade na comunicação (falam, mas não tem intenção comunicativa ou apresentam dificuldade na articulação dos sons) foi oferecido a eles o aplicativo *Inventeca.* O aplicativo vai mostrando imagens em sequência e grava o que está sendo dito. Feito isso, as falas dos alunos foram degravadas e inseridas na imagem da referida cena.

Houve ainda um aluno que criou um conto com muitos detalhes nos personagens, cenários e enredos e foi bastante específico em como desejava que seu conto fosse ilustrado, desafiando-me a reproduzir imagens que ele escolheu para compor sua história.

Todo processo foi mediado pelo diálogo, caminhos que foram construídos pelos alunos, onde cada um se apropriou dos saberes de forma diferenciada e suas respostas foram de acordo com seus interesses.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como dito anteriormente, o produto final deste projeto contará com diferentes tipos de livros e histórias, que mostrarão, concretamente, que a criatividade está presente nos sujeitos com TEA e precisa ser olhada e explorada, sempre acreditando no potencial de cada um, respeitando seus interesses, competências e habilidades.

É possível ainda observar melhora nas atividades mais subjetivas, não (ainda) nos resultados propriamente ditos, mas no processo de criação das mesmas, uma vez que, alguns alunos têm se permitido experimentar e vivenciar atividades em que eram resistentes, pois percebem que, se construíram uma história, criaram um livro, eles são capazes de ir além do que já conhecem e sabem.

Tornar-se autor, enxergar o produto final do seu trabalho, perceber que ele produziu algo que será visto, que seu esforço é reconhecido, tem sido muito importante para o relacionamento intrapessoal dos alunos envolvidos, melhorando sua autoestima de maneira significativa, bem como sua autoconfiança. A seguir, páginas extraídas de diferentes trabalhos já concluídos ou em construção.

É objetivo do trabalho, também, que os alunos ainda não alfabetizados, demonstrem interesse maior em adquirir essa habilidade a fim de que possam ler o que ele, ou um colega, produziu. Os resultados mais evidentes foram quanto ao envolvimento e interesse na atividade, melhora nas suas relações interpessoais, uma vez que houve significativo aumento da interação com colegas e professora, na qualificação da autonomia no processo de criação, no desenvolvimento de uma maior flexibilidade cognitiva e participação na produção dos livros, processo que foi mediado nos atendimentos de AEE desenvolvidos no Centro.

CONCLUSÃO

Diante dos resultados parciais deste trabalho, é possível afirmar que, sim, é equivocada a ideia de que sujeitos com TEA não são criativos. Podemos seguir nos perguntando se os processos mentais envolvidos no fazer criativo dos sujeitos com TEA é diferente, mas não se pode dizer que estes não possuem criatividade.

É verdade que a dificuldade em criar, imaginar, pensar no “faz de conta” é uma realidade da maioria dos sujeitos com TEA, no entanto, conclui-se que, se estimulados e incentivados é possível que essa habilidade se manifeste cada vez mais.

O trabalho em questão fala de um pequeno grupo e aborda uma habilidade específica (produção de texto), mas ainda que pequena, essa amostragem é significativa, uma vez que contempla crianças e adolescentes de diferentes faixas

etárias, com diferentes graus de TEA, diferentes níveis de escolaridade, distintas formas de comunicação, enfim, sujeitos com TEA muitíssimo diferentes entre si.

REFERÊNCIAS:

BRIDI, César Augusto e GUIMARÃES, Marisa Rosa. *Elementos para a compreensão da construção da linguagem em sujeitos com transtorno do espectro autista: neurologia, psicologia e psicopedagogia.* In: ROTTA, Newra Tellechea et al. **Neurologia e Aprendizagem – Abordagem Multidisciplinar.** Porto Alegre: Artmed, 2016.

PORCIUNCULA, Rosa Angela Lameiro. *Investigação precoce do transtorno do espectro autista: sinais que alertam para a intervenção.* In: ROTTA, Newra Tellechea et al. **Neurologia e Aprendizagem – Abordagem Multidisciplinar.** Porto Alegre: Artmed, 2016.

KONKIEWITZ, Elizabete Castelon. Inteligência e criatividade dentro do espectro autista. In: VIRGOLIM, Angela (org). Altas habilidades/superdotação – processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Disponível em: http://cienciasecognicao.org/neuroemdebate/?p=4289 Acessado em: 08 de agosto de 2019.

OLIVEIRA, José Miguel da Silva. A criatividade – uma Abordagem Transversal à Origem, aos Processos, Técnicas, Efeitos e Experiências. Tese de Mestrado. Universidade do Minho. Portugal. 2010. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/44728/1/Jos%C3%A9%20Miguel%20da%20Silva%20Oliveira.pdf Acessado em: 08 de agosto de 2018.

ORGANIZAÇÃO Mundial de Saúde (OMS). *Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID 10.* 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 1993.

http://ideb.inep.gov.br/resultado/

https://www.mojipop.com/

https://storymax.me/inventeca.html

RELATO DE EXPERIÊNCIA: CONSULTA DE PUERICULTURA COMO ESTRATÉGIA DE CUIDADO A CRIANÇAS COM ESPECTRO AUTISTA

Michele Bulhosa de Souza[1]

Marco Aurélio Alves de Souza[2]

Eixo temático: 06 - Intervenções com Pessoas com TEA

Palavras-chave: Vigilância do desenvolvimento Infantil. Autismo. Enfermagem pediátrica. Atenção Primária.

INTRODUÇÃO:

Estimativas mundiais apontam cerca de 2 milhões de pessoas com Transtorno do Espectro Autista(TEA) havendo uma estimativa de 70 milhões de casos no mundo (CDC, 2018). Os transtornos do espectro autista são “um grupo de transtornos do neurodesenvolvimento que têm em comum uma díade bem definida de sintomas, caracterizados por déficits na interação social e comunicação, bem como repertório restrito de interesses” (BECKER; RIESGO, 2016, p. 357).

O lactente pode demonstrar sinais de TEA desde os primeiros meses de vida, dessa forma, o enfermeiro, pode ser considerado um dos profissionais da Atenção Primária à Saúde (APS) com condições de detectar precocemente os sinais do TEA no acompanhamento do crescimento e desenvolvimento infantil no contexto, da consulta de puericultura (MALAQUIAS; BALDISSERA; HIGARASHI, 2015). Por isso, objetiva-se relatar a experiência da consulta de enfermagem para detecção precoce do TEA, como também para orientações de cuidado as famílias.

METODOLOGIA

Trata-se do relato de experiência da prática assistida do componente curricular de Enfermagem no cuidado à saúde da Criança e do Adolescente, no sexto semestre do curso de enfermagem, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), a qual ocorreu de março a junho de 2019, no Centro de Atendimento à Criança, onde são atendidas em média 40 crianças diariamente. O grupo de prática era composto por quatro acadêmicos e os registros de suas impressões eram realizados num diário de

campo, o qual foi entregue no final do período de atividade prática. Também, ao final do turno de atividades havia breve reflexão sobre as demandas de cuidado e possíveis estratégias de melhoria.

Inicialmente os acadêmicos realizavam a avaliação do crescimento das crianças, na sala de triagem, onde ocorre a verificação das medidas antropométricas, bem como, se realizava o convite para consulta de enfermagem e em um segundo momento ocorria o acompanhamento do crescimento e desenvolvimento das crianças a partir do Instrumento de Vigilância do Desenvolvimento do Neuropsicomotor (DNPM) presente na Caderneta de Saúde da Criança. Neste centro de atendimento há o acompanhamento para as crianças de alto risco egressas da Unidade de Terapia Intensiva o qual é realizado por uma equipe multidisciplinar (fisioterapia, pediatria, enfermagem e nutrição).

E no caso das crianças com TEA a continuidade do atendimento é feita apenas pelo pediatra. Porém, durante a realização das medidas antropométricas as acadêmicas acompanhadas da docente buscavam interagir com as crianças TEA e suas famílias. A aproximação das crianças foi realizada por meio do uso do brinquedo na busca de tornar mais agradável o procedimento de verificação das medidas antropométricas e iniciar o vinculo com a criança.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O enfermeiro na APS precisa desenvolver olhar específico para a detecção precoce do TEA, utilizando como instrumento básico a avaliação do DNPM presente na caderneta de saúde da criança, o qual é de fácil aplicação e precisa ser aplicado a cada consulta de puericultura (VIEIRA et al., 2018).Porém, observou-se durante o período de práticas que o Instrumento de Vigilância na caderneta de saúde da criança, raramente é preenchido pelos enfermeiros, nas consultas de enfermagem. A falta de registro do DNPM gera lacunas no rastreamento de problemas/transtornos do desenvolvimento infantil, principalmente relacionado a detecção precoce dos sinais de alerta para o TEA.

Todavia, os registros de acompanhamento da saúde da criança precisam ser realizados desde os antecedentes obstétricos, dados do nascimento, bem como dos dados da avaliação na consulta de enfermagem por serem relevantes na identificação de situações e sinais de alerta que podem interferir no desenvolvimento infantil, na Caderneta de Saúde da Criança, pois “(...) avaliação objetiva de habilidades motoras, de comunicação, de interação social e cognitiva nas consultas de acompanhamento de saúde deve ser realizada de acordo com os marcos propostos na Caderneta de Saúde da Criança” (BRASIL, 2018, p.65).

Durante as consultas de enfermagem detectou-se sinais de atraso no DNPM por meio da aplicação do Instrumento de Vigilância pelos acadêmicos supervisionados pela docente, a criança foi encaminhada para o pediatra e avaliação da fisioterapia. Estudo realizado com enfermeiras japonesas concluiu que aplicar instrumento de observação do comportamento estruturado com check-up da saúde do bebê pode encontrar sinais precoces de TEA antes de 1 ano e 5 meses de idade (OKUNO; UEHARA, 2019). Portanto, ressalta-se a relevância vigilância do desenvolvimento infantil realizada pelos enfermeiros na APS. No caso das crianças TEA e suas famílias é preciso verificar as necessidades específicas e traçar um plano terapêutico singular junto a equipe do centro de atendimento da criança na busca da abordagem interdisciplinar.

A utilização do brinquedo auxiliou no cuidado a criança e verificou-se a necessidade de intervenção com novas experiências lúdicas, sensoriais, motoras, de linguagem e de interação de crianças com TEA, por exemplo, com utilização da intervenção musical (FRANZOI et al., 2016).

CONCLUSÃO:

Verificou-se a fragilidade na rede de atenção à saúde das crianças com TEA e suas famílias e fragilidades nos registros de acompanhamento da saúde da criança. Também, destaca-se que as crianças com diagnóstico de TEA recebiam o atendimento apenas do pediatra, terapêutica medicamentosa, no entanto fazem-se necessárias estratégias terapêuticas interdisciplinares e construção de plano terapêutico singular de cada criança e sua família. Portanto, recomenda-se que os cursos de graduação de enfermagem abordem a terapêutica relacionada ao TEA, bem como intervenções e resultados de enfermagem.

REFERÊNCIAS:

BECKER, Michele Michelin; RIESGO, Rudimar dos Santos. Aspectos neurobiológicos dos transtornos do espectro autista. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILEILER, L; RIESGO, R. dos SANTOS. **Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar.** Org. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2016, p.496.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança : orientações para implementação** / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília : Ministério da Saúde, 2018. 180 p. : il.

CENTERS FOR DISEASE AND PREVENTION – CDC – Disponível em https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html. Acesso em: 20 de março de 2019.

FRANZOI, Mariana André Honorato et al . Intervenção musical como estratégia de cuidado de enfermagem a crianças com transtorno do espectro do autismo em um centro de atenção psicossocial. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis , v. 25, n. 1, e1020015, 2016 .

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072016000100701&lng=en&nrm=iso. Acesso em : 13 Julho 2019. Epub Mar 22, 2016. http://dx.doi.org/10.1590/0104-070720160001020015.

MALAQUIAS, T.S.M; BALDISSERA, V.A.D.; HIGARASHI, I.H. Perceptions of the health team and family members regarding the childcare consultation. **Cogitare Enferm** [Internet]. v.20, n.2, p.:368-75. 2015. Disponível em: http://revistas.ufpr.br/cogitare/ article/view/40012/255336. Acesso em: Acesso em : 13 Julho 2019.

OKUNO, M.; UEHARA, T. Behavioral assessments in infancy/toddlerhood and autism spectrum disorder: Effectiveness of a semi-structured behavioral observation incorporated into a legal health examination. **Nihon Koshu Eisei Zasshi,** v. 66, n. 4, p. 177-189, 2019. ISSN 0546-1766 (Print)0546-1766.

VIEIRA, Daniele de Souza et al . A prática do enfermeiro na consulta de puericultura na estratégia saúde da família. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis , v. 27, n. 4, e4890017, 2018 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072018000400318&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 Julho 2019. Epub Dec 03, 2018. http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072018004890017

BARREIRAS E FACILITADORES PARA O ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO DE PELOTAS

Naiélen Rodrigues Silveira[1]
Bianca Pagel Ramsom[2]
Jennifer Rodrigues Silveira[3]
Alexandre Carriconde Marques[4]
Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência

Palavras-chave: Síndrome de Down. Inclusão. Universidade. Barreiras. Facilitadores.

INTRODUÇÃO:

A inclusão social é fundamental para equidade e desenvolvimento da sociedade brasileira. A chegada de alunos com necessidades educacionais especiais nas instituições de ensino superior (IES) torna-se mais natural e frequente no Brasil. Hoje, pessoas com deficiência têm garantido por direito, acesso à universidade, constituindo um avanço efetivo, porém, ainda enfrentam inúmeras barreiras no processo de acesso e permanência, com qualidade nas IES (MAZZONI; TORRES, 2005).

Para entrada nos cursos de graduação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), os alunos passam por sistemas de provas e seleções, como ENEM que tem por objetivo avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica, diante deste exame, os alunos tem acesso ao ensino superior público através do Sistema de Seleção Unificada (SISU) que apenas em 2016, através da **lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 passa vigorar cotas para deficientes (BRASIL,201**6). Outro sistema de entrada é o Programa de Avaliação de Vida Escolar (PAVE) que consiste em uma modalidade alternativa de seleção para os cursos de graduação da UFPel, na qual contam com programas de cotas para pessoas com deficiência.

O Plano de Educação em Direitos Humanos de 2007, dentre suas diversas ações programáticas para o ensino superior, afirma a desenvoltura de políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, acesso e permanência de pessoas com deficiência (BRASIL, 2007)

A Síndrome de Down (SD) é causada por uma cópia extra total ou parcial do cromossomo 21 (BAYNARD et al, 2008). O projeto de extensão Carinho desenvolvido na Escola Superior de Educação Física (ESEF), através do Núcleo de Estudos de Atividade Física Adaptada, contribui à efetivação dos direitos e construção da cidadania

[1] Escola Superior de Educação Física - Universidade Federal de Pelotas – naielenrodrigues@hotmail.com
[2] Escola Superior de Educação Física - Universidade Federal de Pelotas – biancaramsom@gmail.com
[3] Escola Superior de Educação Física - Universidade Federal de Pelotas – jennifer.esef@gmail.com
[4] Escola Superior de Educação Física - Universidade Federal de Pelotas – amcarriconde@gmail.com

de pessoas com deficiência e necessidades especiais, paralelamente, suas atividades tem contribuído para entrada de integrantes nas IES.

Destarte, o objetivo deste estudo é verificar a percepção dos acadêmicos com SD do projeto Carinho, sobre barreiras e facilitadores de inclusão e permanência no ensino superior público da cidade de Pelotas/RS.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este trabalho trata-se de um estudo de caso.

A população foi composta por adultos com SD.

A amostra foi composta por participantes do Projeto Carinho. A seleção foi efetuada de forma intencional, tendo como critério, alunos que estivessem cursando ou concluído o ensino superior na UFPel.

O instrumento utilizado foram questionários com perguntas semiestruturadas, caracterizado como uma elaboração prévia de um roteiro (MANZINI, 2003, p. 13). O Roteiro foi elaborado por Castro (2011), consistido em verificar as barreiras e facilitadores ao ingresso e permanência de pessoas com deficiência na IES. O mesmo foi adaptado, utilizando-se apenas questões selecionadas para o desenvolvimento deste estudo.

A entrevista foi realizada na ESEF, seguindo um roteiro de: Identificação dos alunos; Processo seletivo para ingresso; Situação atual no curso; Facilitadores da permanência; Barreiras para permanência; Relações interpessoais e Acessibilidade na IES. As entrevistas foram gravadas por um dispositivo eletrônico e posteriormente transcritas para análise dos dados.

Como aspectos éticos os responsáveis e participantes assinaram o do termo de consentimento livre e esclarecido.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A amostra foi composta por três pessoas com SD, com idades entre 20 e 31 anos. Destes, dois acadêmicos eram do sexo masculino e um feminino.

Os entrevistados apresentam em comum a realização dos cursos de licenciatura. Um participante já está graduado em Teatro e os demais no terceiro semestre dos cursos de Dança e Artes Visuais.

O processo de entrada na IES para dois participantes foi diante do PAVE por ampla concorrência e para um acadêmico o SISU, utilizando o processo de cotas L13 destinado para candidatos com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Em relação a matriculas regulares nos semestres, um aluno apresentou não estar cumprindo completamente as disciplinas, devido a carga horaria excessiva, realizando seis disciplina ao invés de oito.

Identificou-se como facilitador à permanência na universidade, monitorias ofertadas pelo curso. No entanto, dois acadêmicos tem disponíveis monitorias individuais, realizadas periodicamente ou quando solicitado e um aluno obtém

monitorias oferecidas pelos professores. A UFPel através do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, oferta bolsas acadêmicas de ensino, a fim de contribuir com apoio e tutorias para os alunos com necessidades especiais, em contra turno dos períodos de aulas, auxiliando para o menor índice de reprovação e evasão na universidade.

Quando questionados sobre utilizar-se de recursos financeiros da universidade, apenas um aluno manifestou utilizar, dispondo de bolsa de extensão em projeto. Bardagi e Hutz (2005) afirmam que, subsídios empíricos para a criação de programas de intervenção com a população universitária, amenizam os índices de evasão e aumentam o bem-estar do aluno.

Em relação aos conteúdos ministrados em aula, encontrou-se pontos positivos e facilitadores. Unanimemente relataram ter acesso aos materiais, através de mídias virtuais como e-mail e grupos de Facebook e WhatsApp, resultando em melhorias na comunicação. Entretanto, em sua totalidade os acadêmicos elencaram como barreiras, os conteúdos ministrados no quadro, encontrando dificuldades de copiar rapidamente, ocasionando constrangimentos quando o docente necessita apagar o quadro, outro fator é a explicação rápida dos conteúdos. Conforme Pires (2007) acadêmicos com deficiência afirmam que a falta de recursos, documentação adequada, dificuldades com as metodologias e estratégias dos docentes são barreiras para seu percurso universitário.

Contribuindo com as relações interpessoais, foi questionado sobre as relações com os professores, e um acadêmico relatou ter dificuldades de interação e os demais afirmaram ter ótimas convivências. Quando perguntados sobre suas relações com os colegas, todos entrevistados afirmaram ter boas convivências. Uma postura ativa dos próprios estudantes para encontrar respostas às suas necessidades, são relações determinantes para progressão destas pessoas (MASINI; BAZON, 2004).

Em relação aos modelos de provas e trabalhos realizados, obtiveram-se respostas diversificadas. Dois alunos relataram, ter todas as provas iguais aos demais colegas, entretanto, um acadêmico reclamou da metodologia de algumas disciplinas, principalmente quando a mesma necessita de decorações de datas para aprovação nas avaliações. Outro aluno relatou ter algumas avaliações diferentes dos demais, como também destacou não gostar de trabalhos em grupos para apresentação orais, pois seus colegas apresentam primeiramente, deixando-o por último, resultando com que ele tenha que repetir o que foi apresentado.

Outra barreira, são as localidades dos Campus, sendo aulas em diversas unidades, dificultando o acesso. Diante disto, alunos necessitam dos responsáveis ou colegas para auxiliarem no deslocamento. Em contrapartida, os alunos informaram que estão em processo de estudo para independência de deslocamento sozinho no meio urbano, através de transportes públicos ou privado. Segundo Fortes (2005) alunos afirmam que, dependendo da deficiência, as universidades em todo país não tem estrutura, seja para permanecerem nos campus, salas, entre outros espaços físicos.

Ao finalizar, questionou-se sobre acessibilidade na universidade. Destes, dois os alunos relataram já estar satisfeitos com o que a IES possibilita, entretanto um acadêmico alegou que a universidade deveria possuir mais rampas de acesso a cadeirantes e mais pisos táteis para pessoas com deficiência visual. Silva (2016) ressalva que para promover acessibilidades necessita de remoções de barreiras que

limitam a participação efetiva do indivíduo, que independentemente de suas condições e limitações, sejam elas físicas, sensoriais ou intelectuais, os mesmos devem estar inseridos e participando das atividades do cotidiano da universidade, na qual devem ser entendidas como um processo fundamental para alcançar os direitos individuais e assim promover a cidadania.

Em contribuição para efetivação deste direito, o Ministério da Educação – MEC em 2005 lançou o "Incluir" que é o Programa de Acessibilidade na Educação Superior, que de maneira geral, assinala o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade em IFES, que visem o desenvolvimento acadêmico das pessoas com deficiência. O Programa apoia projetos apresentados pelas IES, para a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas, comunicações e informações nos diversos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos disponibilizados pelas instituições (BRASIL, 2013).

CONCLUSÃO:

A UFPel conta com facilitadores para o progressos de inclusão de pessoas com deficiência, auxiliando o processo de desenvolvimento, propiciando acesso e permanência no ensino superior, através de políticas públicas e sistemas de cotas.

Pode ser identificado que, unidades acadêmicas ainda encontram barreiras para adequação do ensino, como arquitetônicas, atitudinais e interpessoais. Desse modo, é necessário que haja incentivo e reorganização da população acadêmica para intervir e incluir efetivamente alunos com deficiência.

REFERÊNCIAS:

BARGAGI, M; HUTZ, C. S. Evasão Universitária e Serviços de Apoio ao Estudante: Uma Breve Revisão da Literatura Brasileira. Psic. Rev. São Paulo, 14(2): 279-301, novembro 2005.

BAYNARD, T. et al. Age- related changes in aerobic capacity in individuals with mental re- tardation: A 20–yr review. Medicine & Science in Sports & Exercise, v.40, n.11, p. 1984–1989, Nov 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 29 de dezembro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Sistema de Seleção Unificada. Documento Orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, 2013.

BRASIL, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação Em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília, 2007.

CASTRO, S. F. Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP, 2011.

FORTES, V. G. G. F. A Inclusão da Pessoa com Deficiência Visual na UFRN: A Percepção dos Acadêmicos. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2005.

MASINI, E.; BAZON, F. Inclusão do Aluno com Deficiência no Ensino Superior. Psicologia da Educação, n.20.

MAZZONI, A. A.; TORRES, E. F. A Percepção dos Alunos com Deficiência Visual Acerca das Barreiras Existentes no Ambiente Universitário e seu Entorno. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.

PIRES, L. A. A Caminho de um Ensino Superior Inclusivo: A Experiência e Percepção dos Estudantes com Deficiência, Estudo de Caso. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

SILVA, K. C. Condições de Acessibilidade na Universidade: o ponto de vista de estudantes com deficiência. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista “Julio De Mesquita Filho”. Marília/SP, 2016.

FUNDAMENTOS E MÉTODOS: CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E PRÁTICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Natália Romano Weirich[1]
Rita de Cassia Morem Cóssio Rodrigues[2]
Eixo temático: Práticas de Inclusão

Palavras-chave: Higiene Corporal. Educação. Pesquisa. Autismo.

INTRODUÇÃO:

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação e na interação social em múltiplos contextos, incluindo carência na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (DSM-5, pág. 31, 2014).

Utilizando o conceito de Cachapuz *et al* (2014, p.376) entende-se que para Vygotsky, a atividade do sujeito, mediante o uso de instrumentos, torna-se fundamental no processo de transformação do meio, passando a aprendizagem a ser uma "condição de desenvolvimento desde que se situe na designada zona de desenvolvimento próximo".

Visto que, a ausência de capacidades sociais e comunicacionais do indivíduo com TEA, pode ser um impedimento à aprendizagem, especialmente à aprendizagem por meio da interação social, podendo apresentar dificuldades extremas "para planejar, organizar e enfrentar a mudança, causando impactos negativos no sucesso acadêmico, mesmo para alunos com inteligência acima da média" (DSM-5, 2014).

Por ser relevante para o bem-estar e para a saúde do indivíduo, desenvolver atividades voltadas ao tema "Higiene Corporal" foi o objetivo primordial para a realização da presente pesquisa, visto que, Marinho (2014) entende que trabalhar a saúde na escola é relevante para que os alunos reconheçam a importância do tema, tomem cuidado com o corpo, previnam-se de doenças, conheçam noções de higiene e alimentação. Destacando que a neurociência proporciona "oportunidade de cada aluno utilizar os diferentes sentidos na aprendizagem, aprendendo de forma mais adequada ao seu estilo e desenvolvendo um conjunto variado de estratégias de pensamento" (MAIATO; CARVALHO; OLIVEIRA, 2014, p. 33).

METODOLOGIA

O presente trabalho foi realizado na Escola Especial Saber Viver - APAE, localizada no munícipio de Canguçu, no ano de 2018, com uma turma de II Ciclo-B, de

[1] Mestranda da PPGECM – UFPel, natrw222515@hotmail.com.
[2] Pós-Doutora em Educação pela UM/PT. Docente da UFPEL, rita.cossio@gmail.com.

alunos com necessidades educativas especiais, sendo que um destes discentes era autista. Visando a importância e a necessidade de trabalhamos o tema higiene corporal, foram feitas atividades voltadas aos hábitos e a rotina de higiene, mobilizando os alunos a uma melhor compreensão sobre essas práticas, a importância do banho e tendo como consequência um Bem-Estar e uma Boa Saúde dos alunos.

Buscou-se desenvolver, com base nos três momentos pedagógicos e da literatura Ensino de Ciências: fundamentos e métodos, de Delizoicov (2011), três encontros, partindo do Educar pela Pesquisa (DEMO, 2015). Foram realizados três encontros: no primeiro foi feito um levantamento dos conhecimentos prévios, por meio de diálogos a partir do vídeo “por que precisa tomar banho?”, seguindo com a confecção de um cartaz, através de recorte e colagem de figuras relacionadas ao tema, por fim, foi proposta uma atividade para os alunos, em conjunto com a família, onde os mesmos deveriam produzir um desenho ou buscar figuras de produtos de higiene e também, trazer alguns objetos usados para a higiene.

No segundo momento, primeiramente, foram resgatados alguns pontos discutidos no primeiro encontro, seguido da apresentação das atividades que haviam sido propostas. Posteriormente, utilizando os objetos trazidos pelos discentes, foi trabalhada, em grupo, a identificação dos conjuntos de objetos necessários para a prática do banho, de ficar cheiroso e da escovação dos dentes, bem como, a escrita e a produção de frases envolvendo esses utensílios.

E como encerramento, no terceiro encontro, desenvolveu-se um breve resumo sobre o assunto estudado, seguindo com uma atividade lúdica da caixa mágica, estimulando os sentidos, fazendo uso de alguns dos objetos necessários para a realização da higiene corporal. Finalizando com a confecção de um livrinho, dando ênfase a importância do banho, e com um diálogo sobre a importância da higiene corporal.

Todas as propostas, foram realizadas visando mobilizar o grupo discente a compreender a importância da realização dos hábitos de higiene. Trabalhando assim, com a higiene corporal, saúde, ludicidade, os sentidos, a conscientização e a prevenção de possíveis doenças a partir de uma boa higienização.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram realizados três encontros, sendo que no primeiro, com as atividades desenvolvidas, percebeu-se a importância da interação, do diálogo e o quanto são importantes estes momentos, instigando ao máximo do que eles já conheciam sobre a higiene pessoal, visto que, para Demo (2015), é fundamental que o discente passe de objeto a sujeito, deixando de ser aluno, para tornar-se parceiro de trabalho.

Baseado em Delizoicov *et al* (2011, p. 205), “o professor pode aprofundar a compreensão de seus alunos sobre a natureza do conhecimento científico, iniciando pelo resgate e problematização que possuem”, apresentou ter significância e relação ao que ocorreu durante esta e demais outras atividades propostas no presente trabalho. Contudo, percebeu-se a importância da interação, do diálogo e o quanto são importantes estes momentos.

Já no segundo encontro, foram apresentados os resultados da pesquisa realizada junto com a participação da família, assim como, do trabalho em grupo, onde a participação dos alunos foi extremamente satisfatória, salientando que a atividade prática proporcionou uma reflexão sobre os riscos de uma má higienização. Delizoicov

et al (2011), comentam que o professor pode aprofundar a compreensão do educando sobre a natureza do conhecimento científico, iniciando pelo resgate e problematização que possuem.

Cabe ressalvar que, o conhecimento sobre o assunto tratado, até então já vivido e estudado pelo aluno, está em constante transformação, aprimorando seu conceito sobre cada um, onde o discente, por intermediação de terceiros possam analisar e interpretar diversas situações, compreendidas pelo mesmo conhecimento. Considerado por Delizoicov et al (2011, p.202), como um uso articulado da "estrutura de conhecimento científico com as situações significativas, envolvidas nos temas, para melhor entendê-las, uma vez que essa é uma das metas a serem atingidas com o processo de ensino/aprendizagem das Ciências".

No momento conclusivo do projeto, fez-se um breve resumo do que foi trabalhado, partindo de uma atividade lúdica, utilizando a caixa mágica, retomando, a partir do diálogo, a importância de uma boa higienização para se ter uma boa saúde, concluindo com a confecção de um livrinho (Figura 1). Vale ressaltar que, segundo Demo (2015), a construção e reconstrução do conhecimento do indivíduo é constante, onde todos de certa forma estão inseridos, por uma linguagem e pelo senso comum.

Figura 1 - Confecção do Livrinho do Banho

Fonte: Autoria própria.

Destacando que a atuação do docente, deve ser constante, buscando sempre envolver os alunos em contínuas pesquisas, práticas pedagógicas e experimentais, referentes ao ensino de ciência. Sendo que, dois dos quatros pressupostos mencionados por Demo (pág.7, 2015), propõem que educar pela pesquisa tem "[...] a necessidade de fazer da pesquisa atitude cotidiana no professor e no aluno, e a definição de educação como processo de formação da competência histórica humana".

CONCLUSÃO:

Percebeu-se, a partir do que foi proposto em prática e assim realizado com o grupo de discentes, o envolvimento de todos, bem como, gratificação e resposta, mesmo

quando transmitida a partir de um pequeno gesto, havendo uma construção de conhecimento e um reforço na aprendizagem para seu melhor desempenho autônomo.

Lembrando que, a ideia geral de desenvolver um projeto norteado no educar pela pesquisa foi buscar resultados a partir da prática de atividades, seguindo os objetivos propostos, trabalhados no âmbito escolar e familiar dos discentes, voltados aos bons hábitos de higiene e as consequências para a saúde humana. Salientando que, o ato de educar pela pesquisa proporciona para o indivíduo, um instrumento importante para o processo educativo.

Destacando que, a ideia geral de realizar o presente foi buscar resultados a partir da prática de atividades, seguindo os objetivos propostos. Trabalhando desde o âmbito escolar, como o familiar dos discentes, voltados aos bons hábitos de higiene e as consequências para a saúde humana. Salientando que, o ato de educar pela pesquisa proporciona para o indivíduo, um instrumento importante para o processo educativo.

O fato é que, em determinado momento, um aluno após olhar para o relógio, reagiu de forma diferente, a que estava costumado fazer, mencionando: - precisamos lavar as mãos, já está na hora de ir para a merenda! Neste momento, notou-se que o mesmo, mobilizou todos da turma, para realizar tal atividade, ocorrendo de alguma forma, uma (re)construção de conhecimento.

REFERÊNCIAS:

CACHAPUZ, António; PRAIA, João; JORGE, Manuela. Da Educação em Ciência às Orientações para o Ensino das Ciências: um repensar epistemológico. Ciência &Educação, v. 10, n. 3, p. 363-381, 2004.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José A.; PERNAMBUCO, Marta M. Ensino de Ciências: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. Campinas. SP: Autores Associados, 2015.

MAIATO, Alexandra M.; CARVALHO, Fernanda A. H.; OLIVEIRA, Mauren. Ensino de Ciências: As aulas práticas sob uma perspectiva neurocientífica. In: SILVA, João A.; BARTELMEBS, Roberta C.(Org.) Pesquisas e práticas para o ensino de ciências nos anos iniciais. Curitiba. PR: CRV, 2014.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MARINHO, Julio C. B. Educação em Saúde: proposições para o trabalho em sala de aula. In: SILVA, João A.; BARTELMEBS, Roberta C.(Org.) Pesquisas e práticas para o ensino de ciências nos anos iniciais. Curitiba. PR: CRV, 2014.

MÚSICA: UM INSTRUMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Natália Romano Weirich[1]
Rita de Cássia Morem Cóssio Rodriguez[2]
Ana Lúcia Vergara Pereira[3]
Raiane de Moraes Pacheco[4]
Eixo Temático: Práticas de Inclusão

Palavras-chave: Movimento. Expressão Corporal. Autismo.

INTRODUÇÃO:

A música como instrumento para o desenvolvimento motor é essencial para despertar o interesse do aluno em participar com mais engajamento nas atividades curriculares, por meio da ação musical e do movimento, estimulando a coerência, sincronicidade e reciprocidade (SAMPAIO, LOUREIRO & GOMES, 2015). A partir dela, expressamos nossos sentimentos, estimulamos e exercitamos a motricidade linguística e corporal, fundamentais para todos os seres humanos, especialmente pessoas com deficiência, influenciando positivamente em uma melhor postura da sociedade.

Sampaio, Loureiro & Gomes (2015) mencionam que a música, ou melhor, a musicoterapia, é um assunto de extrema valia, sendo uma ferramenta útil para o estudo das emoções e, quando trabalhada em conjunto com outros elementos sociais, pode ser consistente e capaz de eliciar a respostas positivas e/ou negativas em qualquer cidadão.

O compartilhamento de experiências de crianças é um dos fatores que contribuem para o processo de desenvolvimento, construindo e reconstruindo significados, viabilizando a aprendizagem por meio da interação social, gerando assim benefícios diversos. Ao fazermos uso de atividades musicais, contribuímos para o desenvolvimento global, promovendo o equilíbrio emocional e a socialização de crianças típicas e atípicas (NASCIMENTO *et al.*, 2015).

Como exemplo, podemos citar o caso de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que, com base no DSM-5, Nascimento *et al.* (2015) e Sampaio, Loureiro & Gomes (2015), relatam em suas pesquisas que o sujeito com TEA apresenta restrições persistentes na interação e na comunicação social recíproca, bem como, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o seu funcionamento diário. A partir disso, observamos a necessidade em desenvolver um trabalho diferenciado, com atividades que envolvam a música, o movimento com o corpo, o canto, a ludicidade e o respeito de cada aluno.

[1] Mestranda da PPGECM – UFPEL, natrw222515@hotmail.com.
[2] Pós-Doutora em Educação pela UM/PT. Docente da UFPEL, rita.cossio@gmail.com.
[3] Professora de Educação Especial - APAE, alvp.618690@gmail.com.
[4] Fonoaudióloga – APAE, raipacfono@gmail.com.

O presente estudo então, objetiva promover a comunicação e a expressão de alunos com deficiência através da música, desde a oralidade, ritmo instrumental e movimento corporal, visando a melhor interação do sujeito no espaço escolar e social, com mais respeito em meio a diversidade cultural que abrange a nossa realidade escolar.

METODOLOGIA

Este estudo trata-se de um relato de experiência do projeto intitulado “Música”, que está sendo desenvolvido no período de 2019, por duas professoras dos anos iniciais da Escola Especial Saber Viver, localizada no município de Canguçu/RS, juntamente com as das demais docentes regentes de cada turma envolvida, visando a participação e colaboração de todo o corpo escolar.

As atividades estão sendo desenvolvidas em períodos de 45 minutos, às segundas-feiras, no turno da manhã e nas terças, no turno da tarde, de acordo com a necessidade e possibilidade de participação dos discentes. Elas são organizadas de acordo com a faixa etária, interesse e compreensão dos alunos. Destaca-se que, por serem crianças e adolescentes com deficiência, as compreensões e comportamentos são diversos, assim como as formas de expressão, sendo estas, consideradas no planejamento e na proposição das ações.

De forma interdisciplinar, juntamente com os demais docentes, trabalhamos com diversas áreas pedagógicas, motoras e comportamentais, não só neste período do projeto, mas também em sala de aula, estimulando a oralidade, o desembaraço, o respeito e o melhor convívio familiar, social e escolar.

O período da música nas segundas-feiras é desenvolvido em três momentos: o primeiro é acompanhado de um fundo musical instrumental realizando um conjunto de exercícios para aquecimento; o segundo é acompanhado com outro estilo musical, onde os alunos são acomodados em um círculo no chão. A ideia neste momento é proporcionar o relaxamento e obter a atenção dos discentes, seguindo o comando do orientador para execução de alguma tarefa/expressão oral ou corporal; e o terceiro, de finalização, é conduzido dependendo da forma como os sujeitos envolvidos corresponderam a proposta, isto é, havendo sempre duas atividades com música, como dinâmicas e brincadeiras e/ou músicas com coreografias de interesse deles, respeitando a cultura e o respeito de cada indivíduo.

Já no turno da tarde, às terças-feiras, a professora mediadora utiliza inicialmente músicas com letras que tratem do valor da amizade e da família, estando os discentes sentados em cadeiras, estimulando a concentração e a atenção; no segundo momento são utilizadas músicas em que os ouvintes precisem atenciosamente seguir o comando com o auxílio dos docentes regentes, para executarem uma coreografia. Por fim, no terceiro momento, se busca que o aluno desenvolva a organização do seu espaço motor e compreensivo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Mesmo com o trabalho em andamento, percebe-se diferenças e resultados positivos na vida dos discentes. Estamos cientes da necessidade de darmos continuidade a este estudo de forma construtiva, pois percebemos, que os alunos com o acompanhamento constante dos docentes, estão interagindo mais no grupo, havendo mais interesse e envolvimento no decorrer das propostas, por exemplo, para os alunos cadeirantes, propomos atividades que possam ser realizadas com os discentes sentados, enquanto que aos alunos com TEA, buscamos desenvolver brincadeiras que visem a interação com os colegas, para que percebam a sua importância na atividade.

Segundo Nascimento *et al*. (2015), o compartilhamento de experiência tornar-se-á um dos fatores que tendem a contribui no processo de desenvolvimento do sujeito. Em que a música considerada para Bernardino (pág. 52, 2013) como um meio que permite desenvolver a cognição, a socialização, a coordenação motora, a motricidade fina através de escuta musical, reprodução e exploração sonoras, bem como a criatividade. Compreendendo a relação desta ciência, ao proporcionar a interação com o mundo que o indivíduo está inserido.

A cada encontro desenvolvido, buscamos analisar o que de fato foi relevante, o que precisamos continuar a exigir nas propostas; qual melhor atitude, recurso, estratégia, nós organizadoras, podemos utilizar para os encontros futuros; contando constantemente com o apoio e participação do corpo docente. Assim como, a satisfação e ânimos dos discentes para a realização destes momentos com a música.

Constatando que, ao ter contato com outros indivíduos, bem como, a realização de atividades coerentes ao interesse e necessidade encontrada pelos sujeitos envolvidos, na presente pesquisa, Bernardino (2013) apresenta, com base em sua pesquisa, a ideia de que as atividades musicais não só favorecem o desenvolvimento da comunicação, da socialização e da inclusão de crianças com o TEA, mas também outras áreas de aprendizagem, o que enriquece cada vez mais a proposta do presente trabalho.

CONCLUSÃO

Com este estudo, vem se observado um desenvolvimento oral e motor dos alunos de forma satisfatória, ampliando não só a prática, mas o conhecimento dos sujeitos envolvidos, considerando a música como ferramenta de conhecimento e de transformação do homem, que desperta as potencialidades dos indivíduos. Todavia, vale ressaltar à necessidade da continuidade e ampliação do presente projeto.

REFERÊNCIAS:

BERNARDINO; Isabel Maria Filipe Irra Marques. **A Música no Desenvolvimento da Comunicação e Socialização da Criança /Jovem com Autismo**. Orientador: Maria Teresa Santos. f. 229. 2013. Dissertação (mestrado em Educação especial no domínio cognitivo e motor) - Instituto Politécnico de Beja, Escola Superior de Educação, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ipbeja.pt/bitstream/20.500.12207/608/12/Isabel%20Maria%20Filipe%20Irra%20Marques%20Bernardino%20-

20A%20m%c3%basica%20no%20Desenvolvimento%20 da%20Comunica%c3%a7%c3%a3o%20e%20Socializa%c3%a7%c3%a3o%20da%20 Crian%c3%a7a%28Jovem%20com%20Autismo%20-%202013.pdf>. Acessado em: 25 de ago. 2019.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

NASCIMENTO, P.S. et al. Comportamentos de Crianças do Espectro do Autismo com seus Pares no Contexto de Educação Musical. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 21, n. 1, p. 93-110, jan.-mar., 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n1/1413-6538-rbee-21-01-00093.pdf> acessado em 12 de abr. de 19.

SAMPAIO, R. T.; LOUREIRO, Cybelle M. V.; GOME, Cristiano M. A. A Musicoterapia e o Transtorno do Espectro do Autismo... Per Musi. Belo Horizonte, n.32, 2015, p.137-170. Disponível em<http://www.scielo.br/pdf/pm/n32/1517-7599-pm-32-0137.pdf> acessado em 13 de abr. de 2019.

SILVA, Flávia de Castro; SOUZA, Mayra Fernanda Silva de. PSICOMOTRICIDADE: UM CAMINHO PARA INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS AUTISTAS. Pretextos - Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas v. 3, n. 5, jan./jun. 2018. Disponível em < https://br.librosintinta.in/psicomotricidade-vitor-da-fonseca-pdf-2.html>, acessado em 27 de jun. de 2019.

TEORIA DA ATIVIDADE: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Autor Principal [1]– Neusa Cristina Pereira da Silva

Coautor[2] - Sandra Marisa Allebrandt Padilha

Eixo temático: Formação de professores para a inclusão

Palavras-chave: Teoria da Atividade. Necessidades educativas especiais. Atividade de ensino. Neoformações.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é fazer uma reflexão teórica sobre algumas contribuições possibilitadas pela Teoria da Atividade pensada por Leontiev na obra “O desenvolvimento do psiquismo” ao processo de ensino de crianças com necessidades educativas especiais. Inicialmente é apresentada uma breve síntese dos aspectos constitutivos da Teoria da Atividade. Na sequência, foca-se a significação das atividades de ensino dos professores da sala de Atendimento Educacional Especializado e ensino regular que caracterizam papel importante para o desenvolvimento psíquico da criança com necessidades educativas especiais na perspectiva da ocorrência de neoformações.

Pensar o desenvolvimento do psiquismo a partir da Teoria da Atividade, em sua relação com a educação escolar de crianças com deficiências, mostra-se favorável pelas possibilidades educativas apontadas por esta teoria. A tese que funda a Teoria da Atividade, ao evidenciar a natureza social do psiquismo, abre caminhos para o estabelecimento de estreitas relações entre a qualidade do desenvolvimento psíquico e o papel da educação escolar no mesmo.

As crianças caracterizadas como aquelas com necessidades educativas especiais, constituem o público alvo da educação especial e apresentam características que lhes são próprias nos processos de ensino, requerem um trabalho específico, com metodologias e posturas diferentes para que possam se desenvolver. Nessa perspectiva a dificuldade apresentada pelo aluno não é parâmetro fundamental, considerando que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é condicionado pelas apropriações culturais, sob condições históricas que não são disponibilizadas igualmente entre os indivíduos. A avaliação do desenvolvimento psíquico na criança deve reconhecer a propriedade da análise das condições objetivas em que ele ocorre, no que se inclui a atividade de ensino do professor e a própria condição escolar.

[1] UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. E-mail: ncrispereira@yahoo.com.br
[2] Sandrapadilha@terra.com.br

Para tanto, temos como objeto desta reflexão o desenvolvimento do psiquismo como sistema interfuncional, com o objetivo de, a partir de sua caracterização, pensar o papel da educação escolar (principalmente no que se refere a atividade de ensino do profissional do AEE) no referido desenvolvimento. Para Leontiev (1978), o ponto principal da educação é a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade às gerações seguintes. Leontiev, afirma que associadas à deficiência, existem possibilidades compensatórias que permitem superar as limitações. Essas possibilidades precisam ser exploradas de forma a conduzir o processo educativo de crianças com deficiência.

A Teoria da Atividade originou-se nos estudos feitos a partir da década de 1930 por Lev Semenovich Vygotsky. Leontiev, colega e seguidor de Vygotsky efetuaram seus primeiros estudos tendo como referência a teoria histórico-social, na qual situou o conceito de atividade responsável pelo desenvolvimento psíquico da criança. Leontiev (1978), defende assim como Vygotsky, a natureza sócio-histórica do psiquismo humano e, para fundamentar suas ideias, a teoria do desenvolvimento social de Marx foi imprescindível. De acordo com Leontiev, a teoria Marxista destaca a atividade humana, seu desenvolvimento e estrutura como questões importantes à psicologia. É através da atividade humana que ocorre o desenvolvimento cognitivo, em que percepções e pensamentos se originam e se desenvolvem.

A partir dos estudos desenvolvidos é possível pensar que para Leontiev, o desenvolvimento do homem decorre das atividades que ele realiza dentro de um contexto social, e que, sob esta perspectiva desenvolveu a Teoria da Atividade na tentativa de compreender como se dá a internalização de conceitos através de atividades e de quais tipos devem ser elas, tendo em vista que não é qualquer tipo de ação que possibilitará o desenvolvimento de neoformações.

A significação social da atividade de ensino do professor nos aspectos que ora discutimos, é justamente proporcionar condições para que os alunos aprendam, ou seja, engajem-se em atividades de aprendizagem. O professor é responsável por organizar situações de aprendizagem, levando em conta os conteúdos que serão tratados e a melhor forma de fazê-lo. Ao possibilitar que o aluno se aproprie das esferas não cotidianas de saber, a atividade de ensino amplia o campo de desenvolvimento dele, ou seja, produz desenvolvimento. As atividades de ensino do professor, baseadas nos conteúdos escolares, precisam ser organizadas de maneira a formar na criança aquilo que ainda não está formado. Cabe ao ensino orientado (atividade que pode ser designada ao professor do AEE), desenvolver na criança neoformações psíquicas, ou seja, produzir novas necessidades e motivos que a encaminhem para aprendizagens significativas e que lhe possibilite apropriar-se dos objetos que a cercam.

Entendemos que quanto mais a atividade de ensino do professor, for motivada e dirigida pelo significado social que representa, mais possibilidade terá de ajudar o aluno com deficiência a perceber e compreender o meio em que vive, pois nele estrutura e organiza o seu psiquismo.

Na perspectiva teórica que foi abordada neste artigo, compreendemos que a apropriação da cultura é responsável pela humanização. No processo de transformação da natureza, pelo trabalho, o ser humano desenvolve suas capacidades psíquicas. Leontiev

(1978) diz que, por meio da atividade produtiva o homem apropria-se dos objetos produzidos coletivamente e humaniza-se, visto que para o autor as características especificamente humanas "... não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes" (Leontiev, 1978, p. 285)

A Teoria da Atividade propicia reflexões acerca das condições essenciais de um ensino que se proponha a fomentar o desenvolvimento humano. Em relação ao contexto educacional podemos pensar como pressuposto a socialização e apropriação do conhecimento por meio da atividade. Para que a finalidade da escola seja atendida tanto no ensino regular como na educação especial, entendemos ser de suma importância o desenvolvimento de uma prática pedagógica que alie sentido e significado, despertando no aluno motivos para desenvolver-se qualitativamente nos processos cognitivos.

CONCLUSÃO

A partir da compreensão dos conceitos que fundamentam a Teoria da Atividade, entendemos que o ser humano adquire características que lhe são próprias por meio das relações sociais estabelecidas ao longo da história e da apropriação de instrumentos materiais e intelectuais. Essas relações é que possibilitam a humanização do sujeito ao assumir características culturais, por intermédio do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da apropriação de conhecimentos, produtos da atividade biológica cerebral, mas principalmente da relação entre o sujeito e o objeto de sua atividade.

O processo de ensino e de aprendizagem remete-se ao contexto institucional e tem como principal característica a intencionalidade. Nele se desenvolvem as estratégias necessárias para promover o desenvolvimento da aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais. Assim é preciso considerar os recursos relacionais empregados nesse processo, destacando a importância de a escola proporcionar um ensino que se adiante ao desenvolvimento do psiquismo da criança com deficiência. O professor é sujeito intencional no ato educativo, e a sua atividade de ensino necessita configurar-se em um processo amplo de construção e reconstrução de conhecimentos que surgem com base nas interações entre as pessoas, e nos conhecimentos produzidos ao longo da evolução da humanidade.

REFERÊNCIAS

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

A PROMOÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO INGRESSO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: A EXPERIÊNCIA DO IFRS *CAMPUS* OSÓRIO

Paola Cardoso Purin[1]
Gabriel Silveira Pereira[2]
Mariana Afonso Ost[3]
Marcelo Vianna[4]
Milene Araújo Vitorino[5]
Eixo temático: Práticas de Inclusão

Palavras-chave: Inclusão. Acolhimento. Práticas pedagógicas. Ingresso.

INTRODUÇÃO:

No presente texto, dialogamos sobre o processo de constituição de práticas inclusivas no espaço escolar, oriundas de experiências vivenciadas por estudantes e servidores (técnicos e docentes) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS *Campus* Osório. Partimos da compreensão de que práticas e processos voltados à inclusão envolvem diferentes sujeitos, etapas e ações. No entanto, ressaltamos que a ênfase de nossa discussão está centrada no momento que envolve a recepção dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEEs) no IFRS.

Tendo em vista que o processo de recepção dos estudantes na Instituição envolve uma série de etapas, vê-se como importante apresentar algumas das ações que, em boa parte, orientam o trabalho pedagógico. Assim, destaca-se que, logo no período de matrículas, são identificados fatores relacionados às especificidades dos novos discentes, o que, quando em se tratando de estudante com NEE, fazem com que a equipe organize espaços individualizados de atendimentos com a equipe multidisciplinar, com vistas a conhecer as trajetórias pessoais e escolares dos estudantes.

Para além do atendimento de matrícula e da entrevista, quando identificadas especificidades que demandem adaptações curriculares, a equipe busca pensar em estratégias adequadas a cada estudante, a exemplo de verificações de questões estruturais e relacionadas à necessidade de promoção de espaços formativos que venham a contribuir com a formação docente.

[1] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS *Campus* Osório – paola.purin@osorio.ifrs.edu.br.
[2] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS *Campus* Osório – pereirasgabriel@hotmail.com.
[3] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS *Campus* Osório – mariana.ost@osorio.ifrs.edu.br.
[4] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS *Campus* Osório – marcelo.vianna@osorio.ifrs.edu.br.
[5] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS *Campus* Osório – mileneavitorino@gmail.com.

Tendo por base estudos voltados ao processo de inclusão escolar no Brasil, Silva e Carvalho (2017, p. 305) chamam a atenção para "a importância de um olhar amplo sobre a educação inclusiva e a grande necessidade de adaptações para a efetivação deste processo". Nesse sentido, partindo das reflexões propostas pelas autoras, vê-se como fundamental que também se pense e olhe para o referido processo considerando as lentes dos professores, de modo que se ratifique, a partir de seu lugar, a compreensão da "[…] necessidade da realização de adequações metodológicas, pedagógicas, de infraestrutura e comunicativas para desenvolvimento do ensino." (SILVA, CARVALHO, 2017, p. 300).

É importante ponderar, ao dialogar sobre inclusão, que "a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão" (BRASIL, 2008). Nessa compreensão, a "Educação Inclusiva implica […] a adoção de um novo paradigma educacional fundamentado no processo de construção do conhecimento e no respeito à diferença" (SILVA et al., 2006). Ainda, não obstante, é preciso que se manifeste o entendimento de que "políticas educacionais formuladas e implementadas sob os auspícios da classificação e seleção incorporam, consequentemente, a exclusão, como inerente aos seus resultados, o que é incompatível com o direito de todos à educação." (MAZZOTTA, SOUSA, 2000, p. 106).

Assim, considerando que a inclusão de estudantes com NEE no espaço escolar não se resume ao acesso de matrícula (SILVA et al., 2006) e que o "êxito da integração escolar depende, dentre outros fatores, da eficiência no atendimento à diversidade da população estudantil" (ARANHA, 2003), é que nos propomos a socializar e analisar as ações desenvolvidas na recepção destes estudantes, visando sua permanência e êxito.

METODOLOGIA:

Em se tratando do caminho metodológico da vivência relatada, é preciso que se evidencie que, inicialmente, já no período de matrículas, os alunos são recepcionados, de modo que se possa verificar possíveis casos de necessidades educacionais específicas. A partir da necessidade sinalizada, neste primeiro momento, são pensadas estratégias pedagógicas que venham a apoiar o trabalho docente.

Entre as estratégias adotadas, destaca-se a realização de atendimentos com as famílias e os estudantes, a fim de que se possa verificar informações a respeito da trajetória anterior do estudante, bem como encontrar, coletivamente, estratégias que sejam efetivas às aprendizagens do discente ingressante.

A partir dos relatos, a equipe de Assistência Estudantil, responsável pelos atendimentos iniciais, reúne-se para organizar os principais tópicos a serem apontados na formação de professores, conduzida em Jornada Pedagógica realizada semestralmente.

No referido espaço, são compartilhadas informações iniciais sobre o estudante ingressante e, sempre que possível, sugeridas adequações metodológicas a serem adotadas de acordo com as especificidades dos componentes curriculares. Nesse primeiro momento, os professores também recebem orientações a respeito da importância de que se possa promover exercícios de sondagem, bem como constantes observações.

Faz-se necessário destacar que essas observações iniciais a serem realizadas pelo corpo docente, relativas às adaptações dos estudantes nos primeiros dias letivos, também passam a compor o histórico dos estudantes, servindo de orientadoras para

práticas futuras, juntamente com outros documentos que tratam sobre o desenvolvimento do estudante, a exemplo de histórico escolar, avaliações/relatórios realizadas em AEE e registros de atendimentos multidisciplinares.

RESULTADOS E DISCUSSÕES:

Vê-se que as práticas pedagógicas de recepção dos estudantes possibilitam aos servidores do IFRS conhecer as particularidades que constituem os modos de ser e aprender dos estudantes com NEE. O contato individualizado com cada estudante e seu núcleo familiar, bem como, com as informações já existentes a respeito de seu desenvolvimento, possibilitam à Instituição promover ações inclusivas, pois vislumbram a permanência destes sujeitos a partir de suas necessidades - principalmente no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem.

O processo de acolhimento dos estudantes, que possibilita um contato inicial com as necessidades específicas dos mesmos, constitui-se como um campo fecundo de problematizações e análises, às quais se originam do diálogo acerca dos limites e das possibilidades na promoção da inclusão no espaço escolar regular, a partir das experiências vivenciadas pelos servidores envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem.

Aponta-se, ainda, que nas práticas de acolhimento dos estudantes com NEE, evidenciam-se diferentes formas de atendimento e formação possibilitadas aos mesmos. Essa diversidade envolve, principalmente, o tipo de adaptações realizadas (ou não) no espaço escolar e os atendimentos multidisciplinares vivenciados (ou não) por estes estudantes. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de aprimoramento e consolidação das práticas pedagógicas desenvolvidas, visando a inclusão escolar, desde o início da escolarização destes sujeitos.

CONCLUSÃO:

Compreende-se que as práticas pedagógicas de recepção dos estudantes com NEE no IFRS possibilitam uma aproximação qualitativa com os mesmos, viabilizando, além do acolhimento e consolidação de vínculos entre Instituição, estudante e seus familiares, um passo além na compreensão deste estudante como totalidade a partir de suas particularidades.

A consolidação de experiências que vislumbrem alternativas educacionais que contribuam com o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com NEE apresenta-se como um desafio aos sistemas de ensino (SILVA et al, 2006). Assim, destaca-se que as práticas pedagógicas constituídas no IFRS têm contribuído na superação de diversas barreiras que se apresentam ao longo processo, sejam elas do âmbito atitudinal, arquitetônico ou formativo.

Cabe destacar que, em relação aos processos de ensino-aprendizagem, as práticas de acolhimento evidenciam, ainda, fecundos resultados. Os mesmos referem-se ao conhecimento das particularidades de cada estudante, fundamentais em movimentos de socialização e de trocas de experiências que se dão a partir de ações pedagógicas promovidas por docentes e equipes.

REFERÊNCIAS:

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais/coordenação geral**: SEESP/MEC. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 96-108, 2000. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282000000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 set. 2019.

SILVA, Adilson Florentino da; CASTRO, Ana de Lourdes Barbosa de; BRANCO, Maria Cristina Mello Castelo. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: deficiência física. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 23, n. 2, p. 293-308, jun. 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S141365382017000200293&lng=en&nrm=iso. Acesso em 03 set. 2019.

JOGOS BOOLE A PARTIR DO DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Patrícia Michie Umetsubo[1]
Thaís Philipsen Grützmann[2]

Eixo temático: Práticas de Inclusão

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Matemática. Desenho Universal da Aprendizagem. Jogo Boole. Ensino Médio.

INTRODUÇÃO:

Este trabalho tem o intuito de relatar a atividade realizada a partir do tabuleiro de Jogo Boole, utilizado no Estágio Curricular Supervisionado (ECS) no Ensino Médio, realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Riograndense (IFSul) do município de Pelotas/RS.

O estágio tem o objetivo de nos aproximar com a realidade das escolas, adquirir e aprimorar o conhecimento e as experiências na área de atuação profissional, a Licenciatura em Matemática. Logo, isso nos ajuda a compreender as teorias estudadas na graduação associando a teoria e a prática, assim aplicando o conhecimento adquirido em situações práticas. Isso oportuniza uma visão crítica da área de atuação profissional, assim nos ajuda a planejar e organizar as aulas e as teorias que se quer utilizar como meio facilitador de aprendizagem dos alunos.

O ECS é de extrema relevância para nossa preparação inicial que antecede nossa entrada na sala de aula como professores. Com isto, o estágio curricular supervisionado é um caminho para o nosso futuro profissional. O estágio

> é uma importante parte integradora do currículo, a parte em que o licenciado vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade, com a instituição escolar, que representa a sua inclusão civilizatória, com a produção conjunta de significados em sala de aula, com a democracia, com o sentido de profissionalismo que implique competência – fazer bem o que lhe compete (Andrade, s/d, p.22)

O objetivo principal do estágio, além de cumprir com o ensino dos conteúdos definidos pela instituição, foi de promover oportunidades equitativas aos alunos, desenvolvendo o trabalho a partir do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA).

[1] Curso de Licenciatura em Matemática Noturno – CLMN/UFPel, patumetsubo@gmail.com
[2] Programa de Pós Graduação em Educação Matemática – PPGEMAT/UFPel, thaisclmd2@gmail.com

Essa perspectiva aponta a possibilidade de os alunos se envolverem na aplicação das propostas elaboradas anteriormente, dentro de uma visão que permite uma imprevisibilidade como fator presente nas salas de aula e que considere a complexidade que envolve as ações pedagógicas e a realidade onde atuarão.

METODOLOGIA

Este trabalho tem o intuito de relatar a prática do Estágio em Matemática II, disciplina obrigatória do Curso de Licenciatura em Matemática Noturno da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). O estágio foi realizado no segundo semestre de 2018 no IFSul, campus Pelotas. A turma foi a do 1° semestre, do curso de Química, composta por 15 alunos.

A fim de estimular o raciocínio lógico matemático dos alunos, e lhes proporcionar experiências diferentes é que foi utilizado o jogo como ferramenta. Para Agranionih e Smaniotto (2002, p. 16) o jogo se caracteriza como:

> uma atividade lúdica e educativa, intencionalmente planejada, com objetivos claros, sujeita a regras construídas coletivamente, que oportuniza a interação com os conhecimentos e os conceitos matemáticos, social e culturalmente produzidos, o estabelecimento de relações lógicas e numéricas e a habilidade de construir estratégias para a resolução de problemas

Mostrou-se para os alunos que a matemática pode ser compreendida de diferentes maneiras. Como forma de aprendizagem é importante que os alunos tenham a possibilidade de desenvolver seus conceitos, respeitando suas limitações, mas também propondo que eles tenham autonomia do pensamento, que raciocinem por si só, que expressem a lógica matemática trazida consigo. Para isto, é necessária a utilização de metodologias diversas, como jogos pedagógicos, resolução de problemas, atividades que ajude o jovem a pensar logicamente, a relacionar ideias e a realizar descobertas. Trabalhando a observação, comparação, experimentação, de maneira a levar o educando a discutir fenômenos que ocorrem a sua volta.

Iniciando as observações, a turma era pequena e possuía dois alunos com laudo. Por esse motivo foi utilizado uma proposta diferenciada de aula, para que todos pudessem desenvolver os conteúdos de forma efetiva. Foi utilizado desde o início uma abordagem matemática voltada ao Desenho Universal de Aprendizagem (DUA). A proposta do DUA foi idealizado por Meyer e Rose (2002) fundadores do *Center for Applied Special Technology* (CAST).

Os três pilares do DUA são: promover múltiplos meios de engajamento como jogos ou atividades diferenciadas para que os alunos mantenham o interesse e a persistência no aprendizado do conteúdo; proporcionar múltiplos meios de representação, apresentar informações de modo que todos compreendam; múltiplos meios de ação e expressão, dar oportunidades aos alunos de se expressarem de maneiras alternativas.

Na primeira aula foi proposto aos alunos a utilização do Axitema do Jogos Boole, para uma interação inicial da turma e sondagem do nível de raciocínio lógico. O Jogos Boole é uma ferramenta que auxilia no desenvolvimento do raciocínio lógico e desperta nos alunos a vontade de aprender matemática.

Figura 1: Tabuleiro Axitema
Fonte: Jogos Boole, 2018

Foi escolhido para trabalhar com a turma a história “O Camelo do Deserto”.

O Camelo do Deserto

O tenista come ovos. 05
O boxeador anda de asa-delta. 06
Quem anda de avião foi ver o tigre. 07
O golfista foi ver o leão. 08
Quem come ovos está imediatamente à direita de quem come batatas. 11 14 15
Quem come batatas é a mesma pessoa que come laranjas. 17 18 19
Quem come cenouras é a mesma pessoa que come pêras. 20 27
A jaula do camelo é a do meio. 29
O Jogador está defronte da primeira jaula à esquerda. 32 37 39
Quem come bananas está ao lado de quem anda de barco. 40 41
Quem come pêras está ao lado de quem anda de automóvel. 42 43 44
Quem come laranjas foi ver o macaco. 45
O ciclista come morangos. 46
Quem come tomates está ao lado do Jogador. 47 48
Quem anda de ônibus está imediatamente à esquerda de quem anda de asa-delta.

- Quem come queijo?
- Quem come maçã?
- Quem foi ver o elefante?

Figura 2: História “O camelo do Deserto”
Fonte: Jogos Boole, 2018

Junto a história, foi dispostos no tabuleiro algumas cartas de dica que auxiliarão a resolver a história lógica e a formar a matriz 5x5 (5 cartas na vertical e 5 cartas na horizontal).

Figura 3: Baralho Axitema
Fonte: Jogos Boole, 2018

As demais cartas foram distribuídas igualmente a cada equipe.

Figura 4: Alunos resolvendo
Fonte: Pesquisadores,2018

A cada situação a equipe da vez olhava as suas cartas e discutiam a respeito da situação e se tivessem a carta colocariam no tabuleiro. E assim sucessivamente, até que acabassem as cartas ou a equipe descobrisse as charadas. Venceria a equipe que chegasse primeiro a uma dessas duas situações.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Devemos utilizar os jogos não como instrumentos recreativos na aprendizagem, mas como facilitadores, colaborando para os bloqueios que os alunos apresentam em relação a alguns conteúdos matemáticos.

O ato de o aluno possuir papel investigador no estágio faz com que o mesmo tenha caráter construtivista, ou seja, buscando romper com o tradicionalismo da educação,

tornando o aluno ativo no processo de aprendizagem, observando, experimentando, comparando, relacionando, analisando, compondo, encaixando, levantando hipóteses, argumentando. E o professor desempenha o papel mediador deste processo, criando situações desafiadoras e desequilibradoras, por meio de orientação, sendo capaz de perceber a reciprocidade nos atos de ensinar e estar disposto a aprender.

CONCLUSÃO:

Conclui-se ressaltando sua extrema relevância do estágio para a formação acadêmica, pois por meio deste pode-se observar a realidade que se passa no dia a dia nas escolas. Deste modo, podem-se analisar os aspectos práticos que não são abordados em disciplinas da graduação, deparando-se com os desafios e os prazeres da profissão, aliando as teorias aprendidas com a prática de professores já atuantes.

Ser professor exige que o individuo busque qualidade naquilo que se ensina e não apenas na quantidade de alunos aprovados, ser professor é ser pesquisador. Portanto deve-se acreditar que somos capazes de transformar a sala de aula, buscando formar cidadãos que percebam a real importância do aprendizado e da equidade, onde todos são capazes de aprender.

REFERÊNCIAS:

AGRANIONIH, N.; SMANIOTTO, M. **Jogos e aprendizagem matemática**: uma interação possível. Erechim: EdiFAPES, 2002

ANDRADE, A. **O estágio supervisionado e a práxis docente**. Coleção Pedagógica, n. 7. s/d, p. 21-26.

MEYER, A,;ROSE, D. **Site do Cast**. 2002. Disponível em: <http://www.cast.org/our-work/about-udl.html#.XI6hkyhKjIU>. Acesso em: 21 mar. 2019.

REFLEXÕES SOBRE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E INCLUSÃO

Patrícia Peter dos Santos Zachia Alan[1]
Práticas de Inclusão

Palavras-chave: Autorregulação da aprendizagem. Inclusão.

Este trabalho tem como proposta a reflexão sobre os benefícios e as possibilidades despertadas pelo constructo da autorregulação da aprendizagem (ARA) no trabalho com alunos incluídos. Apesar de ser uma proposta cuja aplicação adequada a todos os aprendizes, ela pode se mostrar especialmente interessante para alunos incluídos, dada a possibilidade de desenvolvimento e progresso individuais, já que coloca o aluno no centro de seu processo de aprendizagem. Além disso, as estratégias proporcionam o autoconhecimento, tanto na medida em que possa promover a elevação da autoestima dos aprendizes, aspecto particularmente importante no manejo de situações de inclusão, quanto com relação ao enfrentamento de situações de fracasso. O objetivo, assim, é refletir sobre os benefícios e desafios advindos da aplicação de estratégias de ARA em grupos em que haja alunos incluídos.

O constructo da ARA não apresenta definição consensual, dado que diferentes autores enfatizam diferentes aspectos. Neste trabalho teremos em conta a teoria Histórico-Cultural, a qual tem por base as ideias Vygotsky e compreende que o construto da autorregulação da aprendizagem utiliza mecanismos cerebrais subjacentes tanto ao funcionamento psicológico quanto à influência social-cultural em que os seres humanos se desenvolvem. Para Vygotsky (2001), há dois tipos de desenvolvimento: o natural, resultante da maturação, e o cultural, ligado à linguagem e ao raciocínio. Nesse sentido, os padrões de pensamento de um indivíduo estão diretamente relacionados com as atividades praticadas na cultura onde ele cresce.

Vygotsky define os educandos como aprendizes envolvidos em práticas socioculturais de ensino e aprendizagem. Ele explica que o conhecimento é mediado por signos (linguagem, esquemas, figuras) e instrumentos (livros, filmes, material didático, jogos...). Salienta que o sujeito se desenvolve e aprende, na medida em que participa das diversas formas de interação social.

Este é um aspecto particularmente interessante para a abordagem aqui proposta. A inclusão tem diversas facetas, sendo as cognitivas as que mais frequentemente geram angústias na comunidade escolar. Contudo, como se percebe pela exposição acima, a aprendizagem ocorre a partir do contexto social em que o aprendiz está inserido, sendo este um determinante da importância que o conhecimento terá, por exemplo, gerando importante elemento de motivação.

A percepção do contexto social em que o conhecimento está sendo construído passa a ser assim parte do processo de aprendizagem. Promove a aproximação dos alunos, que precisam desenvolver estratégias dialógicas de construção do conhecimento abordado. Com relação às possibilidades de ocorrência dessa construção, podem contar com a colaboração de todos alunos que, ao apresentarem proposta de

[1] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
patricia.alan@veranopolis.ifrs.edu.br

desenvolvimento das atividades, tanto trazem à consciência suas estratégias quanto descobrem novas possibilidades através do Outro.

Ainda, há de se destacar outro fator. O ambiente escolar é fundamental para a percepção e constituição dos indivíduos, em oposição aos demais. Assim, abordagens que estimulem a troca e a colaboração são fundamentais para favorecer a aprendizagem de todos, não só dos conteúdos propriamente ditos, mas a promoção do autoconhecimento a das diferentes possibilidades de construir saber.

Especificamente com relação às situações de inclusão, a construção de conhecimento referente às diferentes estratégias de aprendizagem se mostra especialmente importante. Pode, assim, revelar outras possibilidades de conhecimento aos incluídos, além de criar um ambiente de colaboração que se mostra muito propício à construção de aprendizagens.

Além disso, promove o autoconhecimento do educando. Não raro o aluno da escola regular se encontra em situação de condescendência, em que professores e colegas "fazem de conta", sem que haja efetiva construção de qualquer espécie de conhecimento, senão o reforço da ideia de incapacidade. Nada disso tem por base descaso ou indiferença: ao enfrentar as primeiras dificuldades na construção do conhecimento, parte-se naturalmente do pressuposto que o aluno não é capaz, e o movimento natural é o de deixá-lo à parte, realizando somente aquelas atividades que não promovem conhecimento.

O processo, contudo, demanda a construção de ambiente e de estratégias por parte do professor. A ARA é possibilitada por processo anterior de regulação de aprendizagem, em que o professor exerce papel fundamental. A proposição clara de estratégias e de objetivos de curto prazo é fundamental para que os alunos se sintam seguros e confiantes, capazes de vivenciar satisfação ou frustração, avaliar seus resultados e se reorganizar para alcançar os objetivos propostos.

Assim, o aprendiz avança primeiro por processos controlados pelo meio (regulação), passando depois à autorregulação ao planejar, executar e avaliar sua ação.

Com relação ao desenvolvimento de conteúdos, Vygotsky salienta ser preciso que o desenvolvimento de um conceito adquirido na vivência tenha alcançado certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico (sistematizado, consciente) correlato (OLIVEIRA, 2001). Os conceitos científicos são aqueles trabalhados na escola e, segundo Vygotsky (2001), por sua natureza, promovem desenvolvimento. Por isso Vygotsky destaca a importância intervenção escolar, a qual ele entende como capaz de gerar desenvolvimento. Embora haja diferenças nas variáveis, que são identificadas pelos diferentes autores para explicar a aprendizagem autorregulada, as percepções de autoeficácia, a elaboração de metas e de objetivos de aprendizagem, o uso consciente e deliberado de estratégias cognitivas e motivacionais e o compromisso na obtenção dos objetivos e da sua concretização são as mais constantes nos múltiplos estudos teóricos e empíricos que tratam desta temática. A autorregulação, quando considerada num contexto de aprendizagem, relaciona-se com o processo que abarca a ativação e a manutenção das cognições, motivações, comportamentos e afetos dos alunos, planejados ciclicamente, e ajustados com a finalidade de alcançar os seus objetivos escolares (ZIMMERMAN, 2003).

Assim, a ARA não é uma característica particular ou traço de personalidade, mas o autoconhecimento que possibilita a autorregulação de seus comportamentos e usado no contexto de aprendizagem. Novamente, é especialmente interessante para as situações de inclusão, em que se trata de estratégias de aprendizagem absolutamente

particulares e, não raro, precisam ser estimuladas e descobertas tanto pelo próprio aprendiz quanto pelos professores.

O construto da autorregulação da aprendizagem ajuda a compreender melhor as diferenças individuais na aprendizagem não só porque destaca o papel ativo do aluno, mas também porque considera o papel determinante do meio. O aluno, no seu papel de agente, deve desenvolver processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais nas suas aprendizagens. É essencial colocar o estudante perante o desafio de assumir efetivamente um papel ativo, motivado e esforçado ao longo da aprendizagem. Nota-se, no entanto, que uma precoce responsabilização do aluno pelos seus resultados ou uma exacerbada atribuição a competências pessoais, no sucesso ou no fracasso escolar, podem ter efeitos muito negativos nas crenças de autoeficácia e nos subsequentes estados motivacionais e afetivos.

A ARA envolve diferentes esferas do conhecimento humano, considerando o indivíduo como sujeito que atua e sofre influências de diferentes dimensões (ZIMMERMAN, 2003).O sujeito autorregulado é consciente das estratégias que promovem seu aprendizado e as utiliza de modo a obter o melhor resultado possível, atendendo tanto ao aspecto cognitivo quanto emocional e social. Teoricamente, o conceito de autorregulação envolve quatro dimensões básicas de aprendizagem, quais sejam a cognitiva / metacognitiva, a motivacional, a emocional / afetiva e a social.

A dimensão cognitiva / metacognitiva estuda as estratégias de aprendizagem e é dividida entre as estratégias que viabilizam o armazenamento da informação (cognitiva) e as direcionadas à regulação do ato de aprender (metacognitivas) (DEMBO, 2001). A dimensão motivacional é influenciada pelas crenças dos estudantes em sua capacidade de aprender, e pelas causas que atribuem a seu sucesso ou a seu fracasso (BANDURA 2003). A dimensão emocional perpassa todas as etapas de realização de uma atividade e podem influenciar positiva ou negativamente a aprendizagem. Elas podem ser influenciadas por diversos fatores, entre eles as estratégias metacognitivas por eles usadas, seu contexto social e o apoio por ele recebido. A dimensão emocional se refere à percepção de suas emoções, seu reconhecimento, monitoramento, avaliação e, se necessário, modificação das respostas emocionais. A dimensão social envolve o contexto escolar em que a aprendizagem é desenvolvida, elementos como professores, alunos, pais, comunidade, contexto econômico e social.

Neste trabalho teremos em consideração o modelo de ARA proposto por Barry Zimmerman (ZIMMERMAN, 2003), por ser, no entendimento apresentado neste trabalho, a proposta com orientações mais generalizantes, assim melhor se adequando às necessidades de alunos inclusos. Ela se divide em três etapas, sendo a primeira de planejamento. Nela estão envolvidas a problematização e os elementos motivacionais, que levam o aprendiz a querer aprender determinado conteúdo. Nela também ocorre o planejamento, com a projeção de etapas que devem ser desenvolvidas a fim de se obter a aprendizagem pretendida. Também nesta etapa serão avaliados os recursos necessários e o tempo a ser despendido. Esta etapa é diretamente influenciada pelas crenças de realização da tarefa e pela motivação despertada no aprendiz.

A segunda etapa consiste na aplicação do planejamento feito na etapa anterior, com a conclusão das etapas previstas e a adaptação de acordo com as necessidades apresentadas e com os *feedbacks* recebidos na conclusão de cada etapa. Neste momento o aluno monitora as estratégias previstas e aplicadas, realiza experimentações como reações aos resultados que vão sendo recebidos.

Concluído o planejamento, o aprendiz realiza a autorreflexão referente aos resultados obtidos, atribuindo causas a seus sucessos e seus fracassos. Esta etapa envolve a identificação de uma série de emoções, as quais podem ser positivas ou negativas tanto com relação às posturas individualmente adotadas, quanto com relação aos resultados obtidos.

Como se observa até aqui, o constructo da autorregulação da aprendizagem apresenta uma proposta de autoconhecimento, o que conduz a processos de aprendizagem mais autônomos, conscientes e eficazes. A seguir serão apresentadas as particularidades de aplicação desse constructo nas situações de inclusão.

Alunos incluídos, com frequência apresentam necessidade de estratégias diferenciadas de aprendizagem. Essa realidade se mostra um verdadeiro desafio para professores de classes regulares, que muitas vezes se veem em circunstâncias difíceis com relação à conduta a seguir.

As etapas descritas na introdução do trabalho podem ser aplicadas a qualquer conteúdo escolar, com diferentes tipos de motivação. Na primeira etapa é importante que sejam privilegiados motivadores do contexto e da área de interesse dos alunos (em especial nos casos de inclusão), a fim de aproximar o conteúdo escolar da realidade e torná-lo mais significativo.

Com relação à elaboração das etapas a serem seguidas, especialmente nas primeiras experiências de autorregulação, é muito importante que seu acompanhamento seja feito pelo professor, a fim de evitar estratégias inalcançáveis e que necessariamente promoveram frustração por parte dos aprendizes. Além disso, é muito importante que as etapas compreendam todos elementos necessários para a completude da aprendizagem, prevendo também espaço para a avaliação e para os *feebacks* que nortearão a aprendizagem.

Por fim, a autoavaliação é parte fundamental do processo, pois consiste na sistematização dos processos que efetivos de aprendizagem e daqueles que conduziram ao fracasso. Nesse sentido, a identificação dos comportamentos que levaram ao sucesso e ao fracasso é fundamental para o estabelecimento de novas estratégias em situações futuras de aprendizagem.

Alunos incluídos com frequência têm dificuldades que vão muito além dos processos cognitivos propriamente ditos. Não raro apresentam muita dificuldade de conhecimento dos próprios sentimentos e emoções, apresentando muitas vezes baixa autoestima. O construto de autorregulação da aprendizagem aqui proposto, embora seja adequado para todos alunos, se mostra particularmente adequado para as situações de inclusão, nas quais, além das dificuldades cognitivas é necessário manejar as dificuldades de autoconhecimento. Assim, a ARA pode viabilizar o estabelecimento de estratégias que em muito superam as circunstâncias escolares, podendo ser aplicadas mesmo para os aprendizados relativos à própria vivência dos alunos, suas necessidades de socialização e integração.

Sendo assim, ARA se mostra uma proposta para aplicação ampla com alunos incluídos em especial. Seus benefícios superam em muito os limites da escola, podendo promover a identificação de habilidades, da capacidade de planejar e aprender, da capacidade de se organizar e atingir metas, à percepção de que o aluno pode construir conhecimento e obter sucesso.

REFERÊNCIAS:

BANDURA, A. Observational Learning. Nova Iorque: Macmillan, 2003.

BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 18(3) , 401-4019, 2014.

DEMBO, M. H. Learning to teach is not enough: Future teachers also need to learn to learn. Teacher Education Quarterly, 28(4), 23-35, 2001.

_____. Developing Self Fulfilling Cycles of Academic Regulation: Na analysis of exemplar instrunctional models. Nova Iorque: The Guilfor Press, 1998.

VYGOTSKI, L S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

ZIMMERMAN, B. J. From Cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. Educational Psychology, 48, 135 – 147, 2003.

EQUOTERAPIA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NO ESPAÇO TERAPÊUTICO E EDUCACIONAL

Pietra Marques Mendes de Mesquita Strenge tórgo[1]
Sandra dos Santos Andreade[2]
Eixo temático: Intervenções com Pessoas com TEA

Palavras-chave: Equoterapia. Atuação pedagógica. Criança com TEA.

INTRODUÇÃO:

A Pedagogia é a área da educação que habilita o trabalho em contextos educativos escolares e não-escolares. Contudo, atuar em outros espaços que não o escolar ainda é um desafio para pedagogos, considerando que a maioria desses profissionais teve a escola como foco de sua formação. Entendendo a Equoterapia como um método terapêutico interdisciplinar baseado nas áreas de saúde, educação e equitação, o presente trabalho interessa-se por compreender a participação da educação, em seu viés não escolar, neste trabalho terapêutico. Para isso, a pesquisa maior que deu origem a este texto, apresenta como problemas de pesquisa:

- Que lugar a Pedagogia ocupa no atendimento equoterápico de crianças com deficiência?
- Que estratégias pedagógicas a pedagoga pode desenvolver junto à equipe interdisciplinar de Equoterapia no atendimento de crianças com deficiência?

Para dar conta das questões elencadas, a pesquisa maior teve como objetivo central:

- Analisar como os conhecimentos do campo da Pedagogia podem contribuir para o trabalho no espaço da Equoterapia.

A pesquisa teve como foco a reflexão sobre o lugar possível da Pedagogia no trabalho equoterápico. O equoterapeuta[3] deve ser graduado nas áreas da saúde e/ou educação, porém, como este é um viés de atuação específica, pouco mencionado nos cursos de graduação e que exige o contato direto com cavalos, faz-se necessária à busca por cursos de Equoterapia. O método equoterápico tem o cavalo como figura principal para o cumprimento da missão de “reabilitação, educação e de inserção social, para melhorar a qualidade de vida de pessoas com deficiência” (ANDE-BRASIL, 2017. p. 4). Mesmo o manejo dos animais sendo de responsabilidade dos profissionais da área da equitação, é importante que os equoterapeutas tenham intimidade com os cavalos e seu ambiente, desenvolvendo uma relação baseada em respeito e confiança.

A Associação Nacional de Equoterapia (ANDE-BRASIL), afirma que o tratamento equoterápico é “um método terapêutico que utiliza o cavalo dentro de uma abordagem interdisciplinar nas áreas de saúde, educação e equitação, buscando o desenvolvimento biopsicossocial de pessoas com deficiência e/ou com necessidades

[1] Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Faculdade de Educação. Email: pmtorgo@hotmail.com
[2] Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Faculdade de Educação. Email: sandrasantosandrade@gmail.com
[3] Nomenclatura utilizada para referir-se aos profissionais de saúde e educação que trabalham em Equoterapia.

especiais". A partir deste entendimento, este recorte da pesquisa maior busca refletir, através de uma pesquisa de campo sobre as possibilidades pedagógicas no atendimento equoterápico com uma criança com o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatísticos de Transtornos Mentais (2014), o DSM V, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um considerado um transtorno do neurodesenvolvimento, o que significa que compõe um conjunto de características que se manifestam cedo, tem início no período de desenvolvimento, geralmente, antes mesmo da criança entrar na escola. De acordo com o Manual, "Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência." (DSM V, 2014, p. 31). Apresenta um conjunto amplo de características que auxiliam no diagnóstico de uma criança com TEA, o que não significa que todas as crianças apresentarão todos os sintomas; entende, também, que os sintomas mudam ao longo do desenvolvimento. Entretanto, há características mais ou menos comuns entre elas. O TEA, de acordo com o documento,

> [...] caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. [...] o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (DSM V, 2014, p.31)

Neste texto traremos o material empírico produzido durante as observações e intervenções realizadas especificamente com um dos praticantes. Um menino de 10 anos, aqui chamado de Umbu[4], diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista. Umbu é um menino extrovertido e comunicativo, seu diagnóstico foi realizado aos 5 anos e 9 meses, tardio em função de seu bom uso da linguagem. De acordo com seus pais, as características mais visíveis na primeira infância eram a hiperatividade e o humor disruptivo, o que possibilitou o diagnóstico de TDAH e Transtorno de Humor ser cogitado antes do Transtorno do Espectro Autista. Como é verbal, conversa muito ao longo do atendimento, a ponto de perder o foco do cavalo. Umbu demonstra ansiedade e pouca flexibilidade para as questões cotidianas, questões que estão sendo trabalhadas em suas sessões equoterápicas. Praticante de Equoterapia há mais de 4 anos, o menino faz parte do programa educação/reeducação equestre. Acompanha, com adaptações, o conteúdo proposto para o quarto ano do ensino regular. Neste ano de 2019, a família e os terapeutas que o acompanham, optaram pelo ensino domiciliar em função das muitas histórias de fracasso escolar, dos afastamentos da escola antes do ano ser finalizado e da dificuldade das mesmas em organizar uma proposta de ensino individualizado. Seu tempo de concentração é muito pequeno, consegue focar em uma mesma tarefa por no máximo 15 minutos, o que demanda um trabalho diferenciado bem exigente. Na escola, isso implica em uma adaptação dos recursos e materiais pedagógicos de modo que as atividades sejam curtas e variadas, para que os estímulos

[4] O pseudônimo "Umbu" foi inspirado na flora nativa do estado do Rio Grande do Sul.

também sejam diferentes. Mesmo assim, precisa de um intervalo entre uma atividade e outra que o permita levantar da classe e circular por outros espaços. Umbu tem dificuldades para conservar uma relação adequada com seus pares como decorrência de alguns sintomas característicos do TEA, tais como: dificuldade de sustentar um diálogo com outras crianças em função dos focos de interesse restritos, riso inapropriado, modos arredios, insistência em repetição, resistência à mudanças, poses bizarras, ecolalia, acessos de raiva e baixa tolerância a frustrações (SAMPAIO; FREITAS, 2014). Várias dessas características também são observadas no espaço equoterápico e servem de mote para as intervenções.

METODOLOGIA

Para responder os problemas de pesquisa e dar conta dos objetivos da pesquisa, a metodologia adotada foi a pesquisa de campo, onde realizou-se o trabalho de observação participante. Esta foi realizada em um centro equoterápico no município de Porto Alegre/RS. As observações ocorreram durante os sábados dos meses de março, abril, maio e junho do corrente ano. Foram selecionadas algumas ferramentas metodológicas na produção e análise de dados ao longo da pesquisa, sendo o diário de campo a ferramenta fundamental, visto que, este serve de base para refletir sobre a necessidade de qualquer outra estratégia utilizada. No diário de campo foram registradas e sistematizadas as informações obtidas e observações realizadas ao longo do período de campo, também constam no diário: registros das sessões acompanhadas e uma breve reflexão sobre as mesmas; as possíveis intervenções pedagógicas e materiais que poderiam ou que foram ser utilizados; impressão pessoal de como a Pedagogia poderia contribuir para aquele espaço terapêutico. As outras ferramentas adotadas foram: revisão bibliográfica, em que foram selecionados materiais para leitura e estudo acerca da temática contemplada neste trabalho; pesquisa reversa, visto que para aprofundar os estudos foi preciso compreender os grandes referenciais do método terapêutico que se propõem a Equoterapia e o registro fotográfico.

Num primeiro momento de observação, o objetivo foi a formação de vínculo com os praticantes do Centro, num segundo momento se buscou conhecer as crianças e jovens, bem como suas dificuldades e necessidades, compondo o que chamamos de diagnóstico. Assim, foi possível refletir sobre recursos pedagógicos que a/o profissional da Pedagogia pode utilizar no âmbito equoterápico, de acordo com as especificidades de cada um/a.

Neste texto traremos o material empírico produzido durante as observações e intervenções realizadas especificamente com um dos praticantes. Um menino de 10 anos, aqui chamado de Umbu[5], diagnosticado como TEA.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Entre as características apresentadas por Umbu já citadas, destacamos também a presença de uma forte ecolalia, característica muito comum no TEA. A ecolalia é compreendida como um distúrbio de linguagem que faz a repetição (eco) da fala do outro e pode ser classificada em imediata e tardia. No caso de Umbu, a ecolalia se apresenta tardia, ou seja, ele repete falas ou expressões após algum tempo de sua enunciação e segue repetindo por um determinado período. Demonstra preferência por

[5] O pseudônimo “Umbu” foi inspirado na flora nativa do estado do Rio Grande do Sul.

palavras ou expressões consideradas socialmente inadequadas proporcionando, para quem o acompanha, situações constrangedoras, pois algumas vezes as pessoas no entorno pensam que a fala está sendo dirigida a elas.

Segundo a fonoaudióloga Carla Ulliane, os recentes estudos acerca da ecolalia a defendem como um meio de interação comunicativa por parte das crianças com TEA, sendo assim, seria uma forma "primitiva" de contato social, principalmente quando a criança se encontra diante de uma linguagem que está além de suas habilidades linguísticas. Entretanto, nem sempre a ecolalia apresenta-se como tentativa de interação, o que irá evidenciar isso é o contexto em que ela ocorre (ULLIANE, 2016). Assim, a ecolalia tardia (apresentada por Umbu) pode parecer, à primeira vista, apenas frases descontextualizadas ou inadequadas, porém, é preciso analisar o contexto em que essas repetições ocorrem para identificar se há tentativa de interação. Em função disso, a estratégia adotada pode ser a de introduzir, em diálogos e contextos de comunicação, as falas advindas da ecolalia tardia para que a criança perceba, aos poucos, os momentos mais adequados para utilizá-las. Outra possibilidade pode ser fazer a criança refletir sobre o que está falando. Umbu, por exemplo, repetia a expressão "morre diabo!" muitas vezes ao longo das sessões, porém sem destinar a fala para alguém ou dar sentido a ela. Sempre que isso ocorria, procurava-se questioná-lo: "quem morre?", "quem é diabo?", "o que quisestes dizer com isso?", "me explica o que isso significa". Buscando que refletisse sobre o que havia acabado de falar e qual significado empregava a essa frase, bem como se estava utilizando-a em contexto adequado. A partir disso também se pode combinar com a criança que ela não pode repetir a expressão mais de x vezes. Com esta estratégia, a mãe relata ter observado que o uso da expressão durou menos tempo do que costumava durar outras falas. Em decorrência disso, em sessões com Umbu procurou-se a sustentação de diálogos coerentes e que fossem do interesse de todos, não apenas falar sobre o que ele gostava. Mesmo compreendendo que a fala girava em torno dos interesses restritos que permitiam a ele um repertório de fala mais coerente.

Procurou-se também, auxiliar o menino em sua noção de tempo e, com isso, expandir sua tolerância ao período de duração da sessão, para que conseguisse respeitar o período de espera, concentrando-se mais no que fazer e não na finalização antecipada da tarefa, pois ele sempre queria encerrar antes. Para lidar com a pouca tolerância do menino ao tempo de atendimento, utilizou-se um *timer* para marcar o tempo, de modo que ele pudesse consultar o dispositivo periodicamente, ao invés de perguntar, a todo momento, se "estava acabando a sessão". Foi combinado com ele previamente, que não poderia perguntar sobre o tempo antes de consultar o dispositivo. O aparelho pode permanecer com a criança sobre o cavalo, para que esta o consulte periodicamente, tornando mais concreto algo tão abstrato como a passagem do tempo. Esta proposta pode auxiliar no desenvolvimento da organização temporal, já que a noção de tempo é mesmo uma das últimas aquisições entre as crianças de modo geral. Também é importante que a criança saiba com antecedência o que irá acontecer, que a rotina seja previsível, evitando que a mesma se desorganize. Neste caso, pode-se fazer uso de uma rotina visual com a organização de imagem e escrita, ilustrando todas as etapas do atendimento. A partir dessa experiência, ressaltamos como a utilização de um instrumento simples pode favorecer a auto-organização, a previsibilidade da passagem do tempo e do que vai acontecer nele se uma rotina for previamente pensada e seguida.

Sendo características preponderantes, em uma boa parte das crianças dentro do espectro, os "padrões repetitivos e estereotipados de comportamento, [a] resistência a mudanças, [e a] insistência em determinadas rotinas [...]" (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2016. p. 440), é pedagógico oferecer à criança, com antecedência, a explicação do que irá acontecer. Seria conveniente que o planejamento de Umbu seguisse uma rotina do início ao fim, para ajudá-lo a compreender a ordem dos acontecimentos antes da sessão encerrar. As atividades pensadas de acordo com o tempo de atendimento e o tempo da criança, a fim de que sejam concluídas em tempo, evitam o sentimento de incompletude e reduzem a frustração.

CONCLUSÃO:

Devido ao fato de a Equoterapia ser um atendimento especializado para crianças com deficiência que busca o desenvolvimento individual de seus praticantes, o parâmetro de cada criança deve ser apenas ela mesma. No trabalho equoterápico, a pedagoga deve servir como agente facilitador para que a criança construa, através das aprendizagens obtidas no ambiente equoterápico, a base necessária para desenvolver ao máximo suas capacidades individuais em todos os ambientes. A aprendizagem "pode ser traduzida como a capacidade e a possibilidade que as pessoas têm para perceber, conhecer, compreender e reter na memória as informações obtidas." (SAMPAIO; FREITAS, 2014, p.17). Indo ao encontro disso, a Equoterapia proporciona aos seus praticantes, através das experiências propostas, a aquisição de conhecimentos prévios necessários para o processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS:

Associação Nacional de Equoterapia. (**ANDE-BRASIL**). Disponível em: <http://equoterapia.org.br/articles/index/article_detail/142/2022>. Acesso em: 2 de jun. 2019.

Associação Nacional de Equoterapia. **Indicações e contraindicações em equoterapia.** Brasília, 2017.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico]: DSM-5/ [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al.; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos (orgs.). **Transtornos da aprendizagem:** abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2ª ed. Artmed: Porto Alegre, 2016.

SAMPAIO, Simaia; FREITAS, Ivana Braga de (orgs.). **Transtornos e dificuldades de aprendizagem** – entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais. 2ª ed. Wak Editora: Rio de Janeiro, 2014.

ULLIANE, Carla. **Ecolalia. O que é e o que fazer a respeito.** Disponível em: <https://carlaulliane.com/2016/ecolalia-o-que-e-e-o-que-fazer-respeito/> Acesso em: 2 jul. 2019.

PRÁTICAS DE INCLUSÃO NO ATENDIMENTO ESCOLAR DOMICILIAR

Autor principal[1] Raquel Soares da Silva
Coautor[2] Daiane de Liemes Rosa

Eixo temático: Práticas de inclusão

Nas últimas décadas o movimento pela inclusão de alunos com necessidades especiais no ambiente escolar atingiram dimensões significativas de debates e análises teóricas que impulsionaram politicas públicas consistentes e pertinentes que incitaram as instituições de ensino a se organizarem e repensarem estratégias e procedimentos que favorecem o acesso e a permanência desses alunos no processo pedagógico.

Amparada pelas legislações vigentes, o relato de experiência aqui descrito foi realizado com uma aluna da Rede Municipal de Guaíba, que necessitou do atendimento domiciliar logo ao iniciar sua escolarização.

Além do relato do referido atendimento, destaca-se a importância ao desenvolvimento geral do sujeito, seus direitos enquanto cidadão e a relevância da postura humanizadora nas relações entre educação, saúde e família e as relações de reciprocidade entre educando e educador. Procurou-se estabelecer ponderações e reflexões, embasadas na experiência relatada e na sua respectiva fundamentação teórica e que as mesmas possam contribuir para outros profissionais da área, ampliando o efeito desse conhecimento como potencial exemplo para outros estudos e vivências.

Tendo como base, a expectativa de uma criança ao ingressar na escola, o atendimento domiciliar teve como objetivo garantir o direito a escolarização e proporcionar momentos de aprendizado o mais próximo possível da realidade e do contexto de uma instituição de ensino.

J. foi matriculada na educação infantil e impossibilitada em razão de tratamento de saúde, não pode frequentar a escola.

Com diagnóstico de síndrome de VATER, uma má formação congênita em diferentes órgãos, e com relatório médico comprobatório do problema de saúde cuja gravidade exigia seu afastamento das aulas regulares no âmbito da unidade escolar, a família foi em busca do atendimento escolar domiciliar.

Como diz Matos (2009), partindo da premissa de que, no processo saúde doença não se está diante de uma enfermidade mas diante de uma criança, tem-se como definido o sentido norteador dessa importante tarefa.

Sendo esse um dos primeiros casos apresentado com tamanha complexidade na escola onde foi matriculada, este atendimento apresentou-se como um grande desafio.

A escola ofertou a educação infantil através de dois atendimentos semanais de uma hora cada: um com a profissional da sala de recursos multifuncional e um com o professor de Artes. Para J. assim como para qualquer outra criança que inicia sua vida escolar, tudo era novidade e a vontade de aprender coisas novas ultrapassava qualquer barreira. Como não havia a interação com seus pares, tudo o que ela aprendia era pelo

[1] Secretaria Municipal de Educação de Guaíba- raquels-soares@outlook.com
[2] Secretaria Municipal de Educação de Guaíba- liemes@hotmail.com

olhar e pela perspectiva dos professores envolvidos. Uma visão adulta com conceitos já estabelecidos.

Viu-se necessário não apenas o atendimento psicopedagógico da professora de atendimento especializado mas a efetiva docência de um profissional de sala de aula que complementasse e trouxesse os conhecimentos necessários para a aquisição da leitura e escrita com uma carga horaria mais adequada as possibilidades que a aluna apresentava.

Foi nesse ano, ao ingressar no primeiro ano do ensino fundamental que conhecemos J. e que iniciamos a nossa experiência com o atendimento escolar domiciliar. Num trabalho de parceria com a Sala de Recursos Multifuncional, a professora Daiane assessorava da escola e eu fui para o atendimento propriamente dito no domicílio.

Logo no primeiro contato, percebi que mais do que conhecimento científico pra ensinar seria preciso sensibilidade para transformar a realidade que se apresentava.

Histórica, social e politicamente se estabeleceu um padrão esperado de escolarização, nos quais conteúdos, métodos, avaliações, condutas, relações e tempos compõem um currículo de escolaridade que atua como um sistema que propõe modos, padrões de aprendizagem e de comportamentos sociais (FREITAS, 2009)

A casa de J. foi preparada pela família com todo cuidado para que parecesse o máximo possível com uma sala de aula. Nesse contorno a questão do “pertencimento ao contexto” não necessariamente ficou mais tangível, contudo a expressividade do entendimento o tornou mais fácil de ser explicado.

Porém, apesar da reestruturação da residência estar o mais próximo possível do espaço tradicional das salas de aula, no contexto domiciliar vive-se situações –limite como: rotina alterada, ocorrência de processos invasivos, a possibilidade repentina de algum procedimento clínico, ações no sentido dialógico consensual familiar, mas sobretudo a ausência de amigos para interação, pois como diz GARCIA (2010) “a aprendizagem é uma construção única, individual, mas não solitária”.

Conforme a psicóloga que a atendia, ainda não nos era aconselhado o contato direto com colegas ou referências dos espaços escolares a que ela pertencia. No primeiro ano J. continuou com a aula de Arte e comecei com dois atendimentos semanais de uma hora, relativas ao ensino regular.

J. fazia uso da traquio e gastro. Não falava frases completas e se comunicava por meio da linguagem de sinais apesar de emitir sons. Em relação a audição J. tem uma perda auditiva em ambos os ouvidos porém demostrava ter plena compreensão do que escutava quando nos comunicávamos. Devido à baixa saturação do oxigênio, que era medida frequentemente pelas enfermeiras, muitas vezes J. precisava assistir a aula fazendo uso do aparelho de respiração artificial, anexado diretamente a traquio. Em muitos momentos J. sentia-se cansada e fazia-se necessário a aspiração. Outros dias, sem poder sair da cama, a aula acontecia no seu quarto conforme as suas possibilidades clínicas.

Fui aprendendo a conviver com os procedimentos médicos ao meu redor, os efeitos da aspiração ou do uso prolongado nos aparelhos, as intervenções da equipe de enfermagem quanto a cuidados físicos, os horários de consultas, de dieta... mas principalmente da transparência das ações, das relações, dos objetivos, da não relativização da doença e a inserção no processo de atendimento domiciliar quanto a resolução de questões com as quais não somos formados por nenhum curso.

A aprendizagem de uma forma específica a alfabetização, estava se desenvolvendo de maneira satisfatória. Demonstrava conhecimento e habilidade fonológica significativa para que ao decorrer do ano estivesse alfabética. Devido à dificuldade motora fina, o registro escrito ainda não era possível, contudo usávamos de estratégias metodológicas e recursos simples como letras moveis, mural magnético, material dourado, digitação em computador, entre outros que facilitavam o processo de aquisição da leitura e escrita e de construção numérica.

Constatando os avanços e as potencialidades de J. propomos o aumento de sua carga horária e no segundo semestre começou a ter aulas todos os dias com uma hora de duração. J. concluiu o primeiro ano alfabética, com progressos na fala, se fazendo entender e não fazendo mais uso da LIBRAS.

A escrita ainda por uso de letras moveis com processos de inicialização do uso do caderno conforme suas possibilidades motoras. A leitura era verificada por meio da compreensão, já que não era ainda possível a leitura oral com clareza apesar dos esforços e empenho de J. O conceito numérico foi estabelecido com unidade e dezena conseguindo somar e subtrair processos simples.

De acordo com FREITAS (2009) a escolarização é toda ação que torna escolar aquilo que diz respeito a educação. Não só conteúdos sistematizados sócio e historicamente pela ciência como também as relações com o saber, o tempo e o espaço. Esse entendimento realmente J. ainda não tinha adquirido pois haviam assuntos que não eram de seu conhecimento porquanto ainda não obtinha a oportunidade de ter vivenciado. Assim também a organização escolar, os tempos e espaços pedagógicos como por exemplo: o

recreio, a hora da merenda, a hora da rodinha, da recreação... entre outros momentos o qual identificamos através de uma rotina escolar e com o convívio com os colegas neste ambiente que frequentamos diariamente.

Ao final do segundo ano, junto com a equipe clínica e a família, pontuamos os progressos e os benefícios que o contato com os colegas poderia promover para o desenvolvimento integral de J. e decidimos ir introduzindo aos poucos o universo escolar vivenciado coletivamente, preparando J. para futuras interações e participações na escola.

Segundo Vygotsky(1989) às relações sociais têm um papel preponderante no processo de aprendizagem e como ressalta Garcia (2010) “a aprendizagem é uma construção única, individual, mas não solitária”. No terceiro ano, iniciou-se a apresentação da turma. Primeiramente através dos nomes da chamada...

J. lia todos os dias o nome dos colegas e eu a explicava como eram as características físicas de cada um. Com alguns nomes criou-se uma afinidade inexplicável e novamente através de uma decisão em equipe pensou-se em uma estratégia de aproximação com a turma.

Criamos uma boneca, que J. a chamou de Julieta. O objetivo da boneca Julieta era apresentar a sala de aula e vivenciar as experiências escolares junto com os colegas e os professores da turma. Era J. na escola. Cada vivência era relatada em um diário que J. esperava ansiosamente para ler. Aqueles nomes finalmente tinham rostos de verdade... conhecer cada colega, mesmo que por fotos, foi um momento esplendoroso de muita emoção. Através da boneca Julieta, toda a escola foi apresentada assim como os momentos que constituem um ambiente escolar. O recreio, a merenda... agora fizeram maior sentido.

Iniciaram-se as aulas de educação física com um período semanal, também a domicílio, tendo a recreação, como forma de trabalhar a motricidade ampla e fina e de introduzir outro momento escolar vivenciado pelos colegas.

A ação pedagógica em ambientes e condições diferenciadas como os dos atendimentos domiciliares deve transpor as barreiras do tradicional e representar, segundo MATOS (2009), um universo de possibilidades para o desenvolvimento e ampliação da habilidade do professor. Uma ação docente que provoque o encontro entre a educação e a saúde, onde seu principal papel não será apenas o fazer pedagógico, mas o de transformação da realidade, desenvolvendo simultaneamente razão, sensação, sentimento e intuição numa visão integradora e que visualize o conceito integral de educação.

Desenvolver tais habilidades requer uma visão contemporânea que contemple o todo, não vinculados a processos estanques e pensando um currículo integrado a tecnologia.

Nas práticas de inclusão com uso de ferramentas digitais através de aulas virtuais, os colegas começaram a interagir com J..O primeiro encontro virtual possibilitou o contato direto com os colegas. Um momento de aprendizagem tanto para J. quanto para seus pares. Como diz BRUSTOLIN (2019) “essencialmente, o ser humano é relação e cuidado. Precisamos uns do outro e precisamos ser cuidados. E na medida em que somos capazes de cuidar uns dos outros, de olhar para o outro, somos felizes.”

O notebook conectado ao Skype começou a representar a presença da aluna dentro da sala de aula, ouvindo as explicações, copiando do quadro, compartilhando de discussões de assuntos, enfim participando ativamente do planejamento da professora.

Festividades como: dias das mães, festa junina, entre outros momentos coletivos, foram compartilhados e vivenciados por J. através da conexão virtual.

Realizávamos esse trabalho efetivamente através da articulação de ações conjuntas. Eu ficava no domicílio com J., e por sua vez a professora Daiane estava na escola realizando as transmissões em tempo real para que pudéssemos participar junto com todos os outros colegas.

Nos sentíamos gratas por todo os aprendizados desenvolvidos. Considerando o que MAIA (2011) nos apresenta ao dizer que “quando as relações entre saúde e a educação preexistem aos encaminhamentos individuais de alunos, por meio de parcerias em estudo e capacitação continuada, cria-se nova mentalidade entre os diversos profissionais”.

Visando o bem estar e o crescimento cognitivo da aluna, múltiplos campos de ação surgiram, pois cada vez mais ao se apropriar do aluno em atendimento domiciliar, a escola cria responsabilidades e se compromete em oferecer ações para que se torne o mais semelhante possível com as práticas dos demais alunos.

Neste mesmo ano, houve o primeiro contato pessoal com a turma. Articulamos junto com a família um momento em um evento da cidade em que a escola estaria presente. O evento aconteceu em um espaço aberto, onde a equipe médica autorizou a ida de J. por alguns minutos para essa integração.

Estar de uniforme, conhecer pessoalmente aquelas pessoas que já faziam parte do seu dia a dia foi algo encantador e entusiasmador. Sentir-se responsável e participante desse processo assegura-nos conforme BRUSTOLIN (2019) que a escola educa, porém, somente na medida em que se cria uma rede de relações sadias com a família e a comunidade ao qual se está inserida é que se garante a essência da educação.

Segundo Covic (2011) “no imaginário social é notória a presença da concepção de que algumas práticas só podem ocorrer em seus lugares próprios” porém a partir dessas experiências, a escola envolveu-se com maior afinco na proposta inclusiva de J., confiando nas ações como promotoras de aprendizagem.

Acreditando no princípio de que o aluno de inclusão é aluno de toda a escola, não restringindo-se a professores diretamente ligados a ele, pensou-se que no quarto e quinto ano seria importante que outra professora se apropriasse do atendimento domiciliar dando significado até ao que condiz a prática escolar de uma instituição no que diz respeito a um professor diferente a cada ano letivo.

Nos anos seguintes, a nossa participação foi como professoras de atendimento educacional especializado, assessorando as práticas na escola e realizando o atendimento psicopedagógico uma vez por semana no domicílio.

O trabalho continuou sendo desenvolvido via Skype, criando novos saberes e tornando cada vez mais integrado a presença de J. com colegas e professores em diferentes ambientes.

Com a chegada nos anos finais, novos desafios foram impostos... uma nova reorganização foi necessária a partir do sexto ano. J. além de continuar com as aulas de Educação Física, agora era atendida por uma professora de matemática e uma de linguagens que fazia a integração com as outras áreas. Trabalhos escolares eram propostos, ora realizados por estudo híbrido, ora por grupos operativos de três colegas e um professor, que iam até a casa de J. estudarem juntos as diferentes disciplinas.

O sétimo ano de J. requereu muita cautela... foi um ano de muitos procedimentos médicos, cirurgias e internações. Porém enquanto no hospital, a família relatava que a vontade de retornar as aulas e ao contato com os colegas motivavam cada momento e lhe propiciavam esperança e consequentemente uma recuperação com maior rapidez.

Além das diversas cirurgias na coluna, a retirada da traquio, era uma possibilidade verdadeira da permanência efetiva no ambiente escolar. Dentro desse contexto, assim como afirma MATOS (2009) o professor é o agente de mudança. Aquele que vai além, quando realiza a integração do escolar hospitalizado, prestando ajuda não só na escolarização, mas em todos os aspectos decorrentes do afastamento necessário do seu cotidiano e do processo, por vezes, traumático da internação.

Foi um período de grandes incertezas, medos e inseguranças, mas sobretudo de esperança, fé e ressignificação.

Hoje J. está no 8° ano, frequentando o espaço escolar que tanto desejou estar.

Novos desafios estão iniciando-se... adaptação e novas concepções. É viver na prática o que anteriormente era pouco acessível. É um período de descobertas e de real integração, sem computador, sem Skype, mas de relações de verdade.

Aprendizados não só para J., mas para sua família, para a escola, para seus colegas... para nós...pois como diz BRUSTOLIN (2019)

> O ser humano não vem ao mundo acabado. Ao longo de toda sua vida, ele vai se construindo, sem alcançar um estado definitivo. A educação emerge diante do reconhecimento do ser humano que não sabe tudo, não vive tudo, não experimenta tudo. O ser humano precisa escutar o outro, sentir, partilhar, conviver e aprender. Só assim, será alguém sociável e educável e, por isso, toda a comunidade é responsável pela formação de seus membros. (p. 14)

Com embasamento e vivências que possibilitaram o conhecimento necessário para interagir e integrar-se nesse ambiente, J. está desenvolvendo e ampliando junto com colegas sua aprendizagem integralmente.

CONCLUSÃO:

O atendimento educacional domiciliar garantiu o acesso à escolarização e contribui para aprendizagens formais e informais de forma significativa para posterior ingresso em sala de aula, dando condições de ascensão ao funcionamento da instituição assim como conhecimento das rotinas curriculares.

O contato com os colegas e professores através de metodologias ativas, além de gerar integração e participação ativa que entusiasmam o aluno pelo efeito da realidade externa, contribui ainda de forma subconsciente para o desencadeamento da efetiva recuperação de saúde.

A inclusão digital propicia o ensejo a novos olhares e ações, criando com isso espaços de troca, interação, informação, conhecimento e de integração com os demais momentos relacionados ao processo de escolarização.

Enfim, acredita-se que ao estabelecer ponderações e reflexões acerca da experiência relatada, as mesmas podem contribuir para outros profissionais, ampliando o efeito dessa experiência como potencial exemplo para outros estudos e vivências.

REFERÊNCIAS:

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.Ministério da Educação e do Desporto.

BRUSTOLIN, Leomar. **Esperança, apesar do cansaço**. In: BRUSTOLIN, Leomar,ANDRADE, Rogério Ferraz (Orgs.) Por uma educação cristã, humanista e solidária. Porto Alegre, RS: Evangraf, 2019.

COVIC, Amália Neide, OLIVEIRA, Fabiana Aparecida de Melo. **O aluno gravemente enfermo.** São Paulo: Cortez, 2011.

GARCIA, Daniela Riston. **A construção da aprendizagem significativa**. In: ZIEGER, Lilian. Psicopedagogia: diferentes contextos, diferentes olhares. Porto Alegre: Alcance,2010.

MAIA, Heber. **Saúde e educação juntas na aprendizagem**.In: VARGAS,Glória Maria Barros...(et al.); MAIA Heber(org.). Neuroeducação:a relação entre saúde e educação. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2011.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia: Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde**. 4.ed.Petrópolis, RJ: Vozes,2009.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA: O QUE A PSICANÁLISE TEM A DIZER?

SCARANO, Renan Costa Valle.[1]
LOPES, Mariana Barboza.[2]
RODRIGUEZ, Rita de Cássia Morem Cóssio Rodriguez.[3]
OSÓRIO, Isadora Langlois Massaro[4]

Eixo Temático: 05 - Investigações no Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Palavras-chave: Autismo. Psicanálise. Teoria psicanalítica.

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente texto é verificar o que a produção científica tem dito sobre o autismo no viés da psicanálise; quais contribuições teóricas que tem buscado compreender o transtorno a partir do aporte teórico psicanalítico. Nesse sentido, o texto a seguir apresenta os resultados parciais da investigação intitulada "Transtorno do Espectro Autista (TEA): o que a psicanálise tem a dizer?". O propósito não é encerrar a discussão acerca do tema Transtorno de Espectro Autista pelo viés da psicanálise, num sentido de abordar tudo aquilo que tal corrente teórica tem produzido sobre a questão. O propósito não é encerrar a discussão acerca do T.E.A. pelo viés da psicanálise, mas ser um ponto de partida para futuras pesquisas.

A intenção precípua não se coloca como defesa ou rejeição de estudos no campo do autismo, mas da ampliação da análise com vistas a mapear as produções atuais e seus reflexos nos entendimentos e práticas com pessoas que apresentam TEA. Para tal, buscaram-se textos que abordam o que a teoria da psicanálise tem a dizer sobre o tema do TEA, nas seguintes bases de dados: CAPES/MEC; EBSCO – Information Services; PEPSIC (Periódicos Eletrônicos em Psicologia) e Google Acadêmico.

COMO A TRADIÇÃO TEM VISTO O AUTISMO?

[1] Graduando em Psicologia\Faculdade Anhanguera; Mestre em Política Social (UCPel); Doutorando em Política Social e Direitos Humanos (UCPel); pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Cognição e Aprendizagem\NEPCA\UFPEL. Email: renancostavalle@gmail.com
[2] Graduanda em Psicologia\UFPEL, pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Cognição e Aprendizagem\NEPCA\UFPEL. Email: marianabarbozalopes@hotmail.com
[3] Pós-doutora em Educação. Docente associada e coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Cognição e Aprendizagem\NEPCA\UFPEL. Email: rita.cossio@gmail.com
[4] Graduanda em Psicologia\UFPEL, pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Cognição e Aprendizagem\NEPCA\UFPEL. Email: isadoramassaro98@gmail.com

Em 1943, o pediatra e psiquiatra austríaco Léo Kanner, apresentou um relatório em que descrevia sua observação feita com onze crianças. No relatório Kanner enfatizava que tais crianças apresentavam características comuns essenciais formando uma síndrome única. Inicialmente, Kanner nomeou de autismo o isolamento característico das onze crianças, sintoma principal do quadro descrito e, logo em seguida, designara a própria síndrome de Autismo Infantil Precoce. Esse termo foi empregado com base na definição dada por Bleuler, também psiquiatra que se dedicava aos estudos das psicoses infantis e que, em 1911, já havia empregado o termo autismo (FERREIRA, 2004).

De lá pra cá, muito se tem dito sobre o autismo e sobre seu tratamento. A psicologia tem se dedicado ao tema através de diversos enfoques. Diferentes correntes de pensamento têm se debruçado sobre o tema a fim de buscar uma compreensão e uma maneira de dizer o que é e como tratar.

Atualmente, o TEA é caracterizado pelo DSM-5 como um transtorno que atinge a área de neurodesenvolvimento da pessoa. O sujeito autista é caracterizado por apresentar *déficits* em dois domínios centrais: "1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades" (DSM-5, 2014, p. 809). De acordo com a APA (*American Psychiatric Association*), o autismo é uma condição caracterizada pelo desenvolvimento acentuadamente anormal e prejudicado nas interações sociais, nas modalidades de comunicação e no comportamento (GUEDES; TADA, 2015). Portanto, a psiquiatria positivista, através do DSM concebe o autismo como um transtorno, "cuja particularidade evidencia uma lógica que elimina qualquer dimensão de aquisições adaptativas e caracteriza-se por *déficits* significativos em várias áreas do desenvolvimento, especialmente na comunicação" (AZEVEDO; NICOLAU, 2017, p.13).

Definir o autismo tem sido a tarefa de várias discussões diagnósticas, tanto da psicanálise como da área médica. Esta última busca encontrar uma causa orgânica, oferecendo um tratamento dos sintomas a partir de técnicas terapêuticas comportamentais e com uso de medicamento. No que se refere à clínica, podemos dizer que a definição de autismo está ainda em construção, tanto pela diversidade de concepções quanto pela complexidade de cada caso. (

O objetivo de se buscar na psicanálise a forma de se ater ao transtorno se dá numa perspectiva de abordar a questão do transtorno como um desafio para os parâmetros do pensamento do desenvolvimento humano e da constituição do sujeito no viés da psicanálise. A psicanálise possui um vasto campo de conhecimento sobre as formas como o comportamento do ser humano pode ser compreendido. Neste sentido, o TEA também aparece como uma área de conhecimento em que estudiosos da psicanálise têm se dedicado. Com este propósito, este trabalho visa identificar a produção científica em torno do tema do autismo e as contribuições teóricas da psicanálise que buscam a compreensão do transtorno.

METODOLOGIA

A investigação, caracterizada como bibliográfica e documental compreende quatro etapas de desenvolvimento, a saber: etapa 1 - estado do conhecimento; etapa 2 - compreensão de termos, conceitos e significados; etapa 3 - análise comparativa entre as diferentes compreensões sobre TEA; etapa 4 - contribuições das diferentes áreas do

saber (psicanálise, neurociências, genética, entre outras) para os entendimentos e práticas com pessoas autistas.

Na fase inicial da etapa 1, de construção do estado do conhecimento, foram pesquisados quatro sites: CAPES/MEC; EBSCO; PEPSIC e Google Acadêmico. As palavras-chave utilizadas como indexadoras foram: autismo e psicanálise. O recorte temporal escolhido foi entre 2010 e 2019.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No site de periódicos da Capes foram encontrados 102 resultados, destes, apenas 15 artigos foram selecionados pois correspondem ao objeto da pesquisa. No site PEPSIC, quando procurados artigos com as palavras-chave psicanálise e autismo, foram encontrados 70 artigos. Destes, selecionamos 14 textos correspondentes. No site EBSCO, quando procurados artigos com as palavras-chave psicanálise e autismo, foram encontrados 5 artigos, destes, apenas 2 correspondem ao objetivo da pesquisa. Dois textos são de revistas brasileiras e um texto de uma revista colombiana.

Quando utilizadas as palavras-chave autismo e psicanálise no site Google Acadêmico, com as datas de 2010 até 2019, apareceram 6.960 artigos. Assim, tivemos que filtrar a busca de textos com o seguinte critério diminuir o período de 2010 para 2015. Desse modo a pesquisa delimitou-se nos anos de 2015 a 2019; além disso, utilizamos as palavras-chave - autismo e psicanálise – para que aparecessem não apenas no decorrer do texto, mas no título dos textos também. Desta forma apareceu o resultado de 31 textos publicados entre 2015 e 2019 com as palavras-chave autismo e psicanálise. Destes, encontramos 10 textos que responderam ao objetivo deste trabalho.

Sob a rubrica Psicose e autismo infantil, que designa o diagnóstico dos transtornos graves dentro do referencial psicanalítico, além de M. Klein (“O caso Dick”, 1930), encontram-se estudos de F. Tustin (“Estados autísticos em crianças”, 1984). Na esteira do pensamento de Jacques Lacan, situam-se M. Mannoni (“Educação impossível”, 1977; “Un lieu pour vivre”, 1979; “A criança, sua doença, e os outros”, 1987); F. Dolto (“O caso Dominique”, 1972; “Seminário de psicanálise de crianças”, 1985) e Rosine Lefort e Robert Lefort (“Nascimento do outro”,1984) (KUPFER, 2000).

Souza (2016) considera que nos casos de autismo parece haver um impasse subjetivo dentro das questões estruturais tendo como base o fato de que no processo de constituição do sujeito não há ainda um “fechamento” da estrutura psíquica que comporta as operações subjetivas. A mesma autora aponta também para os perigos e se tratar o autismo enquanto espectro. O diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) encobre a condição do sujeito por meio de uma espécie de redução ao modo possível em ser autista.

> A lógica de um espectro, além de aumentar o número de diagnósticos de autismo com base em padrões e variantes de comportamentos e funcionalidades, é a de segregar essas crianças dentro de um campo discursivo que estabelece esse modo possível de ser autista cujo núcleo é ter um transtorno, portanto aniquila a singularidade e o estilo do sujeito, retirando a expectativa do particular do vir-a-ser-desejante: prevalecem autistas indistintos e indiscriminados (SOUZA, 2016, p.602).

Através do texto de Souza (2016), constata-se que dentro da psicanálise freudo-lacaniana, existem posições distintas em relação ao autismo. Nesse sentido, a autora nos diz que há aqueles para quem o autista é um ser fora da linguagem e que não se poderia se falar em uma estrutura e, com isso, o autismo seria da ordem de uma não estrutura subjetiva, em uma lógica naturalizante do real e não haveria mesmo um sujeito do desejo, somente um organismo: tanto para a abordagem neurobiológica como para essa parte da psicanálise, um organismo sem inscrição de linguagem. Lógicas antagônicas que acabam por se tocar perante o apagamento do ser de linguagem. Há também aqueles que sustentam o autismo como uma psicose, quando investigam a possibilidade de estrutura.

Verificou-se que, entre as (os) psicanalistas que estudam a questão do autismo, citados nos artigos, destacam-se: Ines Catão, Marie-Christine Laznik, Ângela Maria Resende Vorcaro, Erika Maria Parlato de Oliveira, Alfredo Jerusalinsky e Julieta Jerusalinsky, Ricardo Aires de F. Muratori e Maria Cristina Kupfer. Dentre o campo psicanalítico, destaca-se a perspectiva lacaniana como o viés mais utilizada pelos (as) pesquisadores (as) do tema. Nesse sentido, cabe destacar o campo teórico construído por Jacques Lacan que trata da questão da formação do sujeito. Assim, a questão da formação do sujeito, a linguagem, a teoria da pulsão, o estádio do espelho, o reconhecimento, o significante e a alienação são conceitos que aparecem em grande parte nos artigos encontrados.

Roudinesco (2011) noz diz que Lacan pretendeu repensar o funcionamento do aparelho psíquico, a partir do modelo primordial, ou primário que teria a estrutura da linguagem. Em seus primeiros seminários (1953 e 1956), Lacan fez do inconsciente uma linguagem, mostrando que o ser humano é habitado por uma fala que o leva incessantemente ao desvelamento de seu ser. A partir desse viés, podemos dizer que a infância, por exemplo, é o espaço em que se passa de bebê à sujeito desejante, no caso do autismo, há uma falha no enlace primordial com o Outro. Um dos diferenciais que se verifica, no campo teórico, entre a psicanálise e outras perspectivas de abordagem do autismo, é colocada por Catão (2011) que enfatiza que no autismo há *déficit*, nem doença a ser curada, nem comportamento a ser retificado, mas um sujeito a ser escutado (p.314). Podemos acrescentar, que cabe à psicanálise oferecer um campo de ferramentas teóricas que ajudarão na relação com o sujeito autista, que irá ajudar a compreender a linguagem da criança. Através da psicanálise lacaniana defende-se que a ideia de que o lugar do sujeito, como efeito de linguagem, surge a partir dos significantes advindos do Outro; mas, nos casos de autismo, esse lugar, no qual o sujeito é chamado a funcionar, fica paralisado (NICOLAU; AZEVEDO, 2017, p.16).

Conforme constatamos, estudar a questão da linguagem se faz imprescindível e ela oferece uma chave para a compreensão do autismo. De acordo com Safatle (2017) a linguagem é antes de mais nada um modo de organização, de construção de relações, de identidades e de diferenças. Nesse sentido ela fornece a condição de possibilidade para a estruturação de toda e qualquer experiência social. Lacan evoca um processo circular mesmo que seja dissimétrico para abordar a constituição do Sujeito em sua relação ao Outro. Para a psicanálise, principalmente a lacaniana, o sujeito, enquanto ser de desejo, não nasce pronto, mas constitui-se por meio de interações mediadas pelo Outro, responsável por apresentar ao pequeno bebê o campo simbólico. (SOUZA et al, 2017)

A relação entre psicanálise e autismo teve seu primeiro registro a partir de Melanie Klein, com a publicação do caso Dick em 1930 (GONÇALVES et al. 2017). Klein, diagnosticou o pequeno Dick de esquizofrênico, talvez hoje, o caso seria diagnosticado como autismo (KUPFER, 2000).

> Naquela época o autismo ainda não havia sido definido como uma entidade nosológica e, portanto, Dick, um menino de quatro anos, que apresentava ausência da fala, falta de reciprocidade afetiva, desinteresse por brinquedos e "ensimesmamento" recebeu o diagnóstico psiquiátrico de "demência precoce (GONÇALVES et. al. 2017, p. 154).

Desde as primeiras formulações da psicanálise, Freud apostou nos poderes da palavra e na cura pela fala. As origens das manifestações sintomáticas histéricas não eram passíveis de ser compreendidas organicamente, e por esse motivo foi preciso estender essas concepções para a possibilidade de haver uma instância psíquica inconsciente, cujas inscrições não poderiam ser tratadas por um viés biológico ou anatômico. Com Freud, aprendemos que existe uma dimensão psíquica para a linguagem, e que é pela palavra que o inconsciente se articula ao corpo (NICOLAU; AZEVEDO, 2017). Lacan prossegue esse caminho, além de acrescentar à sua maneira novos conceitos que oferecem uma gama de possibilidades para se entender o autismo.

CONCLUSÃO

Sabe-se das controvérsias que circulam o TEA e os pressupostos psicanáliticos, instaladas principalmente a partir do conceito polêmico sugerido por Kanner e estabalecido por Bethelheim de "mães geladeiras" (1960), revisados e contestados posteriormente por estudiosos de diversas áreas. No entanto, destaca-se as contribuições que inúmeras obras e autores atravessados pelo viés psicanalítico tem trazido para a compreensão do sujeito nomeado como autista e seu contexto. Citamos, entre eles, as obras de Bergés e Balbo, "Psicose, autismo e falha cognitiva na criança"; Maria Cristina Kupfer, "Autismo: uma estrutura decidida?"; Alfredo Jerusalinsky, "Dossiê do autismo", entre outros, que nos oferecem um olhar e uma perspectiva importante, não no sentido de tratamento ou intervenção, ou mesmo da possibilidade de "psicanalisar" autistas, mas no entendimento do ser por detrás dos diagnósticos e a importância deste olhar na instituição do sujeito.

REFERENCIAS

CATÃO, Inês; VIVÈS, Jean-Michel. **Sobre a escolha do sujeito autista: voz e autismo**. In: Revista Estudos de Psicanálise. Belo Horizonte. Nº. 36, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ep/n36/n36a07.pdf.

FERREIRA, Severina Sílvia Maria Oliveira. **João, uma criança com olhar de estrela**: o autismo, um estudo de caso. Tese de Doutorado em Linguística. Recife: O Autor, 2004.

KUPFER, M. Cristina. **Notas sobre o diagnóstico diferencial da psicose e do autismo na infância**. In: Revista de Psicologia USP. Vol. 11. São Paulo, 2000 (p. 85-105).

LOPES, Bruna Alves. **Autismo e culpabilização das mães**: uma leitura de Leo Kanner e Bruno Bettelheim. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11& 13thWomen's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS - DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

NICOLAU, Roseane Freitas; AZEVEDO, Marcela Maria de Paiva. **Autismo: um modo de apresentação do sujeito na estrutura de linguagem.** In: Revista Estilos da Clínica, v. 22, n. 1. São Paulo, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282017000100001.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Lacan, a despeito de tudo e de todos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

SAFATLE, Vladimir. **Introdução a Jacques Lacan**. 4.ed. Belo Horizonte: Autentica, 2017.

ESTRATÉGIAS DE INTERAÇÃO SOCIAL PARA ALUNOS COM TEA: UMA ABORDAGEM BASEADA NAS DIFICULDADES RELATADAS POR PROFESSORES

Renata Oliveira Crespo[1]
Gabrielle Lenz da Silva[2]
Síglia Pimentel Höher Camargo[3]
Eixo temático: Práticas de Inclusão

Palavras-chave: Autismo. Interação social. Inclusão.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode comprometer duas áreas do desenvolvimento: o comportamento e a comunicação/interação social. Os déficits na segunda área podem ser na reciprocidade socioemocional, na comunicação verbal e não-verbal ou na compreensão e manutenção de relacionamentos (APA, 2013) e o nível de comprometimento pode variar entre indivíduos com TEA. Crianças com déficits na interação/comunicação social relatam maior insucesso acadêmico e solidão (BRASILEIRO; PEREIRA, 2018) e a escola cumpre sua função social ao estimular o desenvolvimento destas habilidades (SANINI et al., 2013). Este estudo identificou as dificuldades que as professoras encontram em sala de aula e apresentou proposta pedagógica para superar os obstáculos na área da comunicação/interação social de alunos com TEA.

METODOLOGIA

O estudo teve duas etapas. Primeiramente investigou-se as dificuldades de socialização através de entrevistas semiestruturadas, individuais, com 19 professoras da educação infantil e/ou anos iniciais do ensino fundamental que trabalhavam com alunos com TEA. A segunda etapa foi uma ação de formação continuada de curta duração com estratégias para beneficiar a interação social de estudantes com TEA. Essas estratégias foram ao encontro das dificuldades apontadas pelas educadoras. Um questionário anônimo coletou a opinião das professoras sobre a utilidade e eficácia desta ação. Ele foi aplicado 3 meses após a formação continuada, permitindo que as professoras tivessem tempo de aplicar e avaliar as estratégias apresentadas. Para análise dos dados foi empregada a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Das 19 professoras entrevistadas, 13 relataram dificuldades com a socialização dos alunos com o Transtorno. Estas dificuldades aparecem durante as brincadeiras,

[1] Universidade Federal de Pelotas - reecrespo@gmail.com
[2] Universidade Federal de Pelotas - gabelenz@hotmail.com
[3] Universidade Federal de Pelotas - sigliahoher@yahoo.com.br

recreio e atividades em grupo, tornando-se uma barreira para a efetiva inclusão destes estudantes.

> Mas com a turma ele não socializa. Não sei se não é porque ele não tem essa rotina. (…) Só que ele chega perto deles um pouquinho pra ver o que tão fazendo e sai. – Professora 12

> É porque os alunos quando eles vão brincar, eles brincam entre eles, o D. não brinca com eles. O D. brinca com o D. – Professora 8

As professoras não relataram dificuldades em se relacionar com os estudantes com TEA, mas nas falas identifica-se um desconhecimento a respeito de como as habilidades sociais dos alunos com TEA são construídas e que o fato de estarem integrados na sala de aula não é garantia de socialização com os colegas.

> Então, por exemplo, na hora do recreio o D. não fica no pátio com os outros, ele fica no parquinho lá que é do prezinho, dos primeiros anos, com a cuidadora. (...) Mas ele não brinca com nenhum deles, ele brinca com ele. Sozinho. – Professora 8

Apesar do desconhecimento de métodos eficazes para a interação social dos alunos com TEA, 6 professoras relataram utilizar estratégias para estimular a socialização do aluno com autismo e seus colegas.

> É através de gestos, entendesse? Por exemplo: eu relaciono ele com os colegas também, os colegas vão com ele, abraçam ele. Ele faz igual. – Professora 1

As professoras demonstram acreditar que a interação entre os pares pode ajudar no desenvolvimento dos alunos com autismo, mas novamente identifica-se, pelas estratégias utilizadas, o desconhecimento sobre formas adequadas de estimular essa interação.

> (…) eu convidava ele pegava na mão dele e tentava colocar ele naquele lugar pra ele participar junto com os outros. – Professora 7

Pensando nas dificuldades apresentadas pelas professoras, nas potencialidades sociais presentes na sala de aula e também nas estratégias que as professoras já utilizam para tentar amenizar estas dificuldades, foi escrita uma cartilha com orientações e estratégias eficazes na estimulação da interação social de estudantes com TEA e seus pares. Uma das estratégias presentes na cartilha é a modelagem, quando o/a professor(a) encena como o aluno deve interagir. (BELLINI et al., 2007) Outra ferramenta eficaz são as Histórias Sociais, que “trata-se da elaboração de histórias que conta e descreve uma situação onde habilidades e conceitos relacionados às dificuldades da criança são ensinados de forma objetiva e concreta,…” (CAMARGO et al., 2015) A cartilha apresenta também os Scripts Sociais, um roteiro com imagens de situações de socialização presentes na sala de aula mostrando como deve interagir, o que falar e fazer em determinada situação, (GOLDSTEIN & CISAR, 1992). A mediação pelo professor se dá pela estimulação e reforço ao aluno com TEA em buscar os colegas para iniciar e manter uma interação social. Já a mediação pelos pares ocorre quando

os colegas com desenvolvimento típico são estimulados a interagir com o colega com TEA através da assistência e reforço do professor.

Três meses após a ação de formação e a confecção da cartilha, foram entregues questionários aos professores que tinham alunos com TEA em suas salas de aulas, abordando as dificuldades apresentadas, o impacto da cartilha e da formação na prática docente e as dificuldades de interação social presentes na sala de aula. Dezoito professoras participaram do estudo, das quais onze adotaram alguma das estratégias apresentadas nas formações e destas, nove relataram que as estratégias foram úteis e as outras duas responderam que a utilidade foi parcial. Apenas uma das professoras informou dificuldade em utilizar as estratégias, sem detalhar qual foi o obstáculo.

CONCLUSÃO

Oferecer uma educação de qualidade aos alunos com TEA é um desafio para o sistema regular de ensino e para superar esse obstáculo, esta pesquisa se propôs a levantar as dificuldades dos professores que trabalham com estas crianças, além de preparar uma formação e uma cartilha de apoio. A maioria dos professores adotou estratégias propostas e apenas um relatou dificuldades em implementa-las. Alguns professores não se interessaram em implementar as propostas apresentadas e as razões devem ser melhor investigadas. Todos os que as implementaram relataram sua utilidade, pelo menos em parte, na socialização dos alunos com TEA.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASILEIRO, M.; PEREIRA, J. M. C. Intervenção em grupo para o desenvolvimento de habilidades sociais. In: _____. **Estratégias da Análise do Comportamento Aplicada para pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo.** São Paulo: Memnon, 2018. p. 330-355.

BELLINI, S; PETERS, J. K.; BENNER, L. & HOPF, A. **A meta-analysis of school-based social skills interventions of children with autism spectrum disorders**. Remedial and Special Education, v. 28, n. 3, p. 153-162, mai/jun. 2007.

CAMARGO, S.P.H.; SILVA, G.L.; CRESPO, R.O.; SANTOS, J.S.; OLIVEIRA, C.R. & JANDT, A.P.M. **Tenho um aluno com autismo: e agora?** Cartilha de orientação para professores no contexto inclusivo. 2015.

GOLDSTEIN, H.; CISAR, C. L. **Promoting interaction during sociodramatic play: Teaching scripts to typical preschoolers and classmates with disabilities**. Journal of Applied Behavior Analysis, v. 25, n. 2, p. 265-280, 1992.

SANINI, C.; SIFUENTES, M.; BOSA, C. A. Competência Social e Autismo: O Papel do Contexto da Brincadeira com Pares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa,** v. 29, n. 1, p. 99-105, 2013.

APRENDIZAGEM MOTORA E ESTUDANTES COM TEA

Rubiane Severo Oliva[1]
Karina Pacheco Dohms[2]
Caroline Brandelli Garziera[3]
Agência Financiadora: Colégio Marista Rosário
Eixo temático: 06 - Intervenções com Pessoas com TEA

Palavras-chave: Educação Física. Estudantes com TEA. Educação Inclusiva. Aprendizagem Motora.

INTRODUÇÃO:

Muitas são as discussões a respeito da importância da inclusão e integração dos estudantes com necessidades educativas especiais no âmbito escolar regular, sendo este o primeiro contato social, fora do convívio familiar, estabelecido pela maioria das crianças. Em se tratando de Educação, esse movimento se traduz como Inclusão Escolar, cujo objetivo principal é construir uma escola democrática, na qual as necessidades educacionais específicas de todos os alunos, sem exceção, sejam atendidas e a diversidade seja uma característica intrínseca e, como tal, aceita, respeitada e valorizada pelas possibilidades e não pela(s) incapacidade(s).

A partir da Declaração de Salamanca (BRASIL, 2018), aprovada na Conferência Mundial de Educação Especial em 1994 e no bojo das reformas educacionais implantadas nos vários países, incluindo o Brasil, Bueno (1999) ressalta que que a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais (NEE) nas classes regulares de ensino passou a ser entendida como forma de democratização de oportunidades.

Diante desta perspectiva, de assegurar o acesso ao ensino regular para todos os estudantes, promovendo assim uma Educação Inclusiva, demanda a presença de profissionais envolvidos com o desenvolvimento dos estudantes, estando estes munidos de conhecimentos que tragam contribuições para modificar o contexto social, cognitivo, motor e afetivo destes estudantes.

Segundo Braga (1996), Vygotsky versava que o futuro das crianças com necessidades educativas especiais, dependeria muito das possibilidades que elas viriam a ter de interação com o meio social. Para a autora, o meio contribui significativamente no desenvolvimento destas crianças, e o contato com o outro provoca, na criança, um desenvolvimento intrapsicológico melhor.

Nesta direção, o presente estudo trata da Educação Física (EFI), como componente curricular e como uma área, que também implica sobre a formação de estudantes com necessidades educativas especiais, analisando neste estudo os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) durante as aulas, proporcionando estímulos, aprendizagens e respeito ao corpo, estimulando o desenvolvimento cognitivo e afetivo. Do mesmo modo, entendendo que a Educação Física também se torna um

[1] Colégio Marista Rosário, rubiane.oliva@maristas.org.br
[2] Colégio Marista Rosário, karina.dohms@maristas.org.br.
[3] Colégio Marista Rosário, caroline.garziera@maristas.org.br.

espaço potente para oportunidades de experiências diferenciadas e de socialização em grupo, de maneira mais efetiva, e promotor de (trans)formação para estes estudantes. Teve como objetivo observar os estudantes com TEA durante as aulas de Educação Física, junto com suas respectivas turmas, analisando como se dá sua aprendizagem motora e quais os benefícios desta disciplina para o seu desenvolvimento motor e social.

METODOLOGIA

O presente estudo utilizou uma abordagem qualitativa, de nível descritivo, realizando registros de observações e informações em Diário de Campo. De acordo com Creswell (2010) a pesquisa qualitativa pode ser aplicada a fim de explorar e entender o significado que pessoas ou grupos conferem a um determinado problema, envolvendo questões e procedimentos que emergem praticamente do ambiente dos participantes da pesquisa.

Ander-Egg (2003) lembra que a técnica de observação precisa ter objetivos bem definidos e relacionados com os propósitos da pesquisa, podendo ser um relato das experiências, reflexões, suposições, anotações realizadas pelo observador/pesquisador a respeito do que foi observado.

Realizou-se observação não estruturada ou livre (sem preocupação em estabelecer precisamente categorias de análise) de forma coletiva (entre as pesquisadoras). Os registros foram realizados a partir das observações de 07 estudantes com diagnóstico de TEA, que frequentaram as aulas de Educação Física entre fevereiro/2018 e junho/2019 (estudantes que ingressaram no 1º ano do Ensino Fundamental (EF) e atualmente cursam o 2º ano do EF) e dados oriundos das conversas e reuniões (planejamentos, estudos, formação, conselhos de classe) com os docentes destas turmas (n. 12), coordenações (n. 06) e equipe de Atendimento Educacional Especializado (AEE/ n. 02) do colégio Marista Rosário da cidade de Porto Alegre/RS/Brasil.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Diário de Campo atentou para três aspectos principais: as observações a respeito da 1- como foi a participação dos estudantes com TEA nas aulas de Educação Física; 2- como se deu a aprendizagem motora (AM) destes estudantes no período observado; e, 3- quais foram os benefícios da disciplina para o desenvolvimento motor e social destes estudantes.

A partir da análise dos registros constatou-se que dois estudantes com TEA participaram das aulas com autonomia e postura colaborativa, tendo um ótimo entendimento das propostas de aula e apresentando entusiasmo e envolvimento nas atividades; quatro estudantes participaram apenas com o apoio e incentivo das monitoras da turma, professora e pares, conseguindo interagir de forma positiva e acompanhar sua turma durante as aulas; e, um estudante não participou das propostas, apresentando ausência de linguagem verbal e pouco contato visual, maior dificuldade para estabelecer relações, e movimentos estereotipados.

Importante ressaltar que o desafio consiste em saber lidar com o abundante potencial presente nas pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas, interagindo com os mais diferentes contextos (GORGATTI; COSTA, 2005).

E, neste sentido, observou-se que todos os estudantes de TEA eram estimulados à prática das atividades integrados à turma, com flexibilização nos objetivos, nas atividades e metodologias, a fim de atender às especificidades e particularidades numa perspectiva inclusiva, mantendo o direito dos estudantes acessarem o mesmo planejamento. Para estruturar as flexibilizações, se fez necessário refletir sobre os possíveis ajustes nas formas de organização didática, sem que se tornasse um plano paralelo.

Em casos mais específicos ou nos dias em que algum estudante expunha alguma inquietação, havia propostas adaptadas, utilizando o mesmo espaço destinado ao grupo, nesses casos, com a organização mais concreta e estímulos visuais conseguindo assim a participação destes estudantes (exploração de materiais com cores, texturas e tamanhos diferentes; circuitos; e atividades envolvendo noções de esquema e imagem corporal).

Consta no Referencial Curricular para a Educação Infantil - Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Especiais (2000), que cabe ao professor refletir sobre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem de cada criança, podendo este modificar sua prática de acordo com as necessidades apresentadas pelos estudantes. Trabalhar as necessidades momentâneas da criança, permite que ela possa ir não só internalizando o mundo exterior, com possibilidade para reelaborá-lo, como também vai iniciando sua caminhada de crescimento. É importante que esse crescimento não seja somente físico, mas também psíquico e que ocorra de forma prazerosa e saudável.

Cabe ressaltar que não se trata de elaborar um outro currículo e sim trabalhar com o que for adotado, fazendo nele os ajustes necessários, ou seja, flexibilizações nos objetivos, conteúdos, metodologia de ensino, temporalidade e nos instrumentos e práticas de acompanhamento à aprendizagem, de modo a oferecer para todos a igualdade de oportunidades de construir conhecimentos.

Segundo Levin (2000) o corpo para o TEA permanece mudo, desprovido de significado e sentido, estando em uma posição mortífera em que nenhum significado remete a outro, nem ordena a linguagem. Por isso apresentam padrões motores diferentes daqueles considerados normais, que muitas vezes são realizados de forma contínua, sem noção de espaço e tempo.

Ao longo dos meses, notou-se que a aprendizagem motora destes estudantes se deu de forma lenta e gradativa, e a partir do momento em que estes estudantes criaram vínculo de afeto e confiança com a pessoa que conduzia as propostas foram registrados os maiores ganhos em relação ao repertório motor. Portanto, se o educador é mediador na aprendizagem, a melhor forma de concretizar processos é através das intervenções, fato evidenciado neste estudo, que igualmente possibilitou a inserção dos estudantes durante as propostas.

A aprendizagem motora também se manifestou na manutenção da rotina de aula para os estudantes, que passaram a ter um melhor acompanhamento nas atividades, no seu tempo e respeitando suas especificidades, e combinações junto à turma.

De acordo com Strapasson (2007, p. 8), a Educação Física deve propiciar o desenvolvimento global de seus alunos, auxiliando para que consigam atingir a adaptação e equilíbrio que suas limitações e/ou deficiência podem ocasionar, verificando as necessidades e capacidades quanto às possibilidades de ação e

adaptações para o movimento e facilitando a independência e autonomia de cada estudante.

As ações desenvolvidas nas aulas, bem como as trocas e partilhas realizadas entre os docentes e demais profissionais envolvidos direta ou indiretamente no processo educacional destes estudantes também contribuíram para que estes apresentassem melhores condições motoras. Foi, principalmente, um espaço de construção e reconstrução do conhecimento, de descoberta do outro e de si mesmo. Exigiu dos docentes um rompimento de estratégias e práticas limitadas e limitantes para dar lugar a um espaço de participação com alternativas individuais e colaborativas.

De acordo com as professoras regentes e profissionais do AEE, o desenvolvimento da aprendizagem motora destes estudantes revelou ganhos importantes em seu desenvolvimento cognitivo, demonstrando avanços na organização em sala de aula, ampliação no tempo de concentração (para dar conta das atividades de sala de aula) e na interação com seus colegas.

Segundo Tani et al. (1988) o movimento humano pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, uma vez que o movimento possibilita a integração das sensações, enquanto estas favorecem a organização das percepções em estruturas cognitivas. Assim, a organização do ambiente de exploração de movimento pode auxiliar no desenvolvimento cognitivo.

Durante o período observado, muitos foram os benefícios da disciplina de Educação Física para o desenvolvimento motor e social de todos os estudantes, uma vez que as experiências motoras propiciaram aos estudantes com TEA não apenas o movimento repetido ou imitado, mas diferentes experiências que buscavam, através das práticas corporais, desenvolver a independência e autonomia corporal, e sua maturidade socioemocional de modo que cada um encontrasse sentido na sua prática, tendo a oportunidade de sentir-se constantemente desafiado em seu processo de construção da aprendizagem.

Além destes aspectos, destacamos a evolução no tempo de concentração para a realização das atividades propostas, a ampliação da consciência corporal (linguagem corporal também como forma de comunicação, em que os gestos posteriormente evoluíram para sons, na tentativa de uma linguagem verbal), maior autonomia para a realização das tarefas de rotina (higiene, alimentação) e interações com os colegas. Lembrando que a educação da imagem corporal e do esquema corporal devem ser o ponto central da ação educativa, pois a evolução dos gestos, da linguagem e da construção das primeiras relações lógicas da criança só ocorre se tiverem sua imagem e esquema corporal organizados e estruturados. Deste modo, a Educação Física se consolida como um componente curricular de extrema relevância, uma vez que suas práticas oferecem aos estudantes diferentes possibilidades e vivências corporais, beneficiando não só o desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional, mas também gerando modificações significativas no desenvolvimento cognitivo das crianças.

CONCLUSÃO:

Com base no estudo realizado, e ponderando os resultados encontrados, entendemos que a Educação Física, como componente curricular, também torna-se um meio de promoção da aprendizagem de estudantes com TEA, favorecendo seu desempenho educacional e motor, provocando, assim, modificações significativas no seu desenvolvimento cognitivo. Com isso, a relação da Educação Física com o processo de ensino e de aprendizagem destes estudantes gerou condições para favorecer o

desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional, conforme eram oportunizadas experiências que tinham por objetivo desenvolver e estimular suas potencialidades.

O conhecimento do corpo e suas possibilidades constitui-se em oportunidades de Educação e (trans)formação, sendo a linguagem corporal, uma ferramenta essencial nesse processo educacional, promovendo a inclusão escolar destes estudantes e auxiliando nos processos cognitivos de sala de aula.

REFERÊNCIAS:

ANDER-EGG, E. **Métodos y técnicas de investigación social**: técnica para recogida de datos e información. Buenos Aires: Lumen, 2003.

BRAGA, L. W. **Cognição e Paralisia Cerebral: Piaget e Vigotsky em questão**. Salvador: SarahLetras, 1995.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: recomendações para a construção de uma escola inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie3.pdf >. Acesso em: 25 mar. 2018.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, 7- 25, 1999.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**. Métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GORGATTI, M. G.; COSTA R. F. **Atividade física adaptada**. São Paulo: Manole, 2005.

LEVIN, E. **A clínica psicomotora**: o corpo na linguagem. Petrópolis: Vozes, 2000.

Referencial curricular nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. **Ministério da Educação**, Brasília: MEC, 2000.

STRAPASSON, A. M.; CARNIEL, F. A Educação Física na educação especial. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 11, n. 104, 2007.

TANI, G. et al. **Educação Física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU- Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

TRABALHO DO AEE: INTERFACE COM A EDUCAÇÃO FÍSICA

Sandra Canal[4]

Eixo temático: Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão. AEE. Planejamento. Educação Física.

RESUMO:

Este estudo apresenta a importância do AEE, atuando em colaboração com o professor de área específica. Tem como objetivo descrever a intervenção da professora do AEE com um estudante nas aulas de Educação Física, tendo em vista o mesmo ser um sujeito com paralisia cerebral, matriculado no primeiro ano do Ensino Fundamental numa escola regular. A intervenção ocorreu na atuação do professor de Educação Física, pois percebeu que as atividades ministradas não estavam adaptadas para incluir o aluno com NEE. Primeiramente, foram observadas oito aulas de quarenta minutos e os dados coletados, anotados numa planilha, sendo que, posteriormente, foi aplicado um questionário ao professor de Educação Física para relatar como era a participação da turma, sendo que no questionário havia o nome de todas as crianças. Ao tabular os dados ficou evidente que somente um aluno não estava participando. Gomes e Barbosa (2006), discorrem o despreparo dos professores para atender esse alunado, público alvo da educação especial. Foi organizado um horário de planejamento da professora do AEE com o de Educação Física, visando a troca de informações e planejamento de atividades para que esse aluno pudesse ser incluído nas aulas práticas. Todavia, o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, reforça a necessidade de um currículo acessível. Após esse planejamento, o professor utilizou estratégias diferenciadas para

[4] Instituição e email. Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul- (PUCRS)- Bolsista do CNPq, sandracanal@zipmail.com.br

a inserção do aluno nas aulas práticas, havendo um retorno considerável através da participação efetiva e um aprendizado real para esse estudante. Uma escola inclusiva prioriza a crença de que todas as crianças aprendem, proporcionando aos educandos o acesso igualitário a um currículo básico, adaptado de acordo com a necessidade de cada sujeito.

INTRODUÇÃO

Para uma escola ser inclusiva, primeiramente, precisa acreditar no princípio de que todas as crianças podem aprender. Desta maneira, deverá a comunidade escolar proporcionar ao sujeito com deficiência acesso igualitário a um currículo básico, adaptado de acordo com a necessidade de cada estudante. Oliveira (2007, p.15), corrobora afirmando que a escola precisa atender a todos, incorporando as diferenças no contexto escolar "o que exigirá a transformação de seu cotidiano e, certamente, o surgimento de novas formas de organização escolar".

É fato que a inclusão escolar ocorre quando as ações pedagógicas são planejadas com o intuito de atender a especificidade do educando, permitindo que ele possa interagir no ambiente escolar com todos os envolvidos, incluindo também os espaços arquitetônicos da escola. Todavia, um dos direitos constitucionais de todo aluno-cidadão, referendado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, Lei nº 9.394, de 20/12/96, art. 59), menciona "professores com especialização adequada, em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns" (BRASIL, 1996).

Reforçando a necessidade de um currículo acessível, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, esclarece a função do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), cujo objetivo é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para possibilitar a plena participação dos alunos, de acordo com as necessidades específicas de cada um. As atividades desenvolvidas diferenciam-

se daquelas realizadas pelo professor na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização (BRASIL, 2011).

Nessa perspectiva, Gomes e Babosa (2006), discorrem sobre o despreparo de professores para atender esse alunado. E salienta Palma e Lehnhard (2012, p. 117), que a "Educação Física escolar tem o papel de proporcionar o desenvolvimento cognitivo e físico do aluno a partir de vivências corporais, através do jogo, da dança, das lutas e dos esportes". Para os estudantes com deficiência, as adequações são necessárias para que todos participem com as mesmas práticas de movimento respeitando suas limitações. Dessa forma, é necessário trabalhar de forma colaborativa com o professor de sala regular para trocar informações e orientá-lo com relação às particularidades dos sujeitos e na organização do planejamento com estratégias e atividades acessíveis buscando incluir a todos, independentemente de sua especificidade.

OBJETIVOS:

Geral: Descrever a intervenção da professora do AEE com um estudante de paralisia cerebral nas aulas de Educação Física.

Específicos:

• Observar como se dá a inclusão do estudante com paralisia cerebral nas aulas de Educação Física.

• Pesquisar a práxis do professor em relação à adaptação do currículo escolar do estudante com paralisia cerebral.

• Analisar os tempos e espaços formativos que contribuem para a participação efetiva do estudante.

METODOLOGIA

O grupo foi composto por uma turma com vinte e seis alunos do 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, de uma escola pública municipal. Dentro desse grupo, um aluno com paralisia cerebral que usava, na maioria das vezes, a cadeira de roda, pois sua limitação impedia de se locomover sem auxílio da cadeira e,

também dificuldades na comunicação oral, pois pronunciava pouquíssimas palavras tipo, mãe, sim, não e ainda com dificuldade.

A intervenção ocorreu na atuação do professor de Educação Física, pois se percebeu que as atividades ministradas não estavam adaptadas para incluir o aluno com deficiência.

Partimos da observação e tabulação de dados em oito aulas de quarenta minutos. Os dados coletados foram anotados numa planilha, para, posteriormente, ser aplicado um questionário ao professor de Educação Física para, através de o relato evidenciar como era a participação da turma, sendo que no questionário havia o nome de todas as crianças. Após a tabulação do questionário ficou evidente a rara participação do educando com paralisia cerebral.

RESULTADOS E DISCUSSOES

As aulas observadas foram ministradas na quadra de esporte. As atividades eram práticas, tais como: brincadeiras que todas as crianças gostam. O professor de Educação Física levava as crianças para quadra e lá fazia círculos para explicar a proposta do dia, porém como já mencionado, o aluno com paralisia precisava de cadeira de roda para se locomover, por isso tinha no período escolar uma estagiária que o conduzia até a quadra. Ao chegar à quadra, ele permanecia na cadeira porque suas condições para sentar-se sem apoio de um adulto era nulo, enquanto isso os colegas participavam das aulas. Esse momento era sofrido, pois ficava visível o desejo dele em participar daquelas brincadeiras. Julga- se necessário relatar algumas brincadeiras tais como: chutar bola ao gol, correr no saco, circuito, acertar o cesto, etc.

Ao tabular os dados ficou evidente que apenas um aluno não participava e, sendo o aluno com paralisia cerebral salienta a necessidade de um planejamento adaptado para poder incluí-lo em todas as propostas feitas pelo professor. Um horário de planejamento da professora do AEE com o de Educação Física foi

realizado para a troca de informações e criação de atividades para que esse aluno pudesse ser incluído nas aulas práticas. E, após esse planejamento, o professor utilizou estratégias diferenciadas para a inserção do aluno nas aulas práticas, havendo um retorno considerável através da participação efetiva e um aprendizado real para esse estudante, onde todos os colegas o acolheram incentivando sua participação.

CONCLUSÕES

Uma escola inclusiva prioriza a crença de que todas as crianças aprendem. Assim, proporcionará aos educandos o acesso igualitário a um currículo básico, adaptado de acordo com a necessidade de cada sujeito. É nessa perspectiva que a atuação do professor do AEE é muito importante, pois o trabalho em conjunto com os demais professores proporciona ao sujeito com deficiência a oportunidade de uma participação efetiva. Ademais, a disciplina de Educação Física trabalha os movimentos corporais, auxiliando no desenvolvimento integral do aluno, a vida saudável, a socialização, a prática de esporte e o trabalho em equipe.

Observa-se que, após a intervenção, a inclusão passou a fazer parte daquela Instituição, que antes acontecia de forma muito tímida. A formação continuada para os professores é algo bem relevante, uma vez que propicia a troca de informação entre os pares.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394). Brasília, Centro Gráfico, 1996.

_____. Decreto No. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei No. 9.394, de 20 de dezembro de1996, e acrescenta dispositivo ao

Decreto No. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. Revista Brasileira de Educação Especial. v. 12, n. 1. Marília, 2006.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Um diálogo esquecido: a vez e a voz de adolescentes com deficiência. Editora Práxis, Bauru/SP, 2007.

Palma Luciana Erina. Lehnhard Greice Rosso .Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 115-126, jan./abr. 2012 Disponível em:https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/download/2284/3096

EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA PARA A INTEGRAÇÃO SENSORIAL NO TEA

Autor principal[1] -Sandra Marisa Allebrandt Padilha

Coautor[2]: Neusa Cristina Pereira da Silva

Coautor[3]:Liziane Raquel Rigo

Coautor[4]: Rosane Fritz de Almeida

Coautor[5]: Ieda Marli Grisotti Cardoso

Coautor[6]: Franciele Stamberg

Eixo Temático: Intervenções com Pessoas com TEA

Palavras–chave: Educação Física Adaptada. Escola Inclusiva. Integração Sensorial. Transtorno do Espectro Autista

RESUMO:

O relato de experiência que ora apresentamos está vinculado ao compromisso da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Rita que é protagonista em Santa Rosa/RS, na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista. Nesse sentido, nos propomos a apresentar algumas considerações acerca das adaptações do componente curricular de Educação Física para atender às demandas da escola inclusiva. Mais precisamente, recorremos ao arcabouço teórico da psicomotricidade para desenvolver habilidades adaptativas aos alunos com TEA. A perspectiva docente é democratizar vivências sensoriais para todos os alunos e beneficiar, em especial, aqueles que apresentam transtorno de processamento sensorial, muito comum em pessoas com TEA.

Para Coll, Palácios & Marchesi (1995, p. 11), a definição de aluno com necessidades educacionais especiais é "(...) o mesmo que apresenta algum problema

[1] Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Rita sandrapadilha@terra.com.br
[2] Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Rita ncrispereira@yahoo.com.br
[3] Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Rita proflizirigoedf@gmail.com
[4] Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Rita almeidarosane68@gmail.com
[5] Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Rita iedagrisotti@yahoo.com.br
[6] Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Rita f.stamberg@gmail.com

de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade".

A terminologia necessidades educacionais especiais, remete ênfase para a escola, na resposta educacional que a mesma deve dar. Esta concepção não pretende negar que os alunos tenham problemas especificamente vinculados ao próprio desenvolvimento. Uma criança com TEA (Transtorno do Espectro Autista), inicialmente, apresenta uma característica ou dificuldade que seus colegas não têm. No entanto, a ênfase consiste, na capacidade da escola de identificar estratégias capazes de oferecer respostas que possam suprir necessidades específicas e, ao mesmo tempo, beneficiar a todos os alunos.

Para melhor elucidar a interpretação do termo inclusão, citamos Forest e Pearpoint, para quem

> Inclusão não trata apenas de colocar uma criança deficiente em uma sala de aula ou em uma escola. Está é apenas a menor peça do quebra cabeça. Inclusão trata, sim, de como nós lidamos com a diversidade, como lidamos com a diferença, como lidamos (ou como evitamos lidar) com a nossa moralidade (...) Inclusão não quer absolutamente dizer que somos todos iguais. Inclusão celebra, sim, nossa diversidade e diferenças com respeito e gratidão. Quanto maior a nossa diversidade, mais rica a nossa capacidade de criar novas formas de ver o mundo. (...) Inclusão é reconstituir nossos corações e nos dar as ferramentas que permitam a sobrevivência da humanidade como uma família global. (Forest e Perpoint, 1997, p. 138-41.

Nessa perspectiva, no contexto da Escola Inclusiva, pretendemos abordar a Educação Física, reconhecendo-a como um dos componentes curriculares facilitadores do processo de desenvolvimento global dos sujeitos em desenvolvimento.

A Educação Física Adaptada pode ser conceituada como uma área da Educação Física que tem, como objeto de conhecimento, o movimento humano para pessoas com necessidades educacionais especiais, com metodologias adequadas para as individualidades dos educandos, reconhecendo-os como sujeitos cognoscitivos, multiculturais, pertencente a um mesmo grupo social.

O movimento em prol da Educação Física Adaptada, ou Educação Física Especial, se fortalece com o advento do "Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiências" (1981), por iniciativa da Organização das Nações Unidas (ONU), que objetiva oportunizar a essa significativa parcela da população mundial excluída a garantia à vida, à saúde, à educação, bem como o acesso ao trabalho, à cultura, ao lazer, ao turismo e ao desporto. Quanto ao viés educacional, mais especificamente, à Educação Física Adaptada, surge, oficialmente, no Brasil, como disciplina nos cursos de graduação, através da promulgação da Resolução nº 03/87 do Conselho Federal de Educação, expressa no parágrafo IV, do artigo IV. A referida resolução estabelece a

atuação do professor de Educação Física junto às pessoas com deficiência e prevê conteúdo curricular específico.

È nesse espaço democrático que propomos a intervenção sensório – motora através de experiências de estimulação e integração sensorial, com o propósito de beneficiar à todos os aluno, mas, em especial, aqueles que apresentam disfunção do processamento sensorial.

A disfunção do processamento sensorial não está contemplada no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5(2013) como um transtorno independente. È descrito como um possível sintoma do Transtorno do Espectro Autista (TEA): "hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum em aspectos sensoriais do ambiente (p. ex: aparente indiferença à dor, temperatura, resposta adversa a sons ou texturas específicas, cheiros ou toques excessivos de objetos, fascinação visual com luzes e movimentos."(p.50)

O Transtorno do Processameto Sensorial (TPS) é ma condição neurofisiológica em detectar, modular, interpretar ou responder ao estímulo sensorial.(MILLERet.al, 2007)

Embora a prevalência de problemas sensoriais seja maior em pessoas com TEA, TDAH ou outros transtornos do desenvolvimento também pode ser uma disfunção independente. Jean Ayres(1989) PhD, era ao mesmo tempo terapeuta ocupacional e psicóloga educacional e desenvolveu a terapia da Integração Sensorial (I.S.) que é o processo neurobiológico através do qual o Sistema Nervoso Central recebe, regista e organiza a informação sensorial que vai usar para criar uma resposta adaptada do corpo aos estímulos recebidos do meio ambiente.

METODOLOGIA

Para a implementação da experiência aqui relatada recorremos aos seguintes procedimentos metodológicos: a partir do referencial teórico acima descrito reconhecemos a Educação Física Adaptada, através da Psicomotricidade, como um espaço pedagógico capaz de atender às necessidades específicas decorrente do Transtorno do Processamento Sensorial(TPS). A teoria da Psicomoticidade de Lapierre et al. (2002); Machado e Negrine(2002), são referenciais na elaboração do programa de estimulação psicomotora com enfoque na integração sensorial, de natureza aplicada, com abordagem qualitativa e teor exploratório descritivo. As atividades do programa priorizam os três principais sistemas envolvidos no processo de Integração Sensorial, quais sejam: o tato, o vestibular e o proprioceptivo os quais estão conectados entre si e aos demais sentidos (visão, olfato, paladar e audição) influenciando a adaptação do sujeito no meio em que vive. (Jean Ayres,1989).

A aplicação do Programa de Estimulação Psicomotora acontece uma vez por semana nas aulas de Educação Física, com duas turmas, de 3º e 5º anos nas quais estão matriculados dois alunos com TEA. Para ambos, que frequentam o AEE, a estimulação psicomotora é intensificada nos atendimentos especializados.

Os materiais e a disposição dos mesmos atendem a finalidade da aula. Priorizamos os seguintes: água, geleca, bambolê, arcos, blocos lógicos, bola de bobath, bolas de diferentes tamanhos e texturas, sementes, espelho, caixas de papelão, lençóis, colchonetes, frascos diversos, cama elástica, materiais de diferentes texturas, jornal, música, caixa tátil, gira-gira, escorregador, alimentos de diferentes sabores e texturas, substâncias e ervas de diferentes aromas, entre outros materiais e atividades que permitem a estimulação e integração dos sistemas vestibular e proprioceptivo, dos sentidos do tato, da visão, do olfato, da audição e do paladar.

RESULTADOS

Os resultados ainda são parciais, haja vista que a construção dos referenciais teóricos e a matriz de sugestões de atividades que orienta o programa de estimulação psicomotora, com enfoque na integração sensorial é um estudo que iniciou no decorrer do presente ano letivo. Atualmente estamos em processo de desenvolvimento das atividades nas aulas de Educação Física e nos atendimentos do AEE. Entretanto, já é possível constatar a importância das intervenções na organização dos alunos com TEA. Em relação a Integração Sensorial Ayres (1972, apud Fonseca, 2008:326) afirma que é o processo do SNC que organiza as informações, de modo a dar uma resposta adaptativa organizando assim as sensações do próprio corpo e do ambiente de forma que o sujeito seja capaz de gerar respostas adequadas. Nesse sentido, já é possível observar, no aluno com TEA de grau severo, a eliminação de comportamentos disruptivos, como: a autoagressão (batidas da cabeça contra a parede, batidas de punho sobre a mesa) agressão aos colegas(puxões de cabelo, socos e mordidas), aumento da interação com colegas e professores, gosto pelas atividades, melhor equilíbrio ao subir escadas, consumo de alimentos que antes eram rejeitados. Também, é possível observar o sentimento e compromisso de cooperação entre todos os colegas, respeito e valorização das diferenças, princípio preconizado pela inclusão.

CONCLUSÃO

Movidas pelo objetivo de criar efetivamente uma escola inclusiva reafirmamos que a concepção Histórico- Cultural de Vygotsky (1991) converge com a prática observada, pois a diversidade e a heterogeneidade são considerados elementos enriquecedores na geração do conhecimento. A aprendizagem depende da interação social, ou seja, do intercâmbio, da troca de significados que o indivíduo mantém com a sua realidade social. Nessa perspectiva, as experiências socialmente elaboradas através da contradição e do conflito permitem a construção das funções psicológicas superiores.

A experiência aqui relatada, não pode ser concluída, pois está em pleno desenvolvimento e reafirma nosso compromisso com a diversidade no espaço educativo. No Brasil, o acesso, a permanência e o sucesso, ainda não é uma prática garantida para todos os alunos, em especial aqueles com TEA em grau moderado ou severo. Nesse sentido somamos esforços através da investigação científica e da prática

pedagógica que possibilite a remoção de barreiras que impedem a aprendizagem de todos.

Para a construção dessa nova escola, é fundamental que o professor esteja receptivo às mudanças, demonstre disposição e criatividade para adaptar as atividades e deseje desenvolver um trabalho cooperativo com seus alunos e colegas professores, pois sua prática pode confirmar e valorizar as diferenças ou, ao contrário, rejeitar e excluir. Por isso, entendemos que ser professor é constituir-se como alicerce para a construção de uma sociedade democrática que possibilite a educação para todos.

REFERÊNCIAS:

AYRES, A.J. Developmental dysprasia : hit a unitary function? **Occupational Therapy Journal of Research**, v. 57, p93-110, 1989.

COLL, C.; PALÁCIOS, J.; & MARCHESI, A. ***Desenvolvimento Psicológico e Educação*: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escola**r. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DSM-5 / [American Psychiatric Association: **Manual e diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**; - 5. Ed. – Porto Alegre: Artemed, 2014.

FONSECA V. Integração sensorial e aprendizagem: introdução à obra de Ayres. In: Fonseca V, ed. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre:Artmed;2008. p.325-51.

FOREST, M. ; PEARPOINT, J. Inclusão: um panorama maior. In MANTOAN, M. T. E. (org.). ***A Integração de Pessoas com Deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema***. São Paulo: Memnon, 1997.

LAPIERRE, A; [et al.]. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos: psicomotricidade relacional e formação da personalidade**. 2. Ed. Curitiba: Ed. Da UFPR: CIAR, 2002.

MILLER LJ, Anzalone ME, Lane SJ, Cermak SA, Osten ET. **Concept evolution in sensory integration: a proposed nosology for diagnosis**. Am J Occup Ther. 2007;61(2):135-40.

MACHADO, M. L.; NEGRINE, A.D. **Educação e terapia da criança Autista: uma abordagem pela via corporal.** Porto Alegre: UFRGS, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FAMÍLIA E ESCOLA: UMA RELAÇÃO DE PARCERIA

Stella Conceição Mendonça Maciel Ibañez[1]
Valéria Urdangarin Borba[2]
Andréia Maria Amaral Silveira [3]

Eixo temático: 07- Intervenção Precoce para pessoas com deficiência e/ou TEA

Palavras-chave: Intervenção precoce. Família. Transtorno do Espectro do Autismo. Desenvolvimento. Colaboração

INTRODUÇÃO

Para que o trabalho na escola seja realizado com sucesso, torna-se necessário reinventar certas relações, das quais, a parceria com a família é uma das mais importantes. É preciso criar mecanismos que possibilitem família-escola a participar ativamente da tomada de decisões sobre o foco do trabalho pedagógico. Assim, todos ganham, principalmente, a criança que deve ser a preocupação comum destas duas instituições que alicerçam a sociedade.

No contexto da educação infantil é importante que as interações da família e escola sejam construídas em ambiente de colaboração, em especial, quando há crianças com Transtorno do Espectro Autista. Deste modo, espera-se que as relações se constituam de forma colaborativa, onde se possibilite momentos de discussão sobre os desafios apresentados pela criança com TEA e possam ser implementadas estratégias e recursos necessários para subsidiar o desenvolvimento de autistas em diferentes contextos. A escola tem papel fundamental de articular e fomentar a construção de uma relação harmônica com as famílias. Seguindo a concepção de Bronfenbrenner (1996), de compreensão do desenvolvimento humano, o sujeito é percebido como um ser global que é

[1] UNIPAMPA e stella.maciel@hotmail.com
[2] UNIPAMPA e valeriauborba@hotmail.com
[3] IUNIPAMPA e deia.andreia24@gmail.com

constituído pelos diferentes espaços de interação. Salienta-se que nessa abordagem existe interação entre todos os contextos que influenciam no desenvolvimento do ser.

Enquanto o conceito da abordagem centrada na família surge dentro dos estudos direcionados para a Intervenção Precoce**.** E conforme o Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de Outubro, define Intervenção precoce na Infância como: "...o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo acções de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da acção social; (BRASIL, pg.7298, 2009).

Assim, a centralidade da família é o aspecto principal, além da sua participação na tomada de atitude, conscientização, empoderamento e tomada de decisões. Bronfenbrenner, (1996), apresenta as famílias como a principal estrutura organizadora no desenvolvimento de uma criança, e é através da interação com seus cuidadores que ela desenvolve suas ideias basilares sobre o mundo, sobre si própria e sobre os outros. Dessa forma, podemos identificar a importância das famílias para o desenvolvimento dos sujeitos, mais ainda quando abordamos às crianças neurotípicas. Portanto, a família e sua composição são os principais agentes de transformação e os que possuem maiores possibilidades de interação e consequentemente de desenvolvimentos dessas pessoas, necessitando de capacitar e potencializar essas ações cotidianas.

A constituição dessa forma de abordagem tem como sustentação aprendizagem baseada nas rotinas, ou seja, através dos ambientes naturais e suas rotinas diárias. Geralmente constitui-se de forma previsível, de forma repetida e com alternância de cuidadores.

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento de manifestação precoce, antes dos três anos de idade. Caracteriza-se pela díade representada pelo comprometimento persistente na comunicação e interação social em vários contextos e também, pelos padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades (APA, 2014). Dentre os sinais apresentados pela criança,

destacam-se: o isolamento, agir como se fosse surda, apego intenso as rotinas, utilizações inadequadas de brinquedos e objetos, sensibilidades a barulhos, estereotipias e desorganização sensorial.

Para a realização do diagnóstico é necessário à composição de uma equipe multiprofissional que através da observação direta e entrevistas com os pais, educadores, cuidadores da criança em foco, podem determinar a confirmação da hipótese diagnóstica. Salienta-se que não há um marcador físico que possa ser detectado por exames, portanto, o diagnóstico é feito a partir de uma minuciosa avaliação da criança e das informações obtidas nos diferentes contextos naturais que frequenta. Independente da confirmação do laudo é importante começar a intervenção precoce.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa, cujo interesse surgiu da necessidade de compreender as relações família e escola. A temática apresentada constituiu-se a partir de um recorte da pesquisa que se desenvolveu na EMEI Marianinha Lopes no município de Bagé, com oito crianças com idade de três a seis anos, em turmas de maternal II, pré I e II. Intitulado de “Intervenção precoce com crianças que apresentam transtornos do espectro do autismo: uma proposta luso-brasileira”, onde são atendidas as famílias, escola e alunos com TEA.

A metodologia utilizada consistiu em uma abordagem qualitativa e quantitativa, a primeira com a utilização de estudo de caso e a segunda, a estatística descritiva e inferencial. Todo o processo perpassado e dividido em etapas constituídas pelo estudo teórico-prático, aplicação dos instrumentos e a construção do Plano de Intervenção realizado sob a forma de estudo de caso e após, a aplicação e avaliação do plano, com a compilação dos dados e a sistematização do trabalho. O início do trabalho foi à realização das Entrevistas baseadas nas Rotinas (EBRs), momento de coleta das informações com a família. Nessa oportunidade a equipe de pesquisa se reuniu com os familiares

para preenchimento do instrumento e compreender as dinâmicas das rotinas das famílias envolvidas e assim, identificar as prioridades. A entrevista baseia-se em tópicos relacionados nos principais momentos do cotidiano familiar.

Posteriormente, em momento próprio, com a colaboração dos responsáveis pela criança e das equipes da escola e pesquisa realizou-se a definição do Plano Individualizado de Apoio à Família (PIAF) com ações e estratégias definidas para serem postas em prática tanto na escola como na família. Trata-se de um instrumento focado no perfil funcional com base não só em testes, mas na observação e contato com a criança em diferentes espaços e contextos. Nesse momento, todos participaram ativamente da definição dos objetivos e metas a fim de atender às necessidades elencadas e possíveis de serem alcançadas. Após ser posto em prática e avaliado, constantemente, pela observação e diálogo com os responsáveis por sua aplicação, professoras e pais, com o mediador.

Decorrido o tempo previsto, o mediador realizou o chamamento dos responsáveis a fim de avaliar o PIAF. Esse momento foi bastante rico pelos relatos, em especial, dos pais que se sentiram capazes de assumir e, de fato, realizar trocas significativas para a criança e também, das professoras que transmitiram em suas falas a valorização do trabalho realizado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os efeitos da pesquisa na realidade das famílias foram observados através dos relatos trazidos pelos responsáveis, em alguns casos a estrutura de organização do espaço físico foi redimensionada, por exemplo, em determinada família ocorreu uma troca do berço para a cama de forma tranquila.

Do mesmo modo, em outras famílias, a apropriação do conhecimento permitiu que fossem tomadas decisões relacionadas às intervenções no ambiente familiar. Dentre elas, citamos o caso de uma progenitora que de posse

do conhecimento sobre TEA e a intervenção, reorganizou sua rotina, oferecendo espaços e momentos de trabalho da IP em casa.

Constatou-se que as famílias, após as combinações, assumiram-se como autoras do processo de busca por alternativas que visem o melhor para a criança e, portanto, realizaram os combinados que, no espaço escolar, refletiram-se positivamente. Assim, percebeu-se que ações, aparentemente, simples apresentaram resultados preciosos na construção da autonomia dos envolvidos, bem como, possibilidades de independência nas atividades diárias.

CONCLUSÃO

Com a realização da pesquisa podemos concluir que o trabalho colaborativo entre família e escola é uma realidade possível, pois, nos momentos de encontro estabeleceu-se uma parceria, onde a prioridade estava centrada na contribuição destes dois segmentos em prol do pleno desenvolvimento da criança.

As estratégias lançadas para as famílias foram aceitas e, consequentemente, tivemos alterações estruturais que facilitaram o acesso das crianças a outros ambientes públicos, conforme relatos dos responsáveis. Na escola, o reflexo ocorreu através do maior tempo de atenção nas atividades que elevou a participação em outros momentos pedagógicos, inclusive, envolvendo outros profissionais.

Evidencia-se a importância do trabalho com as famílias, bem como, a necessidade de ampliar essas redes de apoio para outras instituições. Pois, definir ações colaborativas permite a todos um maior envolvimento e, principalmente, comprometimento com as estratégias organizadas, gerando benefícios para todo o grupo.

REFERÊNCIAS:

APA (American Psychiatric Association). **Transtornos Mentais, DSM-V**, in:___. Manual diagnósticos e estatístico de transtornos mentais . 5º ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL, Brasília / D. F. **Decreto- lei nº 281/ 2009 de 6 de outubro**. Diário da república- 1º série- nº 193. 2009.

BRONFENBRENNER, URIE**. A Ecologia do Desenvolvimento Humano**. Artimde, 1996.

FONSECA, Maria Elisa Granchi; Ciola, Juliana de Cássia Baptistella. **Vejo e aprendo:** fundamentos do programa TEACCH: o ensino estruturado para pessoas com autismo. 1.ed. Ribeirão Preto, SP: Book Toy, 2014.

WERTSCH, J. V. Mediation. In: DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. V. **The Cambridge Companion to Vygotsky**.New York: Cambridge University Press, 2007

PRÁTICAS INCLUSIVAS E INTEGRATIVAS NAS ESCOLAS COM ESTUDANTES COM TEA

Tânia Regina Warpechowski[1]
Eva Teresinha de Oliveira Boff[2]
Eixo temático: Práticas de Inclusão

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Integração escolar. Estudantes com autismo.

INTRODUÇÃO:

O Transtorno do Espectro Autista é definido pela presença de déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, atualmente ou por história prévia, de acordo com o DSM-V. O estudante com TEA necessita de atenção na escola e atividades que promovam a inclusão escolar.

As práticas de inclusão escolar e integração escolar vem sendo desenvolvidas nas escolas com o intuito de inserir o aluno com autismo no espaço escolar. A literatura apresenta situações nas quais os estudantes com autismo conseguem superar adversidades e continuar na escola mesmo quando ela não apresente um viés inclusivo. Esses sujeitos terminam adaptando-se e se integrando ao espaço escolar; entretanto isso não é uma estratégia adequada. Esses estudantes têm o direito à inclusão escolar. Quando se estabelece um processo integrativo ao invés de inclusivo pode ocorrer a evasão escolar e isolamento social desses sujeitos.

Para entender essa diferença, o pesquisador precisa entrar em campo, observar os estudantes com autismo dentro da sala de aula, na cantina da escola, no recreio, no contato com os professores, colegas e monitores, enfim, acompanhá-los nas rotinas que o colégio lhes proporciona, porque nem toda escola é inclusiva. A quantidade de escolas integradoras ainda é enorme, provavelmente, devido ao desconhecimento dos atos inclusivos e integrativos, o desinteresse de algumas escolas, além da desmotivação dos docentes propiciam a integração escolar do estudante com autismo.

A integração do sujeito na escola engloba a sua adaptação à situação já existente. Não há compromisso da escola e dos docentes em criar espaços de aprendizagem e de inclusão escolar, tampouco oferecer a este estudante metodologias específicas para o autismo e plano individualizado especial. Mantoan (2003, p.16) propõe alguns questionamentos sobre a inclusão escolar e a educação especial, afirmando que “o objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído”.

A inclusão educacional, para Vygotsky (1997), requer uma intervenção pedagógica que relaciona o educando com necessidades especiais por intermédio de mediação semiótica com todo o contexto escolar. Dessa forma, é propiciado ao aluno se apropriar do universo cultural e significações que a escola proporciona (NUERNBERG, 2008).

[1] Unijuí, twrfisio@yahoo.com.br
[2] Unijuí , evaboff@unijui.edu.br

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, explicativa que utilizou uma observação participante com utilização de diário de bordo em 2 escolas da rede municipal de uma cidade do noroeste do Rio Grande do Sul. Os alunos matriculados nessas escolas foram identificados com codinomes para mantê-los no anonimato e os docentes e monitores com iniciais com a mesma finalidade. Foram realizadas três visitações a essas escolas (escola A e B), nas quais foram observadas atividades realizadas pelas professoras da classe, assim como através da observação participante na contação de estórias e durante a exibição dos desenhos animados.

As escolas foram denominadas por A e B, assim como as professoras da classe PV1 (escola A) e PV2 da escola B, as crianças foram denominadas com os nomes de Diogo e Denise da escola A e Valentim da escola B.

As análises foram realizadas através do diário de bordo e dos questionamentos advindos dos diálogos que ocorreram após as observações.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Muitas escolas apresentam uma certa dificuldade de entender o propósito de uma pesquisa sobre inclusão e integração escolar. Ao pesquisador cabe registrar os fatos e analisá-los. O sentido desta pesquisa é perceber a realidade e, posteriormente, auxiliar essas instituições nas práticas inclusivas e não aferir julgamentos e condenar as atitudes lá observadas. Após a primeira visita às escolas, foram elencadas atividades para observar a inclusão ou integração escolar nessas escolas.

Uma delas foi a contação de uma estória ou fábula com o objetivo de proporcionar ao aluno a reflexão de valores sociais, como o respeito pelo outro e pelas diferenças, o valor da amizade e do companheirismo, e oportuniza ao estudante a empatia pelos personagens (FERNANDES, 2001). Góes (1991) fortalece que a moral contida nas fábulas é responsável por aflorar valores positivos nas crianças, pois é narrada de forma impessoal, sem tocar precisamente no assunto e nem localizar o fato, e, de maneira colorida e lúdica, levam mensagens importantes para o ser humano e para a criança em formação. Optou-se pela estória " A vampira e o morceguinho", criada pela pesquisadora, com a finalidade de estreitar relações com os alunos e perceber o comportamento dos estudantes com TEA nessa atividade.

Concorda-se com Araújo, Bravo e Rodrigues (2014), quando afirmam que as estórias são momentos de interação e socialização de saberes que proporcionam aprendizagens tanto ao narrador quanto aos ouvintes. Isso condiz com a teoria de Vygotsky (1995) na qual o teórico afirma que a criança aprende pela interação social.

Na exibição de desenhos animados (um deles do Chaves e o outro Rio 2) observou-se que as crianças com autismo apresentaram boa socialização com os colegas, entretanto, na escola A pode ser percebida a integração escolar, pois os docentes e monitores não desenvolviam atividades direcionadas aos alunos com TEA, diferentemente da escola B que apresenta Plano Educacional Individualizado, atividades desenvolvidas com o intuito de que as crianças com TEA se sintam incluídas no espaço escolar.

As visitas às escolas foram relevantes pois proporcionaram entender as diferenças entre inclusão e integração escolar. Além de permitiram perceber algumas realidades

sobre a inserção das crianças com autismo nas escolas, possibilitando discussões /e, dessa maneira, foram promovidas reflexões no tocante às possibilidades de inclusão escolar dos estudantes com TEA.

CONCLUSÃO:

Conclui-se que uma série de atividades pode auxiliar na inclusão escolar do estudante com TEA; alternativas essas que consigam resolver questões pontuais, entretanto a percepção de saber que o docente tem interesse na inclusão e sabe de seu papel no futuro dessa criança com TEA, sensibiliza novas atitudes e possibilidades de promover a inclusão escolar mediante ações educativas idealizadas em formações de professores. A trajetória e as histórias vivenciadas por crianças e adolescentes com autismo precisam ser divulgadas, pois, dessa maneira, poderão contribuir para embasar os projetos em outros lugares e, com isso, facilitar a inclusão de outros sujeitos com TEA, independente da escola, cidade ou país onde eles estudam.

REFERÊNCIAS:

ARAÚJO, M. P. M.; BRAVO, D. O. M.; RODRIGUES, G. A. S. A contação de história como estratégia pedagógica: contribuição para a aprendizagem e desenvolvimento no ensino fundamental. **Revista Científica da Faculdade Cenecista de Vila Velha**, n. 12, p. 73-86, jan./jun. 2014.

FERNANDES, Alicia. **O saber em jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GÓES, Lucia Pimentel. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna Editora, 2003.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008.

VYGOTSKI, L. S. Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. *In:* VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas.** Tomo III. Madri: Editora Visor; MEC, 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**: problemas teóricos y metodológicos de la psicología. Tomo I, 2. ed. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Visor Dist., 1997.

ATENÇÃO COMPARTILHADA EM CRIANÇAS COM SUSPEITA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Tatiane de Vargas Weiss[3]
Fernanda Aparecida Szareski Pezzi[4]
Eixo temático: Investigações no Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Palavras-chave: Atenção Compartilhada. Transtorno do Espectro Autista. Avaliação.

INTRODUÇÃO:

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que se apresenta nos primeiros anos de vida. Os déficits centram-se nas habilidades sociocomunicativas e o comportamento é restrito e estereotipado (APA, 2014). A identificação dos sinais de alerta para o TEA, que variam com relação a frequência e a qualidade, são fundamentais para um melhor prognóstico e desenvolvimento da criança (BOSA et al. 2017). Como trata-se de um diagnóstico clínico, os estudos apontam um espaço de tempo entre a queixa dos pais e a confirmação do quadro. Paula et. al. (2017) considera que um dos motivos é o despreparo dos profissionais para identificar o diagnóstico.

Nessa perspectiva, a atenção compartilhada, caracteriza-se como um importante marco do desenvolvimento, pois é um precursor de desenvolvimento da linguagem e das relações sociais. As evidências apontam comprometimento na habilidade de atenção compartilhada (AC) no TEA, a qual caracteriza-se como um dos seus preditores (ZANON et al., 2015).

O termo Atenção compartilhada ou conjunta, é usado para caracterizar as habilidades e interações sociais que envolvem coordenação entre objetos e pessoas, e como resultado forma um triângulo chamado de comportamentos triádicos composto de criança, adulto e objeto ou evento a qual a atenção está voltada (TOMASELLO, 2003, p.85). Esses comportamentos iniciam entre nove e doze meses. Nesta idade os bebês já são capazes de acompanhar o olhar do adulto e prestar atenção para onde estão olhando. E assim começam agir sobre os objetos da forma como os adultos agem, gerando a aprendizagem por imitação (ex. A mãe pega a bola e joga e a criança após observar a mãe, pega a bola e joga também e volta até a mãe para comemorar o gol). Para Tomasello (2003, p.116) “a aprendizagem por imitação representa a entrada inicial das crianças no mundo cultural que as rodeia no sentido de que agora podem começar a aprender por meio dos adultos, de modo cognitivamente significativo”.

Assim, a intencionalidade da criança se apresenta na forma como ela se expressa, através do olhar, das expressões afetivas e posturas corporais, as quais durante a interação tornam evidente a sua intenção comunicativa. “Ao aprender a expressar os símbolos linguísticos as crianças inauguram uma das características mais complexas

[3] Sociedade Educacional Três de Maio (SETREM), email: vwtatiane.weiss@gmail.com
[4] Sociedade Educacional Três de Maio (SETREM), email: psicologafernanda.sr@gmail.com

da comunicação – a convencionalidade, o que possibilita a compreensão, por parte das outras pessoas, da intencionalidade da criança" (ZANON et al., 2018).

Nesse sentido, nas interações é possível observar a intencionalidade da criança, bem como os seus comportamentos de atenção compartilhada, que podem ser de iniciativa (IAC) quando a criança direciona de forma espontânea a atenção do parceiro para um objeto ou evento que ela tenha interesse, ou de resposta (RAC), quando segue a mesma direção/atende a solicitação de outra pessoa a fim de compartilhar um interesse comum (ZANON, 2015). Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo avaliar a atenção compartilhada, considerando os seus dois componentes (IAC e RAC), em duas crianças com suspeita de TEA que ingressaram para avaliação em contexto de Serviço-Escola de Psicologia.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com delineamento de estudo de caso múltiplos (YIN, 2001). Os participantes foram dois meninos que serão nomeados nesse estudo como Caso Augusto e o Caso Bernardo. A avaliação aconteceu em contexto de Serviço-escola de Psicologia e o instrumento utilizado foi PROTEA-R - Sistema de Avaliação da Suspeita de Transtorno do Espectro Autista (BOSA; SALLES, 2018). A análise dos dados ocorreu conforme os critérios do Protocolo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os casos serão apresentados e na sequência a discussão.

Caso 1: Augusto apresentou dificuldades no que se refere a iniciativa e resposta de atenção compartilhada. Por exemplo, durante a primeira sessão, não buscou a avaliadora para brincar de forma conjunta e dificilmente respondeu aos convites de brincadeiras mediadas por objetos. Não demonstrou interesse em compartilhar objetos/brinquedos dos quais gostou, preferindo brincar sozinho com um caminhão, deitado ao chão. Nas sessões, não apresentou troca de turno durante as brincadeiras, sem alternar entre "minha vez e sua vez". Apesar de apresentar fala, teve dificuldades em coordenar gestos com contato visual e expressões afetivas, não tornando clara a sua intenção comunicativa.

Caso 2: Na avaliação, Bernardo buscou o avaliador para brincar de forma conjunta aceitando os convites para interagir. O menino compartilhou objetos de interesse – mostrou brinquedos, ao encontrar com a mãe compartilhou o que havia realizado durante a sessão (Iniciativa de AC), e dirigiu o foco de atenção aos objetos apontados pelo avaliador – pegou brinquedos; olhou, apontou e executou ações solicitadas (Resposta de AC). Apresentou reciprocidade afetiva, coordenando gestos com contato visual e expressões afetivas e, troca de turno.

Diante dos casos, fica evidente a dificuldade de Augusto nas habilidades de AC em seus dois componentes (Iniciativa e Resposta). O menino preferiu brincar sozinho, e não se engajou nas brincadeiras propostas, de forma oposta com a naturalidade em que Bernardo manifestou a sua atenção compartilhada evidenciando a sua intencionalidade comunicativa. Tais dados corroboram o estudo realizado por Bosa (2002) em que a atenção compartilhada nas crianças com TEA distinguiu das demais crianças participantes do estudo.

CONCLUSÃO:

A partir dos dois casos conclui-se para a importância da detecção e observação das habilidades relacionadas a Inciativa e Resposta de Atenção Compartilhada, a qual deve ser considerada na avaliação de crianças com suspeita de TEA. A aquisição e desenvolvimento dessas habilidades torna-se fundamental para o prognostico da criança uma vez que elas contribuem para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

REFERÊNCIAS:

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. Transtornos do Neurodesenvolvimento. In: **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-5.** Porto Alegre: Artmed, 2014.

BOSA, C. Atenção Compartilhada e Identificação precoce do Autismo. **Psicologia: Reflexão e Crítica,** v.15, n. 1, p.82, 2002.

BOSA, C. A. *et al*. Avaliação Sociocomunicativa nos casos de suspeita de autismo: Diretrizes para a hora lúdica diagnóstica. In: BOSA, C. A., TEIXEIRA, M. C. T.V. (Orgs). **Autismo: Avaliação Psicológica e Neuropsicológica.** São Paulo: Hogrofe, 2017. Cap. 5, p.83-104.

BOSA, C.A.; SALLES, J.F. **Sistema PROTEA-R de Avaliação da Suspeita do Transtorno do Espectro Autista.** São Paulo: Vetor, 2018.

YIN, Robert, K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2001.

PAULA S. C.; CUNHA R. G.; SILVA C. L.; TEIXEIRA V. T. C. M. Conceituação do Transtorno do Espectro Autista: Definição e Epidemiologia In C. A. Bosa, M. C. T. V. Teixeira (orgs.). **Autismo: Avaliação Psicológica e Neuropsicológica.** São Paulo: Hogrefe, 2017.

TOMASELLO, M. **Atenção Conjunta e aprendizagem cultural. Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano.** São Paulo: Martins Fontes, p.86-116, 2003.

ZANON, B. R.; BACKES, B.; BOSA, A.C. Diferenças Conceituais Entre Resposta e Iniciativa de Atenção Compartilhada. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v. 17, n. 2, p. 79-80, maio-ago. 2015.

ZANON, B. R.; BACKES, B.; MEIMES, M.; BOSA, C. Pressupostos teóricos do sistema PROTEA-R de avaliação da suspeita de transtorno do espectro autista. In: BOSA, C. A.; SALLES, J. F.(Orgs.). **Sistema PROTEA-R de Avaliação da Suspeita do Transtorno do Espectro Autista.** São Paulo: Vetor, 2018.

INCLUSÃO NO CHÃO DA ESCOLA: FORMAÇÃO INICIAL RECEBIDA POR PROFESSORAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Tatiane Motta da Costa e Silva[5]
Eixo temático: Formação de Professores para a Inclusão

Palavras-chave: Inclusão escolar. Formação de Professores. Educação.

[5] Universidade Federal do Pampa, tati_mcs@hotmail.com.

INTRODUÇÃO:

As políticas educacionais implantadas nos últimos anos, particularmente a partir da década de noventa, impactaram diretamente no trabalho docente. Exigindo, assim, uma preparação da/o docente para uma prática educativa contextualizada, atenta as especificidades do momento, à cultura local e a/o aluna/o diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares (GATTI, 2013).

Ao nos referirmos acerca da inclusão escolar, professoras/es e gestoras/es deparam-se com exigências referente a sua prática pedagógica, bem como, a conhecimentos sobre uma temática, que muitos não tiveram acesso durante a formação inicial (MATOS E MENDES, 2015). Assim, o estudo busca identificar a formação inicial recebida por professoras quanto aos subsídios teóricos e práticos para a prática pedagógica com os estudantes com deficiência de uma escola pública.

METODOLOGIA

Este estudo situa-se nos domínios da abordagem qualitativa, exploratória e descritiva. Participaram do estudo, 9 professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino do município de Uruguaiana/RS, todas do gênero feminino, na faixa etária dos 28 à 53 anos (MÉDIA= 39,8; DP= 9,06).

A seleção do local onde o estudo se desenvolveu, se deu pelo método não-probalístico intencional, no qual, foi selecionada 01 escola da rede municipal de ensino. Para a coleta dos dados, foi realizada entrevista semiestruturada, com questões referente as características do trabalho docente e a formação inicial recebida pelas professoras.

A referida escola, no qual o estudo se desenvolve, possui atualmente 1290 estudantes, distribuídas/os em três turnos, destas/es 650 estudam no turno da manhã, 565 no turno da tarde e 75 no turno da noite. Por ser uma escola de ensino fundamental, são ofertadas vagas em turmas do 1° ao 9° ano. O número de alunas/os com deficiência é de 53, destas/es 15 possuem laudo médico, de acordo com os dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação do município de Uruguaiana/RS.

Os resultados foram organizados e serão apresentados através de uma análise descritiva. Para garantir o anonimato das/os participantes da pesquisa, as/os mesmas/os serão identificadas/os no estudo por letras de A à I. A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição sob o número de parecer 2.917.413.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados demonstram que a maioria das professoras apresentam formação em nível superior, sendo 5 licenciadas em pedagogia, anos iniciais, 1 licenciada em letras e 1 licenciada em educação física. Das professoras que possuem nível superior, 4 relataram possuir Pós-Graduação. Apenas 1 professora possui magistério e está cursando o curso de licenciatura em história. A tabela 1 apresenta os resultados encontrados quanto ao nível de formação das professoras

Tabela 1 – Nível de Formação.				
Professora	Tempo de docência (anos)	Carga horária semanal (horas)	Nível do ensino fundamental	Atuação em outras escolas
A	31	50	3º ano	Sim
B	6	30	1º ao 5º ano	Não
C	31	50	4º ano	Sim
D	6	58	4º ano	Não
E	10	60	1º ano	Não
F	14	30	3º ano	Não
G	10	50	4º ano	Não
H	12	60	3º ano	Não
I	15	60	2º ano	Não
Fonte: Elaborado pelos autores.				

As professoras em sua maioria são pessoas com experiência de trabalho. Isso quer dizer que, mesmo com a renovação de quadros, com a ampliação na contratação, os/as docentes estão permanecendo mais tempo na profissão (SOUZA, 2013). Segundo o Censo dos Profissionais do Magistério (CPM) 2003, quase ¼ dos/as trabalhadores/as docentes estão na profissão há mais de 20 anos, e quase 70% têm mais de 10 anos de trabalho.

Torna relevante também ressaltarmos o fato de a maioria das professoras lecionar somente na escola em que o estudo se desenvolve, facilitando a comunicação entre profissionais e maior dedicação ao trabalho desenvolvido. Souza (2013) destaca como um aspecto relevante para a qualidade do trabalho docente.

> Tal informação é importante porque uma condição de qualidade para o trabalho docente é justamente a possibilidade de se envolver mais com o trabalho, e isso é potencializado quando o professor não precisa ter de se deslocar para outras escolas (SOUZA, 2013, p.63).

Quanto a formação inicial recebida pelas professoras, 3 afirmaram receber subsídios teóricos durante sua formação inicial, conforme extrato da resposta da professora E *"teórico sim né, porque na faculdade a gente sempre falou sobre inclusão e estudou diversos pensadores, teórico sim, mas a prática a gente veio aprender aqui no chão da escola"* (professora E). As demais professoras relataram que durante sua formação inicial, não receberam nenhum subsídio, conforme resposta da professora C "*não, nem sonho, na verdade a gente é preparada para trabalhar com aquele aluno ideal né, todos certinhos, todos bonitinhos, sem problemas, todos aprendem no mesmo ritmo, e infelizmente não é o que acontece né..."* (professora C).

Frente ao relato da professora C, atentamos para a formação inicial ofertada por nossas instituições de ensino superior, que apesar das reformulações em seus currículos, ainda reproduzem um modelo de ensino que pouco contempla as especificidades que serão encontradas no cotidiano escolar. Conforme alerta Candau (2011, p. 241) ao afirmar que "a cultura dominante em nossas instituições educativas prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, sendo as diferenças ignoradas ou consideradas um problema a resolver".

A formação continuada de professoras/es, por sua vez, é compreendida como uma aliada para o avanço no que tange as estas questões. Possibilitando, um novo sentido

à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e ressignificar a atuação do/a professor/a (WENGZYNSKI E TOZETTO, 2012).

Dentre as formações, destacamos, as que utilizam de metodologias que "visam contribuir para a melhoria das práticas inclusivas fundamentada na reflexão sobre as ações executadas pelos educadores e na transformação a partir desta análise" (SOUZA e MENDES, 2017, p. 280). Partindo da realidade encontrada pelas/os professoras/es e por suas demandas teóricas e práticas, tendo, como âncora os/as próprios/as professores/as e suas experiências.

CONCLUSÃO:

Os resultados alcançados no estudo apontam que as professoras em sua maioria não receberam subsídios teóricos e práticos durante sua formação inicial para o ensino das/os estudantes com deficiência. Evidenciando, que mudanças são necessárias, iniciando pelos cursos de graduação, que devem expandir as suas discussões teóricas e práticas. Além do investimento em formações, de modo, a contribuir com à discussão dos conceitos e práticas vigentes das/os professoras/es quanto a inclusão escolar.

REFERÊNCIAS:

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

MATOS, S. N; MENDES, E. G. Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, Jan.-Mar., 2015.

SOUZA, A. R. de. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 53-74, abr./jun. 2013. Editora UFPR.

SOUZA, C. T. R; MENDES, E. G. Revisão sistemática das pesquisas colaborativas em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar no Brasil. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v.23, n.2, p.279-292, Abr.-Jun., 2017.

WENGZYNSKI, D. C; TOZETTO, S. S. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

CONHECENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - A VOZ QUE VAI ALÉM DO DIAGNÓSTICO

Tatiane Oliveira Santos Pereira Abreu[1]
Vanessa Breia[2]
Agência Financiadora: CETREINA – UERJ.
Eixo temático: Investigações no Transtorno do Espectro Autista(TEA)

Palavras-chave: Inclusão. Narrativas Autobiográficas Transtorno do Espectro Autista.

RESUMO:

O interesse pelas narrativas autobiográficas de autistas surgiu a partir de minha participação enquanto estudante de Pedagogia em um projeto de pesquisa sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), do qual faço parte desde agosto de 2018. Em paralelo ao crescimento do número de diagnósticos de TEA (POSAR, VISCONTI, 2017) temos a ampliação das informações sobre o tema entre os profissionais da saúde, da educação e da população em geral através das diversas mídias. Pode-se dizer, inclusive, que o Autismo vem se tornando um tema bastante popular. No entanto, não podemos desconsiderar que a ampla divulgação do tema também tem ocasionado generalizações que favorecem a produção de estereótipos. Em função deste contexto, considerei muito oportuno realizar minha pesquisa monográfica sobre os relatos pessoais de sujeitos com TEA, pois penso que conhecer os autismos através de narrativas em primeira pessoa pode nos revelar muitas possibilidades de compreensão e intervenção para além dos laudos e definições médicas, contribuindo possivelmente para a produção de alternativas no meu campo de atuação: a Educação. A pesquisa tem por objetivo dar voz a formas singulares de ser, estar e perceber o mundo dentro da perspectiva de pessoas com autismo, contribuindo para a compreensão da relação destes sujeitos com mundo visando à produção de práticas mais inclusivas, desmistificando uma série de estereótipos produzidos sobre o TEA. A metodologia de pesquisa se baseia na revisão bibliográfica de autobiografias de autistas. Até o momento identificamos oito obras autobiográficas em português e estamos trabalhando na identificação de categorias de analise que nos permitam uma aproximação mais potente e desestigmatizante dos autistas. Consideramos que o conhecimento e a divulgação destas obras podem contribuir significativamente para que professores ressignifiquem suas práticas e possam favorecer o desenvolvimento das capacidades e potencialidades de seus alunos com autismo. Assim, acreditamos que esta pesquisa pode trazer contribuições para a inclusão escolar e social de pessoas com TEA.

REFERÊNCIAS:

POSAR, Annio; VISCONTI, Paola. Autism in 2016: the need for answers. **J. Pediatr. (Rio J.)**, Porto Alegre , v. 93, n. 2, p. 111-119, Apr. 2017. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S002175572017000200111&ln

[1] UERJ /FFP . E- mail: tatyolivabreu@gmail.com
[2] UERJ /FFP . E- mail: vanessabreia@gmail.com

g=en&nrm=iso>. access on 11 June 2019. http://dx.doi.org/10.1016/j.jped.2016.09.002.

O ENSINO DE QUÍMICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: O USO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINAGEM EM UMA TURMA COM ESTUDANTE COM TEA

Thainá Pedrodo Machado[1]
Claudete da Silva Lima Martins[2]
Francéli Brizolla[3]
Eixo temático: Práticas de Inclusão

Palavras-chave: Ensino de Química. Educação Inclusiva. TEA.

INTRODUÇÃO:

Há muito tempo a escola como um todo procura por respostas para o problema da dificuldade de aprendizagem dos estudantes em todas as áreas do conhecimento (CANTO, 1993). No que tange ao Ensino de Química a busca permanece a mesma. Esse tema tem sido o principal foco de estudo dos pesquisadores da educação em Química. Ainda nesse contexto, Canto (1993) relata que ensinar Química não é simplesmente despejar os conhecimentos sobre os estudantes e, esperar que eles passem a dominar os conceitos.

Presenciamos a Química o tempo todo durante nosso cotidiano; cozinhar, lavar roupas, tomar remédio, adubar o gramado, pintar a casa ou acender um palito de fósforo, trata-se de fenômenos químicos. No organismo de todos os seres humanos, quando respiramos, caminhamos e nos alimentamos, há uma série de reações químicas presentes. Os problemas ambientais, os agrotóxicos e os fertilizantes agrícolas, são questões pensadas pela química. O tempo todo substâncias estão interagindo e mudanças químicas estão ocorrendo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2016), garante que estudar Química requer a participação em problemas que envolvam os fenômenos do dia-a-dia. O que nos permite inferir que a contextualização, a experimentação e a ludicidade são formas de promover o processo de ensino-aprendizagem de Química.

As leis que regem a educação, trazem também aparatos legais que garantem o acesso e o direito à educação para estudantes com deficiência. A Lei de Diretrizes e Bases n° 4.024/61, que aponta os direitos dos excepcionais à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 1961), por exemplo, ou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), asseguram o direito das pessoas com deficiência de estarem matriculadas preferencialmente nas escolas comuns.

Dentre esse contexto, o presente trabalho trata-se de um recorte da dissertação da autora, que tem como objetivo investigar as barreiras no ensino de Química em uma

[1] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – Campus Bagé/RS – thainamachado@ifsul.edu.br.
[2] Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé/RS – claudeteslm@gmail.com
[3] Universidade Federal do Paraná – Litoral/PR – franbrizolla@gmail.com

turma que possui um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), analisando e propondo estratégias de ensinagem para o ensino de Química.

METODOLOGIA

Este trabalho está organizado a partir dos pressupostos da pesquisa-ação, pois possui caráter aplicado, se desenvolve a partir da prática docente da própria pesquisadora e têm como finalidade a resolução de problemas práticos pedagógicos (TRIPP, 2005).

Dionne (2007) apresenta quatro fases principais deste tipo de pesquisa e, os quais serão utilizados como base para organização da pesquisa.

A pesquisa realiza-se no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Campus Bagé/RS (IFSul), durante as aulas de Química e nos Conselhos de Classe da turma em questão. Caracterizam sujeitos da pesquisa a professora-pesquisadora, a turma que possui um estudante com TEA e a equipe pedagógica do IFSul.

A turma é composta por 38 estudantes na faixa etária de 14 à 16 anos, oriundos dos arredores da instituição e de municípios vizinhos, das mais diversas classes sociais. A maior parte desses educandos, cursaram seu Ensino Fundamental em escolas públicas das redes municipais e estaduais, ficando uma minoria vinda de escolas particulares do município de Bagé. O estudante com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) – Síndrome de Asperger, tem 15 anos de idade e, ingressou junto com os demais estudantes da turma. Até o último ano do Ensino Fundamental, estudou na rede pública municipal de Bagé, sempre na mesma escola. Atualmente, cursa todas as componentes curriculares ofertadas no semestre do técnico em Informática. O setor pedagógico do IFSul – Campus Bagé é composto por uma equipe de quatro profissionais, são eles: uma supervisora pedagógica, um orientador educacional, uma educadora especial e uma assistente estudantil.

Os instrumentos de construção de dados trata-se do diário de campo da pesquisadora, entrevistas não estruturadas e questionários. Durante a segunda fase da pesquisa-ação, realizamos a etapa diagnóstica com a finalidade de conhecer profundamente a turma estudada, na qual será apresentada nesse trabalho. Depois disso, se realizará as demais fases da pesquisa que está em andamento e, que ocorrerá de março à dezembro de 2019, durante as aulas de Química.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentamos aqui alguns dados preliminares da pesquisa, que foi construído durante a etapa diagnóstica prevista no cronograma de etapas e fases da pesquisa-ação. Sendo assim, os dados foram produzidos durante a participação no conselho de classe da turma em que o estudante com TEA está matriculado.

O conselho de classe ocorreu no dia 03 (três) de maio de 2019 no turno da manhã do IFSul. Estavam presentes os 11 (onze) professores da turma, o representante discente e a equipe pedagógica. Toda a discussão foi mediada pela supervisora pedagógica, iniciando pela explanação do panorama pela representante que foi construído com o professor conselheiro. Durante as avaliações feitas pelos professores sobre a turma, no sentido geral, foi possível identificar que a grande maioria considera a turma um tanto agitada, no que diz respeito a conversa entre os estudantes e o uso

excessivo de aparelhos eletrônicos, como os celulares. Mas, em contrapartida a turma teve um bom rendimento nas componentes curriculares que cursam e, segundo os professores são participativos, interessados e responsáveis com as atividades propostas. O maior índice de baixo rendimento dos estudantes foi na área das exatas (matemática, física, química), mas em maior número na componente curricular de matemática.

Quando se inicia a avaliação individual dos estudantes em específico do estudante com TEA, percebemos que houve um bom desempenho, no que tange a notas, em quase todas as componentes curriculares por ele cursadas, sendo um fator muito positivo para o desenvolvimento do estudante e, nos permite entender que os professores da turma azul não estão apresentando maiores dificuldades em trabalhar com turmas que possuem alunos com TEA. Percebemos, também, a surpresa de uma das professoras das áreas das linguagens pelo fato de que o estudante com TEA não atingiu a média em sua componente devido ao fato de que não conseguiu resolver a prova avaliativa, visto que apresenta bom rendimento e extrema facilidade durante as aulas.

> *Nas aulas, ele é sempre participativo, interessado, responde tudo que é proposto e questionado. Mas quando foi fazer a prova foi mal, não conseguiu responder as questões e, assim não consegui atingir a média. Foi uma surpresa para a professora o estudante não se sair bem na avaliação* (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, 2019).

Mas há uma questão significativa a ser ressaltada, nesta componente curricular[4] da área das linguagens, não foi realizada nenhuma adaptação da prova, seja de conteúdo ou de organização de questões. A educadora especial nos coloca que aplicou o instrumento avaliativo oralmente, e ele conseguiu responder todas as questões. Esse fato, sinaliza que o estudante conseguiu obter um melhor desempenho quando houve algum tipo de adaptação na aplicação do instrumento, pois nas demais componentes da mesma área em que foi realizada a adaptação, o estudante obteve êxito nas avaliações.

Nesse mesmo contexto, por estar num curso profissionalizante (Técnico em Informática, além das componentes curriculares habituais do Ensino Médio, o estudante possui no seu cronograma de componentes, algumas específicas da área de Informática. A partir do relato dos professores dessa área mais específica, ele obteve um bom rendimento de notas e apresenta um bom desempenho durante as aulas, considerando que são realizadas no laboratório de informática da instituição e possui ajuda da cuidadora que o acompanha durantes as aulas.

Durante as aulas de Química, a professora-pesquisadora consegue perceber a necessidade de relacionar os conceitos ao dia-a-dia, pois quando não contextualizados, não há capacidade de abstração por parte de todos os estudantes da turma azul. O quadro a seguir mostra a nota final do primeiro semestre de 2019 para cada estudante na componente curricular de Química. Vale sinalizar que, segundo a organização didática da instituição, as notas iguais ou superiores a 6, os estudantes são considerados aprovados.

[4] A componente curricular em questão não será citada devido às questões de ética e por não ser relevante ao objetivo desta pesquisa. O que se pretende deixar explícito é a afinidade do estudante com a área das linguagens.

Quadro 1: Média final da turma azul na componente de Química

Estudante	Nota Final	Situação
Estudante 01	1,8	Evadido
Estudante 02	7,2	Aprovado
Estudante 03	1,4	Evadido
Estudante 04	7,6	Aprovado
Estudante 05	**9,5**	Aprovado
Estudante 06	8,3	Aprovado
Estudante 07	7,1	Aprovado
Estudante 08	6,4	Aprovado
Estudante 09	0,0	Infrequente
Estudante 10	7,8	Aprovado
Estudante 11	2,2	Transferido
Estudante 12	9,8	Aprovado
Estudante 13	9,6	Aprovado
Estudante 14	9,1	Aprovado
Estudante 15	9,8	Aprovado
Estudante 16	6,7	Aprovado
Estudante 17	8,1	Aprovado
Estudante 18	8,9	Aprovado
Estudante 19	6,9	Aprovado
Estudante 20	9,3	Aprovado
Estudante 21	1,4	Evadido
Estudante 22	9,8	Aprovado
Estudante 23	9,0	Aprovado
Estudante 24	8,1	Aprovado
Estudante 25	6,0	Aprovado
Estudante 26	7,3	Aprovado
Estudante 27	1,2	Infrequente
Estudante 28	7,2	Aprovado
Estudante 29	8,6	Aprovado
Estudante 30	10,0	Aprovado
Estudante 31	10,0	Aprovado
Estudante 32	8,4	Aprovado
Estudante 33	0,0	Infrequente
Estudante 34	3,4	Aprovado
Estudante 35	7,9	Aprovado
Estudante 36	9,3	Aprovado
Estudante 37	9,0	Aprovado
Estudante 38	9,3	Aprovado

Fonte: a autora (2019)

Analisando o quadro acima, destacamos que os estudantes que obtiveram nota inferior a 6 ou que não apresentam nota, desistiram do curso ou foram transferidos para outras escolas, como é o caso dos estudantes 1, 3, 9, 11, 21, 27 e 33 do quadro. Os demais estudantes obtiveram bom rendimento na componente durante o primeiro

semestre, apesentando interesse e comprometimento durantes as aulas e em todas as atividades propostas.

Para o estudante com TEA incluído na turma azul (linha em destaque no quadro), na componente curricular de Química houve uma adaptação curricular e todas as atividades e avaliações realizadas durante o semestre foram adaptadas respeitando suas limitações. Como exemplo, atividades mais objetivas, visuais e, em grande maioria, objetivas. Observamos, de acordo com a excelente nota apresentada no quadro que o estudante obteve um bom desempenho na componente. Além da nota, a professora-pesquisadora – a pedido da educadora especial da instituição – organizou um parecer descritivo (Anexo II) elencando as potencialidades e as dificuldades do estudante.

Dentre as potencialidades destacada pela professora-pesquisadora, está a participação e responsabilidade do estudante, bem como, a facilidade com a leitura e a boa expressão oral, ou seja, o estudante possui facilidade em se expressar (seja suas dificuldades, seja suas respostas em exercícios) oralmente. As dificuldades encontradas, referem-se principalmente a não abstração dos fenômenos Química o que já se espera em estudantes com TEA. Além desses fatores, a professora-pesquisadora destaca que o estudante não consegue se concentrar em atividade que utilize vídeos digitais e que apresenta bom relacionamento com os colegas da turma.

Diante disso, as informações construídas durante o conselho de classe e durante as aulas de Química, nos dão indícios de algumas características importantes da turma e dessa maneira do estudante incluído, como por exemplo, a grande afinidade com a área da linguagem, a necessidade de adaptação de instrumentos avaliativos de forma respeite as suas limitações e favoreça suas habilidades, a aproximação dos conteúdos estudados em aula com cotidiano. Essas características contribuem para a construção diária que esta professora-pesquisadora irá trilhar durante o percurso dessa pesquisa, que nesse momento já está autorizada para realização.

CONCLUSÃO:

Esperamos contribuir com outros professores de Química que tenham o mesmo desejo de superar as barreiras que possam surgir no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com TEA, numa perspectiva inclusiva, promovendo as estratégias de ensinagem como um recurso facilitador na superação das barreiras para todos os estudantes. E, também, discutir a importância dos professores valorizarem a singularidade que cada estudante com, qualquer que seja a deficiência, terá.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008.

CANTO, Wilson. Química na abordagem do cotidiano, 1ª Ed. Editora Moderna, São Paulo, 1993.

DIONNE, Hugues. A pesquisa-ação para o desenvolvimento local. Brasília: Liberlivro Editora, 2007.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educ. Pesqui. [online]. 2005, vol.31, n.3, pp.443-466. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid. Acesso em: 08 maio 2019.

MATHLIBRAS: ENSINO DE MATEMÁTICA EM LIBRAS

Thaís Philipsen Grützmann[1]
Patrícia Michie Umetsubo[2]
Melissa Novack Oliveira Ribeiro[3]
Heniane Passos Aleixo[4]

Eixo temático: 03 – Práticas de Inclusão

Palavras-chave: Matemática. Libras. Vídeos. Educação Matemática. Educação de Surdos.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um relato sobre o Projeto de Pesquisa "Produção de Videoaulas de Matemática Básica com tradução em Libras", denominado *MathLibras*, vinculado ao Instituto de Física e Matemática (IFM) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), financiado pelo Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica (CNPq). A vigência do projeto junto ao CNPq foi de Junho de 2017 a Junho de 2019, porém o *MathLibras* está vigente na UFPel como projeto de pesquisa e, recentemente, também como projeto de extensão: "*MathLibras* – Ano I". A identidade visual do *MathLibras* está representada na Figura 1.

Figura 12: Logo do *MathLibras*
Fonte: *MathLibras*, 2018

O *MathLibras* é uma parceria entra as áreas de Educação Matemática (Departamento de Educação Matemática – DEMAT/IFM) e Libras (vinculada ao Centro de Letras e Comunicação – CLC) da instituição, que tem principal objetivo produzir vídeos de Matemática em Libras. Os conteúdos escolhidos são vinculados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A proposta é oferecer aos alunos vídeos próximos a

[1] Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – PPGEMAT/UFPel, thaisclmd2@gmail.com
[2] Curso de Licenciatura em Matemática Noturno – CLMN/UFPel, patumetsubo@gmail.com
[3] Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – PPGEMAT/UFPel, melissanovack@msn.com.
[4] Escola Especial Professor Alfredo Dub, henianea@gmail.com.

sua realidade, pois “acreditamos na importância de seguir o curso natural das coisas, não podemos nos esquecer de que todo ensino deve partir de onde o aluno está” (LORENZATO, 2006, p. 25).

A equipe é composta por professores, alunos e intérpretes da UFPel e colaboradores externos. São duas professoras da área da Educação Matemática e três da área de Libras, sendo dois professores surdos; duas tradutoras intérpretes de língua de sinais (TILS), dois acadêmicos da Licenciatura em Matemática, duas acadêmicas do curso de Cinema e Audiovisual e uma acadêmica do curso de Design Digital, e um professor surdo da área de Libras, da Unipampa Campus de Jaguarão.

Este trabalho tem por objetivo apresentar as produções realizadas e os passos futuros, tanto na pesquisa como na extensão, destacando-se que, antes de tudo, é preciso “conhecer nosso aluno com Surdez em suas características biológicas, sociais, culturais, linguísticas” (HONORA, 2014, p. 11), o que a equipe busca fazer em cada reunião pedagógica.

O *MathLibras* busca suporte teórico em pesquisas que envolvam a Educação Matemática e a Educação de Surdos, como Nogueira (2013), Nunes *et al* (2013), Silva (2010) e Viana e Barreto (2014).

METODOLOGIA

A produção do vídeo desenvolve-se em etapas. Primeiro é definido o conteúdo a ser ensinado no vídeo. Até agora foram produzidos vídeos sobre adição, subtração, multiplicação e frações, voltados para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Logo após é escrito o roteiro inicial, o qual será entregue a equipe da área de Libras para estudo e adaptações.

No momento do estudo são vários os enfoques discutidos: os sinais, a estrutura da “fala” respeitando a língua principal do vídeo, a Libras, os conceitos matemáticos, os classificadores necessários no vídeo pensando que o público principal são alunos do Ensino Fundamental, e ainda, o processo de edição e animação. O protagonismo é dado a Libras, para que a Matemática seja ensinada a criança surda a partir de sua língua natural (MOURA, 2014).

Quando todas as equipes estão de acordo vai-se para a gravação. Está é feita em pequenas etapas, de modo que o surdo “ator” ensaia cada frase, colocando-se conforme as animações pensadas. O tempo de estudo e gravação é geralmente um turno, pela manhã. A proposta é que os vídeos sejam curtos, não ultrapassando cinco minutos.

Após a gravação o vídeo passa pela primeira edição, onde fica organizado com as cenas do início ao fim. A próxima etapa é a construção do roteiro da legenda, sendo que esta parte fica sob a responsabilidade das intérpretes. Feito este roteiro, é gravado o áudio e, após, o vídeo para a segunda edição, onde este áudio é incluído no vídeo.

Concluída esta etapa de edição o vídeo vai para a animação, onde as imagens são incluídas para facilitar a visualização dos conceitos. Por fim, é incluído no vídeo a legenda, a abertura e os créditos finais. A Figura 1 apresenta a tela de abertura do vídeo “Fração – Aula 1”.

Figura 13: Fração – Aula 1
Fonte: *MathLibras*, 2018

Em cada vídeo é apresentada uma história, vinculada ao cotidiano das crianças e, ao fim, lança-se um desafio (Figura 2), pois se corrobora com a ideia de que "as atividades devem conter boas perguntas, ou seja, que constituam boas situações-problema que permitam ao aluno ter seu olhar orientado para os objetivos a que o material se propõe" (SMOLE; DINIZ, 2016, p. 14).

Figura 14: Fração – Aula 1: desafio
Fonte: *MathLibras*, 2018

Responder o desafio é o fechamento do vídeo, onde o professor dialoga com o espectador, como se este o tivesse resolvido com êxito (Figura 3).

Figura 15: Fração – Aula 1: resolvendo o desafio
Fonte: *MathLibras*, 2018

Essa é a sequência da produção dos vídeos. No próximo tópico, alguns resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como resultado deste trabalho percebe-se um crescimento profissional de toda a equipe envolvida. A área de Libras está aprendendo Matemática, entendendo os conceitos e o porquê das coisas, assim como a área da Matemática está aprendendo sobre a educação de surdos e a Libras. Além de ambas as áreas estarem desenvolvendo a parte tecnológica de gravação e edição.

Os vídeos prontos estão divulgados no canal do YouTube "*Mathlibras*", totalizando 13, sendo quatro da coleção "Classificar pra quê", dois sobre frações, quatro sobre adição e três sobre subtração. Um vídeo foi enviado para o III Festival de Vídeos Digitais e Educação Matemática, que acontecerá em Vitória/ES, nos dias 05 e 06 de setembro, concorrendo pela categoria *Outros*, por isso ainda não está disponível no canal. Ainda, estão em processo de edição outros 13.

Sobre o uso dos vídeos, os professores da área de Libras estão começando a inseri-los em suas aulas e o resultado tem sido significativo, pois relatam nas reuniões do projeto que os alunos tem gostado, especialmente os alunos que são de cursos de licenciatura, pois percebem a importância de se ter materiais produzidos em Libras, para que os alunos possam ter acesso aos conceitos em sua própria língua.

CONCLUSÃO

O *MathLibras*, apesar de ter finalizado os dois anos de projeto vinculado ao CNPq, ainda está engatinhando, e algumas coisas agora começam a fazer sentido, ou seja, começa-se a ter o entendimento de como ensinar Matemática em Libras.

O envolvimento de profissionais das diferentes áreas é fundamental para que as atividades sejam de qualidade, onde cada um mostra a importância e os detalhes necessários, para que no conjunto o vídeo fique harmonioso.

Vinculado a pesquisa de como ensinar Matemática em Libras, a proposta é continuar fazendo os vídeos e, ainda, ampliar o número de oficinas que vem sendo realizadas nas escolas, onde levam-se jogos e atividades para ensinar Matemática e, junto a isso, ensinam-se os números em Libras, e alguns outros sinais da área, buscando despertar no aluno ouvinte a curiosidade por esta língua, bem como o respeito as diferenças de comunicação que existem.

REFERÊNCIAS

HONORA, M. **Inclusão educacional de alunos com surdez**: concepções e alfabetização: ensino fundamental, 1º ciclo. São Paulo: Cortez, 2014.

LORENZATO, S. **Para aprender matemática**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MOURA, M. C. Surdez e linguagem. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

NOGUEIRA, C. M. I. (Org). **Surdez, inclusão e matemática**. Curitiba: CRV, 2013.

NUNES, T. *et al*. **Promovendo o sucesso das crianças surdas em matemática**: uma Intervenção Precoce. In: Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática. 2013. Año 8. Número 11. pp 263-275. Costa Rica. Disponível em: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/14731/13976>. Acesso em: 10 out. 2016.

SILVA, M. C. A. da. **Os surdos e as notações numéricas**. Maringá, PR: Eduem, 2010.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. (Org). **Materiais manipulativos para o ensino das quatro operações básicas**. Porto Alegre: Penso, 2016.

VIANA, F. R.; BARRETO, M. C. **O ensino de matemática para alunos com surdez**: desafios docentes, aprendizagens discentes. Curitiba: CRV, 2014.

MÃES DA ESCOLA ESPECIAL PROFESSOR ALFREDO DUB: PERCEPÇÕES SOBRE A SURDEZ DOS FILHOS

Thaís Philipsen Grützmann[1]
Heniane Passos Aleixo[2]
Melissa Novack Oliveira Ribeiro[3]
Carolina Macedo Vasconcelos[4]

Eixo temático: Práticas de Inclusão

Palavras-chave: Surdez. Surdocegueira. Família. Estimulação. Língua de Sinais.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um relato de experiência que as professoras vivenciaram com as mães de alunos surdos da Escola Especial Professor Alfredo Dub ao descobrirem que seus filhos eram surdos e irem a busca de informações e auxílio.

Aqui serão relatadas experiências desde o nascimento até a comprovação médica de surdez das crianças, o luto, as dificuldades em aceitar, a escolha de uma escola que proporcionasse atendimento adequado às necessidades das crianças, a visão sobre a condição dos filhos e o primeiro ano frequentando a Escola Alfredo Dub, escola de surdos que tem uma proposta bilíngue no município de Pelotas/RS e a primeira do estado com atendimento especializado no atendimento aos alunos com surdocegueira.

O trabalho foi realizado através da coleta de dados por meio de conversas e entrevistas com as mães das crianças que entraram na escola sem nenhum conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Também será descrito o relato das primeiras impressões das famílias e a relação com a aprendizagem, e as experiências fora do ambiente escolar, de como enfrentaram as barreiras atitudinais.

No momento da concepção, o bebê é idealizado a partir dos sonhos e desejos dos pais durante este tempo, os pais imaginam como será essa criança e fazem planos para o futuro. Porém, após o nascimento percebem que a realidade é diferente do esperado e isso desperta nas famílias sentimentos que nem sempre são compreensíveis ou fáceis de expressar (RODRIGUERO; YAEGASHI, 2013).

Muitas famílias procuram explicações médicas, outras procuram consolo em crenças religiosas. A aceitação é um processo gradual, que não tem prazo para começar, mas o amor é fundamental para superar as dificuldades e enfrentar todos os obstáculos, acreditando no potencial de cada um (SILVA, 2012).

[1] Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – PPGEMAT/UFPel, thaisclmd2@gmail.com.
[2] Escola Especial Professor Alfredo Dub, henianea@gmail.com.
[3] Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – PPGEMAT/UFPel, melissanovack@msn.com.
[4] Escola Especial Professor Alfredo Dub, cakovasconcelos@gmail.com.

Para chegar à aceitação do filho com alguma deficiência, cada família tem o seu tempo. Paniagua (2004) descreve as reações mais frequentes que ocorrem desde o momento que os pais descobrem a deficiência até chegar à aceitação, sendo a fase de choque, negação, fase de reação (dentre as mais frequentes: ansiedade, desapego, sentimentos de fracasso, irritação, culpa, depressão), fase de adaptação e de orientação.

A maioria das famílias fica desorientada quanto a decisões que precisam ser tomadas, confusas quanto ao profissional que devem procurar, quanto às diversas intervenções que cada profissional que atende a criança acaba indicando. Estes pais procuram diferentes profissionais para que seja dado o diagnóstico, a intervenção e a busca de apoio. E algumas vezes percorrem longos caminhos, quando o tratamento recebido não é adequado, perdendo o tempo precioso da criança, que é a fase da primeira infância, onde ocorrem aprendizagens fundamentais e significativas e de forma mais rápida do que em outros períodos.

Cada família tem uma história e uma vivência diferente de todas as outras, os sentimentos, as reações, são coisas individuais, cada um as sente de forma diferente. Alguns paralisam, outros preferem tomar atitudes rapidamente para que a perda não seja maior com o passar do tempo. Mas o que converge neste relato é a preocupação de como será que os filhos irão aprender numa escola especializada, que atenderá os alunos de acordo com suas necessidades, respeitando suas diferenças, oferecendo uma estimulação linguística, proporcionando aprendizagem em todos os ambientes, convivendo em sociedade e entre seus pares.

METODOLOGIA

A ideia deste relato surgiu a partir de conversas informais pelos corredores da escola, quando as mães encontravam as professoras e contavam um pouco de suas histórias, até o momento de chegar e conhecer o trabalho, e de como os alunos tiveram crescimento, se desenvolveram neste período que estão na escola.

Após estas conversas informais, as autoras realizaram um questionário para compor o relato deste trabalho, com as seguintes questões: como foi sua gestação, teve alguma complicação? Tem outros surdos na família? Como você percebeu que seu filho era surdo? Como a surdez foi confirmada? Qual foi o sentimento que teve em relação a isso? Como os demais membros da família se sentem em relação a isso? Existe aceitação? Onde buscou ajuda? Que tipo de profissional? Como chegou à escola Alfredo Dub? Como percebe o aprendizado do seu filho hoje? Como percebe o futuro dele? Como se comunica com seu filho? Você sabe Libras ou está aprendendo?

A partir dessas questões, já foram feitas duas entrevistas, e apresentam-se aqui os relatos das mães A e C, porém pretende-se ampliar o número de sujeitos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentam-se as respostas das mães A e C, que recentemente entraram na escola, mostrando as diversas emoções pelas quais passaram e de que forma reagiram.

História da mãe A: A gestação e o parto foram tranquilos, porém a menina nasceu de 34 semanas, tendo dificuldades para respirar, precisou ficar internada e

contraiu uma infecção no hospital, sendo que as medicações é que podem ter causado a surdez. Não tem outros surdos na família e percebeu a surdez quando atrasou a fala e não atendia aos chamados. A professora na escola percebeu e avisou.

A surdez foi confirmada através do exame Bera em Porto Alegre. Foi difícil o diagnóstico, pois tinha esperança de que ela ouvia. Com o resultado, optou por fazer o que fosse possível pela filha. A família aceitou, tratam-na com carinho, mas acha que falta interesse de todos em relação à comunicação direta com ela.

Conheceu a escola através de uma professora da menina, percebendo ser o lugar certo. Busca ajuda em médicos e na escola. Todo o dia vê a evolução e a diferença com relação à comunicação, em casa e na escola, sendo este último o lugar em que a filha adora estar. Vê um grande futuro pela frente, onde ela vai ser o que quiser. Está aprendendo a Libras pra poder se comunicar com a filha, algo incrível que só tem melhorado suas vidas, fortalecendo cada vez mais o vínculo de amor.

Na sequência, descreve a outra história.

História da Mãe C: a gestação foi tranquila, porém como trabalhava como caixa de uma cafeteria, às vezes seu trabalho era um pouco estressante, e devido ao estresse com sete meses sua pressão arterial começou a subir, necessitando ser afastada até o parto. Nesse período a pressão se manteve alta, contudo na hora da cesariana a pressão normalizou.

A mãe relata que não tem surdos na família. Quando seu filho completou dois anos começou a perceber que a linguagem oral não se desenvolvia como deveria, então em uma consulta de rotina com o pediatra este resolveu fazer um teste: bateu palmas e percebeu que a criança não olhou e não acompanhou o som.

O médico solicitou o exame Bera[5]. O resultado foi dentro da normalidade, então a criança foi encaminhada para fonoaudiologia, porém após aproximadamente um ano e meio de fono, sua linguagem continuava igual, sempre gesticulando e apontando o que queria. Foi então encaminhada para o neurologista e psicopedagogo, até ser pedido um novo exame, no qual identificou a surdez de profunda a severa nos dois lados.

No dia do diagnóstico, em Porto Alegre, estavam presente o pai e a mãe. Ao retornar a Pelotas não houve troca de palavras. Era um sentimento de medo tão grande em relação a vida dele, como seria, como enfrentariam isso, sendo que a palavra adequada para resumir esse dia foi medo do futuro. O medo foi passando e dando lugar a uma paz em saber que ele estava bem de saúde. O resto da família teve um comportamento semelhante e aos poucos foram entendendo.

No consultório conheceram uma pessoa maravilhosa que os aconselhou e os fez refletir sobre o que estava acontecendo, incentivando-os a conhecer Libras. Também foram surpreendidos pela fala da fono, que negou que seria bom aprender Libras, porque não incentivaria a criança a “falar”. Esse fato os fez pensar e procurar a escola, pois tinham esperança que a escola poderia ajudar a criança e eles, enquanto pais.

Hoje estes pais estão realizados, pois o filho consegue se comunicar, se expressar, contar se está machucado, se caiu, se está triste ou feliz, enfim é muito bom vê-lo participando das pequenas tarefas da casa. Isto os faz refletir: “como ele cresceu, está lindo, como seu desenvolvimento esta cada dia melhor, já sabe optar por suas

[5] O exame Bera tem como objetivo de examinar a integridade das vias auditivas, desde a orelha interna até o córtex cerebral.

escolhas, sabe se defender quando questionado se fez algo errado, que não devia, sua evolução vem nos surpreendendo a cada dia mais" (Mãe C).

A mãe finaliza dizendo o futuro não os assusta mais, sabem que precisam ser unidos e incentivá-lo sempre para ser um homem de bem. Sabem que ele está no lugar certo, para estudar, aprender e ser o que ele quiser ser. Afirma ainda que a comunicação entre eles acontece através da Libras, a qual estão em processo de aprendizado, esforçando-se para que logo possam aprender tudo sobre a cultura do filho.

Nestes relatos percebe-se a aceitação das mães, a alegria de verem seus filhos em um ambiente que os respeita e ensina ao mesmo tempo. Percebem o desenvolvimento no dia a dia, tanto das crianças quanto da comunicação entre eles, o que cria os laços afetivos.

CONCLUSÃO

Na continuidade da pesquisa, realizando outras entrevistas, espera-se encontrar histórias de vida, de superação e aceitação, onde fique evidente a necessidade de se criar laços afetivos entre mãe, pai e filho(a), entre a família como um todo, sendo que a comunicação entre as pessoas, a partir da Libras, é um fator fundamental neste processo.

REFERÊNCIAS

PANIAGUA, G. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: COOL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org) **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RODRIGUERO, C. R. B.; YAEGASHI, S. F. R. **A família e o filho surdo**: uma investigação acerca do desenvolvimento psicológico da criança segunda a abordagem histórico-cultural. Curitiba: CRV, 2013.

SILVA, A. M. de B. **Heldy meu nome**: rompendo barreiras da surdocegueira. São Paulo: Editora Hagnos, 2012.

INTERVENÇÃO PRECOCE: O PAPEL DO MEDIADOR EM UMA PESQUISA CENTRADA NA FAMÍLIA DE CRIANÇAS COM TEA

Valéria Urdangarin Borba[1]
Andréia Maria Amaral Silveira [2]
Stella Conceição Mendonça Maciel Ibañez[3]

Eixo temático: 07- Intervenção Precoce para pessoas com deficiência e/ou TEA

Palavras-chave: Intervenção precoce. Mediador. TEA.

INTRODUÇÃO

No trabalho com a Intervenção Precoce, em crianças com Transtornos do Espectro do Autismo surgem diversos questionamentos, principalmente, de que forma pode ser desenvolvida na escola esta ação. Em busca de alternativas a pesquisa apresentada traz a figura do mediador como elo entre família e escola. Durante a realização da pesquisa foi importante verificar o tipo de relação constituída entre mediador, família e escola, bem como, seu papel para o estudo.

O trabalho colaborativo tornou-se eficaz à medida que houve a qualificação das relações família e escola, sendo estes momentos de troca organizados pelo mediador. Inicialmente, coube a investigação da realidade em estudo, isto é, o contexto das famílias participantes e das turmas inseridas. Para que fosse possível alcançar os objetivos em questão tornou-se de extrema importância à qualificação do grupo e para tanto, o mediador passou a exercer sua função, na prática. Na abordagem de Bronfenbrenner (1996) é possível compreender o sujeito na sua totalidade, considerando os diferentes contextos, experiências e interações, sendo todas inter-relacionadas e influenciando no seu desenvolvimento. Para que esses espaços de atuação dos sujeitos possibilitem seu crescimento faz-se necessário que essas relações sejam significativas e potencializadas nos seus meios naturais de atuação.

[1] UNIPAMPA e valeriauborba@hotmail.com
[2] IUNIPAMPA e deia.andreia24@gmail.com
[3] UNIPAMPA e stella.maciel@hotmail.com

Dentro da perspectiva sistêmica de desenvolvimento infantil, a intervenção precoce constitui-se como um serviço que visa apoiar as crianças que apresentam situações de risco. E conforme o Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de Outubro, define Intervenção precoce na Infância como: "...o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo acções de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da acção social; (BRASIL, pg.7298, 2009).

O trabalho de intervenção precoce centrado na família é baseado na investigação das rotinas, esta formatação de intervenção é verificada em diversos âmbitos e com comprovação da sua eficiência para o aprendizado e desenvolvimento de crianças com deficiências. (Caldeira, Seixas e Piscalho, 2017).

A estimulação baseada nas rotinas pressupõe a atuação nos contextos naturais de vivencia das famílias e assim as suas demandas tornam-se possibilidades de estimulação e desenvolvimento. Demonstrando essa concepção, os autores pontuam o valor das rotinas como elementos desencadeadores de aprendizado. Assim, "O envolvimento e a aprendizagem subjacentes às rotinas, são conceitos associados e constituem elementos essenciais do ensino eficaz que, por sua vez, conduzem à aprendizagem e generalização eficazes". (Caldeira et al. pg. 65, 2017).

As rotinas apresentam possibilidades de aprendizado, principalmente a crianças com autismo, devido a sua previsibilidade e repetições. Essa formatação de trabalho pressupõe um modelo de colaboração das pessoas que estão envolvidas no processo de desenvolvimento da criança. Para a constituição desse trabalho, torna-se fundamental o papel do mediador. Segundo Carvalho (2016), o mediador tem a função de apoiar as famílias auxiliando-os a identificar as oportunidades constituindo-se como elemento de conexão, fazendo essa interlocução com a família e com os outros envolvidos no processo.

METODOLOGIA

O presente trabalho se constitui em um recorte de uma pesquisa que se desenvolve na EMEI Marianinha Lopes no município de Bagé, intitulado de "Intervenção precoce com crianças que apresentam transtornos do espectro do autismo: uma proposta luso-brasileira", onde são atendidas as famílias, escola e alunos com TEA.

A metodologia utilizada consistiu em uma abordagem qualitativa e quantitativa, a primeira com a utilização de estudo de caso e a segunda, a estatística descritiva e inferencial. Todo o processo perpassado e dividido em etapas constituídas pelo estudo teórico-prático, aplicação dos instrumentos e a construção do Plano de Intervenção. O escopo de atuação consistiu em oito crianças com idade de três a seis anos, oriundas do maternal II, pré-escola I e II. Suas respectivas famílias, professores e gestores da escola.

Ao mediador coube o acompanhamento e intervenção em todas as etapas da pesquisa, tendo início com a realização das Entrevistas baseadas nas Rotinas (EBRs), momento de coleta das informações com a família. No âmbito escolar, aplicação e recolhimento da Escala de Avaliação das Impressões dos Educadores acerca das Rotinas e Envolvimento (EAIRE) e Aplicação da Escala de Avaliação da Criança com Perturbação do Espectro Autista (EACPEA), instrumentos de coleta realizados com a professora da turma e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), conjuntamente, com a equipe da pesquisa foi realizado o estudo de caso, de cada criança e a definição do plano de intervenção. O Plano Individualizado de Apoio à Família (PIAF) constitui de ações e estratégias definidas para serem postas em prática tanto na escola como na família. Trata-se de um instrumento focado no perfil funcional com base não só em testes, mas na observação e contato com a criança em diferentes espaços e contextos. Nesse momento, todos participaram ativamente da definição dos objetivos e metas a fim de atender às necessidades elencadas e possíveis de serem alcançadas. Após ser posto em prática e avaliado, constantemente, pela

observação e diálogo com os responsáveis por sua aplicação, professoras e pais, com o mediador.

Decorrido o tempo previsto, o mediador realizou o chamamento dos responsáveis a fim de avaliar o PIAF. Esse momento foi bastante rico pelos relatos, em especial, dos pais que se sentiram capazes de assumir e, de fato, realizar trocas significativas para a criança e também, das professoras que transmitiram em seus relatos a valorização do trabalho realizado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na realização da pesquisa, o mediador teve, dentre suas funções, acompanhar e orientar o trabalho pedagógico fundamentado no PIAF e também, realizar a escolha e definição dos recursos a ser elaborados, bem como, os materiais possíveis de ser usados, considerando que, algumas crianças, apresentavam fortes questões sensoriais. Para o desenvolvimento do PIAF buscou-se o trabalho com o empoderamento da família que de posse das informações referentes ao TEA puderam se posicionar e assim, estabelecer estratégias para a busca da solução de seus dilemas. O mediador realizou nos momentos de encontros à escuta das situações desafiadoras, valorizando as informações e instigando-os a refletir sobre a definição de determinadas escolhas.

Na relação pedagógica ocorreram mudanças que, mesmo pensadas para um aluno, acabaram colaborando com toda turma, permitindo um melhor aproveitamento, deste espaço, na exploração das atividades didáticas. Outro aspecto relatado nos registros de avaliação, no encerramento do ano letivo, foi a compreensão referentes às expectativas de cada caso. Com a definição objetiva do que e como trabalhar ocorreu a possibilidade das professoras se (re) avaliarem e diante do conhecimento construído rever suas concepções sob outra perspectiva. Nesta caminhada percebeu-se um crescimento de todo grupo que,

na prática, resultou em tomada de decisões com maior segurança e autonomia, argumentando sobre os motivos de suas escolhas.

Como alternativa na intervenção o mediador, após a discussão dos casos, realizou a construção de diferentes recursos para facilitar o acesso das crianças ao ambiente de aprendizagem para que dessa forma, tivessem plenas condições de participar das atividades. Assim, a elaboração desses materiais contribuiu para a organização do aluno na sala de aula, trazendo benefícios para todo o grupo.

CONCLUSÃO

Com a realização deste trabalho pode-se concluir que o mediador desempenha importante função no trabalho com a Intervenção Precoce, pois através de seu olhar e alternativas propostas realizou a aproximação entre a família e a escola. Deste modo, as estratégias foram o norte para a mediação das relações, bem como, a elaboração dos recursos para a criança, proporcionando a qualificação da aprendizagem.

Salienta-se que o suporte para a família e professora foi diferenciado, pois, em alguns casos foi necessário maior auxílio e à medida que a pesquisa avançou, os próprios pais e professores foram demonstrando maior autonomia nas suas ações. Portanto, respeitando a caminhada individual de cada um e priorizando ações que favoreçam o pleno desenvolvimento da criança, pode-se dizer que o mediador atuou em determinadas situações como um colaborador, favorecendo o diálogo reflexivo sobre o que estava sendo proposto, bem como, outras possibilidades de enfrentamento dos desafios surgidos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Isabel Chaves de, CARVALHO, Leonor, FERREIRA...[et al.]. **Práticas de intervenção precoce baseadas nas rotinas**. Psicológica vol.29 no.1 Lisboa jan. 2011.http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087082312011000100006. Acessado em 11.de junho de 2019.

BRASIL, Brasília / D. F. **Decreto- lei nº 281/ 2009 de 6 de outubro**. Diário da república- 1º série- nº 193. 2009.

*BRONFENBRENNER, URIE**. A Ecologia do Desenvolvimento Humano**.*

Artimde, 1996.

CALDEIRA, Zulmira Santos, SEIXAS, Raquel Sónia e PISCALHO, Isabel. **Intervenção baseada nas rotinas** Routine Based Intervention. Agrupamento de Escolas Nº 2 de Abrantes, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico, 2017.file:///C:/Users/Valeria/Downloads/14480-Texto%20do%20Trabalho-45022-1-10-20180522%20(1).pdf- Acessado em 11.de junho de 2019.

CARVALHO, Leonor. **Práticas recomendadas em Intervenção Precoce na infância: um guia para profissionais** – et al- 1º ed- Coimbra- Associação Nacional de Intervenção Precoce, 2016.

.

ANÁLISE DO ITINERÁRIO TERAPÊUTICO DE FAMÍLIAS DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Vivian de Castro Pires Fornazier[1]
Andrea Perosa Saigh Jurdi[2]
Agência Financiadora: CAPES
Eixo temático: Investigações no Transtorno do Espectro Autista

Palavras-chave: Itinerário Terapêutico. Transtorno do Espectro Autista. Família.

INTRODUÇÃO:

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem assumido amplo espaço na agenda de debates na academia, na sociedade e no campo político, no qual diversos atores como profissionais de saúde e educação, gestores, familiares compõem o cenário no qual se discutem as formas de abordagem desse fenômeno (OLIVEIRA, 2015). O TEA é estudado por diferentes áreas da saúde, como psicologia, fonoaudiologia, pedagogia, terapia ocupacional, medicina e outros ramos afins. Ainda assim, cada umas dessas áreas não possui uma única maneira de compreender e tratar o assunto, havendo a necessidade de uma inter-relação de diferentes campos, áreas e atuações quando se discute o TEA.

Em meio a um campo complexo e ainda em estudo, constata-se o sofrimento cotidiano vivenciado por familiares e pessoas com transtorno em uma busca por sanar as adversidades encontradas. Partindo da ideia de que devemos considerar o TEA a partir de uma visão ampliada, optou-se pelo estudo da construção do Itinerário Terapêutico (IT) desses sujeitos e seus familiares, para que se possa pensar nesse percurso, em como ele se define a partir de diferentes significados e contextos e quais reflexos dele podem emergir.

Para Silva-Junior, Gonçalves e Demétrio (2013), cada indivíduo constrói sua maneira de entender sua saúde e sua doença e isso se relaciona tanto com a representação sociocultural como com a realidade na qual ele vive. A partir disso, é possível buscar maneiras de tratamento que melhor atendam suas aflições, com base na forma com a qual esse sujeito compreende o processo pelo qual está passando. Assim, pelo prisma socioantropológico, os processos pelos quais os indivíduos ou grupos sociais escolhem, avaliam e aderem (ou não) a determinadas formas de tratamento são denominados de itinerário terapêutico (SILVA-JUNIOR; GONÇALVES; DEMÉTRIO, 2013). Alves e Souza (1999) consideram que o IT se sustenta na evidência de que indivíduos e grupos sociais encontram diferentes maneiras de resolver seus problemas de saúde e não se restringe à análise de serviços nem à utilização que os indivíduos fazem destes.

A pesquisa teve como objetivos analisar o IT de familiares de pessoas com TEA, compreendendo as estratégias de cuidado adotadas e identificando correlações entre o itinerário terapêutico e o contexto sociocultural. O problema do estudo centrou-se em conhecer os caminhos que essas crianças e familiares percorreram e ainda percorrem

[1] Universidade Federal de São Paulo, vi.fornazier@gmail.com.
[2] Universidade Federal de São Paulo, andreajurdi@gmail.com.

para ter acesso a tratamentos, educação e acessibilidade nos espaços da cidade para suas necessidades cotidianas.

METODOLOGIA

A presente pesquisa se configura como um estudo retrospectivo de abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2014), aplica-se à história das pessoas, à percepção de como vivem, suas crenças e sua forma de agir. Visa compreender o caminho construído pelas pessoas em seu processo de busca por cuidado, indo além do percurso objetivo, linear, considerando também o caminho de sentido que cada sujeito constrói a partir de sua vivência, história, costumes, cultura e crenças.

O caminho da pesquisa foi construído a partir dos seguintes instrumentos que foram aplicados inicialmente em um estudo piloto:

A) Entrevista Semiestruturada: Foram realizadas entrevistas com dez familiares de crianças com Transtorno do Espectro Autista, com idade entre 7 e 12 anos e moradores da cidade de Santos.

B) Questionário socioeconômico: Para a produção de dados foi elaborado um questionário socioeconômico sobre a criança e a família. Trata-se de um questionário para levantamento de informações da família, como composição familiar, moradia, renda, principais dificuldades enfrentadas, grau de escolaridade, situação de saúde dos cuidadores e sobrecarga.

Todas as entrevistas foram estudadas após transcrição dos áudios e analisadas a partir do método de análise de conteúdo temática (Minayo,2012). Desta maneira, a presente pesquisa percorreu o seguinte procedimento de análise após a realização e transcrição das entrevistas e da aplicação dos questionários socioeconômicos:

1. Leitura e releitura do material, destacando trechos relevantes, com base no objetivo da pesquisa e da teoria pregressa;
2. Organização de temas comuns ou relevantes que apareceram nos trechos destacados, sendo organizados por cores e em tabelas;
3. Estabelecimento e organização de categorias de análise com base nos temas levantados na etapa anterior;
4. Utilização de embasamento teórico para dialogar com as categorias levantadas a fim de que fosse possível responder ao objetivo da pesquisa.

RESULTADOS E ANÁLISE

Com relação aos dados dos participantes, a idade variou de 30 a 49 anos, e a mãe aparece como cuidadora principal em todos os casos. Das 10 mães entrevistadas, a maioria possui ensino superior completo (seis), sendo que uma possui pós graduação. Uma possui ensino superior incompleto, uma possui ensino médio completo, uma possui ensino médio incompleto e uma, ensino fundamental. Quanto aos dois pais que participaram das entrevistas, um possui pós graduação e o outro ensino superior completo. A maior renda familiar foi relatada pela entrevistada com pós-graduação (entre cinco e seis salários mínimos), e a menor pela entrevistada com ensino médio incompleto (menos de um salário mínimo). Uma entrevistada não possui renda fixa e outra estava desempregada no momento da entrevista. O número máximo de

moradores na casa foi de quatro pessoas e o número de filhos por família variou entre um e três. Das dez famílias, cinco possuem imóvel e veículo próprios, as outras cinco que moram de aluguel utilizam ônibus como o meio de transporte principal. Cinco entrevistadas se declaram católicas, duas evangélicas, uma espírita, uma judia e uma diz crer em Deus. Das dez entrevistadas apenas três não relatam apresentar problemas de saúde ou fazer uso de algum tipo de medicação. Constata-se que seis famílias residem em regiões da cidade com maiores índices de vulnerabilidade, sendo elas Zona Noroeste, Centro e Marapé. Entretanto, a correlação entre renda e tempo de estudos não se mostra diretamente proporcional ao território.

Com relação às entrevistas, os critérios analisados foram estabelecidos por serem os temas em comum entre as entrevistas ou por sua relevância frente ao assunto da pesquisa. Desta maneira, foram estabelecidos quatro temas principais, com suas respectivas categorias de análise, sendo elas:

Tema 1 – Diagnóstico e início de um processo: Categoria A: Sinais iniciais e as primeiras buscas por respostas; Categoria B: O Processo diagnóstico e a relação profissional-família**;** Categoria C: Roteiro de tratamento;

Tema 2 – As relações sociais e o TEA: Categoria A: Inclusão escolar**;** Categoria B: Preconceito e inserção social.

Tema 3 – A família e os itinerários do cuidado: Categoria A: A dinâmica familiar e suas alterações

Tema 4 – Rotas de cuidado: Categoria A: Cuidados complementares e rede de apoio**;** Categoria B: Circulação pelo território.

Com os dados obtidos e a utilização de referências teóricas sobre o assunto, pudemos analisar as informações relatadas pelas famílias, sendo possível observar que desde os primeiros sinais do TEA até seu diagnóstico nosológico, as famílias passam a enfrentar situações de dúvidas, medo e insegurança e que os profissionais de saúde nesse momento acabam oferecendo o cuidado com um caráter mais técnico do que em uma dimensão de acolhimento ampliado. Foi possível constatar que o fluxo de encaminhamento para o tratamento aparece prioritariamente estabelecido a partir de estratégias biomédicas, com terapias isoladas, pouco articuladas entre si e que pouco consideram os contextos de vida de cada sujeito nos direcionamentos apontados. Os encaminhamentos relatados no município foram bastante pautados em instituições filantrópicas de educação especial, sendo pouco incisiva a atuação da rede pública e dos diferentes setores nos quais a criança está inserida. Essas instituições aparecem como o principal local de cuidado formal, sendo utilizadas por oito famílias. Apenas três fazem uso de serviços públicos e quatro utilizam serviços particulares como complementares ao sistema filantrópico e público. O entendimento que as famílias fazem a respeito do TEA apareceu na maioria das entrevistas através de uma concepção biológica e genética.

Outro ponto que mereceu significativo destaque foi em relação ao estigma vivido pelas crianças e seus familiares, sendo isso notado desde a inserção no ensino regular até na circulação dessas pessoas em ambientes cotidianos e mesmo no contexto familiar. A experiência do sentimento de exclusão, de isolamento e da sensação de ser olhado pelo outro com diferença esteve presente nos relatos. Com relação ao âmbito da inclusão no ensino regular, muitos foram os relatos apontando uma avaliação negativa diante da realidade que estão vivendo. De acordo com as entrevistas, a falta de profissionais capacitados, sendo as famílias requisitadas a buscar as crianças quando estão em situações de crise ou na ausência de mediadores, aparecem como situações

frequentes e que causam bastante estresse para essas famílias, que algumas vezes acabam avaliando as instituições filantrópicas de educação especial como locais mais apropriados para levarem seus filhos.

As alterações na dinâmica familiar também foram evidenciadas. Mudanças de planos, na carreira, no lazer, nas relações do casal, com os outros filhos e nas decisões da família a partir do diagnóstico também foram relatadas. A sobrecarga materna no cuidado à criança também foi um ponto de destaque. As mães muitas vezes abdicam de sua vida profissional e assumem o cuidado da criança para si de forma integral, com pouco ou nenhum apoio até mesmo dos companheiros.

Como estratégias apontadas para o enfrentamento de todas as situações adversas supracitadas, foi evidenciada a busca por tratamentos para as crianças considerados como alternativos ou complementares, sendo o tratamento homeopático, o uso de ervas e florais os mais relatados. A inserção das crianças em atividades físicas como natação, equoterapia e lutas também apareceu. Para as famílias, o suporte foi evidenciado principalmente através do apoio encontrado em grupos de familiares de crianças com TEA e através da fé e da religião. A circulação das famílias e crianças em ambientes que permitam o contato com o outro e o lazer também se mostrou uma prática comum, com a busca das famílias por espaços culturais, praia e SESC como lugares para frequentarem. Cabe ressaltar aqui a importância de locais públicos que favoreçam tal circulação e sua construção nos bairros periféricos para que a população possa ter maior acesso ao lazer e à convivência, uma vez que os locais apontados nas entrevistas como comumente procurados estão concentrados em sua maioria em locais específicos da cidade, com melhores indicadores sociais. Poucos foram aqueles que encontram tais espaços em seus próprios bairros quando residiam em áreas com indicadores sociais mais baixos.

Foi possível compreender que os itinerários terapêuticos não se constroem pautados exclusivamente no âmbito da circulação das crianças em serviços de cuidados formais em saúde, mas se estendem em práticas do dia-a-dia que possam servir de auxílio para o enfrentamento das situações adversas, nas quais o contato com o outro, a sensação de pertencimento, a experiência de não se sentirem sós ou isoladas e a sensação de terem locais e pessoas com quem contar aliviam o sofrimento vivido.

CONCLUSÃO:

No que concerne aos estudos sobre itinerários terapêuticos, cabe ressaltar aqui as contribuições da antropologia médica para se pensar e reformular as maneiras pelas quais compreendemos os processos de adoecimento e busca de cuidados pelas pessoas que vivenciam situações de aflição. Tais contribuições evidenciam o papel da cultura e dos grupos sociais na construção do repertório formulado pelos sujeitos ao criarem suas concepções sobre a doença e se movimentarem em direção à busca por tratamento. Entretanto, analisar a formulação desse repertório criando bases apriorísticas para um entendimento humano nos leva a excluir dimensões particulares e subjetivas envolvidas ativamente nesse processo. Como nos apontam Alves e Sousa (1999, p. 133), “haverá sempre uma dimensão não penetrada da subjetividade que torna impossível sua reprodução pela análise externa do pesquisador”.

Não foi possível nesse estudo aprofundar a análise da correlação entre os indicadores socioculturais e a construção dos itinerários, ficando esse objetivo para futuros estudos na área.

Entendemos como relevante que pesquisas futuras possam se aprofundar em estudar o TEA sob uma perspectiva que considere as dimensões subjetivas e os contextos sociais no que diz respeito ao cuidado, e que esse estudo possa servir como base para outros futuros, para que possam estar atentos não somente ao cuidado formal, como também ao apoio informal, tão necessário para a manutenção da qualidade de vida das pessoas que convivem com o TEA, como apresentado nos resultados dessa pesquisa e em estudos similares, e que tais informações possam contribuir com o protagonismo das famílias nas construções que fazem sobre o cuidado bem como com a formação dos profissionais.

REFERÊNCIAS:

ALVES, P. C. B.; SOUZA, I. M. A. Escolha e Avaliação de tratamento para problemas de saúde: Considerações sobre o itinerário terapêutico. In: RABELO, M. C. M.; ALVES, P. C. B.; SOUZA, I. M. A. **Experiência de doença e narrativa.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1999. Cap. 4, p. 125-138.

MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

OLIVEIRA, B. D. C. D. **Análise das políticas públicas brasileiras para o autismo:** entre a atenção psicossocial e a reabilitação. Rio de janeiro: [s.n.], 2015.

SILVA-JUNIOR, N. D.; GONÇALVES, G.; DEMÉTRIO, F. Escolha do itinerário terapêutico diante dos problemas de saúde: considerações socioantropológicas. REVISTA ELETRÔNICA DISCENTE HISTÓRIA, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2013.

ESTIMULAR O LETRAMENTO EMERGENTE PARA O SUCESSO NA LEITURA

Autor principal[1] - Viviane Cristina de Mattos Battistello
Coautor[2] Ana Teresinha Elicker
Coautor[3] Rosemari Lorenz Martins
Agência Financiadora: CAPES
Eixo temático: Intervenções com Pessoas com TEA

Palavras-chave: Leitura. Letramento Emergente. Transtorno do Espectro Autista (TEA)

INTRODUÇÃO:

A pesquisa apresenta os resultados de uma prática de leitura mediada pelos professores e familiares de crianças pré-escolares com TEA a partir do objetivo geral de estimular o desenvolvimento do letramento emergente, utilizando o programa de adaptação de leitura, RECALL, do inglês: Leitura para Engajar Crianças com Autismo na Linguagem e Aprendizagem*, cujo propósito é desenvolver a compreensão leitora, em específico, dos alunos com TEA que apresentem dificuldades em reciprocidade social, comunicação e linguagem, atenção compartilhada e inferências (WHALON et al., 2015).

O transtorno do espectro autista (TEA) apresenta características com nuances do leve ao moderado, com prejuízos qualitativos na comunicação social associados a comportamentos repetitivos e interesses restritos, conforme DSM-5 (APA, 2014). Entretanto, ainda é um grande “desafio” para as escolas receberem alunos com TEA, pois o ambiente necessariamente deverá ser organizado, o currículo e a metodologia adaptados para possibilitar a aprendizagem e para que o aluno possa participar das atividades da escola (Brande; Zanfelice, 2012). O potencial de desenvolvimento de determinadas habilidades por parte das crianças será “muito restrito se suas experiências acontecerem em ambientes pouco letrados ou se as experiências ocorrerem em condições precárias para o desenvolvimento do letramento emergente” (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2011, p. 157). O letramento emergente é um conjunto de habilidades prévias de leitura e escrita adquiridas pela criança no período compreendido entre o nascimento e a idade em que ela aprende a ler e escrever de forma convencional (SULZBY E TEALE,1991).

A proposta é conversar sobre histórias lidas, apresentando uma variedade de gêneros literários, de maneira a incentivar a criança a tornar-se leitora, utilizando estratégias que proporcionam a emissão de respostas e iniciativas de interação (Whalon Et Al., 2015). Desse modo, pretende-se incentivar a participação em atividades sociais,

[1] UNIVERSIDADE FEEVALE- vivimattos@feevale.br
[2] UNIVERSIDADE FEEVALE- anaelicker@hotmail.com
[3] UNIVERSIDADE FEEVALE- rosel@feevale.br
* RECALL-Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning.

que t podem ser realizadas pelos professores no ambiente escolar ou pelos familiares no ambiente familiar

METODOLOGIA

Para o estudo de multicasos (YIN, 2001), participaram duas professoras da Educação Infantil e os familiares de duas crianças pré-escolares com diagnóstico de TEA, sendo os alunos, uma menina e um menino, nascidos entre 2013 e 2014, que frequentavam a Educação Infantil em 2018.

Nesse sentido, a pesquisa foi dividida em quatro partes. Em um primeiro momento, foi feita uma revisão bibliográfica sobre o TEA. Em um segundo, foram realizadas entrevistas com as professoras e com os familiares das crianças com TEA participantes da pesquisa e foi feito o levantamento dos dados sobre o perfil dos alunos com a escola. No terceiro momento, foram feitos o treinamento e a prática de leitura com os mediadores. No quarto momento, elaborou-se o produto deste estudo, o qual consistiu em uma proposta de prática de adaptação de leitura (Recall), com uso de perguntas e de imagens direcionadas ao entendimento da leitura do livro escolhido.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados foram obtidos a partir da leitura de livros previamente selecionados e do uso de cartões preparados com perguntas e um conjunto de três imagens para as respostas, sendo uma delas a correta. Foram usados os desenhos do Portal ARASAAC, os cartões de apoio visual foram plastificados, encadernados e fixados por velcro, para facilitar o uso.

Foram desenvolvidos dois roteiros de perguntas com o objetivo de instigar a imaginação e o entendimento dos leitores, sendo que um deles contemplou perguntas que começaram com as palavras: “Que, Quem, Onde, Quando, Qual a cor, Como, Por que”, objetivando a nomeação dos substantivos, verbos, etc. e o segundo contemplou estratégias de perguntas do tipo: “Completar, Completar Fonológico, Final Aberto, Evocar, Inferências, Identificação Emocional”, considerando uma pergunta por página (livro aberto).

A segunda parte do encontro foi dedicada às orientações de utilização das estratégias do Programa Recall, que indicavam a leitura de cada página com o auxílio do roteiro de perguntas para verificar se a criança respondia adequadamente, entretanto, se a criança não conseguisse responder ou se respondesse à pergunta de maneira equivocada, o mediador deveria utilizar um tipo de leitura denominado estratégia PEEP (Prompt, Evaluate, Expand, Praise), ou seja, um protocolo com ajudas visuais estruturadas. O protocolo, cujo nome vem do inglês, propõe que se forneçam dicas (Prompt), que se avalie a resposta dada (Evaluate), que, em seguida, se expanda a resposta (Expand) e que se finalize com um elogio (Praise).

Os resultados relevaram que as atividades desenvolvidas são muito significativas para a ampliação do grau de letramento emergente das crianças, podendo ser aumentado, conforme estímulos do ambiente, o que também pode influenciar positivamente no processo de alfabetização. Grande parte do sucesso escolar das crianças advém dos benefícios de um “ambiente familiar rico em eventos de letramento”, afirma Terzi (1995, p. 93). Fato que motiva para o envolvimento com a escrita e para o

domínio do princípio alfabético, da leitura de faz de conta, para reconhecimento de palavras do cotidiano e do nome de maneira precoce.

CONCLUSÃO

Salienta-se a relevância das práticas sociais de letramento iniciarem o mais cedo possível, para tanto, é necessário ampliar o ambiente de letramento emergente, com o uso de atividades de contação de histórias por meio da leitura compartilhada, no caso, usando o programa Recall, que também pode auxiliar no desenvolvimento da linguagem oral e escrita, o que contribui para o desenvolvimento da alfabetização de crianças com TEA. Ademais, aplicar essa intervenção com os componentes do letramento emergente a partir de conhecimentos e de habilidades prévios relacionados à leitura e à escrita na Educação Infantil favorecem as aprendizagens formais futuras de leitura e escrita no Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

APA, American Psychistric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. DSM-5, 5ª Edição, Artmed, 2014.

ARASAAC**. Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa**. Disponível em: http://www.arasaac.org/. Acesso em junho/2019.

BRANDE A.C.; ZANFELICE, C. C**. A inclusão escolar de um aluno com autismo:** diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. Revista de Educação Especial, Santa Maria, v. 25, n42. p.43-56, 2012.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. **Recursos educacionais apropriados para recuperação lúdica do processo de letramento emergente.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.vol. 92, nº 230, p. 148-165. Brasília, 2011.

SULZBY, E.; TEALE, W. **Emergent literacy**. In: BARR, R.; KAMIL, M.; MOSENTHAL, P.B.; PEARSON, P.D. (Eds.) Handbook of reading research, v.2. p. 727-757, New York: Longman, 1991.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura**. Campinas: Pontes, 1995.

WALTER, C. C. F.; NUNES, L. R. D. O. P. **Comunicação alternativa para alunos com autismo no ensino regular**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 587-602, 2013.

WHALON, K.; DELANO, M.; HANLINE, M.F. **A rationale and strategy for adapting dialogic reading for children with autism spectrum disorder:** RECALL, Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, v.57, n.2, p.93-101, 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2001.

TESTES NEUROPSICOLÓGICOS E SUA APLICAÇÃO NO DIAGNÓSTICO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Xasmênia Silva Neco[4]
Fernanda Marafiga Wiethan [5]

Eixo temático: Intervenções com Pessoas com TEA

Palavras-chave: Testes neuropsicológicos. Transtorno do espectro autista. Neuropsicologia.

INTRODUÇÃO

Este estudo se propõe, por meio de uma revisão bibliográfica, apresentar a aplicabilidade dos testes neuropsicológicos como subsídio no diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para isso, pretende-se responder o seguinte problema de pesquisa: Qual a aplicabilidade da avaliação neuropsicológica no TEA? A neuropsicologia é uma área que demanda constantes estudos relacionados à avaliação no TEA, sendo os instrumentos ainda insuficientes no Brasil, visto que muitos testes precisam ser traduzidos e validados para essa população no país.

No DSM-5, o TEA passou a integrar os transtornos do neurodesenvolvimento, tendo início na primeira infância, sendo descrito por déficit que provoca prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico (APA, 2014). O TEA é mensurado por especificadores de gravidade. Esses especificadores representam o comprometimento do indivíduo dividido em nível

[4] Faculdade integrada de Santa Maria-FISMA. Email: xasmenianeco@gmail.com
[5] Docente do curso de psicologia da faculdade integrada de Santa Maria-FISMA. Email: fernanda.wiethan@fisma.com.br

3 – exigindo muito apoio, nível 02 – exigindo apoio substancial e nível 01 – exigindo apoio (APA, 2014).

De acordo com Mioto *et al*. (2018), avaliar o funcionamento intelectual nesses indivíduos é muito importante para o processo diagnóstico, pois permite desenvolver planejamentos e monitoramentos das intervenções, objetivando acompanhar o desenvolvimento.

METODOLOGIA

Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, investigando os estudos relacionados aos testes neuropsicológicos e à avaliação neuropsicológica no TEA. Foram utilizadas diferentes fontes de pesquisa, tais como artigos científicos, monografias e livros, baseando-se nas temáticas “avaliação neuropsicológica”, “testes neuropsicológicos”, “Autismo”, “Transtorno do espectro autista” e “Neuropsicologia”.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O diagnóstico do TEA deve ser realizado de forma processual, não sendo possível fechar um diagnóstico isoladamente, já que é preciso que se faça com uma equipe multiprofissional que deve ser composta por Psicólogos, Fonoaudiólogos, Fisioterapeutas Terapeutas ocupacionais, Neurologista, entre outros (LINHARES, 2012). A avaliação neuropsicológica pode ajudar a identificar precocemente alterações no desenvolvimento cognitivo e comportamental da criança, sua aplicação na área da saúde, tem como base a utilização de instrumentos - testes neuropsicológicos e escalas para a avaliação do desenvolvimento (COSTA *et al*;2004).

Os resultados da avaliação possibilita verificar as potencialidades da criança, bem como possíveis prejuízos ao longo do desenvolvimento e têm por objetivo descrever em qual nível do desenvolvimento se encontra a criança . Por meio dos instrumentos é possível a detecção precoce de distúrbios do desenvolvimento /aprendizado, possibilitando estruturar intervenções terapêuticas precoces e precisas. Lembrando que cada caso têm suas particularidades e singularidade (COSTA,*et al*.2004).

Os instrumentos para a avaliação do TEA encontrados nos trabalhos pesquisados foram: Pervasive Developmental Disorder Behavior Inventory – PDDBI (Inventário Comportamental dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento), Childhood Autism Rating Scale – CARS (Escala de Avaliação de Autismo na Infância), Autism Diagnostic Interview – Revised – ADI-R (Entrevista Diagnóstica para Autismo-Revisado) e do Autism Diagnostic Observation Schedule – ADOS (Observação Diagnóstica Programática para Autismo), entre outros.

CONCLUSÃO

Concluiu- se que os testes neuropsicológicos para avaliação do TEA, são de suma importância, porém, ainda são escassos para essa população no país. Além disso, muitos são para aplicações nos cuidadores, ou são de rastreio breve, ficando assim evidente a necessidade de desenvolvimento de instrumentos neuropsicológicos mais abrangentes. Instrumentalizar os profissionais com testes específicos é de suma importância, visto que nas últimas décadas houve um aumento no diagnostico de TEA. Se faz necessário realizar mais estudos com essa temática para que novas informações sejam agregadas à realidade brasileira. A maioria dos estudos em relação à avaliação e testes neuropsicológicos são internacionais, o que por sua vez acabou limitando a pesquisa, sugere-se que novas pesquisas sejam desenvolvidas no Brasil.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 5th ed. Washington (DC):**American Psychiatric Association, 2014.**

COSTA, D. I. *et al* . Avaliação neuropsicológica da criança. **J. Pediatr**. (Rio J**.),** v. 80, n. 2, supl. p. 111-116, Porto Alegre, 2004.

LINHARES, C. D.: **Avaliação Neuropsicológica e cognitiva dos Transtornos do espectro Autista: Revisão sistemática da literatura** .Universidade Federal do Rio grande do sul. Instituto de psicologia. Porto Alegre, 2012.

MIOTTO, E.C., *et al*; **Neuropsicologia clínica** 2. ed. - [Reimpr.] - Rio de Janeiro: Editora Roca, 2018.